

# **Ponencias del Coloquio Regional *Balance de la Declaración de Cartagena y aportes para la CRES 2018***

CUADERNO 4

Aportes para pensar la  
Universidad Latinoamericana



**CRES  
2018**

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

**iec  
conadu**  
Instituto de Estudios y Capacitación

**PRIU**  
PLATAFORMA REGIONAL DE  
INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA

  
**CLACSO**

 **UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE LAS ARTES**



Ponencias del Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018 / Vera Mignaqui ; Beatriz Cruz ... [et al.] ; compilado por Damián Del Valle. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : IEC - CONADU ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2018.

Libro digital, PDF.

Archivo Digital: [descarga](#)

1. Universidad. 2. Ponencias. 3. Educación Superior. I. Mignaqui, Vera, II. Cruz, Beatriz. III. Del Valle, Damián, comp.

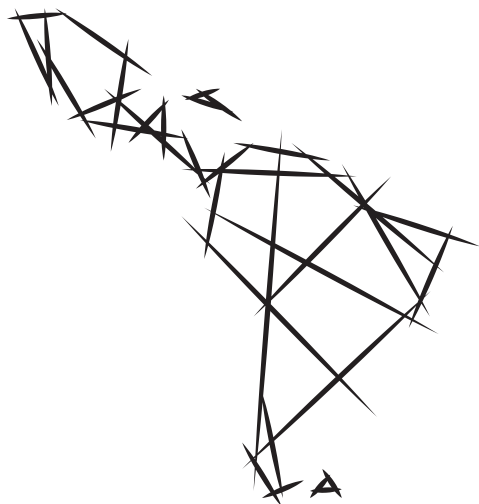
Primera edición: diciembre 2018

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

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

© Universidad Nacional de las Artes (UNA)

Compilador: Damián Del Valle



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



Directora

**Yamile Socolovsky**

Coordinadora de  
Actividades Académicas

**Belén Sotelo**

Publicaciones

**Miriam Socolovsky**

Instituto de Estudios  
y Capacitación  
Federación Nacional  
de Docentes Universitarios

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

secretaria\_iec@conadu.org.  
ar **www.iec.conadu.org.ar**



Coordinador

**Damián Del Valle**

Comunicación

**Lucas Petersen**

Plataforma Regional  
de Integración  
Universitaria  
IEC-CONADU

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



Secretario Ejecutivo

**Pablo Gentili**

Director de Formación  
y Producción Editorial

**Nicolás Arata**

Núcleo de Producción  
Editorial y Biblioteca Virtual

Coordinador Editorial

**Lucas Sablich**

Núcleo de diseño  
y Producción Web

Coordinador de Arte

**Marcelo Giardino**

Coordinador de  
Programación Informática

**Sebastián Higa**

Asistente de Arte

**Jimena Zazas**

Asistente de Programación  
Informática

**Rosario Conde**

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

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



Rectora

**Sandra Torlucci**

Secretaría Académica

**Yamila Volnovich**

Secretario de Desarrollo  
y Vinculación Institucional

**Damián Del Valle**

Coordinación Editorial

**Marina Malfé**

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

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

**Ponencias del  
Coloquio Regional  
*Balance de la Declaración  
de Cartagena y aportes  
para la CRES 2018***

CUADERNO 4

Aportes para pensar la  
Universidad Latinoamericana

## AUTORES

|                                    |                                   |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| Vera Mignaqui                      | Anabella Abarzúa Cutroni          |
| Beatriz Cruz                       | Mirtha Lischetti                  |
| Miguel Ángel Lacabana              | María Soledad Oregioni            |
| Nora Dari                          | Lucía B. García                   |
| Silvina Santin                     | Marisa Zelaya                     |
| Antonella Di Paola Naranjo         | Silvina Elías                     |
| Germán Pereno                      | Silvia Morrresi                   |
| Sabrina Sánchez                    | Elizabeth López Bidone            |
| Natacha Beltrán                    | Ana María Taborga                 |
| María Isabel Morales               | Rosana Pasquale                   |
| María Eugenia Issaly               | Pablo Beneitone                   |
| María Eugenia Marull               | Carmen Sfrégola y Eva Vázquez     |
| Julia Marta Denazis                | Lilíam Faria Porto Borges         |
| Alejandra M. Alonso                | Vanice Schossler Sbardelotto      |
| Antonela Capurro                   | Rosana Claudia Partal             |
| Laura Cativa                       | María Tatiana Gorjup              |
| Luz Nin                            | Hernán Pedro Vigier               |
| Anabella Burman                    | Romina Luján Craparo              |
| Jane Peruzo Iacono                 | Mayku Adrián Cáceres Olazo Flores |
| Dorisvaldo Rodrigues da Silva      | Ana Carolina Peña Pollastri       |
| Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva | Ana Paulina Peña Pollastri        |
| Lucia Terezinha Zanato Tureck      | Silvia Morresi                    |
| Vanderlize Simone Dalgalo          | María Belén Noceti                |

Carolina Tarayre  
Luciana Corigliano  
Eliana López  
Eugenia Rotondi  
Mónica Inés Daldovo  
Alicia Nelly Caballero  
Juan Alberto Albornoz  
Alejandra Santoro  
Leticia Marrone  
María Marta Caffaro  
Paula A. Páez  
Marianela Reinoso  
Sergio Bertini  
Aloísio Ruscheinsky  
Jane Peruzo Iacono  
Cristiane Priscila Correa de Souza  
Fernando Julio Piñero  
Geraldine Ana Conte-Grand  
Gabriela Castiglia  
Jaquelina Noriega  
Carlos Mazzola  
Natalia Wortman  
Iván Martínez

Augusto Núñez  
Sergio Rodríguez  
Adriana Salette Loss  
Pablo Daniel Vain  
María Alejandra Bergagna  
Natalia Eleonora Aguirre  
Oscar Darío Barrios  
Paula Karina Carrizo  
Bradley Hilgert  
Ana Carrillo  
María Forcada  
Mariela Meljin  
Arturo Tascheret  
María Julia Oliva Cúneo  
María Alejandra Perié  
Ilanina Ipohorski  
Pedro Mujica  
Clarisa Pedrotti





# ÍNDICE

# ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| <b>Presentación: Convocatoria al Coloquio Regional<br/>Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes<br/>para la CRES 2018</b> ..... | 21 |
| <b>Redes convocantes</b> .....  | 23 |
| <b>Comité Organizador</b> .....   | 29 |
| <b>Comité Académico</b> .....   | 30 |
| <br><b>1. El papel estratégico de la Educación Superior<br/>en el desarrollo sustentable de América Latina<br/>y el Caribe</b>          |    |
| Vera Mignaqui, Beatriz Cruz<br>y Miguel Ángel Lacabana .....  | 35 |
| Avances en la enseñanza para el desarrollo sostenible<br>en las universidades   |    |
| <br><b>2. La Educación Superior como parte del sistema<br/>educativo en América Latina y el Caribe</b>                                  |    |
| Nora Dari y Silvina Santin .....  | 47 |
| Principales tendencias como paradojas para la<br>Educación superior en la presente década   |    |
| Antonella Di Paola Naranjo, Germán Pereno<br>y Sabrina Sánchez .....  | 65 |
| La gestión participativa como garante de calidad en<br>la evaluación en educación superior  |    |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Natacha Beltrán</b> .....   | 77  |
| Tendencias en innovación en educación superior argentina durante los últimos años. Una revisión sistemática metanarrativa de las publicaciones científicas del campo |     |
| <b>María Isabel Morales,<br/>Antonella Cecilia Di Paola Naranjo,<br/>María Eugenia Issaly y María Eugenia Marull</b> .....   | 89  |
| Discontinuidades y rupturas en el oficio de estudiante: pasaje del Sistema de Educación Secundario al Sistema Universitario en la Universidad Nacional de Córdoba    |     |
| <b>Julia Marta Denazis, Alejandra M. Alonso, Antonela Capurro, Laura Cativa, Luz Nin y Anabella Burman</b> .....   | 99  |
| Universidad Nacional de Avellaneda: Integración de programas que atienden la calidad, inclusión, mejora continua, flexibilidad e innovación                          |     |
| <b>Jane Peruzolacono, Dorisvaldo Rodrigues da Silva, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva, Lucia Terezinha Zanato Tureck y Vanderlize Simone Dalgalo</b> .....         | 137 |
| Programa de educação especial da UNIOESTE: vinte anos de atuação na busca da democratização do ensino superior às pessoas com deficiência/necessidades especiais     |     |

### 3. La Educación Superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe

|   |     |
|---|-----|
| <b>Anabella Abarzúa Cutroni</b> .....   | 165 |
| ¿Internacionalización, mundialización o globalización académicas? Notas para la distinción analítica de estos conceptos de cara a un proceso de regionalización académica en América Latina |     |
| <b>Mirtha Lischetti</b> .....   | 175 |
| Internacionalización de la Educación Superior y contextos histórico-políticos   |     |
| <b>María Soledad Oregioni</b> .....   | 183 |
| Las redes como instrumento para orientar la internacionalización universitaria hacia América Latina, de cara a la CRES 2018   |     |
| <b>Lucía B. García y Marisa Zelaya</b> .....  | 199 |
| Internacionalización e integración regional de la educación superior en América Latina: experiencias en redes de cooperación académica  |     |
| <b>Silvina Elías y Silvia Morresi</b> .....   | 215 |
| Una experiencia de fortalecimiento de posgrados: algunos resultados   |     |
| <b>Elizabeth López Bidone y Ana María Taborga</b> .....   | 233 |
| Estrategias de Gestión de la Internacionalización en una Universidad regional: Caso de Estudio UNICEN 2006-2015   |     |
| <b>Rosana Pasquale</b> .....  | 251 |
| La internacionalización de la enseñanza superior y las lenguas: ¿qué política lingüística para qué internacionalización?  |     |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Pablo Beneitone, Carmen Sfrégola y Eva Vázquez</b> .....   | 269 |
| Impacto de la Movilidad Estudiantil en la formación de los estudiantes: el caso de la Universidad Nacional de Lanús |     |

#### **4. El rol de la Educación Superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe**

|   |     |
|---|-----|
| <b>Liliam Faria Porto Borges y Vanice Schossler Sbardelotto</b> ..... | 289 |
| Educação superior como direito coletivo e o dever de ensinar          |     |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Rosana Claudia Partal, María Tatiana Gorjup y Hernán Pedro Vigier</b> ..... | 305 |
| El Impacto Social de la Educación Superior                                     |     |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Romina Luján Craparo</b> .....  | 325 |
| Entre la inclusión y el derecho a la educación superior: una coyuntura plagada de tensiones y desafíos |     |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Mayku Adrián Cáceres Olazo Flores</b> .....  | 337 |
| El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe |     |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Ana Carolina Peña Pollastri y Ana Paulina Peña Pollastri</b> .....                                | 359 |
| La universidad como formadora de estratos sociales desde su rol de legitimadora del saber científico |     |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Silvia Morresi, María Belén Noceti y Carolina Tarayre</b> .....    | 367 |
| La extensión y vinculación universitaria: análisis de una experiencia |     |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Luciana Corigliano, Eliana López y Eugenia Rotondi</b> .....  | 379 |
| El derecho a la educación superior como oportunidad transformadora en nuestra Región Latinoamericana. Una mirada sobre el proceso político institucional de la UNC                         |     |
| <b>Mónica Inés Daldovo, Alicia Nelly Caballero y Juan Alberto Alborno</b> .....  | 395 |
| Pensar la educación superior: propuestas y perspectivas de los cursantes de la Especialización en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de Formosa                             |     |
| <b>Alejandra Santoro, Leticia Marrone, María Marta Caffaro, Paula A. Páez, Marianela Reinoso y Sergio Bertini</b> .....  | 407 |
| Formulación de proyectos en organizaciones sociales: Límites, prácticas y aprendizajes   |     |
| <b>Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva, Aloísio Ruscheinsky, Dorisvaldo Rodrigues da Silva, Lucia Terezinha Zanato Tureck, Jane Peruzolacono y Cristiane Priscila Correa de Souza</b> ..... | 423 |
| Democratização do acesso ao Ensino superior: a agenda da inclusão de pessoas com deficiência/ necessidades especiais   |     |

## **5. La investigación científica y tecnológica, y la innovación como motor de desarrollo humano, social y económico de América Latina y el Caribe**

|  |     |
|--|-----|
| Elizabeth López Bidone y Ana María Taborga .....   | 443 |
| La apuesta por un nuevo pacto entre ciencia y Estado<br>Argentino en la primera década del Siglo XXI |     |

|   |     |
|---|-----|
| Fernando Julio Piñero y Elizabeth López Bidone .....  | 475 |
| La gestión de las Diásporas científicas como estrategia<br>para el desarrollo de capacidades en Argentina |     |

## **6. A 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina**

|  |     |
|--|-----|
| Geraldine Ana Conte-Grand .....  | 499 |
| Análisis político del movimiento reformista, en el marco<br>de un proyecto educativo universitario emancipador |     |

|  |     |
|--|-----|
| Gabriela Castiglia .....   | 505 |
| La extensión universitaria en el marco de otros<br>principios y propuestas reformistas |     |

|  |     |
|--|-----|
| Jaquelina Noriega y Carlos Mazzola .....   | 525 |
| Evaluando la evaluación institucional desde los<br>principios de la reforma. El caso de la Universidad<br>Nacional de San Luis |     |

|  |     |
|--|-----|
| Natalia Wortman, Iván Martínez, Augusto Núñez y<br>Sergio Rodríguez .....              | 541 |
| La Reforma en la FAUD. Reflexiones camino al<br>centenario de la Reforma Universitaria |     |



## **7. Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina**

|   |     |
|---|-----|
| <b>Adriana Salete Loss y Pablo Daniel Vain</b> .....  | 557 |
| Ensino superior: inclusão e permanência dos setores populares   |     |
| <b>María Alejandra Bergagna y Natalia Eleonora Aguirre</b> .....  | 575 |
| La Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios (CEUPO). Un espacio para pensar y visibilizar la diversidad |     |
| <b>Oscar Darío Barrios, María Alejandra Bergagna y Paula Karina Carrizo</b> .....   | 589 |
| Programa: "Pueblos indígenas identidad y territorio"  |     |

## **8. La Educación Superior en las artes y la cultura**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Bradley Hilgert y Ana Carrillo</b> .....  | 609 |
| Estrategias para caminar hacia una educación superior intercultural para las artes   |     |
| <b>María Forcada, Mariela Meljín y Arturo Tascheret</b> .....  | 619 |
| Las prácticas socio artísticas como nuevo paradigma en las políticas académicas universitarias. Desafíos continentales para el nuevo milenio |     |
| <b>María Julia Oliva Cúneo, María Alejandra Perié y Ianina Ipohorski</b> .....   | 633 |
| Sobre la dimensión epistémica de la enseñanza de las artes y el diseño   |     |
| <b>Pedro Mujica</b> .....  | 649 |
| Contar contando: Historias para una universidad de las múltiples identidades   |     |
| <b>Clarisa Pedrotti</b> .....  | 671 |
| El impacto de los estudios de posgrado en la formación artística   |     |



# PRESENTACIÓN



# **Convocatoria al Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018**

Buenos Aires, 9 y 10 de noviembre de 2017

---

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

La CRES surge como un foro regional sobre la situación y perspectivas de la educación superior en América Latina orientado a fijar planes estratégicos y metas de logros que puedan guiar las políticas públicas y acciones de los actores académicos. A su vez, los documentos y declaraciones aprobados por la CRES marcan la posición de la región y su aporte a la conferencia mundial de educación superior que se realiza cada 10 años aproximadamente.

En 1996 se realizó la primera conferencia regional en la ciudad de La Habana, la segunda se desarrolló en 2008 en la ciudad de Cartagena de Indias y la tercera se realizará el año próximo 2018 en la ciudad de Córdoba, en coincidencia con el Centenario de la Reforma Universitaria de 1918.

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

La Declaración Final de Cartagena de Indias de la CRES 2008, precisamente, da cuenta no solo del nuevo clima socio-político regional sino, más importante aún, de un giro paradigmático en la forma de conceptualizar la problemática educativa.

Dicha declaración se inicia sosteniendo de manera contundente que "La educación es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región". De este modo, comenzaba a difundirse y diseminarse un giro conceptual de las políticas de educación superior desde la perspectiva de los derechos, lo cual conlleva, por un lado, una resignificación de las nociones de acceso, expansión y democratización y, por otro, rediseñar y repensar los dispositivos y capacidades estatales para garantizar esa ampliación de derechos. En buena medida, este consenso guió las políticas de educación superior de los países de la región durante los últimos 15 años, aunque ciertamente los resultados y alcances fueron muy disímiles.

La convocatoria a la CRES 2018 se da en un contexto regional y mundial bien diferente de la anterior, signado por la desaceleración de la economía mundial y la incertidumbre en el orden político frente a la expansión de ideologías y fuerzas conservadoras, nacionalista y xenófobas. Precisamente, frente a este nuevo escenario se vuelve crucial la discusión sobre la educación superior en diferentes dimensiones y sus aportes al desarrollo económico-social y la consolidación de una sociedad más democrática, más igualitaria y más plural.

En este sentido, la convocatoria a este Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018 constituye una iniciativa promovida por distintas redes académicas internacionales y de investigadores universitarios orientada a promover el análisis crítico respecto del cumplimiento de las metas propuestas a nivel regional y nacional, el análisis de las tendencias de la educación superior en los últimos 10 años, así como también la discusión de propuestas y aportes para la agenda futura de la educación superior en la región. Este Coloquio fue declarado Actividad Preparatoria para la CRES 2018 por el Comité Ejecutivo de la Conferencia.

## **Redes académicas y grupos de investigación participantes del “Encuentro de Redes y Grupos de investigación sobre Educación Superior Regional e Internacionalización”, organizado en el marco del Coloquio Regional “Balance de la Declaración de Cartagena y aportes para la CRES 2018”**

**Plataforma Regional de Integración Universitaria  
(PRIU - IEC/CONADU)**

**Red Internacionalización de la Educación Superior y tendencias de Política en el MERCOSUR (Red de investigación NEIES)**

- Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
- Universidad Nacional de Rosario (Argentina)
- Universidad Nacional de las Artes (Argentina)
- Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)
- Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil)
- Universidade Católica Dom Bosco (Brasil)
- Universidad Nacional del Este (Paraguay)
- Universidad de la República (Uruguay)
- Instituto Universitario CLAEH (Uruguay)
- Universidad de Zulia (Venezuela)



### **Red Internacionalización e integración: percepciones, concepciones y prácticas en las universidades de la región (Red de investigación NEIES)**

- Universidad Nacional del Comahue (Argentina)
- Universidad Nacional de San Martín (Argentina)
- Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina)
- Universidade Estadual Paulista “Julio de MesquitaFilho” (Brasil)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)
- Universidad Católica de Temuco (Chile)
- Universidad de La Frontera (Chile)

### **Red Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL) (Red de investigación NEIES)**

- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
- Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina)
- Universidad Estadual de Santa Cruz (Brasil)
- Universidad Nacional de Pilar (Paraguay)

### **Red Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior (Red de investigación NEIES)**

- Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
- Universidade Estadual de Campinas (Brasil)
- Universidad Nacional de Asunción (Paraguay)

### **Experiencias y prácticas que promueven la democratización de la educación superior (Red de investigación NEIES)**

- Universidad Nacional del Sur (Argentina)
- Universidad de la República (Uruguay)

### **Diversificación y diferenciación institucional de la formación de los docentes en el Nivel Superior del MERCOSUR. Hacia una perspectiva comparada para la construcción regional (Red de investigación NEIES)**

- Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
- Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
- Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)
- Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
- Universidad de la República (Uruguay)

### **Red de Integración Regional para el Español como Lengua Extranjera en el MERCOSUR (Red de investigación NEIES)**

- Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)
- Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
- Universidad Nacional de Villa María (Argentina)
- Universidade Federal do Ceará (Brasil)

### **Internacionalización académica en el cono sur. Estudio comparativo de capacidades lingüísticas de académicos de universidades seleccionadas de Chile, Brasil, y Argentina (Red de investigación (NEIES).**

- Universidad Alberto Hurtado (Chile)
- Universidade Estadual de Campinas (Brasil)
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)
- Universidad Nacional de la Plata (Argentina)

**Red Derecho a la Universidad. Red interuniversitaria regional para el análisis y la promoción de políticas y dispositivos de inclusión (Red interuniversitaria PPUA)**

- Universidad Nacional de las Artes (Argentina)
- Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)
- Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- Universidad Nacional de Tucumán (Argentina)
- Universidad de la República (Uruguay)
- Universidad de las Artes (Ecuador)
- Instituto de Estudios y Capacitación (IEC-CONADU) (Argentina)

**Red Dimensiones latinoamericanas de la Reforma de 1918 (Redinteruniversitaria PPUA)**

- Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)
- Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
- Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- Universidad de la República (Uruguay)
- Universidad Nacional Autónoma de México (México)

**Red de Investigadores y Gestores en Internacionalización de la Educación Superior de América Latina (REDALINT) (Red interuniversitaria PPUA)**

- Universidad Nacional del Comahue (Argentina)
- Universidad Nacional del Sur (Argentina)
- Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
- Universidade Estadual Paulista (Brasil)

### **Red de Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RUNCOB) (Red interuniversitaria PPUA)**

- Universidad Nacional de Moreno (Argentina)
- Universidad Nacional de San Martín (Argentina)
- Universidad Nacional de Lanús (Argentina)
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina)
- Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

### **Red Universitaria para el fortalecimiento y la cooperación de la internacionalización del currículo basada en la movilidad de estudiantes y docentes/investigadores del área prioritaria socio educativa entre Universidades de Argentina y México - PROYECTO AR-MEX UNDAV (Red interuniversitaria PPUA)**

- Universidad Nacional de Luján (Argentina)
- Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina)
- Universidad de Quintana Roo (México)

### **Red de estudios interdisciplinarios sobre Democracia y Universidad en América Latina (Red interuniversitaria PPUA)**

- Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina)
- Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)
- Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
- Universidad Nacional de Goiás (Brasil)
- Universidad Nacional del Pilar (Paraguay)

### **Global University Network for Innovation (GUNI). Presidencia para América Latina y el Caribe**

**Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional” de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)**

**Red de Educación Universitaria para la Acción Regional (RE-EDUCAR). Red de las Universidades de Educación y Pedagógicas de América Latina**

**Programa de Investigación sobre la Inclusión de indígenas, afrodescendientes, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad (PIUNI)**

- Universidade Federal da Fronteira Sul (Brasil)
- Universidad Nacional de Misiones (Argentina)
- Universidade de Passo Fundo (Brasil)
- Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Brasil)
- Universidad de Málaga (España)
- Universidade de Lisboa (Portugal)

**Programa Interinstitucional de Investigación "A cien años de la Reforma del 18. Las Universidades del Bicentenario piensan el Centenario"**

- Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina)
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina)
- Universidad Nacional de José Clemente Paz (Argentina)
- Universidad Nacional de Hurlingham (Argentina)
- Universidad Nacional de Moreno (Argentina)

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) - Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitario**

## COMITÉ ORGANIZADOR

Claudio Suasnábar (UNLP - UNA)

Damián Del Valle (UNA – IEC/CONADU)

Lionel Korsunsky (COMAHUE)

Estela Miranda (UNC)

Axel Didrikson (UNAE – UNAM)

Fabio Dandrea (UNRC)

Freddy Álvarez (UNAE)

Daniela Perrotta (UBA - CLACSO)

Nora Lamfri (UNC)

Anabella Lucardi (UNGS)

Fernando Piñero (UNICEN)

Federico Montero (UBA - UNA)

Yamile Socolovsky (IEC - CONADU)

Marcelo Monzón (UNM)

Cecilia Schneider (UNDAV)

## COMITÉ ACADÉMICO

Juan Pablo Abrate  
Luis Enrique Aguilar (Brasil)  
Freddy Alvarez (Ecuador)  
Ana de Anquin  
Sonia Marcela Araujo  
Osvaldo Barsky  
Fernanda Beigel  
Gerardo Bianchetti  
Jorge Calzoni  
Antonio Camou  
Sandra Carli  
Adriana Chiroleu  
Geraldine Conte Grand  
Célio da Cunha (Brasil)  
Damián Del Valle  
Julián Dércoli  
Axel Didriksson (México)  
Gabriela Diker  
Ana Donini  
Oscar Espinoza (Chile)

Ana Fanelli  
Miriam Feldfeber  
Norberto Fernández Lamarra  
Roberto Follari  
Lucía Beatriz García  
Pablo Gentili  
AnahiGuelman  
Flora Hillert  
Diego Hurtado  
Fernanda Juarros  
Miriam Beatriz Kitroser  
Jorge Landinelli (Uruguay)  
María José Laurente  
Mercedes Leal  
Adolfo León (Colombia)  
Esther Levy  
Mirtha Lischetti  
Silvia Llomovatte  
María del Carmen Lorenzatti  
Ricardo Manetti

Enrique Martínez Lerrechea  
(Uruguay)

Carlos Mazzola

Estela Miranda

Marcela Mollis

Diego Mora

Graciela Morgade

Judith Naidorf

Fernando Napoli

Ramiro Noriega (Ecuador)

Soledad Oregioni

Augusto Pérez Lindo

Daniela Perrota

Ivanna Petz

Luis Porta

Jesús Martín Ramos (Ecuador)

Eduardo Rinesi

Lidia Rodríguez

Laura Rovelli

Danilo Streck (Brasil)

Claudio Suasnábar

Leticia Salomón (Honduras)

Gabriela Siufi

Adolfo Subrin

Ana Taborga

Diego Tatián

Flavia Terigi

Sandra Torlucci

Damián Del Valle

Delfina Veiravé

Ernesto Villanueva

Graciela Wayar





EL PAPEL ESTRATÉGICO DE LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL  
DESARROLLO SUSTENTABLE DE  
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



## **Avances en la enseñanza para el desarrollo sostenible en las universidades**

**VERA MIGNAQUI**

Universidad Nacional de Quilmes  
veramignaqui@yahoo.com

**BEATRIZ CRUZ**

Universidad Nacional de Quilmes  
beacruz88@gmail.com

**MIGUEL ÁNGEL LACABANA**

Universidad Nacional de Quilmes  
mlacabana@gmail.com

---

### **Resumen**

El desarrollo sostenible es uno de los objetivos fundamentales de esta nueva etapa de la humanidad y las universidades son las encargadas de formar profesionales capaces de avanzar en esa dirección. Profesionales con formación interdisciplinaria que entiendan las complejidades, desafíos y dilemas de los distintos caminos del desarrollo sostenible.

Con el fin de evaluar el avance de la enseñanza del desarrollo sostenible en las universidades de la región es que surge esta iniciativa de investigación basada en el relevamiento de nueve universidades, siete de Argentina y dos de Brasil.

Observamos que las universidades relevadas han avanzado levemente en torno a la incorporación de la temática del desarrollo sostenible, principalmente en la oferta de cursos de posgrado y en la investigación sobre la temática desde diversas áreas. Todavía queda mucho por hacer en cuanto a la transversalidad del contenido ofrecido a los estudiantes, a una investigación interdisciplinaria y a la incorporación de prácticas sostenibles propias.

Hay avances en la enseñanza del desarrollo sostenible en la educación superior

pero todavía no se garantiza que los profesionales formados en las universidades relevadas tengan un conocimiento profundo y las capacidades necesarias para enfrentar los desafíos de sostenibilidad que estamos afrontando. Esto nos indica que ya vamos llegando tarde como región dado que en el 2015 se firmaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las Naciones Unidas y los egresados universitarios que están saliendo de nuestras universidades actualmente poco han visto sobre esta temática.

## **Palabras clave**

Desarrollo sostenible - Compromiso social - Educación Superior.

## **La necesidad del desarrollo sostenible y el rol de las universidades**

Desde los años 60s y 70s el desarrollo sostenible está en debate tanto en la academia como en las organizaciones internacionales, materializado en el reporte “Nuestro Futuro Común” (Naciones Unidas, 1987). Sin embargo, al día de hoy los avances hacia la sostenibilidad han sido muy pobres (UNEP, 2012). Los Objetivos de Desarrollo del Milenio dejaron el antecedente a nivel global de una manera de trabajar que tuvo varios logros aunque también progresos desiguales en las distintas metas y geografías (Naciones Unidas, 2015a). En 2015 las Naciones Unidas lanzaron una nueva iniciativa, los Objetivos de Desarrollo Sostenible como medida institucional para avanzar hacia la sostenibilidad (Naciones Unidas, 2015b). La metodología de estos objetivos y sus metas implica que cada país haga su propuesta de indicadores y medidas para alcanzarlos, respetando las individualidades de cada país por un lado pero dando espacio a la inacción también. Cada país deberá contar con profesionales y casas de estudio e investigación capaces de asistir al sector público en formular y diseñar las políticas públicas necesarias para alcanzar la sostenibilidad y los indicadores con los que seguir su desempeño.

Las universidades trabajan en cuatro dimensiones principales: investigación, docencia, extensión y gestión (Lacabana & Mignaqui, 2017). En cada una de estas áreas, las universidades pueden tomar un rol reproductor del tipo de enseñanza que nos llevó a la crisis ambiental actual o un rol de agente de cambio liderando la formación de profesionales y ciudadanos conscientes y comprometidos con el desarrollo sostenible, capaces de ser promotores del cambio, con una mirada crítica de los distintos esquemas de desarrollo y en el marco de universidades que actúan ellas mismas como instituciones ejemplares respecto de una gestión sostenible (Lacabana & Mignaqui, 2017).

Los resultados que presentamos forman parte del proyecto de investigación “Desarrollo socioeconómico socialmente sostenible: el papel de la universidades”<sup>1</sup>, desarrollado dentro del Programa Institucional Interdisciplinario de Intervención Socioambiental (PIIdISA) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). A partir de las reflexiones iniciales sobre el tema se realizó una encuesta a estudiantes universitarios de la UNQ donde manifestaron que para ellos es de importancia que tanto la universidad donde estudian como la empresa donde trabajen estén comprometidos con el desarrollo sostenible y es interesante resaltar que en la misma encuesta, los estudiantes demostraron no tener claro su propio rol como profesionales en el desarrollo sostenible (Mignaqui & Lacabana, 2017).

En este contexto nos preguntamos: ¿qué están haciendo las universidades respecto del desarrollo sostenible?

## **Análisis de actividades de universidades respecto del desarrollo sostenible**

De las siete universidades de Argentina, seis corresponden al conurbano bonaerense (interfaz periurbana de la capital del país) y una al interior del mismo. En el caso de Brasil, una está localizada en la capital del Estado de Santa Catarina y la otra en la interfaz periurbana de San Pablo. Para hacer el análisis se relevaron las páginas de internet de las nueve universidades.

Universidad Nacional de San Martín (<http://www.unsam.edu.ar>), Universidad Nacional de Lanús (<http://www.unla.edu.ar/>), Universidad Nacional de La Matanza (<http://www.unlam.edu.ar/index.php?seccion=1>), Universidad Nacional de Lomas de Zamora (<http://www.unlz.edu.ar/>), Universidad Nacional de Tres de Febrero (<http://www.untref.edu.ar/>), Universidad Nacional de Quilmes (<http://www.unq.edu.ar/>), Universidad Nacional de Mar del Plata (<http://www.mdp.edu.ar/index.php>), Universidad Federal Santa Catarina (<http://ufsc.br/>), Universidad Federal del ABC (<http://www.ufabc.edu.br>).

El desarrollo metodológico parte de considerar que las universidades trabajan en cuatro dimensiones principales: la docencia en su objetivo de formar profesionales, la investigación para el desarrollo de contenido propio y adecuado a las condiciones lo-

---

<sup>1</sup> Proyecto 02/2015. IX Convocatoria NEIES-Mercosur/SPU 2015-2017.

cales, la extensión e intervención en la comunidad donde la universidad está inmersa como parte de su compromiso con la sociedad y la gestión propia posicionando a la universidad como ejemplo de lo que predica.

Dependiendo de cuál sea el rol que tomen en cada una de las mismas actúan como reproductores de la situación actual o como agentes de cambio en relación al desarrollo sostenible. Los avances que presentamos están basados en la matriz de análisis del rol de las universidades en el desarrollo sostenible elaborada por Lacabana & Mignaqui (2017) que se muestra a continuación (Tabla 1).

El objetivo del relevamiento fue analizar la información que presentaban y clasificarlas en alguno de los cuadrantes de la tabla para ver qué están haciendo las universidades respecto del desarrollo sostenible.

**Tabla 1.** Dimensiones de trabajo de las universidades y estado de cambio respecto al desarrollo sostenible

|                                 | Reproductor   | En proceso de cambio   | Agente de cambio  |
|---------------------------------|---|--|---|
| <b>Formación / Docencia</b>     | No incorporación de teorías de desarrollo sustentable o incorporación parcial (como optativa y foco en teorías ortodoxas) solamente en carreras de economía o de orientación bio/ecológicas | Incorporación de teorías de desarrollo sustentable como materias optativas u obligatorias en varias carreras, incluyendo teorías ortodoxas y heterodoxas     | Incorporación de teorías de desarrollo sustentable de manera transversal a todas las carreras y disciplinas, incluyendo teorías ortodoxas (p.ej. economía ambiental) y heterodoxas (p.ej. economía ecológica). Carreras de posgrado interdisciplinarias |
| <b>Investigación</b>            | Desarrollo de contenido científico y/o aplicado en temas de sustentabilidad solo en carreras de orientación bio/ecológicas o en sub-áreas no interrelacionadas transdisciplinariamente      | Desarrollo de contenido científico y/o aplicado en temas de sustentabilidad en varias disciplinas con esfuerzos aislados de complementación de conocimientos | Desarrollo de contenido científico y/o aplicado en temas de sustentabilidad en todas las disciplinas con trabajo interdisciplinario formal de complementación de conocimientos  |
| <b>Extensión / Intervención</b> | Sin trabajo relevante en áreas de sustentabilidad para la extensión   | Trabajo de concientización, formación y capacitación en sustentabilidad con las comunidades de manera aislada  | Trabajo de concientización, formación y capacitación constante y formal en sustentabilidad con foco práctico y participativo con las comunidades  |
| <b>Gestión</b>                  | Gestión basada en teorías de negocios con foco en los resultados económicos   | Gestión basada en teorías de negocios con foco en \$ y ahorro de recursos por necesidades económicas   | Gestión con foco en la disminución del impacto socio-ambiental, incluyendo: reutilización y reciclado, mín. huella ecológica, etc.  |

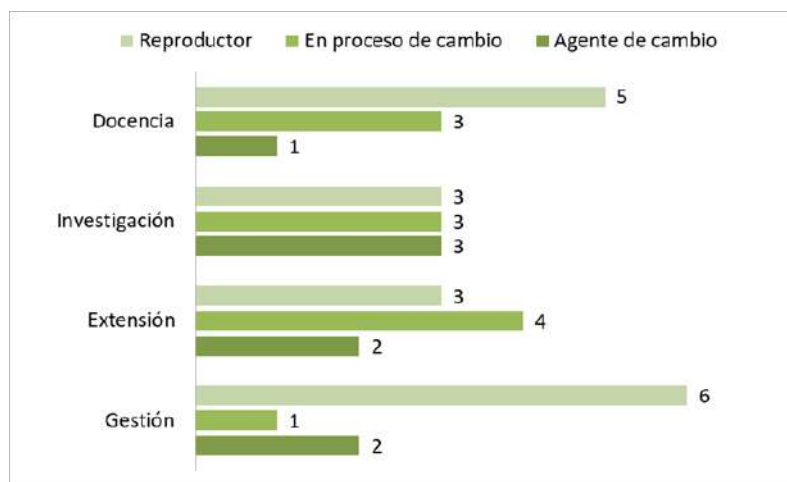
*Fuente: Lacabana & Mignaqui, 2017*

Este relevamiento es el comienzo de una línea de investigación que presenta todavía varias aristas en las que debe ser mejorado. Por un lado, consideró un listado de universidades aleatorio que deberá ser complementado con universidades de otras regiones como de estadísticas respecto del volumen de profesionales que egresan de

las mismas. Además, el relevamiento al considerar solo lo publicado en las páginas de internet deja espacio para ser complementado con entrevistas a directivos y visitas a los centros de estudio, ya que las páginas de internet no siempre muestran todo lo que se hace, tanto por mostrarlo potenciado como por no mencionarlo. Igualmente, creemos que este relevamiento aporta como punta pie inicial al debate.

## Los avances de las universidades en su compromiso con el desarrollo sostenible

El Cuadro 1 muestra a modo de resumen cuántas universidades de las relevadas se ubican dentro de cada una de las posiciones para cada una de las actividades.



*Fuente: elaboración propia*

En el Cuadro 1 se observa que los mayores avances están en investigación con tres de las nueve universidades como agentes de cambio contando con institutos, centros o programas de investigación interdisciplinarios en la temática de la sostenibilidad y ambiente. También se suman tres en proceso de cambio con algunas iniciativas de trabajo interdisciplinario en la temática.















Se advierte también algún avance en cuanto a la extensión con dos universidades como agentes de cambio que presentan actividades continuadas en temas ambientales o de sostenibilidad con la comunidad y cuatro en proceso de cambio que presentan actividades aisladas en esta dirección.

Es interesante observar que el área de gestión presenta solo dos casos como agentes de cambio y coinciden con las dos universidades relevadas de Brasil que presentan informes de gestión ambiental con datos de gestión sostenible de recursos. El avance en las universidades argentinas en esta dimensión no es muy relevante.

Por último, los menores avances se dan en el área de docencia donde tres universidades presentan la opción de materias optativas y obligatorias en la temática de la sostenibilidad o ambiental en algunas carreras tradicionales o no específicas del tema y solo una con un curso transdisciplinario sobre los debates y desafíos del desarrollo sostenible ofrecida a todas las carreras.

**Tabla 2.** Evaluación del estado de cambio de las universidades

|                                 | Reproductor  | En proceso de cambio   | Agente de cambio   |
|---------------------------------|--|--|--|
| <b>Formación / Docencia</b>     | <br>5   | <br>3   | <br>1   |
| <b>Investigación</b>            | <br>3   | <br>3   | <br>3   |
| <b>Extensión / Intervención</b> | <br>3  | <br>4  | <br>2  |
| <b>Gestión</b>                  | <br>6 | <br>1 | <br>2 |

*Fuente: Elaboración propia en base a Lacabana & Mignaqui, 2017*

Es interesante resaltar dos casos en especial que aparecen como agentes de cambio para las áreas de docencia y gestión propia que son las de menor avance en general. Por un lado, el curso optativo de grado abierto a todas las carreras de la Universi-

dad Nacional de San Martín: “Sustentabilidad: enfoques y debates” que plantea (de) construir el concepto de sustentabilidad, entender sus diferentes facetas y el enfoque desde diferentes disciplinas (UNSAM, 2016). Por el otro, las universidades brasileras presentan áreas de gestión ambiental con informes de sostenibilidad que tienen información en sus páginas de internet sobre compras sustentables, gestión de residuos, agua, energía e incluso de biodiversidad en sus campus. Esto responde a una reglamentación del Gobierno Federal lanzada en el 2012 donde establece la necesidad de elaborar Planes de Gestión Logística Sustentable para los organismos estatales, incluyendo a las universidades (Ministério de Meio Ambiente, 2012).

## **Reflexiones finales**

El tema de la sostenibilidad está en agenda a nivel internacional con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los estudiantes locales encuestados opinan que es importante la incorporación de estos temas en los planes de estudio.

Sin embargo, las universidades relevadas están avanzando levemente en torno a la incorporación de la temática del desarrollo sostenible en sus cuatro áreas de trabajo pero todavía queda mucho por hacer para poder decir que mantienen un compromiso con la sostenibilidad como agente de cambio. Los mayores avances están en investigación y extensión, los menores en docencia y gestión.

Si bien queda por relevar varias disciplinas y universidades, estos aprendizajes nos indican la necesidad de adaptar a las universidades para satisfacer las demandas de los estudiantes y de los futuros profesionales para lidiar con los desafíos de la sostenibilidad.

No superar los límites planetarios que mantienen las condiciones seguras para vivir (Steffen, 2015) en la Tierra implicará un trabajo coordinado y comprometido de parte de todas las áreas de la economía y de todas las ciencias. Garantizar que los profesionales del futuro estén capacitados para lograrlo depende del trabajo de las universidades, por ello resaltamos la importancia de la universidad como agente de cambio en su rol de formación y también su rol social y de desarrollo.

## Referencias bibliográficas

Lacabana, M. & Mignaqui, V. (2017). Universidad y desarrollo sustentable. En Federico Moreno (comp) *Ambiente y desarrollo sustentable: miradas diversas*, pp. 62-73. Universidad Nacional de Quilmes.

Mignaqui, V., & Lacabana, M. (2017) Los retos del desarrollo sostenible para las universidades. *Revista Integración y Conocimiento*, 2(7).

Ministério de Meio Ambiente (2012). Planos de Gestão de Logística Sustentável. Disponible en: <http://www.mma.gov.br/informma/item/8975-planos-de-gest%C3%A3o-de-log%C3%ADstica-sustent%C3%A1vel>. Accedido el 12/12/17

Naciones Unidas (1987). *Nuestro Futuro Común*. World Commission on Environment and Development.

Naciones Unidas (2015)a. *Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe de 2015*. Naciones Unidas.

Naciones Unidas (2015)b. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Disponible en: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>. Accedido el 12/12/2017

Steffen et al. (2015). Planetary Boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science* 347 (6223).

UNEP (2012). '*Global Environment Outlook, Environment for the Future we Want - GEO5*.' *GEO*, No. 5. Progress Press LTD.

UNSAM (2016). Nueva materia optativa "Sustentabilidad: Enfoques y Debates" Disponible en: <http://noticias.unsam.edu.ar/2016/07/12/nueva-materia-optativa-sustentabilidad-enfoques-y-debates/> Accedido el 12/12/17

## **Ponencias del Coloquio Regional *Balance y aportes para la CRES 2018***

El papel estratégico de la Educación Superior en el desarrollo sustentable de América Latina y el Caribe



2

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO  
PARTE DEL SISTEMA EDUCATIVO  
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



# Principales tendencias como paradojas para la Educación superior en la presente década

**NORA DARI**

Universidad Nacional de Quilmes  
noradari@gmail.com

**SILVINA SANTIN**

Universidad Nacional de Quilmes  
ssantin@unq.edu.ar

---

## Resumen

Los sistemas nacionales de educación superior han experimentado indudablemente desde fines del siglo pasado una creciente expansión, diversificación y segmentación producto del aumento continuo de la participación de la población en este nivel educativo, aunque también, producto de la ampliación de las bases institucionales, la complejización de su oferta, la instalación de diversos dispositivos de retención de la matrícula entre otros mecanismos. En efecto, este escenario diverso y complejo presenta asimismo algunas contradicciones que son necesarios resaltar. La educación superior en Argentina ha adquirido cierta complicación debido a confluencia de tendencias que provienen de su origen y cuestiones que resultan emergentes. A continuación se presentan los principales cambios ocurridos en los sistemas de educación superior en Argentina en las últimas décadas como paradojas: Masividad –Calidad, Inclusión -Exclusión, Pertinencia-Internacionalización. En primer lugar describiremos las Políticas de Educación Superior en la Argentina como cuestiones que han resultado problematizadas en el siglo pasado y presentan ciertas continuidades pero también rupturas con el presente siglo. En segundo lugar indagaremos en las principales tendencias como paradojas para la Educación superior en la presente década. Por último y sin ánimos



de ser exhaustivos desarrollaremos los desafíos que deberán enfrentar las Instituciones de Educación Superior (IES) en los próximos años en Argentina.

## **1. Introducción**

Los sistemas nacionales de educación superior han experimentado indudablemente desde fines del siglo pasado una creciente expansión, diversificación y segmentación producto del aumento continuo de la participación de la población en este nivel educativo, aunque también, producto de la compleja trama organizacional que interviene en su articulación horizontal y vertical, la ampliación de las bases institucionales, la profusa oferta académica, la instalación de diversos dispositivos de retención de la matrícula entre otros mecanismos.

En efecto, este escenario diverso y complejo presenta asimismo algunas contradicciones que resulta necesario resaltar. La educación superior en Argentina ha adquirido cierta complejidad debido a confluencia de tendencias que provienen de su origen y cuestiones que resultan emergentes.

A continuación se presentan los principales cambios ocurridos en los sistemas de educación superior en Argentina en las últimas décadas como paradojas: Masividad-Calidad, Inclusión-Exclusión, Pertinencia-Internacionalización.

En primer lugar describiremos las Políticas de Educación Superior en la Argentina como cuestiones que han resultado problematizadas en el siglo pasado y presentan ciertas continuidades pero también rupturas con el presente siglo.

En segundo lugar indagaremos en las principales tendencias como paradojas para la Educación superior en la presente década. Por último y sin ánimos de ser exhaustivos desarrollaremos los desafíos que deberán enfrentar las Instituciones de Educación Superior (IES) en los próximos años en Argentina.

## **2. Las políticas de educación superior en la Argentina**

En los años 90 llegaron a Argentina un cúmulo de experiencias y novedades, entre ellas, aquellas que atendiendo a la reforma de la Educación buscaron cambiar la experiencia específicamente de la Educación Superior.

En efecto, durante la década señalada la República Argentina asistió a un proceso

de transformación de su sistema de Educación Superior que debe inscribirse en un proceso mayor, el de la reestructuración de las relaciones Estado-Sociedad Universidad. En ese sentido la sanción de la Ley de educación superior en el año 95, operó en la formulación y adopción de una serie de regulaciones para el sector, que abarcaron numerosos aspectos del funcionamiento universitario. Dichas políticas han ejercido (todavía ejercen) una influencia más directa sobre el conjunto de las Universidades Argentinas, y han tenido como ejes de transformación, la relación entre las universidades -públicas y privadas- y el Estado y, concomitantemente, la gestión política, administrativa y financiera de las universidades nacionales, en el marco de las transformaciones del Estado que comienzan a gestarse en la década del 80'.

Las regulaciones abarcaron aspectos tales como la política de financiamiento asentada en la búsqueda de una disminución de los costos de funcionamiento, en pos de un incremento de la eficiencia del gasto; la calidad de la enseñanza; las condiciones de ingreso y el acceso; las condiciones del arancelamiento; la autonomía y autarquía; las condiciones de representatividad en la ciudadanía; la promoción de procesos de evaluación; promoción de la investigación mediante la creación de "Programas de Incentivos"; modificación de los regímenes salariales; modificación de planes de estudios; creación de nuevas ofertas curriculares; los mecanismos de evaluación de la calidad entre los más importantes (Santin et al, 2015).<sup>1</sup>

La promoción de mayores índices de "calidad" toma el rango de política maestra y se convierte junto con la regulación a través del financiamiento en una de las funciones estatales principales del Estado Nacional. Así se configuró una nueva representación del Estado: la idea del "Estado evaluador", generando un conjunto de nuevas relaciones y articulaciones con la universidad en oposición a la relación "benevolente" entre Estado y Universidad, caracterizada Krotsch (2003).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> En Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación Tensiones y articulaciones entre las políticas públicas de educación superior y las configuraciones institucionales: el caso de la Universidad Nacional de Quilmes / pp 149-160 / Año 2 N°2 / MAYO 2015 / ISSN 2408-4573 / SECCIÓN GENERAL.

<sup>2</sup> Se verifica una modificación en la relación entre universidad y Estado. La vieja relación benevolente durante la vigencia del Estado de Bienestar, en donde el Estado se hace cargo del financiamiento y deja el lugar a la autonomía en el modelo universitario es reemplazada por un Estado evaluativo, en donde el Estado financia, o sea otorga, pero a su vez evalúa por medio de diferentes mecanismos el accionar de las instituciones universitarias

En la mayoría de los casos, no obstante, las políticas de evaluación y acreditaciones tuvieron más orientadas al problema de la calidad que al de la pertinencia. En efecto la instalación de procesos de evaluación en el marco de las políticas ya señaladas, ha constituido en muchos casos una oportunidad para las universidades. Dicha oportunidad se expresa en la posibilidad de revisar los propios modos de gestión de las universidades a partir del imperativo de la evaluación, y como expresión del “accountability”.

Si bien la universidad tiene larga tradición en procesos de evaluación, no había promovido hasta aquel momento en su seno, procesos autoevaluación institucional y /o monitoreo organizacional. La evaluación promovida a partir de aquella política de condice con un proceso de responsabilidad social por las acciones de una institución que adquiere un doble carácter. Es la vez, organización autónoma que adquiere sentido en relación con su enclave territorial, los actores con los que se relaciona y las demandas que atiende; y como organización pública.

En este punto resulta interesante describir como a partir de incentivos y promociones externas se suscitaron procesos de mejora y reformas atendiendo a fortalecer su eficiencia tanto interna como externa, y por ende la mejora de la calidad.

Por su parte la labor investigativa también se vio regulada en esta etapa. Aunque la asignación de fondos extraordinarios a docentes e investigadores no es una práctica novedosa, la profusa regulación por esas década abarcó también la creación de nuevos organismos de regulación de la actividad científico tecnológica y avanzó más permanente sobre la carrera de investigador a partir de la adjudicación directa e indirecta de fondos y se implementaron mecanismos de evaluación de dicha función en el marco de los paradigmas de la NGP.

La cuestión de asignación presupuestaria asimismo sufre diversas modificaciones en un clima denostado de recorte presupuestario e incremento de demanda de estudios superiores. Al respecto podemos señalar que hasta los años 80’ los fondos públicos se asignaban a las universidades por medio de lo que se denomina partida de gasto y de modo incremental, es decir las universidades se reservan el modo de ejecutar las partidas en los rubros de los insumos de acuerdo al presupuesto que le ha sido asignado, siguiéndole al estado la responsabilidad de controlar directamente el precio del insumo, el costo del servicio y la escala de remuneraciones del personal (García de Fanelli, 2012). Pero desde los 80’ y más fuertemente desde el año 90’, se produjo un proceso de reforma del Estado que, entre otros cambios, transformó la relación entre las instituciones de educación superior y las agencias estatales de planificación, distribución y control presupuestario, generando fuertes impactos en la gestión política, administrativa y económico financiera de las universidades nacionales.

Los países latinoamericanos emulando a los gobiernos de los países centrales han impulsado reformas en el financiamiento de la educación superior adoptando como

modelos aquellas políticas llevadas adelante por países industrializados. Así se modificaron las condiciones de asignación de los recursos públicos a las universidades, acompañando a las políticas generales de descentralización, la política de descentralización del manejo del presupuesto, otorgándoles a las UUNN una suma global<sup>3</sup> e implantando una serie de instrumentos para la distribución presupuestaria de lo que se denominaba quedaba sobre la base de la línea del presupuesto que históricamente se había asignado a las universidades.<sup>4</sup>

En efecto dos son las herramientas de política que se han privilegiado con motivo de orientar las metas señaladas en relación a la eficiencia, la calidad y la equidad en la provisión del servicio de educación superior: por un lado los dispositivos de evaluación (vía acreditación de carreras e instituciones y evaluación de universidades nuevas y externa por medio de la CONEAU)<sup>5</sup> y los nuevos instrumentos para asignar partidas presupuestarias entre las universidades (García de Fanelli, 2012).

---

<sup>3</sup>El presupuesto de la Administración Pública nacional aprueba para el ejercicio 192 por primera vez la transferencia de una suma global sin afectación específica para las UUNN que le general se destina al pago de salarios y de funcionamiento básico operativo. Consultar: [http://www.mecon.gov.ar/onp/html/manuales/el\\_sistema\\_presupuestario\\_publico.pdf](http://www.mecon.gov.ar/onp/html/manuales/el_sistema_presupuestario_publico.pdf)

<sup>4</sup>Entre los instrumentos utilizados mayormente se encuentran las fórmulas y los contratos, ambos instrumentos buscan estimular el cambio en las universidades a través de estímulos o recompensas económicas empleando líneas estratégicas y uso de indicadores, a través del diseño de políticas públicas específicas para el sector. Los contratos (innovation funds), de tradición francesa han sido dispositivos creados por los gobiernos como agentes de cambio por medio de políticas de financiamiento con el fin de promover actividades o comportamientos en las universidades y al mismo tiempo por medio de la asignación económica sujetar a estas a los términos de los mismos (García de Fanelli, 2005:101).

<sup>5</sup>A partir de 1995, con la sanción de la Ley 24.521 de Educación Superior, por mencionar sólo algunos aspectos de regulación del sistema, se pone en funcionamiento el PRES (Programa de Reforma de la Educación Superior) que dio lugar a dos componentes: la creación de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) de forma simultánea la creación del SIU (Sistema de Información Universitaria), la RIU (Red de información universitaria), el SIAR (Sistema de información y asignaciones presupuestarias de recursos) entre otros. El segundo componente lo constituye el FOMECE (Fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria). Otros organismos de coordinación del sistema creados durante la época fueron el CU (Consejo de Universidades), el CRUP (el Consejo de Rectores de las universidades privadas) y los Consejos Regionales de planificación de la Educación Superior (CPRES).

Por su parte todo esto se ha producido en un contexto caracterizado por la masificación de la oferta universitaria, la expansión del número de estudiantes a través de la masificación de la demanda y la complejización del sistema privado; la ampliación de los sistemas, sobre sus bases institucionales; el impacto de las nuevas tecnologías y la creciente importancia de la internacionalización y los escenarios globales.

En efecto, en respuesta a las demandas cada vez más masivas y diversas, los sistemas amplían y diversifican su oferta mediante la conformación de sistemas crecientemente diferenciados en su base institucional.

En respuesta a la masificación del acceso en la educación superior, el aumento de la base institucional, principalmente sostenida en las instituciones de carácter privado, no dependientes del financiamiento estatal, el sistema adquirió características de un modelo mixto y heterogéneo de provisión de educación terciaria.

A su vez, a la tendencia de expansión señalada, debe añadirse la diferenciación de los sistemas analizada en dos direcciones, en sentido horizontal los sistemas se componen de una gran variedad de instituciones de diversa naturaleza jurídica, misiones, identidades y proyectos: sedes, secciones o centros especializados; divisiones funcionales; creciente número de cátedras, departamentos, escuelas, carreras y programas, institutos, centros y facultades.

En un sentido vertical, los sistemas se diferencian entre niveles y jerarquías institucionales. Tal es la distinción entre universidades e instituciones no universitarias y entre programas<sup>6</sup>, de formación de pregrado, grado y posgrado.

La diferenciación vertical entre instituciones y programas universitarios y no universitarios ha sido caracterizada como una distinción que posee elementos a la vez fijos y borrosos o fluidos. Efectivamente, los límites que separan a ambos tipos de instituciones son movibles y cambiantes en cada sistema nacional, atendiendo a las diferentes maneras de organizar los procesos de selección que conducen a un tipo u otro de instituciones; la duración y naturaleza de los programas ofrecidos; el tipo de certificación—esto es, diplomas, títulos, grados o credenciales— otorgada a los alumnos que completan sus estudios; los regímenes que regulan la contratación y promoción de profesores; las fuentes de financiamiento disponibles para las instituciones; el marco normativo que se les aplica y los medios utilizados para el aseguramiento de calidad en cada caso.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> La Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE 1997) denomina de nivel 5A y 6, de orientación académico- disciplinario, y programas 5B de duración más corta y orientados directamente al mercado laboral.

<sup>7</sup> Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) – Educación Superior en Iberoamérica– informe 2011.

En Argentina, a diferencia de lo que acontece a nivel de región y delo que ha ocurrido en el país durante la década de los noventa, cuando el mayor dinamismo del proceso de diferenciación institucional descansaba en el sector privado, el nuevo milenio llega con la creación de nuevas instituciones, tanto universitarias como no universitarias de carácter mayormente público estatal.

Asimismo, estas y otras acciones de política pública modificaron de alguna manera, durante la década pasada, la relación que las universidades mantuvieron con el Estado. A partir del 2000 frente a un contexto de cambio político y económico caracterizado por algunos autores como neo intervencionismo, y neokeynesiano se produce un nuevo direccionamiento entre la relación estado- universidad, caracterizado por el distanciamiento de las reformas implementadas en la década previa. Una serie de regulaciones, entre ellas la Ley de educación técnica profesional, la Ley de financiamiento educativo y la Ley nacional de educación elevan la inversión del estado en educación. Este momento marcó un distanciamiento pero también un desplazamiento de las ubicaciones y posiciones históricas que el Estado había tenido en esta materia.

En relación con el sistema universitario, las políticas públicas tendieron a robustecer los lazos de dependencia con el nivel y las casas de altos estudios a asimilarse conforme el resto del aparato educativo, en alguna medida verificándose en esta condición “educativa”. El sistema universitario gana en complejidad, en diversificación, profundizándose el efecto diferenciador y de segmentación que comenzara en la década previa.

Las políticas públicas que sucedieron desde el año 2003 hasta el año 2007 se conformaron en derredor de los siguientes ejes: la sanción de la Nueva Ley de Educación Nacional (LEY N° 26.206), se presenta como de retracción del período previo en el mismo enunciado de la educación como bien público social; un sistema de legalidad y regularidad en las pautas de funcionamiento; una tendencia a atender incrementos presupuestales en las pautas de financiamiento; mayor oferta educativa en áreas de vacancia o de interés prioritario tales como educación técnica, educación rural, educación bilingüe, educación virtual, educación a distancia, educación en contextos de privación de la libertad, etc.; focalización en cuestiones socialmente significativas, como ser género, cultura juvenil, discriminación, violencia, participación política y nuevas tecnologías entre las áreas más privilegiadas.

En este sentido también irán las acciones para garantizar la inclusión social: ampliación y diversificación de las ofertas, programas de acompañamiento a las trayectorias educativas de los estudiantes, programas de becas universitarias, programas de voluntariados universitarios, programas de créditos para la Educación Superior, atención a la discapacidad y los pueblos originarios, alumnos destacados de olimpiadas internacionales, carreras de oferta única, entre otras. Efectivamente el acceso a las uni-

versidades públicas y gratuitas, y que éstas tengan una intervención en los contextos en los cuales se asientan.

Así planteamos que, a partir de la década del 2000, se promovieron numerosas medidas y regulaciones que apuntaron a garantizar la educación superior a amplios sectores de la población que antes no tenían acceso, a transformar la universidad en un actor político que intervenga y actúe sobre las diversas problemáticas que se dan en los territorios, y a generar una apertura del sistema universitario que permita a la sociedad influir en la toma de decisiones, en torno a la pertinencia de las investigaciones y los proyectos que se llevan a cabo en el seno de las unidades académicas.

En efecto, entre los años 2005 y el 2010 se crearon 11 universidades e institutos universitarios estatales y 4 privados. Por su parte, entre el año 2005 y el 2009 se pusieron en marcha 145 institutos superiores no universitarios estatales y 77 privados. Al mismo tiempo, las universidades, tanto nacionales como privadas, han ampliado su presencia en distintas zonas del país a través de la creación de centros regionales, subse-des, extensiones áulicas y la educación a distancia (Pérez Rasetti, 2011).<sup>8</sup>

La creación de nuevas universidades nacionales, ocurrida especialmente en el año 2009, ha sido impulsada por los gobiernos locales y provinciales. Cabe además destacar que 5 de las universidades nacionales creadas en dicho año se ubican en el Conurbano Bonaerense.

Sin embargo lo que se observa es que no ha existido una política nacional de planificación de la distribución regional de la oferta educativa según criterios de pertinencia, calidad y equidad. Por su parte, el Comité Ejecutivo del CIN propuso la conformación de Centros Universitarios Regionales (C.R.E.S) lo que permitiría articular acciones de cooperación entre las universidades ya existentes en dichas zonas. Esta misma política ha sido impulsada por el Ministerio de Educación al crear el Programa de Expansión de la Educación Superior (Resolución 299/09).

Cabe además destacar que a la dinámica de expansión de la oferta universitaria estatal se le opone otro fenómeno que es el relativo estancamiento de la matrícula universitaria pública, atribuible probablemente a las altas tasas de deserción en la escuela media (pese a los programas de finalidad de la escuela media) y a la mayor atracción relativa de las universidades privadas.

También ha sido importante la dinámica de creación de nuevos títulos en el nivel de pregrado, grado y posgrado.

Sobre el impacto de las nuevas tecnologías y la creciente importancia de la inter-

---

<sup>8</sup> Pérez Rasetti, C. (2011) "La expansión de la educación universitaria en argentina", UNPA.

nacionalización y los escenarios globales del campo de la educación superior, encontramos más permanentemente la realización de vínculos de cooperación regional. Este tema está representado en los indicadores sobre movilidad estudiantil, en los dispositivos sobre equivalencias de grados y títulos, en la realización de convenios de cooperación y especialmente las redes universitarias.

En efecto, la internacionalización ha puesto de relieve la necesidad de establecer sistemas nacionales de acreditación de estudios y de garantía de calidad, de promover la creación de redes, iniciativas conjuntas de investigación, intercambios de alumnos y personal docente, convalidación de estudios y diplomas.

La internacionalización es, la multiplicidad de políticas y programas que las universidades y las autoridades públicas ponen en práctica frente a la mundialización, consistentes normalmente en la movilidad de estudios en el extranjero (docentes y alumnos), el establecimiento de campus filiales en otros países, las asociaciones de carácter interinstitucional, la internacionalización en casa, las redes, entre otros.

### **3. Principales tendencias como paradojas para la Educación superior en la presente década: Masividad-Calidad, Inclusión-Exclusión, Pertinencia-Internacionalización**

#### **3.1. Paradoja de Masividad-Calidad:**

Permanentemente la calidad de nuestras producciones académicas, el valor de nuestros investigadores, la calidad de nuestros egresados es reconocida en el mundo. Sin embargo, la calidad de nuestro sistema es puesta en duda en numerosos artículos emitidos por organismos internacionales a partir de la caracterización que se hace sobre nuestros sistemas de ingreso y acceso: irrestricto.

En el marco de este trabajo entenderemos por calidad como la conjunción e integración de los indicadores de pertinencia, eficiencia, eficacia y efectividad. Como un norte para las instituciones; un derecho de los ciudadanos; un proceso continuo e integrado.

Es decir, al decir de Fernández Lamarra (2010) el concepto de calidad debe ser considerado desde su estructura multidimensional y desde su relatividad en tanto depende de la misión, de los objetivos y de los actores de cada sistema universitario por lo cual, el panorama conceptual sobre la calidad es muy amplio y heterogéneo.

“El concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses



de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro” Dias Sobrinho (1995, 35).

Por otra parte hemos mostrado recientemente que la masividad como fenómeno se expresa más directamente desde el retorno de la democracia en Argentina (1983) donde las principales políticas para garantizar el derecho a la Educación Superior con inclusión social han sido mecanismos de admisión no selectivos, gratuidad de los estudios en el sector de gestión estatal y expansión de la oferta institucional.

El carácter no selectivo en el ingreso como estudiante al sector universitario nacional se expresa en un proceso de admisión cuyo único requisito suele ser el poseer título de nivel medio y en la ausencia de un número máximo de estudiantes a admitir por carrera, el establecimiento de vacantes o cupos.

No obstante, con el correr del tiempo varias universidades han incorporado cursos de ingreso o apoyo y nivelación no eliminatorios, cuya aprobación era necesaria para continuar los estudios de grado y cuyo fin es esencialmente mejorar la articulación entre la escuela media y la universidad. Sin embargo a partir de la llamada Ley Puiggrós y los cambios operados sobre la Ley de educación superior (N° 24.521), se garantiza el carácter público y gratuito de la enseñanza universitaria, donde el Estado tiene la “responsabilidad principal e indelegable” sobre los estudios superiores, a la vez que prohíbe explícitamente la implementación de cualquier tipo de tarifa directa o indirecta. Entre los puntos más importantes, que dicha ley avanza se destaca el artículo número 1, que comprende la educación y el conocimiento como “bien público” y “derecho humano personal y social”; el articulado 2 y el 2 bis, donde se explicita la gratuidad y se establece que “el Estado Nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las Universidades Nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las Universidades Privadas”, la promoción de políticas de inclusión educativa “que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales”, entre las más importantes. Pero sin dudas el artículo que mayor efecto tiene sobre la masividad es el séptimo que señala: “Todas las personas que aprueben la Educación Secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el Nivel de Educación Superior”. De esta forma se eliminan todas las barreras normativas para el acceso a la educación superior.

Sin embargo las modificaciones en el acceso y permanencia en el ciclo superior en la región están relacionadas no solo con factores inherentes al sistema si no también con factores externos. Como factores externos pueden mencionarse los problemas socio-económicos, ya que la mayor parte de los estudiantes que abandona sus estudios pertenece a las clases sociales menos favorecidas. En el caso argentino muchos de estos

estudiantes trabajan en actividades que no tienen relación alguna con sus estudios. Además, puede agregarse aún el bajo capital cultural de los estudiantes que terminan el ciclo medio y que ingresan a la universidad, considerando que en su mayoría los ingresos son irrestrictos y abiertos, tanto como la falta de una política expresiva de incentivo a la permanencia de los alumnos en las IES, con una reducida cantidad de becas y poca asistencia estudiantil.

Otros factores internos que conducen a poner en duda la calidad del sistema de educación superior se destacan: la poca o nula formación pedagógica de los docentes que ejercen en los cursos de grado, diseños curriculares poco flexibles y distanciadora de la realidad de los estudiantes, carreras de grado muy extensas, entre otros (Fernández Lamarra y Paula, 2011).

Por su parte el Programa de Calidad Universitaria, con sus respectivos proyectos y acciones creemos conforma una iniciativa capaz de sopesar estas cuestión aunque aún no hay datos ni estudios consolidados sobre su impacto en el proceso de inclusión y democratización de la educación superior argentina.

### **3.2. Paradoja Inclusión-Exclusión:**

Aun cuando todas estas políticas públicas representen avances en el sentido del ingreso de un mayor número de estudiantes a la enseñanza superior, poseen limitaciones que precisan ser superadas ( Fernández Lamarra y Paula, 2011). Una de ellas, y tal vez la más importante, sea que el acceso no garantiza la permanencia de los estudiantes en el sistema, es decir la inclusión en términos de Ezcurra termina siendo excluyente. En este sentido, se requiere de una inversión significativa en asistencia estudiantil, incluyendo el aumento considerable del número de becas para atender la demanda por la enseñanza superior, ayuda transporte, alimentación, morada, entre otros; reestructuración curricular de los cursos y las disciplinas; acompañamiento didáctico adecuado de los alumnos; mejor formación pedagógica de los docentes, entre otras medidas a ser implementadas en las instituciones de educación superior.

Es importante resaltar que el incremento de matrículas en educación superior no significa necesariamente la inclusión social de los estratos marginalizados. Para esto, las políticas de acción afirmativa, expansión e interiorización con calidad de la red pública deben ser intensificadas para incluir a los sectores excluidos socialmente en las universidades, en especial las públicas.

Lo que planteamos es que si bien el crecimiento de la matrícula por una parte y la diversificación del sistema por otra, es decir la complejidad en términos de la am-

pliación de las bases sociales pero también de las bases institucionales y estructurales sin duda operó como mecanismo democratizador y democratizante sobre el sistema. No obstante, aquella democratización es de tipo general y enunciativa si apenas no se intervienen en aquellos dispositivos y mecanismos que aseguran la permanencia de aquellas personas que ingresan, la calidad de los saberes recibidos y su certificación mediante la graduación.

El ingreso al sistema por sí mismo, sin el aseguramiento de la formación previa opera como un mecanismo de desigualación en la situación de partida. Este hecho, junto con una situación social y económica precaria han reducido las posibilidades de aquellos hacia un tránsito exitoso (Marquina y Chiroleu, 2015)

Además, el crecimiento y proliferación de ofertas educativas y de variedad de instituciones con estilos diferentes generó el establecimiento de circuitos educativos que fueron diversificando y ampliando el sistema, pero también socavando el mismo y produciendo verdaderamente segmentos educativos. Es decir, esta heterogeneidad operó en el sentido común de aquellos que demandan educación superior como mecanismo de autoexclusión o de filtro (Chiroleu, 2013). Al decir de Dubet (2011) las desigualdades que antes se manifestaban de manera precoz ahora se producen a los largo de los estudios, la diferenciación y segmentación institucional constituye otra manera de profundizar las desigualdades de origen.

Al respecto, la autora Adriana Chiroleu (2013) señala, las políticas públicas de expansión de oportunidades han dejado algunas zonas grises sobre las que deviene necesario avanzar si se quiere conformar una verdadera democratización del sistema, es decir trasvasar el discurso por la igualación de oportunidades educativas a conformar verdaderamente sujetos de derecho. Así, la ampliación de las oportunidades de acceso producto de las políticas de expansión del sistema de la década reciente, mediante la creación de nuevas universidades y localizaciones institucionales; las políticas tendientes a abrir las barreras que limitaban el ingreso, asegurar la permanencia y el egreso a través del financiamiento de políticas de becas y del financiamiento de programas de tipo compensatorio, no alcanzan de todas maneras a reducir las desigualdades sociales producto de la pobreza estructural a que ciertas clases sociales han sido sometidas por largos años.

### **3.3. Paradoja Pertinencia-Internacionalización:**

Paralelamente al reto por la expansión del sistema, producto de la diversificación de las instituciones y la diferenciación de los programas de estudio como ya se ha señalado anteriormente, los gobiernos y las instituciones han promovido políticas

para incentivar la pertinencia y la responsabilidad social de la educación superior. La pertinencia hace al valor de la educación en la Sociedad del Conocimiento para el desarrollo sostenido de los países y radica particularmente en la labor investigativa y docente que busca crear conocimiento y divulgarlo para propiciar la propia transformación de la sociedad.

Sobre el concepto de pertinencia de la educación superior, la CRES manifestó que ella no puede concebirse desligada de la calidad. Pertinencia y calidad, se dijo, están estrechamente ligadas, son conceptos interdependientes, como las dos caras de una misma moneda. Se asumió un concepto amplio de pertinencia social, que superara la simple adecuación de la educación superior a los requerimientos del mundo laboral y productivo, y tomara en cuenta la complejidad de las necesidades de todos los sectores de la sociedad, y de manera particular los sectores más desfavorecidos.<sup>9</sup>

La pertinencia de la educación superior debe, entonces, evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedades pera de las instituciones y lo que éstas hacen. “La educación superior, –proclama la Declaración– debe reforzar sus funciones de servicio de la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planeamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas”.

Según García-Guadilla, “La pertinencia está vinculada a una de las principales características que tiene el nuevo contexto de producir conocimientos, esto es, el énfasis en tomar en cuenta el entorno en el cual están insertas las instituciones de investigación y, por lo tanto, la necesidad de un estrecho acercamiento entre los que producen y entre los que se apropian del conocimiento. Por un lado, los que se apropian, o sea los usuarios del conocimiento, son no solamente los estudiantes, o usuarios internos, sino las comunidades en la que están insertas las instituciones, y también, de manera muy importante, los otros niveles del sistema educativo” (García-Guadilla, 1997: 64/65).<sup>10</sup>

A su vez, el Estado argentino viene impulsando y acompañando desde el año 2003 los procesos de internacionalización del sistema universitario argentino con el objetivo de insertar a las instituciones de educación superior (IES) en el ámbito regional e internacional con una fuerte impronta de liderazgo en los procesos de integración. En particular, los programas, proyectos y acciones diseñados e implementados

---

<sup>9</sup> Carlos Tünnermann Bernheim(2008) La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998 ISEALC UNESCO Editor Colombia.

<sup>10</sup> García Gaudilla (1997),op. cit.

contribuyen a la mejora de la calidad y al incremento de la pertinencia de las ofertas académicas de las IES argentinas en tanto la internacionalización es entendida como un proceso tendiente al “fortalecimiento y la proyección institucional, la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico y tecnológico, y la contribución a la cooperación para el desarrollo” de la comunidad en la que la universidad se inserta (Sebastián, 2004).

En este sentido, los procesos de internacionalización lejos de responder directamente a tendencias extra nacionales, se intrincan directamente con el desarrollo de los sistemas, y el desarrollo de los países en los que se desarrollan.

#### **4. Desafíos que deberán enfrentar las Instituciones de Educación Superior(IES) en los próximos años en Argentina**

En cuanto a tendencias señaladas, con relación a la matrícula continuando con la dinámica de masificación y apreciando una mayor expansión de la matrícula de pregrado y grado en las instituciones universitarias privadas frente al leve aumento en las estatales, cabe analizar los aspectos regulatorios del subsistema privado, los aspectos específicos de evaluación de los sistemas a distancia, como los aspectos de financiamiento del conjunto.

En el plano de la ampliación de la oferta institucional resta observar las estrategias de planificación regional. Las políticas de creación institucional no se han realizado en el marco de políticas nacionales de planificación de la oferta educativa y de acuerdo con criterios de pertinencia y calidad.

Además, de la expansión señalada resta asegurar las condiciones de acceso de los grupos sin distinción de género, etnia o capacidades diferenciales.

El estancamiento de la matrícula en la oferta universitaria estatal se encuentra mediado por las altas tasas de deserción. En este sentido resulta importante la dinámica de creación de ofertas intermedias y de carreras de pregrado con opción a complementación, entre otras medidas de acompañamiento de la matrícula.

La profesión académica deberá implementar la evaluación del desempeño a los fines de incorporarse como mecanismos de carrera docente. En efecto, las evaluaciones periódicas a los docentes que se implementan en el resto de los países contribuyen al aseguramiento de una de las condiciones de calidad universitaria. Por su parte resta analizar los salarios docentes los cuales se han visto depreciados producto de la desaceleración de las economías de la región. Asimismo resta analizar la dedicación docente favoreciendo la mayor dedicación y el trabajo full time.

En lo que respecta a la evaluación de la calidad, si bien existe una alta heterogeneidad de sistemas de evaluación y acreditación, resulta interesante la contribución que estos han hecho a la dinámica de autoevaluación en las casas de altos estudios y a los mecanismos de responsabilización por los resultados.

Aumentar la cantidad y la calidad de los graduados universitarios es una tarea prioritaria para la política pública y para las universidades. Asimismo procurar que finalicen o concluyan los estudios de educación superior, los jóvenes provenientes de los sectores de menores ingresos requiere de políticas que contrarresten las desigualdades iniciales de capital económico, cultural y social. En tal sentido, uno de los desafíos a enfrentar para alcanzar este objetivo, es la mejora de la calidad de la formación en el nivel medio, elevando las tasas de graduación en este nivel y la articulación entre este nivel y las instituciones universitarias y superior no universitario.

Por su parte, la actividad de I+D si bien se vio favorecida en las universidades tanto por el aumento de producción de I+D y especialmente por el crecimiento en la cantidad de investigadores y becarios, esto requiere tener un plan sostenido de inversión en C&T a nivel de los países. Resta acompañar las metas de investigación con una política de fortalecimiento de los posgrados (doctorados, maestrías y especializaciones) en su capacidad institucional y en sus posibilidades de internacionalización. Con respecto a la internacionalización resulta interesante analizar la contribución que esta ha tenido para elevar la calidad de la formación ofrecida en los países que han profundizado su desarrollo. En efecto, debería analizarse la capacidad contributiva que tienen los programas de internacionalización en la calidad de los sistemas y en el desarrollo de los países, independientemente de las posibilidades que brinda a quien se beneficia de aquella.

## **5. Conclusiones**

Este breve recorrido que hemos intentado hacer por las principales tendencias que muestra la universidad en la Argentina nos acerca más a sus contradicciones que a sus asentimientos. Pero de alguna manera también nos muestra el lugar importante que ha ocupado como institución capaz de hacer la diferencia. En efecto, el compromiso político con este nivel educativo que se manifiesta en los actores académicos y las sinergias generadas en las casas de altos estudios son substanciales, y son fundamentales también porque nos acercan a pensar la universidad y el papel que la misma guarda para con la disminución de las brechas sociales y el acortamiento de las brechas de la desigualdad en la Argentina.

Es decir, la universidad que nace siendo una organización pensada para formar la élite está en un proceso de mutación, aquel necesario para afrontar la transición hacia una organización ahora pensada para crear oportunidades a grupos que generalmente han estado excluidos.

Las paradojas que hemos planteado, que nos acercan a una universidad más cerca de la apertura que del cierre, más cerca del avance que del retroceso, mas bordeando el desarrollo que el encojo, más lindando la democratización que el autoritarismo, más abrazándola idea de educación como bien que como mercancía.

Lo que proponemos es que, la clave para hacer de la educación superior un derecho está en la calidad académica de las universidades, dado que la igualdad misma no se deriva simplemente de su enunciación, ni prosiguiendo con las ideas de Rancière (2003) de declamaciones de tipo universales, si no de lo que se haga con eso en cada caso particular. Esto es, lo que cada institución haga efectivamente con ello. Porque para “comprender la complejidad de esta transición nos lleva a visualizar una serie de tensiones/contradicciones que viven las instituciones universitarias, tanto a nivel de relatos (discursos), como de prácticas institucionales” (Ozollo, y otros 2015).

Pero también resulta necesario para que esto se materialice, operar sobre el conjunto duro de condiciones que determinan que este derecho efectivamente se efectivice. Evidentemente no hay una única manera de abordarlo, y exigirá la creatividad e innovación de las organizaciones, como de las políticas públicas dirigidas a modificar las condiciones de contexto que operan como factor endógeno limitando dichos resultados.

## Referencias bibliográficas

Carlos Tünnermann Bernheim(2008) *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. ISEALC UNESCO Editor Colombia.

Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) – *Educación Superior en Iberoamérica– Informe 2011*.

Dias Sobrinho, (1995) Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. *Avaliação* (Campinas) [online]. 2010, vol.15, n.1, pp.195-224.

Fernández Lamarra,(2010) *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. ANUIES, México.

Fernández Lamarra y Paula, (2011) (Comp.) (2011). *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. Sáenz Peña: EDUNTREF.

García Gaudilla, (1997) *Balance de la década de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe*. Buenos Aires CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

García de Fanelli, (2005) *Gestión de las universidades públicas: la experiencia internacional*. Buenos Aires Ministerio de Cultura y Educación.

García de Fanelli, A. (2012). Acreditación de la calidad y financiamiento: potenciando el cambio universitario vía fondos no competitivos de mejora. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, revista bilingüe, Vol.20, Nro.22, agosto, p p. 1-31.

Krotsch (2003), *Educación Superior y Reformas comparadas*. UNQ.

Pérez Rasetti, C., (2011) “La expansión de la educación universitaria en argentina”, UNPA.

Santin (2015), Tensiones y articulaciones entre las políticas públicas de educación superior y las configuraciones institucionales: el caso de la Universidad Nacional de Quilmes. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación* / pp 149-160 / Año 2 N°2 / MAYO 2015 / ISSN 2408-4573 / SECCIÓN GENERAL.





# La gestión participativa como garante de calidad en la evaluación en Educación Superior

**ANTONELLA DI PAOLA NARANJO**

Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Córdoba

**GERMÁN PERENO**

Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Córdoba

**SABRINA SÁNCHEZ**

Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Córdoba

sabri.sanchez.22@gmail.com

---

## Resumen

La mirada social sobre la Educación Superior surge en el siglo XX, cuando numerosos acuerdos internacionales, decretos y conferencias pueden dar cuenta del énfasis otorgado a la calidad de la educación. En ese sentido en nuestro país y a partir de la promulgación de la Ley 24521, la Educación Superior comienza a ser evaluada tanto de manera interna y externa, lo que tiene como objetivo fomentar la calidad académica a partir de indicadores o estándares previamente establecidos. La evaluación de una institución pública es sin duda un hecho académico, pero también representa un hecho social y político. Por lo tanto, el modelo de calidad desde el cual se realiza la evaluación, debe construirse mediante un consenso respecto de: aspectos objetivos, de la metodología con que se incorpora la información y de la constitución del paradigma de calidad con el que se comparará la institución a evaluar (Pérez Rasetti, 2009). Cuando se habla de universidades públicas, es necesario centrarse en las características que las distinguen respecto de otros tipos de organizaciones, como por ejemplo su horizontalidad y la dinámica de la construcción del orden a través del acuerdo y el consenso. En este sentido, las decisiones que allí se toman no son el producto de

órdenes verticales sino el resultado no esperado de compromisos entre grupos que se disputan el control de los recursos materiales y simbólicos que hacen a la reproducción del entramado de poder al interior de la institución (Krotsch, 2005). A partir de esto se considera que la incorporación de prácticas participativas en los procesos de evaluación, permite que tanto las fortalezas como las necesidades de mejora de la institución, sean apropiadas por una pluralidad de actores que otorgan de esta manera el sentido a los instrumentos de una evaluación orientada al cambio, incentivando sus resultados. Por lo expuesto, es importante que todo proceso de evaluación debe conllevar necesariamente instancias participativas en las que la propia universidad (por intermedio de cada uno de sus actores) construya el “objeto de evaluación”. En Argentina, la Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria, es el ente que surge con la Ley 24521 y está a cargo de coordinar y llevar adelante la evaluación de carreras de grado, posgrado y evaluaciones institucionales. Dichos procesos se encuentran atravesados por normativas específicas, reglamentaciones y manuales de procedimiento creados por diversos organismos que repercuten en las formas en que luego se efectivizan las evaluaciones. Siguiendo la línea teórica planteada, el presente trabajo pretende brindar líneas de reflexión acerca de la manera en que la gestión participativa se incluye en las normativas específicas, estándares e instrumentos de evaluación de carreras pertenecientes a la Educación Superior en Argentina, que buscan garantizar la calidad y que luego impactan en la existencia o inexistencia de espacios participativos concretos en las diferentes universidades y unidades académicas.

## **Palabras clave**

Pertinencia - Educación superior - Gestión participativa – Evaluación - Calidad

## **Introducción**

La Declaración Final de Cartagena de Indias de la CRES 2008 representa un giro paradigmático en la forma de conceptualizar la problemática educativa. Dicha declaración se inicia sosteniendo de manera contundente que “La educación es un bien público social, un derecho humano (...)” De este modo, comenzó a difundirse un giro conceptual de las políticas de educación superior desde la perspectiva de los derechos, lo cual conlleva, entre otras cosas, una resignificación de la noción de democratización y pluralidad de la educación superior (Plataforma Regional de Políticas de Inclusión Universitaria, 2017).

La CRES 2018 viene a reivindicar aquellos valores forjados en ocasión de la Reforma Universitaria de 1918, movimiento estudiantil y social iniciado en Córdoba (Argentina) en pos de la genuina democratización de la enseñanza superior y la prevalencia del razonamiento científico frente al dogmatismo. El movimiento se expandió rápidamente a todo el continente. Las bases programáticas que estableció la Reforma fueron el cogobierno estudiantil, autonomía universitaria, docencia libre, libertad de cátedra, participación estudiantil en los jurados de concursos docentes, investigación como función de la universidad, extensión universitaria y compromiso con la sociedad.

Siguiendo este espíritu, la misión académica de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) es formar profesionales con pensamiento crítico, iniciativa y vocación científica; conscientes de su responsabilidad moral y en un marco que favorezca su participación activa y plena en el proceso educativo y garantice una enseñanza de calidad.

Coherentemente con la historia, consideramos que este nivel de calidad en la educación superior es imposible de lograr sin el respeto por la democratización de los procesos y por los beneficios de la gestión participativa. A su vez, es imposible pensar los procesos de calidad sin contemplar a las instancias de evaluación que atraviesan a la educación superior. Es por ello que el presente trabajo tiene como objetivo brindar líneas de reflexión acerca de la manera en que la gestión participativa se incluye en las normativas específicas, estándares e instrumentos de evaluación de carreras pertenecientes a la Educación Superior en Argentina, que luego impactan en la existencia o inexistencia de espacios participativos concretos en las diferentes universidades y unidades académicas.

## **Importancia de la autonomía universitaria: la construcción de conocimiento a partir de la gestión participativa**

La universidad nacional es un ente autónomo en tanto tiene el pleno gobierno de sus estudios, elige sus autoridades, profesores y personal, y expide los títulos correspondientes a los estudios realizados en sus unidades académicas.

Se coincide con Castro Chans y Foio, (2016) cuando afirman que el proyecto de autonomía en la universidad se orienta hacia entender la verdad como posibilidad de conocer y aceptar críticamente las perspectivas diferentes que la componen. Esta heteronomía es una de las condiciones que favorecen que este tipo de organizaciones aprendan a partir de la reflexión permanente y de la participación de miembros con intereses diferentes.

Para algunos autores como Michel Crozier, esta heteronomía puede vehiculizarse en una organización como lo es la universidad, ofreciendo soluciones de compromiso entre actores con intereses diferentes y potencialmente contradictorios. Las organizaciones son entonces “constructos de acción colectiva” que redefinen el problema a abordar de modo tal que estos intereses particulares no pongan en peligro el proyecto común (Kaplun, 2007).

Cuando se habla de universidades públicas, es necesario centrarse en las características que las distinguen respecto de otros tipos de organizaciones, como por ejemplo su horizontalidad y la dinámica de la construcción del orden a través del acuerdo y el consenso (en contradicción al mandato). En este sentido, las decisiones que allí se toman no son el producto de órdenes verticales sino, el resultado no esperado de compromisos entre grupos que se disputan el control de los recursos materiales y simbólicos que hacen a la reproducción del entramado de poder al interior de la institución (Krotsch, 2005).

En la universidad pública la autonomía se pone de manifiesto en las decisiones colegiadas de los representantes de las unidades académicas a través de órganos de gobierno (consejos) dotados del poder para planificar y decidir. La educación pública y la autonomía universitaria adquieren valor pleno y complementario en la convergencia de las formas libres de llevarse a la práctica: libertad para relacionarse con la sociedad, para darse normas propias en los términos de una comunidad puesta de acuerdo consigo misma, y para enseñar con la razón e investigar sin restricciones, además de difundir la cultura y vincularse con las comunidades objeto de su condición de institución pública. (Albertani, 2013 c.p Castro Chans, N. y Foio, M. 2016).

Contrariamente a las organizaciones autoritarias, en las organizaciones democráticas los cambios institucionales han de ser necesariamente resultado de procesos autónomos, auto-producidos por la generación de sentido a través de la comunicación. En el significado activo de la palabra misma se plasma lo que la idea de autonomía expresa: la potestad de un individuo o una colectividad para participar en forma directa en la construcción de los acuerdos/la norma, y en su aplicación, e interrogarse sobre los significados construidos, para revisarlos críticamente (Castro Chans, N. y Foio, M. 2016).

Debido a esta característica diferencial, las organizaciones universitarias no son ajenas a la aparición de conflictos. No obstante, en aquellas organizaciones en las que pueden producirse diálogos entre fronteras internas, el conflicto aparecerá como insustituente, generando la posibilidad de construir nuevos significados (Kaplun 2007).

En el núcleo de las organizaciones creadoras de conocimiento se halla su destreza para abarcar los opuestos y promoverlos para alcanzar nuevas metas, contrariamente a

las organizaciones mecanicistas que ven en las diferencias y en los conflictos amenazas para su supervivencia (Castro Chans, N. y Foio, M. 2016).

Es en tal sentido que lo nuevo se presenta como alteridad que nace en lo viejo subvirtiéndolo al manifestarse en el proceso de aprendizaje organizacional (Castro Chans, N. y Foio, M. 2016).

## **De la gestión participativa a la evaluación de la calidad en la educación superior**

La mirada social sobre la educación superior surge en el siglo XX, cuando numerosos acuerdos internacionales, decretos y conferencias, pueden dar cuenta del énfasis otorgado a la calidad de la educación. En ese sentido, en Argentina y a partir de la promulgación de la Ley 24521, la educación superior comienza a ser evaluada tanto de manera interna como externa, lo que tiene como objetivo fomentar la calidad académica a partir de indicadores o estándares previamente establecidos.

Está claro que no hay evaluación posible sin criterios de referencia, sin estándar; evaluar es comparar. La evaluación es una operación que requiere un modelo de calidad previamente establecido.

Asimismo, la evaluación de una universidad pública es un hecho académico, pero también es un hecho social y político y, por lo tanto, el modelo de calidad debe construirse mediante un consenso respecto de aspectos objetivos a considerar, de la metodología con la que se incorpora la información, y de la constitución del paradigma de calidad con el que se comparará la institución a evaluar (Pérez Rasetti, C. 2009).

Ahora, si la calidad de la institución real resulta de la comparación con un modelo ideal, surge la pregunta respecto de cuál es el criterio de calidad al que ese modelo se ajusta o responde (Pérez Rasetti, C. 2009).

Tal como se expresó en el apartado anterior, la autonomía es constitutiva de la universidad argentina. Por lo tanto no hay, al menos teóricamente, un modelo de universidad que resuma o estandarice la calidad institucional, y son las propias instituciones las que deben generar su propio modelo, contra el cual se medirá la institución real (Pérez Rasetti, C. 2009).

La necesidad de anclar todo esto en un marco de pertinencia, es decir, un marco de referencia legitimado social y públicamente, objetivado (es decir, puesto afuera de los sujetos intervinientes), producto de una heteronomía necesaria y justificatoria de la existencia de una institución pública, debe ser resuelta a partir de la consideración

elemental que la universidad es una creación humana y fundamentalmente un hecho político (Pérez Rasetti, C. 2009).

De este marco de pertinencia se desprende que el modelo es la imagen que de sí misma construyó la universidad en su etapa de proyecto, o la que fue buscando a través de su historia con las rectificaciones e incluso refundaciones que se hubiere dado (Pérez Rasetti, C. 2009).

Recapitulando, la legitimidad de la evaluación externa necesita de una autoevaluación que proporcione los criterios o estándares propios de cada institución. En nuestro contexto la evaluación es la identificación de esos estándares implícitos en el proyecto institucional, en tanto respuesta a la función social de cada universidad concreta y el reconocimiento de la distancia que la realidad institucional representa respecto de ese modelo. “Mejorar”, objetivo de la evaluación institucional, es ajustar ese modelo a la realidad histórica y contextual y recorrer un camino que achique la distancia entre el modelo revalidado y la realidad institucional. Esto no es posible si no existe en el proceso propuesto una instancia en la que la propia universidad construya el objeto de evaluación (Pérez Rasetti, C. 2009).

En tal sentido, el significado y el modelo de calidad a seguir por cada organización universitaria, será construido en el seno de cada una de ellas y como resultado de un proceso de conflicto de intereses, reflexiones y resignificaciones de sentido.

Retomando las ideas del apartado anterior, se sostiene que dicha construcción es imposible sin la plena participación de los miembros que conforman la institución.

La creación de estándares de participación en el proceso de autoevaluación resulta indispensable para poder materializar valores tales como el compromiso con la calidad educativa y la mejora permanente, un clima de libertad, respeto, justicia, igualdad y solidaridad en la convivencia universitaria, el trabajo cooperativo, la confianza y la responsabilidad compartida, el respeto por el disenso y el trazado de objetivos comunes (Castro Chans, N. y Foio, M. 2016).

En este punto será muy importante el papel que los grupos institucionales de poder desempeñen, promoviendo y efectivizando dichos procesos participativos, reconociendo que si bien la gestión de gobierno institucional puede intervenir sobre la definición de proyectos o la creación de estructuras, se requiere (para su real resultado) de la apropiación por parte de los miembros de la organización de estas instancias y la deliberación y reflexión sobre las ideologías que los sustentan (Castro Chans, N. y Foio, M. 2016).

Por tanto, en la emergencia de esas prácticas autónomas se producirá una alteración y transformación de los patrones de relación y los significados, creencias y valores que la institución tiene como propios (López Yáñez, Altapiedi, Lavié, Sanchez Moreno & Murillo Estepa, 2002).

Con esto se quiere reforzar la idea que ningún cambio puede ser impuesto, ya que cuanto mayor sea la complejidad de la situación a abordar, menor puede ser la aceptación de los miembros si se ven forzados a ella (Castro Chans, N. y Foio, M. 2016).

## **La gestión participativa en las normativas de evaluación de carreras perteneciente a la Educación Superior en Argentina**

La Educación Superior en Argentina está conformada por diferentes niveles: formación de pregrado, grado y posgrado; y es regulada por un cuerpo de normativas que se inician en la Ley de Educación Superior. De esta última se desprenden políticas públicas específicas que regulan las finalidades de la educación en la actualidad.

Específicamente la Ley de Educación Superior (LES 1995) 24.521 afirma que la Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático (Art. 3).

Asimismo, sus funciones son la formación, promoción y desarrollo de la investigación científica-tecnológica; y la extensión de su acción y servicios a la comunidad (Art.28).

Con el objetivo de garantizar la calidad, la LES crea un organismo descentralizado, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación, y que tiene las siguientes funciones:

- a) Coordinar y llevar adelante la evaluación externa
- b) Acreditar las carreras de grado a que se refiere el artículo 43, así como las carreras de posgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades;
- c) Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con la posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial;



d) Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evaluará el período de funcionamiento provisorio de dichas instituciones.

De este modo, se observa como la Ley establece los lineamientos para los procesos de acreditación y evaluación institucional, creando un organismo que se encargará de garantizar los mismos. En el mismo acto, la LES pone el enfoque en la importancia de la participación dentro del Sistema Universitario, destacándose el derecho de los miembros de las instituciones universitarias de participar en la gestión de la universidad, en el co-gobierno y en las instancias de evaluación participativas para todos los claustros que lo conforman.

Es así que se reconocen tres procesos, acreditación de grado, acreditación de posgrado y evaluación institucional, existiendo dentro de cada uno normativas específicas, estándares e instrumentos de evaluación en donde se da espacio a la participación institucional.

## ***La Evaluación Institucional y la gestión participativa***

La Evaluación Institucional es definida como el proceso a través del cual se analizan las características y desarrollos de una Universidad en el marco de su misión y objetivos, con la finalidad de alcanzar un mejoramiento de la calidad, su origen se encuentra en la LES y es regulada por CONEAU. La Ley detalla una doble instancia para la evaluación institucional: 1) la autoevaluación o evaluación interna concretada por la propia institución, que deberá ser continua y constante; y 2) la evaluación externa, llevada a cabo por agencias u organismos externos a la universidad.

En este panorama, CONEAU en el Anexo 2 (382/11), establece como objetivo de la evaluación institucional, promover la inclusión de los integrantes de la comunidad universitaria, lo cual lleva de manera explícita la necesidad de participación institucional. Por otro lado, los demás objetivos que persigue la evaluación llevan de manera implícita la necesidad de participación institucional, esto es, analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones e incluir propuestas de mejoramiento; abordar a la institución universitaria de manera integral, teniendo en cuenta su perspectiva contextual e histórica; contener información cuantitativa y cualitativa que permita una interpretación y un adecuado análisis de la realidad institucional.

De esta manera, es posible pensar que la participación institucional consiste en un pilar fundamental para llevar adelante la evaluación institucional, lo cual se encuentra impactado en las normativas que lo regulan. Sin embargo, estas normativas no establecen mecanismos fijos de participación, quedando esto supeditado a la autonomía de la unidad académica y a las regulaciones o procedimientos que cada una establezca.

### ***La Acreditación de grado y la gestión participativa***

Sobre los mecanismos de aseguramiento de la calidad a nivel de grado, la Ley 24.521 establece en el artículo 42 que los títulos certifican y habilitan al ejercicio profesional dentro del territorio nacional siendo que los conocimientos y capacidades que tales títulos certifican, así como las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, serán fijados y dados a conocer por las instituciones universitarias, debiendo los respectivos planes de estudio respetar la carga horaria mínima que para ello fije el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades (Art.42).

Además, la LES a través del artículo 43, incorpora que aquellos títulos que comprometan el interés público poniendo en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes de los habitantes tendrán algunos requisitos particulares:

**a)** Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades;

**b)** Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CO-NEAU) o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas (Art.43)

De esta manera, establece la necesidad de la Acreditación de las carreras que afecten la salud, los bienes y la seguridad, y al mismo tiempo habilita al organismo CO-NEAU para llevarla adelante.

Específicamente aquellos títulos de grado considerados de interés público, deben atravesar este proceso, y de este modo el organismo garantiza la calidad de la educación por medio de dicho proceso.

El mismo está conformado por tres fases, cada una de las cuales se concreta con

la emisión de un documento como producto del proceso e implica la participación de diversos agentes. Las mismas son:

**a) Autoevaluación:** es definida por la CONEAU como la fase que se realiza durante un período de hasta cuatro meses. Se divide en dos momentos, el primero referido a la recopilación, producción y sistematización de la información, el segundo orientado al análisis de las condiciones en las que se desarrolla la carrera y sus resultados formulando juicios evaluativos. El resultado de esta etapa es un informe de autoevaluación que incluye tanto la producción de información sistematizada, como un análisis de las condiciones en que se desarrollan las carreras y sus resultados. Finalmente incluye, si fuese necesario, la formulación de planes de mejora que permitan alcanzar a futuro el cumplimiento de los requisitos de calidad previstos por los estándares. Dicho proceso se realiza en base a cinco dimensiones de análisis, los cuales permiten un análisis exhaustivo del estado de la carrera: Contexto institucional, Planes de estudios, Cuerpo académico, Alumnos y graduados e Infraestructura y equipamiento.

**b) Actuación de los comités de pares:** aquí es donde la responsabilidad del análisis del experto determina el ajuste de una carrera al perfil de calidad. Comprende según la Ordenanza 058/2011 de CONEAU (2011) “el análisis del informe de autoevaluación y otras informaciones pertinentes que se produzcan para cada convocatoria, la visita a la sede de la carrera y la elaboración de un informe de evaluación” (p.4), siendo este último el producto final de la fase en donde el comité de pares podrá emitir su juicio evaluativo.

El informe de evaluación producido por el comité de pares es dado a conocer a la institución evaluada para que (si corresponde) se realicen aclaraciones, se amplíe información o se formulen nuevos planes de mejoras. Es en las vistas (informe de los pares evaluadores) que se logra constatar lo plasmado en el informe de autoevaluación, donde se busca dar lugar a las distintas voces que conforman la unidad académica, recuperando miradas disidentes que la enriquecen.

**c) Decisión final:** la última fase consiste en el análisis de los documentos generados y la decisión de acreditación o no por parte de la CONEAU. La resolución que comunica el resultado final puede ser de tres tipos, ya sea la acreditación por tres años, acreditación por seis años, y la no acreditación, siendo las resoluciones justificadas según explica la Ordenanza 058/2011 de CONEAU. En todos los casos las carreras pueden presentar un recurso de reconsideración dentro de los 30 días hábiles de haber recibido la resolución.

Tal como se percibe, la normativa no incluye de manera explícita una distinción acerca de los actores institucionales que deben participar en cada etapa, así como tampoco las modalidades mediante las cuales se instrumentaría.

## **Reflexiones finales**

Como se vio a lo largo de este trabajo, el debate continuo y la perspectiva crítica de los diversos actores institucionales forman la razón de ser y las vías de trabajo de la universidad pública, autónoma y democrática.

En base a ello, se considera que la incorporación de prácticas participativas en los procesos de evaluación, permite que tanto las fortalezas como las necesidades de mejora de la institución sean apropiadas por una pluralidad de actores que otorgan de esta manera el sentido a los instrumentos de una evaluación orientada al cambio, incentivando sus resultados.

Específicamente, en el recorrido que se realizó, fue posible vislumbrar en las normativas que regulan la educación superior, una búsqueda de garantizar la participación de los diversos agentes que conforman una unidad académica, de modo que las fuerzas heterónomas y los discursos variados puedan enriquecer la mirada interna que se realiza. Sin embargo, también se advirtió que la modalidad específica de participar, queda abierta a la cultura institucional, no existiendo parámetros prefijados.

Si bien en las normativas abordadas no se explicita, se debe reconocer que en formularios y comunicaciones informales así como en los talleres dictados por CONEAU a las unidades académicas, se sostiene la necesidad de un equipo de trabajo que permita la participación.

Algunas instituciones universitarias han implementado una revisión obligatoria de los informes por parte de los Consejos Directivos de las unidades académicas, para garantizar la participación institucional, ya que de este modo todos los claustros representados en dichos consejos opinan acerca de lo que luego será elevado a CONEAU.

De esta manera se plantea como desafío observar las modalidades de gestión participativa implementadas por las diversas instituciones universitarias para recuperar la diversidad de miradas sobre un hecho particular. Así, reconocer en dicha heteronomía los espacios participativos que resulten más positivos al logro de los objetivos institucionales garantizando de este modo la calidad en la educación.

## Referencias bibliográficas

Castro Chans, N. y Foio, M. (2016). *Docencia universitaria: aprendizaje organizacional y autonomía. La trama de la comunicación*, 20, 2, julio 2016. Rosario: Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales - UNR. 33–53. Disponible, en: <http://www.latrama.fcpolit.unr.edu.ar/index.php/trama/issue/current/showToc>

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2011) Ordenanza 58/2011. Argentina

Kaplun, G. (2007). Las Metáforas de las Organizaciones. Serie: Las Organizaciones (I). (versión digital). Disponible en <http://www.chasque.net/frontpage/relación/9912/organizaciones.htm>

Ministerio de Educación de la Nación (1995). Ley Nacional 24.521 de Educación Superior. Argentina.

Pérez Rasetti, C. (2009) Cuestiones teóricas y metodológicas de evaluación y acreditación. En: *Curso latinoamericano de políticas públicas y evaluación para la educación superior*. Foz de Iguazú: Universidad Federal de la Integración Latinoamericana UNILA, 3-19

Plataforma Regional de Políticas de Inclusión Universitaria (2017) COLOQUIO REGIONAL BALANCE DE LA DECLARACIÓN DE CARTAGENA Y APORTES PARA LA CRES 2018 (<http://www.priu.com.ar/coloquio-cres-presentacion>) consultado el 08 de diciembre de 2017.

# **Tendencias en innovación en Educación Superior argentina durante los últimos años. Una revisión sistemática metanarrativa de las publicaciones científicas del campo**

**NATACHA BELTRÁN**

Facultad de Ciencias Económicas-Universidad Nacional de Córdoba

natachabeltran@hotmail.com

---

## **Resumen**

El campo de estudio de la Educación Superior (ES) en Argentina ha atravesado una notable expansión en el último tiempo, y la innovación se ha convertido en una materia de atención creciente. Ésta ha merecido numerosos trabajos de investigación, muchos de los cuales dan cuenta de experiencias innovadoras en el ámbito de las universidades. Sin embargo, las diversas tradiciones investigativas que confluyen a la comprensión del tema y la tardía institucionalización del campo científico han colaborado para que prime la fragmentación. El objetivo de este trabajo es una evaluación de las tendencias innovadoras en ES en nuestro país en los últimos 15 años. Para ello se realizó una revisión sistemática meta narrativa, siguiendo la propuesta de Greenhalgh T. R. (2005), de los estudios académicos y científicos referidos a la innovación en ES en la Argentina en la última década y media. Para el análisis de ese conjunto de investigaciones, se sintetizaron los datos usando un abordaje analítico que considera la temática o líneas centrales y el enfoque teórico desde el cual se aborda el tema en cada publicación. Eso permitió tomar dimensión de las áreas que mayor desarrollo han tenido y las líneas temáticas que han tomado protagonismo en el último tiempo. En el mismo sentido brinda señales sobre el abordaje teórico predominante en los esfuerzos actuales por comprender del fenómeno de la innovación en ES. La decisión de tomar los últimos 15 años para seleccionar los artículos responde a un criterio de actualidad,

al tiempo que da cuenta de la evolución del campo como respuesta a un cambio en las políticas públicas orientadas al sector universitario. Los artículos fueron obtenidos mediante el motor de búsqueda Google Académico, a lo cual se sumó un conjunto de revistas reconocidas en la comunidad científica local y especializadas en temas de ES, tales como: Pensamiento Universitario, Revista Argentina de Educación Superior (RAES) y Propuesta Educativa. Los criterios de búsqueda utilizados fueron: "Innovación" AND "Educación-Superior" OR "Universidad" en el título, tomando solamente artículos publicados en idioma español y referidos a experiencias, casos o análisis argentinos o de autores de nacionalidad argentina. A partir de la lectura de resúmenes y clasificación de artículos en teóricos y empíricos se realizó un análisis en profundidad de los artículos relacionados con el tema entre 2002 y 2017. Para el procesamiento de la información se utilizó el software Atlas Ti. Esta investigación pretende convertirse en un insumo para la realización de un balance en el marco de la Conferencia Regional de Educación Superior a realizarse en Córdoba el próximo año, aportando una mirada comprensiva de la dinámica investigativa en torno a la innovación en ES, y contribuyendo a la consolidación del campo. Al mismo tiempo, permite identificar áreas estratégicas que, por diferentes motivos, no han recibido la merecida atención y delinear políticas públicas tendientes a estimular su desarrollo.

## **Palabras clave**

Innovación - Educación Superior - Universidades - Metanarrativa

## **1. Introducción**

Si bien los estudios referidos a ES en nuestro país hasta fines del siglo pasado representaban un campo fragmentado y de escaso desarrollo, en los últimos años eso parece haber cambiado. Algunos académicos, entre los que se encuentran Pedro Krostch, Norberto Fernández Lamarra<sup>1</sup>, Marcela Mollis, Monica Marquina, Ana García de Fanelli, y muchos otros, sentaron las bases para un ámbito de investigación cada vez más fructífero, consolidado e integrado en un espacio latinoamericano.

Ese desarrollo acelerado del campo permitió el despliegue de distintas áreas de

---

<sup>1</sup> Fernández Lamarra participa de la muestra usada en este estudio, siendo el único autor que tiene tres publicaciones sobre el tema (2009, 2014 y 2016).

interés, entre las que emerge con bastante fuerza, la innovación. Ésta, constituye un proceso organizacional, aunque también puede abordarse desde una perspectiva social y económica. Al mismo tiempo, conjuga aspectos individuales, y en el marco del ámbito universitario, requiere de una mirada pedagógica y didáctica. La multiplicidad de enfoques puede conducir a una falta de diálogo entre esos abordajes y, por lo tanto, una débil comprensión del fenómeno. Interesa aquí conjugar esas miradas que aportan las diferentes disciplinas y niveles de análisis para construir un relato comprensivo que dé cuenta de la evolución del concepto y su aplicación en las universidades locales.

Las discusiones que se desarrollan en el ámbito científico y académico representan las preocupaciones del sector e influyen en la agenda que precede a la formulación de políticas públicas orientadas al sector. Por ese motivo interesa condensar e integrar los desarrollos investigativos, identificar acuerdos, tensiones y aportes complementarios. También resulta valioso un análisis que eche luz sobre las líneas temáticas predominantes y los enfoques teóricos de mayor aplicación en el estudio de la innovación en las universidades.

Dadas estas consideraciones, este documento se divide en cuatro secciones, en la primera se presenta la introducción y el planteamiento general del problema, en la segunda, se describe la metodología utilizada. En la tercera, se presentan los hallazgos y resultados del análisis y revisión de la literatura. Finalmente, en la cuarta sección se discuten algunas conclusiones y se delinean futuras líneas de investigación que se abren a partir de ésta.

## **2. Metodología**

Este artículo presenta los resultados de una *revisión sistemática* de la literatura, en tanto se hace explícita la metodología, con un procedimiento claro, riguroso y replicable. Las revisiones sistemáticas representan un tipo específico de investigación en la que las unidades de análisis son los estudios primarios originales. Son herramientas esenciales para sintetizar información científica disponible, aumentar la validez de las conclusiones de los estudios primarios e identificar áreas para futuras investigaciones (González, Urrutia, & Alonso-Coello, 2011). También son indispensables para la formulación de políticas públicas y la toma de decisiones organizacionales.

Con el objetivo de identificar tendencias en la evolución del concepto de innovación en ES, se realiza una investigación de tipo *exploratoria y descriptiva* a través de la búsqueda, clasificación y análisis de información documental disponible en un



buscador de acceso universal, como el Google Académico, con título en español que contenga el vocablo “innovación” más alguno entre los siguientes: “educación superior” o “universidad”, desde el año 2002 hasta el 2017, y que al menos uno de los autores sea argentino. Estas decisiones se fundan en criterios de pertinencia, enfoque en la problemática local, y estudio del desarrollo de la corriente investigativa en contexto. En ese sentido, se trata de una decisión de orden político.

El análisis se ajustó a una revisión sistemática del tipo *meta-narrativa* ya que resume la información científica disponible, valida conclusiones e identifica áreas de investigación poco desarrolladas (González, Urrutia, & Alonso-Coello, 2011). Siguiendo a Wong y otros (2013), este es un método relativamente novedoso, diseñado para temas que han sido conceptualizados y estudiados por diferentes grupos de investigadores y con el interés de encontrar las raíces sobre un tema específico.

El análisis meta-narrativo fue introducido por Greenhalgh y otros (2005), quienes sintetizaron la investigación de una amplia gama de disciplinas; su trabajo se refería a la difusión de innovaciones en la prestación y organización de servicios de salud. Para ese desafío, identificaron la necesidad de sintetizar los hallazgos de investigaciones que contienen muchas teorías diferentes que surgen de distintas disciplinas y diseños de estudio. Tomaron como unidad de análisis el “despliegue” de una tradición de investigación a lo largo del tiempo y trataron de entender la difusión de la innovación tal y como se conceptualizaba en cada una de las tradiciones que la estudian.

En este trabajo se clasificaron inicialmente los artículos por título y resumen según el contenido, en términos de objetivo, tipo de investigación y nivel de análisis. La lectura y análisis en profundidad permitió, a partir de las variables identificadas, definir categorías analíticas para la agrupación y clasificación de las mismas. El análisis y obtención de resultados se realizó utilizando el software Atlas Ti. La clasificación se basó en el tema principal, abordaje de la investigación, disciplina, marco teórico y metodología.

### 3. Resultados

La búsqueda mediante el motor Google Scholar, arrojó un primer total de 417 artículos. La primera selección consistió en quitar de esa muestra los papers que contuvieran en su título alguna referencia a países, regiones o ciudades no argentinas, lo que resultó en la eliminación de 197. La segunda selección tuvo que ver con la nacionalidad del autor. Este trabajo de análisis meta-narrativo, se limitó a publicaciones de

académicos argentinos, para atender a la inquietud de captar la perspectiva local. Este cribado dejó afuera a otros 199 trabajos. Finalmente, eliminando repetidos, el conjunto a estudiar quedó conformado por 21 artículos.

De manera simultánea, se revisaron las tres revistas científicas escogidas: Pensamiento Universitario, RAES y Propuesta Educativa, donde se aplicaron idénticos criterios de búsqueda y selección que en el Google Académico. De este modo se incorporaron 3 publicaciones, completando así un total de 24 artículos.

Dentro del grupo, 18 tienen formato de artículo científico, uno es un poster (Díaz-Jatuf, 2014), hay 3 reseñas de libros, un trabajo final de carrera y un capítulo de libro. Resulta necesario aclarar que, en la búsqueda inicial, se filtró por tipo de publicación, escogiendo solamente “artículo de revista”.

El análisis en torno a la temática central sobre la que giran los artículos se refleja en el cuadro número 1. La amplia mayoría de los papers estudiados se refirió a *innovaciones educativas*, es decir las relacionadas con actividades de aprendizaje, docencia o enseñanza, relatando una amplia variedad de prácticas pedagógicas. Dentro de ese grupo se destaca la gran participación que tienen los estudios referidos a Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), con 7 de los 8 trabajos sobre este tema. En ese sub-grupo es posible encontrar publicaciones que relatan la implementación de una aplicación móvil para enseñar (Bustos, 2016), manejos de foros virtuales (Adan, 2011), las representaciones docentes en torno a la educación a distancia (Juric, 2008), el método de indagación guiada (JUBERT, 2007), experiencias de colaboración internacional en la aplicación de TICs (González M. E., 2008), entre otros (KOZAK, 2002; Gibelli, 2014). A este grupo también hay que sumarle las dos publicaciones que se dedican a la relación o articulación entre la docencia y la investigación (Rigo, 2015; de Kaul, 2012).

Dentro del eje temático de la innovación educativa, se advierte una gran producción de artículos que dan cuenta de diversas experiencias y prácticas pedagógicas, desconectadas entre sí, basadas en perspectivas teóricas diversas, algunas veces poco claras o directamente ausentes. Sin embargo, constituyen una base de datos para estudios como este, que pretendan extraer conclusiones válidas del conjunto.

Ocupando un segundo lugar en términos de participación total, se encuentran los artículos referidos a *innovaciones de tipo organizacional*, o estudiadas desde ese nivel (González Carella, 2012; Barilaro, 2014; Beltrán, 2015; Fernández Lamarra, 2016; Fernández Lamarra N. A., 2014; Fernández Lamarra N. T., 2009; Olaizola, 2014). Dentro de este grupo, las disciplinas desde las que se aborda el fenómeno innovador incluyen la administración, con dos representantes, aunque de perspectivas teóricas diferentes y otras ciencias sociales tales como la sociología y educación. Sin embargo,

la presencia de un autor, Fernández Lamarra, con tres publicaciones<sup>2</sup>, coordinando distintos equipos de investigación enfocados en un mismo eje temático, representa una señal de por dónde podría iniciarse el recorrido para comprender la evolución del tema y la comunidad científica que se ocupa de él. Los textos de Lamarra tratan el tema de la innovación organizacional integrando teorías, aunque cada uno lo hace con abordajes distintos y complementarios: uno se ubica en el plano organizacional (Fernández Lamarra N. A., 2014), otro plantea un tratamiento más integral (Fernández Lamarra, 2016), mientras que el primero es un análisis comparativo (Fernández Lamarra N. T., 2009).

El tercer tema en participación es el de las políticas públicas (Vázquez, 2010; González G. &., 2017; González G. , 2016), y el resto se reparte, con una muy baja participación, entre: Desarrollo Territorial (Menardi, 2016), Apertura y Transparencia (Maenza, 2016), Gobierno (Samoilovich, 2008) y Prácticas comunitarias (Lischetti, 2014).

Cuadro n° 1. Clasificación de las publicaciones por tema

| Tema                                  | Cantidad |
|---------------------------------------|----------|
| Innovación educativa                  | 8        |
| Innovación educativa (investigación)  | 2        |
| Innovación organizacional             | 7        |
| Políticas públicas                    | 3        |
| Apertura y transparencia <sup>1</sup> | 1        |
| Desarrollo territorial                | 1        |
| Gobierno                              | 1        |
| Prácticas comunitarias                | 1        |
| Total                                 | 24       |

*Fuente: elaboración propia*

En lo atinente al método, el cuadro n°2 muestra que los artículos se reparten en iguales proporciones entre los que consisten en relatos de experiencias o casos, y aquellos que se limitan a una discusión teórica, conceptual o política. Otras maneras de resolver la cuestión metodológica incluyen: análisis cualitativo de entrevistas y documentos, autoevaluación docente a través de una encuesta, aplicación de cuestionarios y una intervención (Gibelli, 2014).

---

<sup>2</sup> En realidad, una (Fernández Lamarra, 2016) es la reseña de su libro.

## Ponencias del Coloquio Regional *Balance y aportes para la CRES 2018*

La Educación Superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe

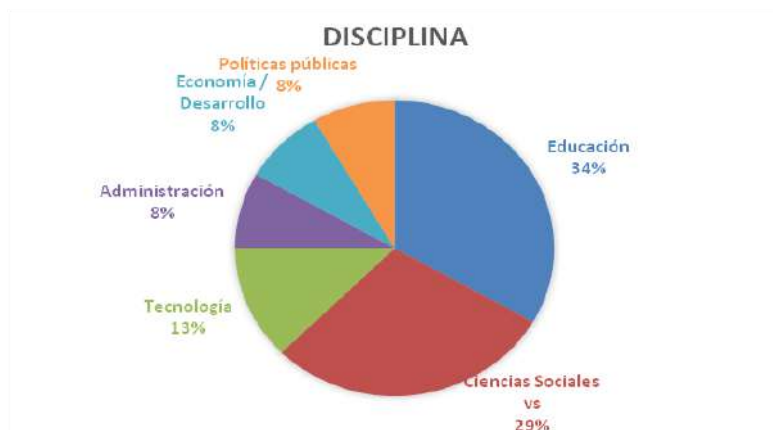
Cuadro n°2. Clasificación de las publicaciones por método

| Metodología                                      | Cantidad |
|--|----------|
| Relato de las experiencias (casos)               | 10       |
| Discusión teórica/conceptual                     | 9        |
| Discusión teórica/política                       | 1        |
| Análisis cualitativo de entrevistas y documentos | 1        |
| Autoevaluación docente - encuesta                | 1        |
| Cuestionario                                     | 1        |
| Intervención                                     | 1        |
| Total  | 24       |

*Fuente: elaboración propia*

La innovación es un fenómeno transdisciplinar. Como tal, es estudiado desde perspectivas teóricas y epistemológicas diferentes. La reconstrucción en torno al recorrido teórico dentro de cada disciplina requeriría de un equipo de investigación que reúna ese atributo. Sin embargo, un avance en ese camino es la clasificación de las publicaciones considerando la disciplina desde la cual se lo aborda, cuyos resultados se comparten en la figura n°1. Allí se evidencia la fragmentación y un relativo equilibrio entre las ciencias de la educación y otras ciencias sociales.

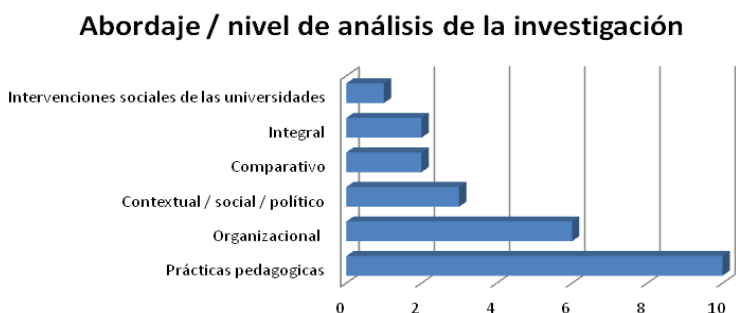
Figura n°1. Clasificación de las publicaciones por disciplina



*Fuente: elaboración propia*

Finalmente, esa misma fragmentación aparece cuando se categoriza en función del tipo de abordaje. Como era previsible, la gran mayoría se centran en la práctica pedagógica. Le siguen en importancia el enfoque organizacional, el contextual (sociopolítico), el comparativo y el de las intervenciones sociales por parte de las universidades. Solo dos artículos intentaron un abordaje integral que comprende distintos niveles de análisis (González G. &, 2017; Fernández Lamarra, 2016).

Figura n°2. Clasificación de las publicaciones por tipo de abordaje



*Fuente: elaboración propia*

## Hallazgos y conclusiones

Entre los principales hallazgos es posible afirmar que, incluso dentro de cada corriente disciplinar, existe escaso diálogo entre quienes están produciendo conocimiento en torno a la innovación. Eso se evidencia en la ausencia de un enfoque teórico común, y en la escasez de referencias cruzadas, lo que hace imposible trazar la evolución. Aunque también puede suceder que el progreso científico requiera de una perspectiva temporal mayor a la contemplada en este análisis, y que la muestra utilizada en este estudio no haga posible identificar esa evolución.

La multiplicidad de perspectivas teóricas contribuye a profundizar la fragmentación a la que se hacía referencia durante el análisis, debido a que no se visualizan esfuerzos hacia la complementariedad. Esto último sí ocurre entre los distintos niveles de tratamiento.

Otros datos que surgen del estudio denotan una llamativa ausencia de trabajos científicos argentinos que vinculen la innovación con la Responsabilidad Social, ni

con la Inclusión, dos áreas temáticas de gran desarrollo en años recientes. Si se advierte una gran preocupación por compartir y socializar prácticas pedagógicas innovadoras, muchas de las cuales incluyen en uso de TICs. También resulta notable el intento por estrechar el vínculo entre docencia e investigación.

Finalmente, este trabajo permitió identificar una pequeña, aunque prolífica comunidad, que se está dedicando a trabajar la innovación en la universidad desde una perspectiva organizacional, y con la pretensión de complementar los distintos niveles de análisis. Esa comunidad está dirigida por Norberto Fernández Lamarra, quien, sin duda, constituye un referente en la materia.

Como futuras líneas de investigación que se abren a partir de esta, aparece la propuesta de ampliar el alcance de este trabajo, incluyendo autores latinoamericanos y extendiendo el período bajo análisis.

## Referencias bibliográficas

Adan, C. A. (2011). Los tradicionales foros virtuales como herramienta de innovación: planeación, gestión y utilización de foros virtuales en espacios de educación superior interdisciplinarios regidos por un modelo pedagógico constructivista funcionando b. *Trabajo final integrador. Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado, Especialización en Docencia en Entornos Virtuales.*

Barilaro, L. (2014). Diseño de estructura para innovación en las universidades. *Portal de promoción y Difusión Pública del Conocimiento Académico y Científico.*

Beltrán, M. N. (2015). LA INNOVACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES DESDE UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVA. *XXXI congreso Nacional de ADENAG.*

Bustos, M. A. (2016). Innovación en la educación superior: aplicación móvil para universidades. . *Presentación en XI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.*

de Kaul, M. C. (2012). Consideraciones en torno de la articulación entre investigación y docencia en educación superior. Propuestas de estrategias de intervención e innovación. *Estudios Sociales Contemporáneos. N° 7/8, 215-238.*

Fernández Lamarra, N. (. (2016). Innovación en las universidades nacionales. Aportes para la comprensión de aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. *Reseña por Claverie.*

Fernández Lamarra, N. A. (2014). La innovación en las universidades nacionales desde la perspectiva de los académicos. *Presentación en congreso: I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN.* Espacios de investigación y divulgación. Tandil, Argentina.

Fernández Lamarra, N. T. (2009). *Universidad, sociedad e innovación una perspectiva internacional*.

Gibelli, T. (2014). La investigación basada en diseño para el estudio de una innovación en educación superior que promueve la autorregulación del aprendizaje utilizando TIC. . In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 2-16.

González Carella, M. I. (2012). La innovación organizacional en las instituciones de educación superior: el caso de la FCES de la UNMDP.

González, G. &. (2017). Planeamiento de la Educación Superior en Argentina: Entre las Políticas de Regionalización y los Procesos de Innovación Universitaria. *Education Policy Analysis Archives*, 25.

González, G. (2016). Concepciones de las políticas de regionalización: una aproximación a los casos de la educación superior y el sistema de ciencia, tecnología e innovación (1996-2007). *Revista Española de Educación Comparada*, 227-256.

González, I. F.-C. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista española de cardiología*, 64(8), 688-696.

González, M. E. (2008). Experiencias de Innovación Educativa y Colaboración: Universidad Politécnica de Madrid y Universidades Latinoamericanas.

Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., Kyriakidou, O., & Peacock, R. (2005). Storylines of research in diffusion of innovation: a meta-narrative approach to systematic review. *Social science & medicine*, 61(2), 417-430.

JUBERT, A. (2007). UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR CON TICS: MÉTODO DE INDAGACIÓN GUIADA, TRABAJO EN GRUPOS COLABORATIVOS. *Presentación en congreso. Virtual Educa. Brasil*.

Juric, V. H. (2008). Juric, V. H. S. La implementación de la educación a distancia en el nivel superior: de las representaciones de los docentes a la innovación. *Políticas Educativas*.

KOZAK, D. T. (2002). *Presentación en congreso. Segundo Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Terragona.

Lischetti, M. (2014). Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación. *Reseña de Fava, J.*

Maenza, R. R. (2016). Maenza, R. R., & Darin, S. B. UNIVERSIDADES ABIERTAS TRABAJANDO EN LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA Y LA TRANSPARENCIA. *Revista internacional Transparencia e Integridad*.

Menardi, M. A. (2016). Menardi, M. A., Tecco, C. A., & López, S. R. El rol de las universidades en la generación de capacidades territoriales para la innovación y el desarrollo. *Administración Pública y Sociedad (APyS)*.

Olaizola, A. E. (s.f.). El modelo de innovación del Programa de Investigación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. RAES.

Rigo, D. F. (2015). Cómo leen, escriben y aprenden los estudiantes de educación superior. Innovación y mixtura en la experiencia de investigación. *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, Nº2. ISSN 2422-5975.

Samoilovich, D. (2008). Senderos de innovación. Repensando el gobierno de las universidades públicas en América Latina. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. En Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe (págs. 319-379.).

Vázquez, D. G. (2010). La innovación como Política de Estado: Las vinculaciones entre Educación Superior y Desarrollo. *Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*.

Wong, G., Westhorp, G., Buckingham, J., Pawson, R., & Greenhalgh, T. (2013). RAMESES publication standards: meta-narrative reviews. *BMC medicine*, 11(1), 20.





# **Discontinuidades y rupturas en el oficio de estudiante: pasaje del Sistema de Educación Secundario al Sistema Universitario en la Universidad Nacional de Córdoba**

**MARÍA ISABEL MORALES**

Universidad Nacional de Córdoba  
marisa.morales@unc.edu.ar

**ANTONELLA CECILIA DI PAOLA NARANJO**

Universidad Nacional de Córdoba

**MARÍA EUGENIA ISSALY**

Universidad Nacional de Córdoba

**MARÍA EUGENIA MARULL**

Universidad Nacional de Córdoba

---

## **Resumen**

A pesar de las distancias, en nuestro país, hasta hace algunas décadas se podía afirmar que un estudiante que finalizaba la escuela secundaria estaba en condiciones de empezar estudios en la universidad. Expresado con mayor propiedad, se podía decir que la Universidad estaba preparada para llevar adelante el proceso de enseñanza con los alumnos que recibía. Este presupuesto ha debido ser desestimado paulatinamente. Uno de los primeros indicios de dificultades ha sido el elevado desgranamiento en los primeros cursos de universidad lo que induce a pensar que existe una ruptura entre estos niveles. Es plausible suponer que la ampliación de la matrícula, sumada a los numerosos cambios curriculares y organizacionales en nivel secundario haya producido

en los hechos, un egresado con perfil diferente al de décadas atrás. La reflexión y las acciones de articulación surgen, entonces, en respuesta a un diagnóstico de ruptura y discontinuidad entre niveles educativos. El elevado número de estudiantes que abandonan la universidad a poco de comenzar, se ha convertido en una problemática extendida que ha merecido innumerables investigaciones. También la UNC y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba han desarrollado diversos trabajos con vistas a la articulación entre niveles, con diversos formatos, objetivos y acciones, algunos orientados por áreas disciplinares o a través de perspectivas transversales definidas ad hoc y otros centrados en la producción de materiales para docentes, para estudiantes secundarios o para ambos. La magnitud del problema del desgranamiento ha llevado a que, de manera paralela, distintas unidades académicas de la UNC también diseñaran y gestionaran propuestas de articulación con la escuela secundaria. Sin embargo, al estar orientadas por la problemática particular del ingreso a una carrera o circunscriptos al ámbito disciplinar, no han favorecido un abordaje general. Es especialmente inquietante, que existan pocos trabajos directos con estudiantes secundarios, de manera que el impacto de las propuestas aplicadas se ha medido más bien por el grado de satisfacción de los docentes participantes. Un ingresante universitario constituye “un ser transicional” en el sentido que ya no es un estudiante secundario, pero tampoco se ha apropiado del “ser universitario”. Este ejercicio de asumir y ejercitar y las nuevas reglas de juego específicas del espacio institucional en que se incorpora, constituirá una de las condiciones elementales para la permanencia en el ámbito universitario. No obstante, los códigos de la cultura académica rara vez se explicitan y los distintos aspectos que conforman la culturización de los ingresantes pueden ser mediados por contenidos y experiencias de diversa índole. Esta transición conlleva el aprendizaje de un oficio, el oficio del estudiante; considerar un oficio al mismo no es algo que resulte tan explícito y supone procesos complejos de aprendizaje y afiliación a nuevas lógicas y a nuevos contextos. Partiendo de lo expuesto, el presente trabajo presenta un conjunto de reflexiones sobre las rupturas y discontinuidades en el pasaje de la escuela a la universidad presentadas por el equipo de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC para la Convocatoria del Programa Nexos de la SPU. Tomamos las habilidades, capacidades y competencias adquiridas como parte del oficio de estudiante en su trayectoria por la educación obligatoria, analizamos las discontinuidades y rupturas en la representación del “ser” un estudiante y sus consecuencias en el pasaje y el ingreso en el sistema universitario, para hacer lugar a nuevas formas de comprensión que expliciten lo tácito y atiendan; en este caso mediante una propuesta de trabajo compartido entre niveles, a la permanencia en los estudios.

## **Palabras clave**

Oficio de estudiante – Discontinuidad – Rupturas - Trayectorias educativas - Ingreso universitario

## **¿Por qué hablamos de rupturas y discontinuidades?**

La universidad plantea ciertas prácticas homogéneas que se deben cumplir para ingresar y permanecer en ella. Los jóvenes ingresantes constituyen un grupo diverso con trayectorias heterogéneas, lo que genera un modo subjetivo diferente (y desigual) de relacionarse con el conocimiento y transitar por la vida universitaria. Al ingresar en la universidad, los jóvenes deben desplegar cierto capital adquirido previamente y determinadas estrategias que le permitan ingresar y permanecer.

Es necesario precisar que se considera “ingresantes” a quienes atraviesan el pasaje del nivel secundario hacia la universidad. Este pasaje no se circunscribe al momento preciso del ingreso a la universidad, sino que remite al proceso de socialización inmerso en las estrategias de reproducción social articuladas en los núcleos domésticos. Estas estrategias son construidas siguiendo caminos y códigos que ofrecen las experiencias en las diferentes redes y escenarios en los que los sujetos participan, y en las diversas coyunturas por las que transcurren sus historias (García Salord, 2000). Por tanto la importancia de trabajar en la problemática abarcando longitudinalmente el último año de escuela secundaria y el primero del ingreso a los estudios superiores.

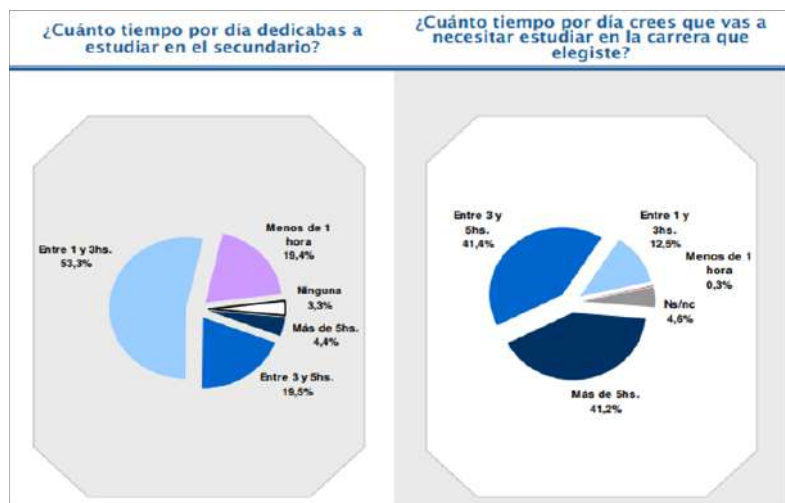
Asimismo, la etapa de cierre de la escolaridad de la Educación General Obligatoria entraña su problemática particular. En la Provincia de Córdoba aún persisten dificultades en la permanencia y sobretodo en el egreso en tiempo y forma de la totalidad de los estudiantes. No se trata sólo de cerrar una etapa “escolar”, significa además el tránsito hacia otra, lo que incluye la puesta en juego de un nivel de mayor autonomía para tomar decisiones y también para luego, sostenerlas. La perspectiva de tener que asumir esta “libertad” puede resultar por momentos difícil para muchos adolescentes y jóvenes.

Reforzando lo mencionado anteriormente, el ingresante universitario constituye “un ser transicional” entre la escuela secundaria y la institución universitaria. Este ejercicio le demanda ejercitar nuevas reglas de juego específicas del espacio institucional en que se incorpora. No obstante, los códigos de la cultura académica rara vez se explicitan y los distintos aspectos que conforman la culturización de los ingresantes pueden ser mediados por contenidos y experiencias de diversa índole.

Esta situación pone en desventaja o riesgo de expulsión a todo aquel sujeto que no haya tenido la posibilidad de adquirir e incorporar los conocimientos, habilidades, capitales y trayectorias necesarias para permanecer en la universidad; o que no haya tenido la oportunidad de ejercitar las capacidades que le permitan introducirse a la nueva cultura disciplinar e institucional. (Arcanio y cols., 2013).

Este choque de lógicas se cristaliza a modo de rupturas o discontinuidades en las trayectorias de los estudiantes, quienes deben esforzarse por adaptarse y adquirir aquellas estrategias que le permitirán la continuidad, como contraparte a esa ruptura. Las diferencias se evidencian principalmente en el modo de administrar los tiempos, en el paso de una lógica de la obligatoriedad a una de la autonomía y autogestión (también en relación al propio proceso de aprendizaje), en las diferencias en los modos de relación con los diferentes sujetos institucionales, en el paso de la relativa homogeneidad a la máxima heterogeneidad y muchas veces masividad universitaria.

A modo de ejemplo se expone parte del “Informe de encuesta a aspirantes al ingreso 2016” realizado por la Universidad Nacional de Córdoba, en el cual se visualiza a través de un aspecto puntual, la diferencia de lógicas (y en consecuencia discontinuidad) aplicada en este caso a la percepción respecto a la cantidad de horas de estudio dedicadas por el sujeto en la escuela secundaria y la que creen que deberán invertir en la universidad.



Base: 8.661 casos

Los códigos de la cultura académica rara vez se explicitan, y los distintos aspectos que conforman la culturización de los ingresantes se presentan mediados por contenidos y experiencias de diversa índole, dispersos en la trayectoria del estudiante. Sin embargo, las exigencias de culturización suelen preceder largamente a los apoyos y estímulos que sostienen a este proceso. Esto tiene la consecuencia de acelerar el choque cultural magnificando sus consecuencias negativas y evidenciando la necesidad de un programa amplio que explicita lo tácito y tenga en cuenta la integración cultural, dándole un lugar primordial y abarcando a todos los actores involucrados.

Los estudiantes refieren que parte de las dificultades es porque existe discontinuidad incluso en actividades que realizaban antes en la escuela secundaria. La comunicación efectiva, oral y escrita; capacidad de acceso y análisis de información; pensamiento crítico y resolución de situaciones problemáticas y trabajo colaborativo (Griffin, Patrick y Care, Esther; 2015) son capacidades fundamentales desarrolladas en la escuela secundaria y sin embargo en el “formato universitario” resultan desconocidas para el ingresante. Lo que los profesores pretenden que hagan, dista bastante de lo que saben hacer con un texto o con situaciones problemáticas.

En las dos últimas décadas distintos estudios en nuestro país se interesaron por determinar cuáles son los factores que intervienen para que exista continuidad de estudios en el nivel superior por parte de aquellos estudiantes que finalizan la escuela secundaria. Sus análisis observan, especialmente, aspectos socioeconómicos, aunque consideran otros factores como los familiares o aquellos propiamente educativos.

Se advierte la necesidad de construir puentes para acompañar algunos de los desafíos institucionales que se visualizan, asentados sobre las capacidades desarrolladas en la escuela secundaria. De manera tentativa se podrían mencionar algunas acciones: Apoyar y estimular a los ingresantes por parte de la familia, la institución escolar, sus docentes y compañeros. Presentar de manera accesible el conjunto de opciones educativas y de capacitación de las universidades e institutos superiores. Informar sobre los programas de becas u otro tipo de ayuda financiera. Orientar sobre la institución a la que ingresarán, las modalidades de inscripción, condiciones de ingreso, planes de estudio, e incluso experiencias transmitidas por quienes cursan o han cursado estudios superiores, entre otras.

El ingreso universitario ha sido objeto de múltiples investigaciones y reflexiones en el marco de la propia Universidad Nacional de Córdoba, Arcanio, Falavigna, y Soler (2011); Carli (2012); Ortega (2016); Falavigna (2008); Ortega, Duarte, Falavigna, Arcanio, Soler y Melto (2012); Echeveste, Arguello y Bernardita (2017); Juaneu, Olivero y Pereno (2017); Perez Moreno (2017); Orellana, Castagno y Rodríguez, (2017), Ambroggio, Coria, Saino (2016); Goldenhersh, Coria, Saino (2011), entre otros.

Atendiendo a un rastreo sistemático de lecturas, documentos e investigaciones locales y a las trayectorias profesionales de miembros de este equipo con ingresantes, se identifican para el diagnóstico las siguientes situaciones:

- Entre los principales motivos de abandono de la carrera refieren: haberse dado cuenta de que no era la carrera que les gustaba; motivos vinculados a las condiciones institucionales y motivos personales-familiares. Generalmente los sujetos en sus relatos conjugan dos o más de estos motivos entre sí y a partir de allí se define la continuidad de la carrera. Es interesante destacar que los aspectos vinculados a las condiciones institucionales, son los que en general acompañan a los otros motivos. Los sujetos mencionan dificultades sobre las condiciones de cursado en la universidad aludiendo al anonimato y al sentimiento de soledad. A partir de esta situación se hace indispensable trabajar en las capacidades que implica el abandono de la lógica escolar y el ingreso a la vida universitaria, y particularmente a la universidad pública (con características institucionales diferenciadas y atravesadas por la masividad de la matrícula y lo propio de la esfera pública). Parece pertinente trabajar en las capacidades de autogestión de los ingresantes, la búsqueda de información tanto administrativa como académica, la ubicación espacial y temporal y la organización del tiempo entre otros.

- El establecimiento de lazos sociales (dentro y fuera del espacio universitario) incide de manera determinante en la permanencia de los estudiantes en la institución. La participación estudiantil en la vida universitaria, la asistencia a clase, la relación con compañeros, docentes y tutores, el acceso a la información, y hasta la participación política generan efectos concretos en los modos de inserción en la institución así como en la manera de habitarla. No es menor escuchar a los jóvenes referir que una de las cosas más importantes para ellos en su curso por la universidad fue el “encuentro” (con algún docente que pudo transferirles esas ganas, ese interés por algún saber; con compañeros con los que mientras estudiaban podían construir “resúmenes”, “opiniones” y detenerse a pensar un tema, etc.) que propicia otras formas de “encuentro” con el conocimiento. El encuentro con pares y referentes institucionales constituye en esta propuesta un aspecto prioritario.

A modo de ejemplo, observamos en el “Informe encuesta a estudiantes 2017” realizado por la Universidad Nacional de Córdoba, que el encuentro con conocidos o profesores que facilitaron el contacto con las diferentes áreas disciplinares se enumera entre las principales actividades que ayudan al sujeto a tomar su decisión vocacional.



*Total de casos: 13.638 casos (respuesta múltiple)*

Este aspecto social podría funcionar como contrapeso a las consecuencias de las condiciones institucionales expresadas en el diagnóstico, en tanto el incremento de la sociabilidad disminuye en los sujetos la tensión generada por el extrañamiento frente a lo nuevo y desconocido.

## **Desafíos del Proyecto Nexos**

Así las cosas, se comprende la necesidad de articulación entre la escuela secundaria y el nivel superior y que articular entre los dos niveles exige de un espacio que debe ser definido y creado. No se trata de transitar de manera diferente un camino que ya existe, sino de establecer un trayecto que entienda y atienda la cultura de la transición, del pasaje. Espacio que para ser consistente con la problemática que aborda, será promovido y gestionado de manera consensuada por actores de ambos niveles que trabajen como pares.

Tarea que puede ser decisiva para que estudiantes que finalizan sus estudios secundarios -muchos de ellos por primera vez en sus familias- estén en condiciones y se



sepan poseedores de capacidades necesarias para la continuidad de estudios superiores, si ese fuera su proyecto de vida. Atravesar el umbral de la educación superior y universitaria tiene una connotación simbólica muy fuerte para los estudiantes y sus familias, que confían aún en la educación como vía de movilidad social ascendente.

La concreción de proyectos de articulación hace converger diversos paradigmas sobre los sujetos de aprendizaje, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y las capacidades fundamentales definidas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Para esta decisión se tiene en cuenta el análisis de las pruebas APRENDER 2016 y ONE 2013, para cuya discusión en Ministerio de Educación invitó especialmente a referentes de la Universidades (Cuaderno Número 21. Documento Ministerio de Educación, 2017).

Este acuerdo –trabajar de manera conjunta Ministerio de Educación y Universidad– sobre las capacidades fundamentales (Oralidad, lectura y escritura – Abordaje y Resolución de situaciones problemáticas – Pensamiento Crítico y creativo – Trabajo en colaboración para organizarse e interactuar) constituye la base fundacional del espacio de articulación que se empieza a construir. Dado que las lógicas y paradigmas de cada nivel entran en tensión a la hora de iniciar y renovar propuestas pedagógicas, es valioso problematizar lo ya sabido en un intento de revisar las representaciones sobre las escuelas, los estudiantes y las instituciones de nivel superior y universitario.

La elaboración de un proyecto de articulación interniveles se convierte así en una estrategia facilitadora de la continuidad en los aprendizajes, posibilitadora de acuerdos pedagógicos y organizativos, fortaleciendo las trayectorias educativas y de vida de los estudiantes. Con su implementación se propicia la inclusión en el sistema superior, evitando los efectos de exclusión que pudieran ser parte de la historia personal y las trayectorias educativas de los jóvenes. Este proyecto en su elaboración requiere un encuadre de trabajo con criterios y propósitos definidos, con situaciones que promueven un conjunto de acciones para construir con el “otro” de forma conjunta.

Atendiendo a la necesidad de una intervención tan masiva como posible, para una primera etapa se acuerda trabajar con 103 escuelas que constituyen el universo de Escuelas Secundarias Orientadas, de Córdoba Capital. Las escuelas dependen de la Dirección General de Educación Secundaria y la Dirección General de Educación Superior. Se considera que desde el espacio curricular de Formación para la Vida y el Trabajo y según se prescribe en el Diseño Curricular vigente, se puede fortalecer la propuesta. Se entiende un recurso estratégico incorporar a los coordinadores de curso que poseen las escuelas de este universo, cuya función primordial es el acompañamiento de trayectorias escolares de los estudiantes.

Se considera propicio continuar con las acciones que viene realizando la Secretaría

ría de Asuntos Estudiantiles de la UNC y que esta propuesta complementa las mismas. De este modo, en lo que respecta a la Universidad Nacional de Córdoba, esta presentación se elabora para ser gestionada en conjunto por ambas Secretarías (Asuntos Académicos y Asuntos Estudiantiles).

## **Objetivos Generales del Proyecto: Encuentro de dialogo entre los niveles – reconocimiento del uno con el otro**

Crear y sostener un espacio de trabajo colaborativo entre actores de nivel secundario y nivel superior.

Establecer un dispositivo que quede instalado en el espacio escuela secundaria-nivel superior con pautas para su revisión y evaluación.

### **Objetivos Específicos:**

- Coordinar los recursos para la implementación, seguimiento y evaluación de la propuesta.
- Acercar la Universidad a la sociedad y en particular a los estudiantes de escuelas secundarias a través de estrategias de información sobre las carreras, vida estudiantil y proyectos que acompañen el ingreso y el sostenimiento de los estudios en la universidad.
- Favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes a la Universidad a partir de acciones que fortalezcan los trayectos académicos en articulación con la escuela secundaria.
- Integrar equipos mixtos para diseñar y evaluar material didáctico para el trabajo del oficio de estudiante.
- Producir material informativo sobre servicios y carreras de nivel superior mostrando diferentes facetas de la vida universitaria y la vida profesional.
- Generar un espacio interniveles con agenda dinámica y consensuada para discutir algunas nociones básicas de la práctica educativa en espacios de articulación.
- Generar material que difunda en la comunidad resultado del proyecto y sirva de base para la evaluación y diseño de propuestas posteriores.

Compartimos, como propusimos, un conjunto de reflexiones sobre las rupturas y discontinuidades en el pasaje de la escuela secundaria a la universidad y algunas especificidades del Proyecto Nexos UNC como una estrategia que atiende a facilitar este pasaje en las trayectorias educativas de los estudiantes cordobeses y favorecer la terminalidad de la educación obligatoria y la permanencia en la universidad.

Todo por implementar, esperamos en la próxima oportunidad socializar la evaluación de la propuesta.

## **Universidad Nacional de Avellaneda: Integración de programas que atienden la calidad, inclusión, mejora continua, flexibilidad e innovación**

**JULIA MARTA DENAZIS**

Universidad Nacional de Avellaneda  
jdenazis@undav.edu.ar

**LAURA CATIVA**

Universidad Nacional de Avellaneda  
lcativa@undav.edu.ar

**ALEJANDRA M. ALONSO**

Universidad Nacional de Avellaneda  
aalonso@undav.edu.ar

**LUZ NIN**

Universidad Nacional de Avellaneda  
lnin@undav.edu.ar

**ANTONELA CAPURRO**

Universidad Nacional de Avellaneda  
acapurro@undav.edu.ar

**ANABELLA BURMAN**

Universidad Nacional de Avellaneda  
aburman@undav.edu.ar

---

### **Resumen**

La Universidad Nacional de Avellaneda, se crea en el marco de las universidades del bicentenario. Con el desafío de superar un modelo de universidad aislada y ajena a los problemas cotidianos, su proyecto institucional de acuerdo con la declaraciones de la CRES 2008, y con la Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior - UNESCO - de París, 2009, define la educación como un “Bien público social, derecho humano y universal y responsabilidad del Estado” y sitúa la función que debe cumplir como Universidad en el desarrollo social e integral de sus entornos poblacionales. El reto de la etapa fundacional, nos llevó a identificar las necesidades de la sociedad para producir oportunas y consecuentes respuestas, lo que implicó realizar profundas transformaciones en formas de gestión académica tradicionales. Con el objetivo de di-

señar, gestionar, coordinar e integrar estrategias institucionales, programas y proyectos orientados a la mejora continua de los procesos formativos de la universidad, asegurando la calidad, inclusión educativa, flexibilidad e innovación, establecimos un Plan de Desarrollo Académico, surgido del análisis de las fortalezas y debilidades de las IES, de la evaluación del contexto, regional, nacional, internacional, de considerar el rol de la universidad pública en la sociedad y de asumirse como factor de democratización de la educación de calidad en contextos desfavorecidos. En este trabajo describimos los diferentes programas que integran el Plan, sus avances y primeros resultados, como evidencia de los procesos instituyentes de una universidad nacional creada con el desafío atender el acceso, permanencia y egreso de los/las estudiantes universitarios que anteriormente veían inaccesible el paso hacia la educación superior: Articulación, ingreso, apoyo, permanencia y retención -orientado a estudiantes; Apoyo, seguimiento y evaluación de la enseñanza - orientado a la función docente; Diseño, seguimiento y actualización de planes de estudio; Investigación básica y aplicada en educación, construir conocimientos en el área e incorporar los hallazgos de las investigaciones a la política universitaria y a la gestión.

## **Palabras clave**

Universidades del Bicentenario - Inclusión – Calidad – Innovación - Derecho a la Educación

## **Introducción**

La Universidad Nacional de Avellaneda como universidad pública y gratuita, se crea, como Universidad del Bicentenario, con el desafío de superar un modelo de universidad aislada y ajena a los problemas cotidianos. Su Proyecto Institucional de acuerdo con la declaraciones de la CRES 2008, y con la Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior - UNESCO - de París, 2009, define la educación como un “Bien público social, derecho humano y universal, y responsabilidad del Estado” y sitúa la función social que debe cumplir como Universidad, cuya misión principal es el desarrollo social e integral de sus entornos poblacionales.

Estas declaraciones interperaron a universidad tradicional y la creación de las Universidades del Bicentenario buscó ampliar las oportunidades de sectores que hallaban grandes barreras materiales y simbólicas para ingresar a la universidad.

Calzoni (2015) el Rector fundador, afirma:

Hoy vemos el tema de ciertas cuestiones que en el mundo se discuten como tema de los rankings. Se discute si el elitismo sí o no y nosotros estamos discutiendo la retención de los chicos que ingresan. No nos conformamos con que ingresen, sino que trabajamos en la retención de los chicos... la inclusión no es sólo un discurso, está en nuestra génesis. (pp 138, 139)

El reto de la etapa fundacional, nos llevó a identificar las necesidades de la sociedad para producir oportunas y consecuentes respuestas, lo que implicó realizar profundas transformaciones en formas de gestión académica tradicionales. Establecimos un Plan de Desarrollo Académico, surgido del análisis de las fortalezas y debilidades de las IES en general, de la evaluación del contexto, regional, nacional, internacional, de considerar el rol de la universidad pública en la sociedad y de asumirse como factor de democratización de la educación de calidad en contextos desfavorecidos. Estos nuevos requerimientos cuestionan los modos de funcionamiento de las áreas académicas tradicionales de las universidades y amplían las funciones de la gestión académica, donde el reparto del tiempo y esfuerzo, supone la atención a los procesos académico-formativos, por un lado y la atención a aspectos administrativos, por otro. Los cursos de acción atravesados por el principio del Derecho a la Educación Superior, de Promoción de la calidad entendida como inclusión, de mejora continua, flexibilidad e innovación, se integran en diferentes programas articulados que dan respuesta a estos interrogantes: ¿Cómo fortalecer el papel de la educación superior para superar la marginación y promover la inclusión? ¿Cómo lograr que en educación superior el acceso no se convierta en rápida expulsión? ¿Cómo lograr la inclusión con calidad? ¿Cómo puede el currículum universitario compatibilizar los cambios científicos y tecnológicos con la resistencia institucional que genera estructuras rígidas? ¿Cómo lograr flexibilidad para evitar la cristalización de propuestas académicas?, ¿Cómo romper con concepciones docentes heredadas? ¿Cómo transformar resultados de investigación en decisiones de gestión académica? ¿Cómo incluir en la formación del estudiante el compromiso territorial y regional?

El objetivo general del plan de desarrollo académico es el de Diseñar, gestionar, coordinar e integrar estrategias institucionales, programas y proyectos orientados a la mejora continua de los procesos formativos de la universidad, asegurando la calidad, inclusión educativa, flexibilidad e innovación.

- Programa de Articulación, ingreso, apoyo, permanencia y retención

El nombre del programa da cuenta de las dimensiones que atraviesa y de los dispositivos diseñados para la acción.

## **A. Articulación**

La articulación con las escuelas medias se inscribe en Convenios entre la Universidad Nacional de Avellaneda y la Jurisdicción. A partir de la sanción de la Ley de Educación, que establece a la Educación Secundaria como obligatoria, asumimos - desde el 2011 - el desafío de dar respuesta al pasaje de los estudiantes del nivel medio al universitario, llevando a cabo acciones concretas de trabajo con las escuelas secundarias para facilitar el acceso a los estudios superiores.

Partimos de la premisa de pensar la educación como un sistema integrado, haciendo especial énfasis en el acompañamiento de los estudiantes en su pasaje del Nivel Medio al Superior. Se inició como experiencia piloto y, a partir del 2014 acordamos con las autoridades de la Jurisdicción Provincia de Buenos Aires su implementación en escuelas secundarias de Avellaneda, Lanús y Lomas de Zamora.

Se establecen dos líneas de acción:

1. Eje áulico: Enseñanza y doble tutoría: Hace hincapié en el vínculo y el trabajo entre los docentes de ambos niveles y con los estudiantes.
2. Eje extra-áulico: Vinculación, visitas, oferta educativa.

### **1. Eje áulico**

Los/las alumnos/as del último año de los estudios secundarios, participan de dos seminarios incorporados a sus planes de estudio a cargo de docentes de la universidad y de las escuelas. Coordinados por la Secretaría Académica, los docentes de ambos niveles, trabajan los contenidos educativos a desarrollar, constituyéndose como grupo de trabajo. Así, conforman parejas pedagógicas que funcionan en “doble tutoría es decir, profesores de la universidad (tutores disciplinares) y profesores de los colegios (tutores afectivos) se vinculan entre ellos y con los estudiantes a través de la elaboración y enseñanza de un contenido educativo.” (Denazis, Alonso 2010, p. 5)

Los desafíos iniciales fueron diversos, la experiencia piloto nos permitió, para su implementación masiva en 2014, recuperar las distintas dimensiones involucradas en su desarrollo: los acuerdos institucionales con las autoridades distritales, con los

responsables de las escuelas, la selección del equipo docente de la UNDAV, el diseño de materiales de trabajo y la construcción de vínculos institucionales con las escuelas participantes. Los establecimientos educativos que se incorporaron al Proyecto, son de gestión estatal y pertenecen principalmente, al partido de Avellaneda. Algunas escuelas están emplazadas en barrios vulnerables; otras en zonas residenciales y algunas en lugares céntricos.

En una encuesta sobre los puntos centrales del Programa, realizada a los profesores, los resultados son los siguientes:

Respecto del *vínculo con los directivos*: El 69.2 % de los docentes, señalan que el vínculo fue bueno y que esto se debió a que “hubo interacción permanente”, que se ha establecido “*un vínculo consolidado con la institución fruto de tantos años de trabajo lo cual repercute positivamente*” y “*porque están presentes y atentos*”. Asimismo, señalan que las cuestiones positivas se relacionan con la continuidad y afianzamiento del programa, que se sostiene a lo largo del tiempo: “*Lo positivo es que la institución viene trabajando con el programa desde sus comienzos*” y “*confía en el Programa y en sus docentes*”

### ¿Cómo fue el vínculo con los directivos?

26 respuestas

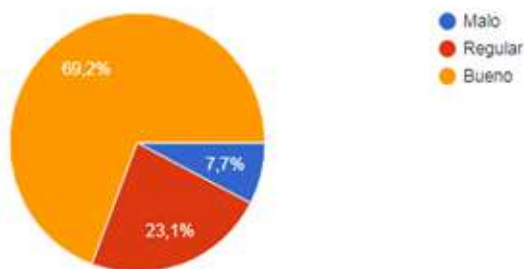


Gráfico 1. Respuestas respecto vínculo establecido entre los docentes de la Universidad y los equipos directivos de las escuelas.

Fuente: Encuesta a docentes. Secretaría Académica



Respecto del *vínculo con sus pares docentes de las escuelas*: Señalan en un 96.2% que han desarrollado buen vínculo con quienes han realizado la articulación en las aulas. Atribuyen este buen vínculo a que hubo un *“Excelente predisposición para el trabajo de articulación con el programa. Nos complementamos muy bien”*, *“el docente se encontró completamente abierto al programa, muy interesado y comprometido. Muy contento y ansioso por disfrutar de esta nueva experiencia con los alumnos”*, *“la docente está muy comprometida con el programa y siempre demuestra gran entusiasmo todos los años por trabajar con la UNDAV”* y *“la profesora se notaba atenta y comprometida con el programa de articulación ya que nos acompañó con las actividades, interviniendo cordialmente en las clases, coordinando conmigo la preparación de las clases y mostrándose predispuesta ante cada situación”*.

## ¿Cómo fue el vínculo con el profesor de la escuela?

26 respuestas

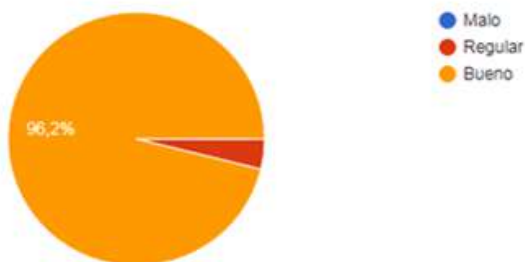


Gráfico 2. Respuestas respecto vínculo establecido entre los docentes de la Universidad y los profesores de la escuela. Fuente: Encuesta a docentes. Secretaría Académica

Respecto de la *doble tutoría*: Señalan que, en un 100%, se ha desarrollado la doble tutoría en las aulas. Indican que ha sido producto de la interacción *“permanentemente con los estudiantes y en pareja pedagógica”*, porque *“articulamos modalidades de trabajo, de disciplina en el aula y de contenidos”*, *“Porque en los casos que se pudo articular se enviaron las planificaciones, hubo reuniones previas, se conversó sobre los estudiantes que necesitaban estrategias de intervención particular para afianzar su proceso y se continuó en contacto con las instituciones”* y *“porque tuvimos encuentros previos para aunar criterios en cuanto a los contenidos y, durante el curso del programa, estuvimos en contacto vía telefó-*

*nica (más allá de las clases)”.*

Respecto de las *dinámicas que favorecen el trabajo con los contenidos:*

- *“Trabajar con fichas áulicas diseñadas por el docente, videos disparadores, fotos de época, diagramas en el pizarrón”*
- *“Desde imágenes disparadoras, trabajo con calendarios de época, desarrollo de ideas propias en relación a los textos con consignas de escritura y reflexión personal, hasta la visualización de actividades de manera audiovisual, como así también la resolución de consignas en grupo en relación a los textos”.*
- *“Dinámicas grupales de trabajo. Investigación sobre determinados temas o áreas”*
- *“Los videos, las lecturas, las exposiciones de los estudiantes”*
- *“Dinámicas de diálogo, juegos, creatividad”*
- *“Trabajar en grupos”*

## **2. Eje extra-áulico**

Se generan las relaciones y acuerdos entre la universidad y las escuelas para el desarrollo de actividades extra áulicas:

*Charlas y recorridos informativos:* Los estudiantes de 5° y 6° año de las escuelas recorren la Universidad con charlas brindadas por Decanos, Directores y Docentes. Y la Universidad, también sale a los barrios, municipios u otras instituciones para hablar de su oferta educativa.

*Orientación Vocacional:* En caso de que sea solicitado se realiza, a través del área de socioeducativa, un test con talleres de reflexión que abordan proyecto de vida y horizontes posibles académicos, laborales y profesionales.

*Expo UNDAV:* desde el 2016, las Secretarías, los Departamentos y áreas realizan en la Universidad, una muestra interactiva y participativa anual de las actividades que llevan a cabo. La Expo UNDAV, organizada desde la Secretaría Académica, es un evento institucional que reúne las distintas áreas de la Universidad y permite que se conozcan las actividades que se desarrollan en cada una de ellas, en un ambiente de colaboración y cooperación. En 2017, participaron 32 escuelas y la recorrieron 720 estudiantes.

*Presentación de la oferta académica de la Universidad en los espacios de expo o ferias* de otras universidades o colegios del área de influencia de la UNDAV.

## B. Ingreso

La etapa de Ingreso, es una instancia diagnóstica que permite recoger información sobre desempeño en lecto escritura, comprensión de textos y matemática, como así también sobre aspectos socioambientales y emocionales a fin de poder acompañar a los estudiantes en el diseño de trayectorias de inserción académica. Este trabajo es articulado con diferentes dispositivos institucionales pensados durante el primer año de los estudios universitarios.

Se trata de un primer tramo, donde los estudiantes pueden reconfigurar su experiencia anterior a la luz de esta nueva experiencia según la singularidad de sus recorridos, y donde el acompañamiento a este proceso será de especial tratamiento para la institución, por lo menos, durante el primer año de la carrera.

Se destaca en este sentido el trabajo articulado, en principio con el Departamento de Alumnos y, ya desde el momento de la implementación, con el Programa de Apoyo al Estudiante (Tutorías y Talleres de Apoyo), el Equipo Socioeducativo (Entrevistas personalizadas, Talleres de Orientación Vocacional, etc.), la Dirección de Bienestar Universitario (Comisión de discapacidad, Becas, Deportes, Ludoteca, etc.), los Departamentos (Charlas por Carreras).

El objetivo principal es el de ofrecer a los ingresantes una instancia diagnóstica y formativa que le permita reconocer y adquirir herramientas para hacer frente a estudios superiores.

Esta etapa diagnóstica y la articulación institucional antes mencionada, responden al desafío que representa hacer presente el principio de equidad para poder contribuir a garantizar el derecho a la educación universitaria con inclusión y calidad académica. Consideramos aquí a la inclusión como un proceso continuo de reposicionamiento en función de experiencias marcatorias dignificantes. Experiencias que requieren de un andamiaje crítico de concientización/ resignificación y que interpelan a ese sujeto constuido dentro de un entramado socio-histórico. Esta definición nos permite poner en relevancia algunas cuestiones fundamentales. El concepto de proceso vinculado a la apropiación de reglas de un nuevo entramado cultural como es la universidad, el carácter relacional de este proceso y su conformación sociohistórica.

En esta etapa se desarrollan dos o tres seminarios, uno, de introducción a la Universidad y, otro, de Comprensión y Producción Oral y Escrita y, para algunas carreras, un seminario de lenguaje matemático, organizados por Equipos Pedagógicos a cargo de los encuentros.

Los Equipos pedagógicos, constituidos por docentes de los diferentes seminarios, trabajan de manera articulada los abordajes en cuanto a contenidos y estrategias de

acercamiento a la lectura y escritura académica como también a la comprensión de textos complejos. Por ello, los textos seleccionados tienen en cuenta esta dinámica y las actividades propuestas deben estar en consonancia con este enfoque y se privilegia la modalidad de trabajo en taller.

En otro orden, si bien tenemos un diseño homogéneo (plasmado en los materiales básicos, en las consignas de trabajos, en el cronograma que orienta los temas de los encuentros y en las categorías evaluativas), la idea es que cada encuentro se enriquezca y particularice con el aporte de los conocimientos y la impronta que los integrantes le otorguen; cuestión esta que hará de cada encuentro una situación irrepetible y única.

Desde otro punto de vista, los encuentros se orientan en función de dar visibilidad a las reglas de producción y procedimiento propias de la vida universitaria, las que se encuentran plasmadas en las categorías de evaluación.

Por lo tanto, el proceso evaluativo integral tiene en cuenta los siguientes ejes que derivan en orientaciones para los estudiantes y para los Programas, Coordinadores y Docentes de Grado:

- Jerarquización de conceptos (JC)
- Relación entre textos (RT)
- Coherencia textual (CT)
- Reglas de citado (CR)
- Organización del estudio (OE)
- Métodos de estudio (ME)

Para sistematizar estas acciones y sus resultados se integran y concilian 3 documentos de recogida de información:

1. Datos generales de inscriptos: SIU-GUARANI
2. Encuesta individual
3. Informe de seguimiento por estudiante y por curso en una base de datos desarrollada en el campus virtual de la UNDAV

Por último, de este proceso diagnóstico se desprende cuál es la trayectoria óptima que debe realizar el estudiante en el primer año de sus estudios universitarios. Aproximadamente un 35% de los ingresantes a carreras en la UNDAV debe realizar junto al cursado de materias del primer cuatrimestre de la carrera elegida, Taller de Lecto Comprensión y de entre los que cursan Matemática, alrededor de un 55 % debe realizar Taller de Matemática.

En forma general, como resultado de este proceso evaluativo, podemos decir que más del 60 % de los ingresantes a carreras de la UNDAV necesitan seguir profundizando las estrategias de apropiación del trabajo académico que aquí se evalúan. Aproximadamente el 60 % requiere seguir profundizando durante el primer cuatrimestre cuestiones vinculadas a la “Producción textual”, observándose particularmente que el porcentual crece al 67% cuando analizamos el indicador “Reglas de citado”. Asimismo los indicadores vinculados a “Métodos y Organización del Estudio” el porcentual de demanda de acompañamiento decrece pero continúa siendo superior al 50 % de los ingresantes relevados.

Este proceso será seguido por los Tutores Académicos dependientes de la Secretaría Académica y asociados a los Departamentos a fin de hacer los ajustes y/o reorientaciones que se requieran.

## **C. Permanencia: El primer año de las carreras**

La tarea de acompañamiento durante el primer año, la realizamos a través de un sistema de tutorías conformado por un grupo de profesionales cuya misión es ser orientadores institucionales de los/las estudiantes. La centralidad de estas acciones articuladas para la retención de la matrícula, radica en su potencial para la resolución de problemas concretos a la hora de buscar alternativas institucionales que favorezcan la inserción inicial de los estudiantes a la universidad. Fundamentalmente, los tutores acompañan al estudiante en todo lo vinculado aspectos académicos-administrativos desde sus inicios en el diagnóstico de ingreso y durante todo el primer año de cursada de la carrera elegida.

Comprender el rol que cumplen nuestros docentes tutores como orientadores institucionales y articuladores de las demandas de los estudiantes, implica adentrarnos en la estructura Departamental y forma de funcionamiento matricial de la UNDAV. Los tutores coordinados por la Secretaría Académica de la Universidad, se encuentran afectados a distintos Departamentos y Carreras donde interactúan con docentes, no docentes y directivos. Además, trabajan mancomunadamente con otras áreas de la propia secretaría. Así, por ejemplo, los tutores interactúan con los docentes del taller de apoyo de Lectocomprensión, taller de apoyo de Matemática, las profesionales del equipo de intervención socio-educativo, las profesionales del Equipo de Discapacidad. Además, para la resolución de problemáticas de índole administrativa, los tutores articulan con el Departamento de Alumnos.

Las acciones articuladas con docentes de materias de grado y/o de talleres de apoyo favorecen el seguimiento de las distintas trayectorias de cursada del estudiantado. Los tutores están en contacto con los docentes del taller de lectocomprensión, taller de matemática, y con directores de carrera y algunos docentes de las materias iniciales (con mayor o menor intensidad dependiendo del Departamento y carrera).

El tutor realiza un análisis integral de la cursada del estudiante en función de las materias a las que este se inscribe y la asistencia a los espacios de apoyo (talleres obligatorios –indicados por la evaluación diagnóstica–, talleres optativos complementarios, salas de estudio, etc.).

Otra de las acciones que realizan es entrevistas personalizadas a estudiantes que presentan diversas situaciones que podrían llegar a conformarse en abandono futuro (indicación de ingreso, irregularidades administrativas, problemas en la cursada de las materias de grado, irregularidades en la asistencia). A partir de las entrevistas los tutores han detectado distintas problemáticas exceden lo académico y que son situaciones de seguimiento articuladas con el Equipo Socio Educativo del Programa. Además, también articulan acciones de seguimiento con el Equipo de Discapacidad del Programa.

Las dos tutoras expertas en discapacidad interactúan con los tutores afectados a departamentos, para un abordaje adecuado de las problemáticas propias de la discapacidad que presenta algunos estudiantes, por ejemplo, las adaptaciones de acceso a los contenidos.

Los/las tutores/es también asesoran a estudiantes en la inscripción a la cursada. Se realiza asesoramiento administrativo acerca de fechas importantes, documentación a presentar, trámites importantes y modalidad de inscripción a materias. En los periodos de inscripciones se explica presencialmente como ingresar al Sistema Informático Universitario del registro académico de estudiantes (SIU Guarani), a los estudiantes que así lo requieran. Todas estas constituyen acciones articuladas con el área administrativa de atención a Alumnos de la Universidad.

Por otra parte, trabajan fuertemente en el armado de trayectorias de los estudiantes sugeridas de acuerdo con diferentes variables que inciden en los tiempos y formas de cursada de los estudiantes (indicación de ingreso, necesidad de talleres de apoyo, situación económica laboral, etc.). También se trabaja con los estudiantes cuestiones referidas a la adquisición del oficio de estudiante universitario tales como organización de los tiempos y materiales de estudio, lectura comprensiva de los planes de estudio de las carreras y programas de las materias, metodología de estudio.

Por último, los tutores contactan telefónicamente (o vía e mail en caso de no haber teléfono disponible) a estudiantes que presentan diversas situaciones que po-

drían llegar a conformarse en abandono futuro (indicación de ingreso, irregularidades administrativas, problemas en la cursada de las materias de grado, irregularidades en la asistencia, etc). Estas acciones preventivas ante posible riesgo de abandono permiten detectar problemáticas y demandas de los estudiantes, que son elevadas para pensar posibles respuestas institucionales.

Todas las acciones e intervenciones tutoriales antes descriptas son registradas en un Informe de seguimiento con acceso tanto de la Secretaría Académica como de los Departamentos de las carreras. Operativamente esto se realiza mediante una base de datos Moodle, en línea, que consta de 13 campos de seguimiento, cada uno con su respectiva descripción cualitativa. En la misma realizan el seguimiento y registro de situaciones finales al cierre del cuatrimestre (asistencia a talleres, contacto en tutorías, rendimiento en las materias) y definición de la trayectoria a continuar por el estudiante.

### Algunos resultados en cifras

Durante el 1° cuatrimestre 2017 estuvieron en seguimiento de tutorías un total de 2365 estudiantes pertenecientes a la cohorte ingresante 1° cuatrimestre (diagnósticos de ingresos de octubre 2016 y febrero 2017). Finalizado el cuatrimestre el 72 % de los aspirantes ha logrado ingresar y permanecer en la universidad.

Cuadro 1. Distribución de estudiantes de acuerdo a recorrido de cursada

|  |  |               |                                 |              |
|--|--|---------------|---------------------------------|--------------|
| 1° cuatrimestre<br>Ingresaron 2365 estudiantes<br>(100%) | Sin necesidad de nivelación  | 1202<br>(51%) |                                 |              |
|  | Con indicación de talleres de apoyo (Lecto comprensión y/o Matemática) | 1163<br>(49%) | Aprobaron talleres y/o materias | 506<br>(21%) |
|  |  |               | Continúan con indicación        | 657<br>(28%) |

Fuente: Secretaría Académica

Este 2 ° cuatrimestre los tutores han tenido en seguimiento a un total de 1795 estudiantes pertenecientes 1103 a la cohorte ingresante (julio 2017). Los 692 estudiantes restantes son situaciones que continúan en seguimiento tutorial desde el cuatrimestre anterior o fueron incorporados al seguimiento por demanda espontanea (del

propio estudiante, un docente o del Departamento de la carrera).

Las cifras de cierre cuatrimestrales están en proceso, dado que a la fecha de este escrito (diciembre 2017) aún no están cerradas todas las mesas de finales de las carreras. No obstante, los informes de seguimiento anticipan que este 2º cuatrimestre 145 estudiantes han aprobado el taller de apoyo de Lectocomprensión y 168 el taller de apoyo de Matemática. Además, se han contactaron telefónicamente a 519 estudiantes, de los cuales solo 264 resultaron en abandono total de la cursada. Por último, se han entrevistado 158 estudiantes, 11 de los cuales han sido articulados con el equipo socio educativo por problemáticas que exceden el ámbito académico y deben ser articuladas con instituciones externas a la universidad.

## **Discapacidad e inclusión**

Los y las estudiantes con discapacidad, como sujetos de derechos, fueron tradicionalmente sectores sociales postergados del acceso a los estudios de nivel superior. A partir de las políticas de democratización de la enseñanza universitaria el acceso a la universidad para ellos y ellas ha sido uno de los mayores logros.

Este derecho, consagrado en la CRES 2008, que aspira a garantizar el ingreso de todos y todas a la Universidad, no se ha cumplido en todas sus formas (Rinesi, 2015). Si bien durante estos últimos años la llegada de estudiantes con discapacidad a la Universidad, especialmente estudiantes con discapacidad mental y auditiva es un hecho efectivo, dada la política de Estado respecto de la ampliación de derechos en nuestro país, su permanencia y egreso continúan siendo una deuda con ellos y ellas.

A partir del 2013, en forma creciente, los y las docentes de diversas carreras se encontraron por primera vez en sus aulas con estudiantes con hipoacusia, sordera bilateral profunda, estudiantes con disminución visual o no vidente y estudiantes con discapacidades motrices y viscerales. Frente a este escenario trabajamos con docentes sobre sus concepciones respecto de la discapacidad y con estudiantes en sus trayectorias.

Acompañamiento a docentes: se brindan recursos y materiales para mejorar e innovar en las clases.

La propuesta invita a pensar las distintas complejidades que surgen dentro de las aulas universitarias y que desafían el rol del docente tradicional, llevan a reflexionar a los y las docentes sobre los estudiantes con discapacidad como sujetos de derechos y como tales nuestro compromiso por garantizar las condiciones efectivas de permanencia y egreso. Este taller se desarrolla de forma semipresencial.



Los principales objetivos de la propuesta son:

- Realizar un aporte a la formación de docentes comprometidos/as con el entramado social en el que desarrollan sus prácticas.
- Brindar un mayor conocimiento en materia de derechos adquiridos por la sociedad, para su libre ejercicio dentro y fuera de la universidad.
- Posibilitar la reflexión crítica de los participantes respecto a los nuevos perfiles de estudiantes universitarios.

Una segunda línea, es la integración de diversas áreas de la universidad para el acompañamiento a el/la estudiante con discapacidad. En éstas, las acciones están puestas en realizar un trabajo articulado con los profesionales para garantizarles la real y efectiva permanencia dentro de la universidad para concluir sus trayectorias.

El conocimiento por parte de el/la estudiante con discapacidad de un espacio de acompañamiento y contacto permanente con un/a tutor/a permite durante el primer año, realizar un seguimiento permanente; seguimiento que se realiza a través del contacto telefónico y los encuentros presenciales con referentes tutores, perteneciente al Programa de Articulación, Ingreso y Permanencia de la Secretaría Académica en su Plan de desarrollo Académico 2013/2017 - RES CS 182/13-.

Con el fin de conocer a todos los y las estudiantes con discapacidad, se realizan entrevistas con cada uno/a, se conocen sus obstáculos y fortalezas y se establece un estado de situación. Luego se avanza en la ejecución de acciones para sostener y fomentar la participación estudiantil de personas con discapacidad en todos los ámbitos de la Universidad.

Asimismo, la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva, fue consolidando la incorporación de un equipo de profesionales intérpretes en la Lengua de Señas Argentina (LSA). Actualmente, contamos con un equipo de tres profesionales que se distribuyen entre los 5 estudiantes sordos que se encuentran cursando. Uno de los primeros obstáculos que deben afrontar los estudiantes con sordera es la apropiación del español como segunda lengua, ya que las habilidades de lectura y escritura difieren de las académicas. Para ello se les propone un curso de español como segunda lengua. El mismo tiene duración cuatrimestral y así como permitió transitar el Programa de Ingreso con herramientas de tipo conceptual, de manera de enriquecer los conocimientos previos que poseían los y las ingresantes; continúa durante el grado con secuencias de actividades propias para cada grupo de estudiantes según lo requiera el nivel de lectura y escritura académica con que cuentan. Se propone un avance individualizado donde se refuerzan las habilidades de lectura y escritura académica, generando mayor confianza para lograr la autonomía de los y las estudiantes.

A ello se agrega, la articulación con otras áreas de la Universidad para generar la accesibilidad física, académica y actitudinal. Un ejemplo de ello es la digitalización de los materiales y el acceso en formato digital de todos los materiales de lectura que son requeridos por las asignaturas.

Entendemos que, de acuerdo a lo enunciado, el acompañamiento a docentes y a los estudiantes, son indispensables para la construcción de una Universidad Accesible para todos. De esta manera no se trata de poner nuestro mejor esfuerzo para que estos estudiantes puedan ingresar, permanecer y egresar, sino consideramos a los sujetos como sujetos de derecho y por lo cual tenemos la obligación de garantizarles el derecho a la educación superior (Rinesi, 2015)

## **Programa de Apoyo, seguimiento y evaluación de la enseñanza**

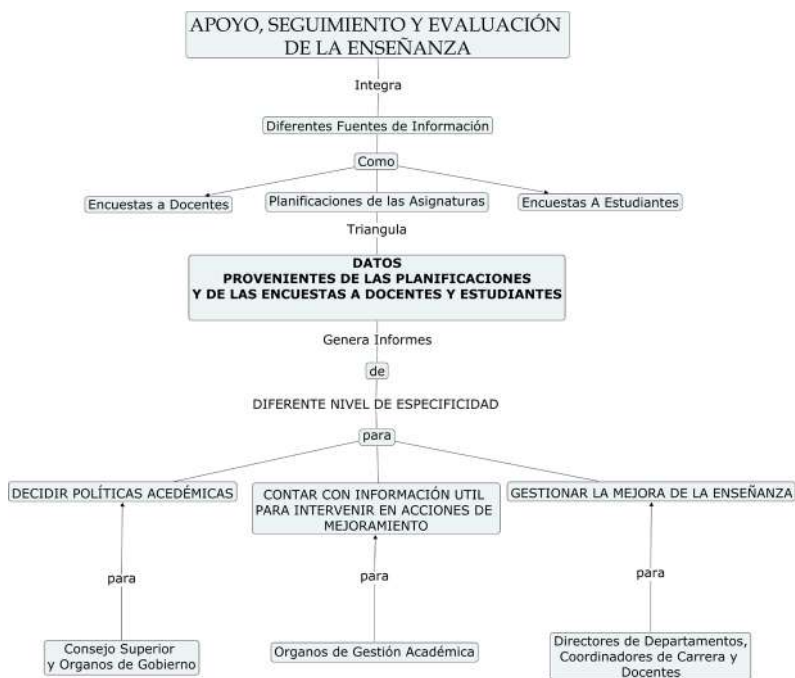
Las líneas que se desarrollan a continuación, responden a la idea de que las instituciones educativas deben proporcionar a los/las jóvenes estudiantes, a los/las docentes y a toda la comunidad educativa, las herramientas necesarias para desarrollar las posibilidades de crecimiento, construcción y evaluación. Pareciera imprescindible “que los alumnos reciban señales que confirmen que pueden ser capaces de aprender y lograr un buen desempeño en la universidad, que merecen un lugar allí y que los docentes y la institución están para ayudar” (Kuh y otros, 2005).

La función docente en clave de inclusión educativa se plasma en un Programa específico que integra la formación, espacios de reflexión desde lo disciplinar y desde lo didáctico pedagógico, así como también, el seguimiento, el apoyo y la evaluación de la enseñanza a través de un sistema integrado.

El modelo de apoyo, seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza de la UNDAV, integra diversas fuentes de información: encuestas a estudiante de Ingreso, Grado y Pre Grado, a docentes, planificaciones cuatrimestrales de las asignaturas teniendo en cuenta aspectos cualitativos y cuantitativos.

## Esquema de organización del Programa de Apoyo, Seguimiento y Evaluación de la enseñanza

Imagen 1. Esquema que permite comprender la organización del programa de Apoyo, Seguimiento y Evaluación de la enseñanza



Fuente: Secretaría Académica

Este modelo tiene carácter formativo para que, los Decanos de los Departamentos, los Directores de las Carreras, las Comisiones Curriculares y los docentes tengan una retroalimentación de sus prácticas de enseñanza, de modo de permitir un proceso de evaluación y autoevaluación. Se diseñaron espacios necesarios para la formación y capacitación docente. Asimismo, se implementaron e institucionalizaron, desde nuestro origen, dos Jornadas Docentes anuales y un Expoenseñanza y la presentación de un trayecto pedagógico didáctico. Por otro lado, herramientas de evaluación que permiten la retroalimentación, conocimiento apoyo y posibilidad de pensar y mejorar las practicas de enseñanza, a traves de sistemas de encuestas.

## **Jornadas y las expo-enseñanzas**

Desde la Secretaría Académica de la UNDAV se desarrollan espacios de reflexión y trabajo colaborativo sobre diferentes temáticas y dimensiones que atraviesan al complejo objeto que es la enseñanza en el nivel superior. En esos espacios, confluyen personas, docentes, estudiantes, autoridades; ideas, debates, voces, propuestas, que van conformando la cultura y dinámica académica de nuestra Universidad.

Las Jornadas y Expo-Enseñanza, son espacios de reflexión que permiten compartir y socializar las experiencias y trayectos propuestos y realizados durante cada año académico por docentes y actores de nuestra Universidad. Reflejan aquellas prácticas novedosas, innovadoras, con buenos resultados, es decir, las buenas prácticas que promueven aprendizajes comprensivos y transferenciales.

El análisis y reflexión sobre situaciones reales y contextualizadas, lleva a que los/las docentes se transformen en promotores de cambios curriculares e innovación pedagógica. Este trabajo con los/las docentes permite no sólo acercarnos a sus prácticas para comprenderlas sino, a que ellos intenten propuestas de cambio a partir de reflexionar su propia tarea. Lucarelli (2000) expresa que el papel protagónico del docente y la importancia de la articulación teoría – práctica imprimen un cariz definitorio. Es a través de la reflexión de su hacer cotidiano que pueden identificarse caminos superadores de las limitaciones vigentes.

En palabras de Perronoud (1994): “La profesionalización implica una práctica reflexiva que exige la capacidad de evaluar sus actos profesionales y de completar su saber y su saber-hacer en función de la experiencia y de los problemas que se encuentren. Un práctico reflexivo es alguien que no se contenta con lo que aprendió en el instituto, ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica, sino aquel que revisa constantemente su desempeño, sus objetivos, sus evidencias, sus saberes”.

Continuando en esta línea, Alonso, Serial y Otros (2015), señalan que “Re-pensar las prácticas de enseñanza, desde el conocimiento de las mismas, de su reflexión y meta reflexión, sólo es posible transitándolas, indagándolas en su devenir y génesis y desde la voz de sus propios actores, no es sólo lo que sabemos, es lo que hacemos y cómo lo hacemos, y no podemos reflexionar sobre ello de manera separada, aislando cada componente, ese “hacer” es un todo complejo que se da en los espacios de la práctica ante la realidad que se nos presenta a docentes y estudiantes”. (pp. 10)

En 2012 se implementaron dos jornadas anuales de actualización pedagógica y la Expoenseñanza, instituidas en el Calendario Académico. En ellas, se tomaron temas centrales relativos a la administración de la enseñanza, como el análisis de nuestro Estatuto Universitario, las Reglamentaciones emanadas del PIU, los principios fun-

dacionales y los abordajes operativos a cargo de los profesores. La decisión de abordar estos temas, estuvo fundamentada en la concepción de un proyecto participativo y democrático fundamental en la etapa fundacional.

Asimismo, en un segundo momento, se trabajaron problemáticas de tipo pedagógico-didáctico que afectan a las decisiones de los docentes universitarios y que no son tema de la agenda corriente de los profesores.” (Denazis, Clazoni. Et all : 2012).

En sucesivos encuentros, se trabajaron concepciones de inclusión, evaluación, modelos de enseñanza, curriculares, entre otras.

Como resultado de las Expo enseñanza, donde los/las docentes cuentan en modalidad de Ateneo, sus buenas prácticas, en 2016, iniciamos una colección “innovar e incluir en la Universidad” UNDAV Ediciones, con el primer título: Prácticas y recorridos pedagógicos en educación superior.

## Participación a las Jornadas Docentes

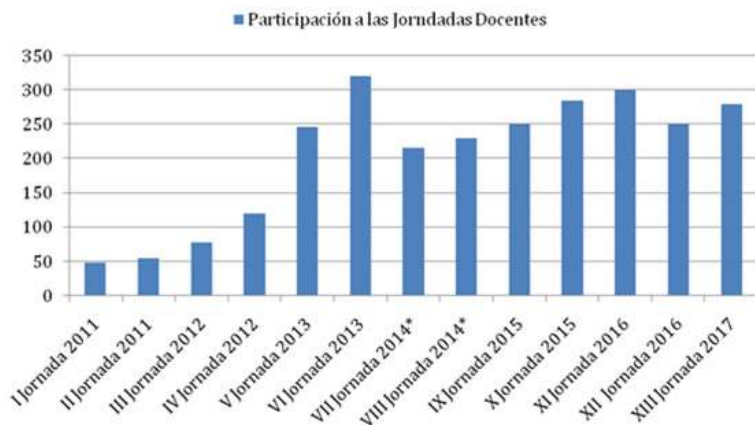


Gráfico 3: Cantidad de docentes asistentes a las jornadas docentes.

Fuente: Secretaría Académica

### **Asistencia de los Docentes a las ediciones de la EXPO ENSEÑANZA**

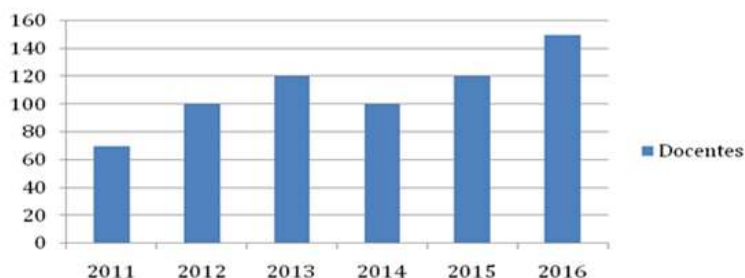


Gráfico 4: Cantidad de docentes asistentes a la expo enseñanza.

Fuente: Secretaría Académica.

### **Trayecto Didáctico Pedagógico para la formación docente**

En 2013 el Consejo Superior, resuelve aprobar el trayecto de formación docente. Los seminarios diseñados surgieron, de la investigación educativa como fuente de conocimiento para mejorar las prácticas docentes.

El impacto de las investigaciones sobre el trabajo y concepciones docentes, permitieron diseñar la formación en contexto, con categorías surgidas de la investigación sobre la enseñanza en la universidad.

El siguiente cuadro, permite visualizar la cantidad de asistentes por año y seminario desarrollado.

### Seminarios y cantidad de Asistentes

Tabla 2. Cantidad de docentes asistentes al trayecto didáctico Pedagógico

| Seminario   | Cantidad de Participantes |      |    |      |    |      | Total |
|---|---------------------------|------|----|------|----|------|-------|
|   | 2014                      | 2015 |    | 2016 |    | 2017 |       |
|   | 2C                        | 1C   | 2C | 1C   | 2C | 1C   |       |
| Didáctica de Nivel Superior                         | 33                        | 12   | 12 | 33   | -  | 10   | 100   |
| Currículum y Diseño de Proyectos de Enseñanza       | -                         | 12   | 9  | 15   | 19 | -    | 55    |
| Fundamentos de Tecnología Educativa                 | -                         | -    | 10 | -    | -  | -    | 10    |
| Evaluación de los aprendizajes en el Nivel Superior | -                         | -    | -  | -    | -  | 10   | 10    |
| Total docentes articipando en los seminarios        | 33                        | 24   | 31 | 48   | 19 | 20   | 175   |

Fuente: Secretaría Académica

## La evaluación del desempeño docente

La encuesta a estudiantes consta de tres ejes. El desempeño docente, recoge todos los ítems que los estudiantes consideran positivos del docente. Tal como se ve en la imagen 2, los ítems son: claro, Organizado, Ameno, Favorece la Participación, Asiste Puntualmente, Atiende Consultas, Conoce el Contenido de su asignatura. También pueden elegir “ninguna de las anteriores” o no tienen opinión formada.

## Ponencias del Coloquio Regional *Balance y aportes para la CRES 2018*

La Educación Superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe

Imagen 2. Ejes estructurantes de la encuesta a docentes

### TOTAL DE CALIFICACIONES DEL DOCENTE

| Total Encuestas | Claro  | Organizado | Ameno  | Fav partic | Fom interes | Asiste puntual | At consultas | Conoce cont | Promedio pos | Ning. de las anter. | No op. formada |
|-----------------|--------|------------|--------|------------|-------------|----------------|--------------|-------------|--------------|---------------------|----------------|
| 49              | 5      | 7          | 16     | 8          | 6           | 11             | 12           | 10          | 9,375        | 7                   | 32             |
|                 | 10,20% | 14,29%     | 32,65% | 16,33%     | 12,24%      | 22,45%         | 24,49%       | 20,41%      | 19,13%       | 14,29%              | 65,31%         |

Fuente: Secretaría Académica

Asimismo, como decisión para obtener información más precisa sobre el desempeño del docente, agupamos los ítems mencionados anteriormente en tres categorías.

Imagen 3. Organización de la encuesta por ejes

| Total Encuestas | Promedio Calificaciones Positivas |                       |                          | Ninguna de las Anteriores | No tiene opinión formada | Comentarios |
|-----------------|-----------------------------------|-----------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|-------------|
| 49              | 19,13%                            |                       |                          | 14,29%                    | 65,31%                   | 13          |
| (100%)          | Didáctico conceptual              | Didáctico actitudinal | Didáctico administrativo |                           |                          | 26,53%      |
|                 | 14,97%                            | 20,41%                | 23,47%                   |                           |                          |             |

Fuente: Secretaría Académica

Didáctico conceptual: incluye los ítems Claro, Organizado y Conoce los Contenidos de su Asignatura.

Didáctico Actitudinal: incluye los ítems Favorece la Participación, Fomenta el Interés y Ameno.

Didáctico Administrativo: Atiende Consultas y Asiste Puntualmente.

A partir de contar con dicha herramienta se fueron ampliando los informes y los diseños posibles.

Considerar las calificaciones docentes en un período determinado permite trabajar con los Decanos de los Departamentos los ítems de la evaluación que han disminuido o han crecido del docente.

Con cada uno de estos datos inicia el proceso de triangulación de la información obtenida. Además de los datos cuantitativos con que se cuenta, se consideran los comentarios realizados por los estudiantes, la tasa de deserción o abandono en la asignatura del docente y la relación entre la cantidad de inscriptos y la cantidad de aprobados al final del cuatrimestre.

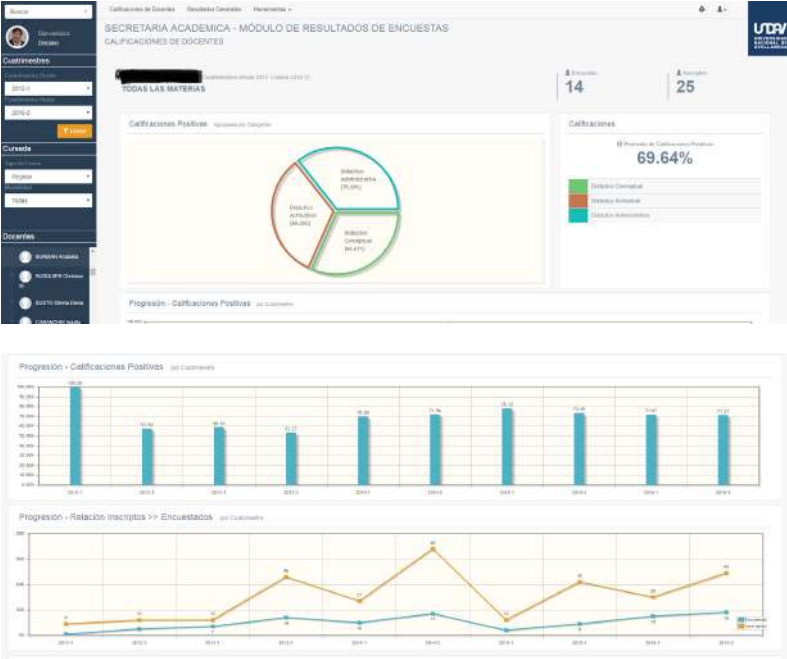
Además, se realiza un análisis de la *planificación del docente*, para visualizar y relacionar aspectos como la propuesta metodológica, o la evaluación propuesta, que permita pensar en posibles mejoras en los procesos de enseñanza.



Todo ello, proporciona información que luego es trabajada con los Decanos al interior de los diferentes Departamentos. Asimismo, esta información permite la toma de decisiones en relación a temáticas que se desarrollaron en Jornadas Docentes.

La información se obtiene a través de un aplicativo on line. Cada docente posee un usuario y contraseña que le permite visualizar sus resultados cuantitativos y cualitativos. El docente puede seleccionar el periodo que desea mostrar, eso puede ser desde el inicio de sus actividades como docente de la UNDAV o un cuatrimestre seleccionado. Además puede realizar un análisis de sus calificaciones en forma progresiva, es decir puede ir visualizando sus calificaciones docentes durante los cuatrimestres.

Imagen 4. Visualización del análisis de encuestas de acuerdo a cada cuatrimestre



Fuente: Secretaría Académica

## **Investigación básica y aplicada en educación, construir conocimientos en el área e incorporar los hallazgos de las investigaciones a la política universitaria y a la gestión**

Nuestras investigaciones sobre articulación con la escuela secundaria y de inclusión educativa, fueron la herramienta teórica y el origen del Programa de articulación, ingreso y permanencia.

El desafío actual de las Universidades es, no sólo ofrecer la posibilidad de una formación académica de calidad para todos aquellos que lo deseen, sino también propiciar la permanencia y culminación de los estudios. Por ello en esta nueva etapa, llevamos adelante un trabajo que integra la investigación educativa con la gestión académica con relación a la deserción, pensando en líneas de acción para la retención y reinserción. (UNDAVCyT<sup>1</sup>)

El proyecto se sustenta desde diferentes líneas teóricas e investigaciones como las realizadas por Ezcurra (2007) que plantea el problema del abandono en los primeros años de estudios, a la responsabilidad de las instituciones. En esta misma línea, Fernández Lamarra (2011) establece como factores externos de deserción a la desigualdad socio-económica, y factores internos que apuntan a los sistemas de ingreso, a los diseños curriculares, a la pedagogía de los docentes y a la falta de acciones de acompañamiento estudiantil.

Las conceptualizaciones de B. Bernstein (1996), sobre los códigos pedagógicos y modelos de prácticas aportan a nuestro trabajo, así como su posición sobre la democratización de la educación. El autor habla de la condición de la confianza en uno mismo, del derecho a participar y para responder al derecho a ser incluido ubica la problemática en los intereses y derechos de los ciudadanos y la responsabilidad de la política pública: "... el derecho a ser incluido social, intelectual, cultural y personalmente (...) es complejo porque ser incluido no tiene porque significar ser "absorbido". Por tanto el derecho a ser incluido exige también el derecho a ser independiente, autónomo. La inclusión es una condición de la comunidad y opera a nivel social" (Pág. 25).

Pensado en la idea de inclusión educativa, nos encontramos con investigaciones como la de Ambroggio (2012) que introduce la problemática del abandono, desde la identificación de la baja tasa de egresados. El autor focaliza su trabajo en la relación entre "la significación que tiene el primer año de permanencia en la universidad en

---

<sup>1</sup> Retención y Reinserción en la Universidad, en el Contexto de La Inclusión Educativa. Proyecto Financiado.

relación con el problema del abandono de los estudios y la tasa de graduación (...) Además, presenta una línea de análisis que considera a la permanencia /abandono como resultante del proceso de interacción, iniciado a partir del momento del ingreso de nuevos alumnos y la organización académica” (Pág. 133). Angstrom, Tinto 2007; Kuh et al, 2005; Barefooty otros, 2005, entre otras, señaladas en el artículo de Ezcurra (2011), concluyeron que la desigualdad cultural socialmente condicionada de los estudiantes, basada en la brecha existente entre el capital cultural del que parten para iniciar estudios superiores y lo esperable para afrontar este nivel de escolaridad, se profundiza en la enseñanza.

Tinto (1992) trata explícitamente las categorías de retención y reinserción e introduce motivos de la deserción focalizanso en la función de la integración social y académica del estudiante.

Trabajamos, a partir de los datos cuantitativos surgidos de los registros de inasistencias y de las primeras calificaciones obtenidas, en la focalización de nuestro objeto: estudiantes que consideramos que están en situación de abandono. Luego, generamos dimensiones teóricas para abordar las entrevistas.

En la segunda etapa, actualmente en proceso, estamos realizando entrevistas en profundidad, con el objeto de construir categorías científicas que aporten conocimiento para rediseñar estrategias institucionales orientadas a la retención.

Inicialmente, tomamos dos categorías de análisis: riesgo de abandono y abandono. Definimos estudiantes con riesgo de abandono, a los que, habiéndose inscripto a más de una asignatura, dejaron de asistir a por lo menos una asignatura y, estudiantes en situación de abandono, a los que no asistieron o dejaron de asistir a todas las asignaturas. Se trabajó con el análisis de datos de estudiantes inscriptos a materias por cuatrimestre<sup>2</sup> y con el análisis de las asistencias y ausencias<sup>3</sup> a las asignaturas a las que se hubiera inscripto. Se identificó entonces, en situación de abandono a aquellos estudiantes que a la tercera semana de clases habían inasistido a la totalidad de las asignaturas en las que se inscribieron.

A partir de estas definiciones, focalizamos nuestra población objeto e indagamos a estudiantes en situación de abandono y recurrimos a diversas fuentes: el informe sobre sus trayectorias en el ingreso (evaluación del Programa de Ingreso), informe sobre acciones tutoriales si las hubiere, cantidad de materias cursadas-aprobadas-reprobadas.

---

<sup>2</sup> Los datos utilizados son tomados de reportes periódicos del SIU-Guarani de la Universidad Nacional de Avellaneda que gestiona la Secretaría Académica.

<sup>3</sup> Ídem 2.

Una vez producidas las planillas de los estudiantes, el equipo de trabajo los contacta para indagar los motivos de sus inasistencias.

## 2013

De un total de 486 estudiantes<sup>4</sup>, contactamos a 389 (telefónicamente o por correo electrónico), por haberse ausentado a las clases durante las tres primeras semanas. Luego, pudimos indagar en los motivos por los cuales los estudiantes no se presentaron a las asignaturas.

De los 389 estudiantes, 201, ante el llamado y la sugerencia de que se acerquen a la Universidad, volvieron a retomar las asignaturas que habían abandonado o continuaron con, por lo menos en una, durante el cuatrimestre. Esta respuesta, nos llevó a pensar que en el abandono hay situaciones “blandas” de abandono, es decir, estudiantes que con una acción institucional inmediata retoman los estudios, y motivos “duros” de abandono, estudiantes que no retoman los estudios, en consecuencia, focalizamos nuestras entrevistas en los 111 estudiantes en situación de abandono. La información surgida de estos contactos generó, la necesidad institucional de brindar soluciones concretas para las situaciones encontradas (motivos académicos, administrativos o personales) en consecuencia, propusimos acciones de reinserción a la vida universitaria (orientación, acciones tutoriales o recontactar)

Las siguientes tablas muestran los motivos planteados por los 111 estudiantes y, en consecuencia, las acciones realizadas. El cuadro 1 muestra que, a partir de las acciones de reinserción diseñadas, 94 estudiantes retomaron sus estudios, a esta situación la definimos como “Estudiantes reinsertados”: los que retomaron los estudios a partir de acciones institucionales y el cuadro 2, muestra 17 estudiantes en situación de abandono.

---

<sup>4</sup>Cantidad total de estudiantes de carreras de modalidad presencial.

Tabla 3: Estudiantes reinsertados. Motivos de inasistencia y Acciones propuestas

| Motivos Inasistencias  |    | Acciones Propuestas      |    |
|------------------------|----|--------------------------|----|
| Académico              | 16 | Entrevista - Orientación | 5  |
| Administrativo         | 15 | Acciones tutoriales      | 42 |
| Concurre               | -9 | Recontactar              | 37 |
| Inseguridad            | 5  |                          |    |
| Motivos personales     | 10 |                          |    |
| Disponibilidad horaria | 14 |                          |    |
| Otros                  | 34 |                          |    |
| Total general          | 94 |                          |    |

Fuente: Secretaría Académica

Tabla 4. Estudiantes en situación de abandono

| Motivos Inasistencias         |    | Acciones Propuestas      |    |
|-------------------------------|----|--------------------------|----|
| Abandono - Académicos         | 4  | Entrevista - Orientación | 11 |
| Abandono - Administrativo     | 1  | Acciones tutoriales      | 18 |
| Abandono - Motivos personales | 12 | Recontactar              | 34 |
| Abandono real                 | 17 |                          |    |

Fuente: Secretaría Académica

## 2014

Durante el 2014, de un total de 8813 estudiantes<sup>5</sup>, 508 se identificaron en situación de abandono. Nos propusimos profundizar en la indagación sobre los motivos de abandono, para ello, decidimos realizar un análisis con cortes periódicos más breves y tomamos, en relación a los datos sobre inasistencias, la cantidad de inasistencias por materia a la tercer semana de cursada, a la séptima y al finalizar la misma.

La sistematización de estos datos nos permitió identificar y priorizar estudiantes a contactar según la cantidad de materias en las que presentaba inasistencias. La detección temprana de los motivos (a la tercera semana de clases) permitió una rápida reincorporación de estudiantes. Según los motivos expresados se diseñaron estrategias particulares por lo que estudiantes retomaron sus estudios en, por lo menos, una de las asignaturas de la totalidad que habían abandonado.

<sup>5</sup> Cantidad total de estudiantes según SIU Guaraní (sólo carreras de modalidad presencial).

## Ponencias del Coloquio Regional Balance y aportes para la CRES 2018

La Educación Superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe

En el cuadro N° 3 de Motivos y propuestas (2014) podemos visualizar una mayor especificidad en la construcción de dimensiones y propuestas concretas. A las acciones que se venían desarrollando se propusieron otras, como acompañamiento virtual por materia frente a enfermedades transitorias y embarazo, acompañamiento tutorial virtual (metodología de estudio y disciplinares), trabajo en redes para dar continuidad a estudiantes con problemáticas personales y familiares, ampliación de oferta de talleres de apoyos y de franjas horarias de tutorías, articulación con Coordinadores de carreras y docentes.

Si comparamos el Cuadro N°3: Motivos construidos en 2014, con el Cuadro 1 y 2 de Motivos en 2013, podremos ver que surgieron nuevas categorías con mayor nivel de especificidad. Esto se debió también a la posibilidad de realización de entrevistas profundas presenciales con un equipo de trabajo interdisciplinar (Psicólogos/as, Sociólogos/as, Lic. en Educación y Trabajadores Sociales).

Tabla 5. Motivos de abandono (2014)

| Dimensión | Categoría      | Descripción  |
|-----------|----------------|--|
| Motivos   | Laboral        | Trabaja demasiado. No tiene tiempo/Problemas de horario. Se superponen los horarios de la cursada con los del trabajo.                                       |
|           | Personal       | Motivos personales varios. El estudiante especifica que "abandonó por cuestiones personales".  |
|           | Maternidad     | Acaba de dar a luz. Embarazo.  |
|           | Salud          | El estudiante padeció algún problema de salud.   |
|           | Económico      | Se quedó sin trabajo. No puede pagar los gastos de la cursada.   |
|           | Académico      | Correlatividades – dificultad en la cursada. Problemas de comprensión conceptual. Organización de los estudios. Estrategias de estudio.                      |
|           | Familiar       | Debe cuidar a su familia. Problemas vinculados al entorno íntimo del estudiante (por ejemplo: se enfermó un familiar)  |
|           | Administrativo | Problemas con el sistema. Adeuda materias del secundario. Se paso las fechas de inscripción. Se superponen los horarios de cursada. Se equivocó al anotarse. |
|           | Otros estudios | Cambio de Universidad. Cursa otros estudios. Cambio de carrera.  |

Fuente: Secretaría Académica

## 2015

Durante el 2015 seguimos con la metodología implementada años anteriores, pero en el análisis de datos, observamos que una cantidad importante de estudiantes fluctúa su inscripción entre cuatrimestres. Este nuevo dato nos llevó a contemplar una nueva dimensión, la inscripción según cuatrimestre, entonces planteamos un nuevo criterio de prioridad de contacto: aquellos estudiantes que habiendo abandonado asignaturas un cuatrimestre, no se inscribieron en el próximo. A este nuevo grupo lo llamamos “en situación de abandono”.

La última sistematización de datos correspondientes al 2015, nos muestra la existencia de 336 estudiantes en situación de abandono. (Cuadro N°4). Cabe aclarar que los datos 2015 son parciales, pues al cierre del ciclo lectivo 31 de Marzo de 2016, podremos tener datos concretos sobre la situación de cursada de todos/as los estudiantes y allí iniciar los cruces y evaluar como inciden en el trayecto de los estudiantes las acciones propuestas para su reinserción en la Universidad.

Tabla 6. Motivos de abandono según prioridad

| Motivo de abandono según prioridad |                                 |                       |                       |             |
|------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| Categoría del motivo de abandono   | Motivo de abandono              | Prioridad 1 *         | Prioridad 2 **        | Total       |
|                                    |                                 | Cantidad de casos (%) | Cantidad de casos (%) |             |
| 1                                  | Laboral                         | 42 (13,3%)            | 3 (13,6%)             | 45 (13,3%)  |
| 2                                  | Personales                      | 22 (7%)               | 0                     | 22 (6,5%)   |
| 3                                  | Maternidad                      | 6 (1,9%)              | 0                     | 6 (1,8%)    |
| 4                                  | Salud                           | 9 (2,8%)              | 1 (4,5%)              | 10 (3,0%)   |
| 5                                  | Económico                       | 1 (0,3%)              | 0                     | 1 (0,3%)    |
| 7                                  | Familiar                        | 14 (4,4%)             | 0                     | 14 (4,1%)   |
| 8*                                 | Administrativo facultad         | 8 (2,5%)              | 0                     | 8 (2,4%)    |
| 9                                  | Cambio de universidad / carrera | 17 (5,4%)             | 1 (4,5%)              | 18 (5,3%)   |
| 10                                 | Otros                           | 5 (1,6%)              | 0                     | 5 (1,5%)    |
| 13                                 | No contacto                     | 176 (55,7%)           | 13 (59,1%)            | 189 (55,9%) |
| 14                                 | No hay teléfono del estudiante  | 14 (4,4%)             | 4(18,2%)              | 18 (5,3%)   |
| Total                              |                                 | 314 (100%)            | 22 (100%)             | 336 (100%)  |

Fuente: Secretaría Académica

## Ponencias del Coloquio Regional *Balance y aportes para la CRES 2018*

La Educación Superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe

### 2016

Durante el 2016, se realizaron las siguientes acciones:

- Análisis y seguimiento según asistencia de los estudiantes regulares
- Estudiantes que se inscribieron a asignaturas y que las abandonaron todas: 26%  
Sobre el total de Inscriptos

Detalle de cantidad de estudiantes que dejaron todas las asignaturas a las que se inscribieron por carrera:

Tabla 7. Alumnos con 100% de abandono, según carrera

| Alumnos con 100% de Abandono según carrera                      |            |   |        |
|---|------------|---|--------|
| Carrera   | Inscriptos | Alumnos que dejaron el 100% de materias | %      |
| Cs. Ambientales   | 283        | 49                                      | 17,31% |
| Tec. Conservación de la Naturaleza y Áreas Naturales Protegidas | 46         | 20                                      | 43,48% |
| Lic. En Turismo   | 325        | 73                                      | 22,46% |
| Guía Universitaria en Turismo                                   | 152        | 34                                      | 22,37% |
| CCC. Lic. en Turismo  | 25         | 8                                       | 32,00% |
| Lic. en Act. Física y Deportes                                  | 405        | 74                                      | 18,27% |
| CCC. Lic. Act. Física y Deportes                                | 47         | 12                                      | 25,53% |
| Arquitectura  | 406        | 102                                     | 25,12% |
| Tec. Diseño de Marcas y Envases                                 | 89         | 16                                      | 17,98% |
| Lic. en Gestión Cultural  | 188        | 54                                      | 28,72% |
| CCC. Lic. Gestión Cultural                                      | 21         | 7                                       | 33,33% |
| Lic. en Artes Audiovisuales                                     | 746        | 143                                     | 19,17% |
| Tec. Gestión Univesitaria                                       | 30         | 9                                       | 30,00% |
| CCC. Lic. en Historia   | 134        | 39                                      | 29,10% |
| Abogacía  | 1043       | 353                                     | 33,84% |
| CCC. Lic. Periodismo  | 63         | 14                                      | 22,22% |



| Alumnos con 100% de Abandono según carrera                 |            |   |        |
|--|------------|---|--------|
| Carrera  | Inscriptos | Alumnos que dejaron el 100% de materias | %      |
| Tec. En Periodismo   | 28         | 8                                       | 28,57% |
| Lic. en Periodismo   | 609        | 143                                     | 23,48% |
| Ing. Informática   | 464        | 110                                     | 23,71% |
| Ing. Informática - Curso OBL                               | 93         | 35                                      | 37,63% |
| Lic. en Diseño Industrial                                  | 45         | 6                                       | 13,33% |
| Economía   | 28         | 17                                      | 60,71% |
| Tec. Universitaria en Prótesis Dental                      | 249        | 51                                      | 20,48% |
| Tec. En Enfermería   | 1          | 0                                       | 0,00%  |
| Lic. en Enfermería   | 807        | 146                                     | 18,09% |
| CCC para Lic. en Enfermería                                | 216        | 46                                      | 21,30% |
| CCC Museología y Repositorios Culturales                   | 77         | 2                                       | 2,60%  |
| Tec. Dirección de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles | 191        | 54                                      | 28,27% |
| Tec. Intervención Comunitaria                              | 165        | 79                                      | 47,88% |
| Tec. Gestión de Empresas Fúnebres                          | 18         | 1                                       | 5,56%  |
| Tec. Política, Gestión y Comunicación                      | 213        | 104                                     | 48,83% |
| Tec. Microcrédito para el Desarrollo de la Economía Social | 16         | 5                                       | 31,25% |
| Tec. Universitaria en Seg e Hig. De la Ind. Automotriz     | 143        | 57                                      | 39,86% |
| Lic. en Gerencias de Empresas                              | 369        | 164                                     | 44,44% |
| Tec. Mantenimiento Industrial del Sector Automotriz        | 27         | 8                                       | 29,63% |
| Errores  | 3          | 1                                       | 33,33% |
| Total  | 7852       | 2067                                    | 26,32% |

Fuente: Secretaría Académica

## **Motivos generales del abandono en primer cuatrimestre**

A partir de llamados telefónicos se detectan que los motivos de abandono son: por cuestiones administrativas, desempleo, dificultad para los estudios, económicos, familiar, laborales y de horario, maternidad, otros estudios dentro y fuera de UNDAV, personales y de salud.

Se ha realizado el análisis y cruces de datos según Estudiantes No Inscriptos a Asignaturas, que arrojan que el 34% (544 estudiantes) de los No inscriptos se inscribió en el 2do Cuat 2016

## **Diseño, seguimiento y actualización de planes de estudio – orientado a la flexibilidad e internacionalización curricular**

Nuestras reflexiones curriculares iniciales se originaron con el planteo del siguiente problema: ¿Cómo puede el currículum universitario atender a los vertiginosos adelantos científicos y tecnológicos de nuestra época y a la realidad social cambiante? ¿Qué mecanismos institucionales diseñar e implementar para evitar la cristalización y rigidez curricular que lleva a la extensión innecesaria de las carreras, a su obsolescencia y desvinculación con la problemática territorial? ¿Cómo promover la movilidad estudiantil asegurado la formación disciplinar, la formación en y con el territorio, la formación en investigación y la formación profesional de los estudiantes? ¿Cómo lograr la internacionalización del currículum?

Para dar respuesta a ello, nos propusimos un marco general que explicita los lineamientos de los planes de estudio y que, como herramienta práctica, genere orientaciones para las decisiones de diseño y para la acción. El aspecto más destacado de este marco general es la flexibilidad curricular, que incorpora mecanismos autoevaluativos, prevé su actualización permanente, márgenes de autonomía en las elecciones de los estudiantes y su movilidad por diferentes casas de altos estudios, tanto en el país como en el extranjero.

Las dimensiones para su implementación fueron: las condiciones de ingreso a la universidad, duración de las carreras, seguimiento y evaluación curricular, flexibilidad, sistema de créditos, trabajos de fin de carrera, trabajo social comunitario, prácticas pre profesionales, el lugar que ocupa el idioma extranjero y la informática en la formación general, la estructura de los títulos y pautas generales para la enseñanza.

Este planeo inicial significó, por un lado, analizar la demanda en el desarrollo de

las profesiones y los alcances de las titulaciones y, por otro, a partir de la asunción de determinados valores ético-políticos, pensar globalmente en el proyecto de enseñanza de la universidad tratando de que el conjunto de acciones de enseñanza que se promoviesen fueran coherentes con el proyecto curricular en su totalidad.

"Los diseños curriculares contemplan un 75% de asignaturas obligatorias y 25% de optativas en tres ejes formativos: en lo disciplinar-profesional, en la investigación, en el trabajo en territorio (TSC) y prácticas pre profesionales. Se garantizan márgenes de autonomía en las elecciones de los estudiantes y mecanismos autoevaluativos a través de las prácticas de Comisiones Curriculares por Carrera. La estructura Departamental matricial de la UNDAV, rompe con la idea de facultad y compartimentos estancos y las asignaturas optativas puedan cursarse en otros Departamentos o Universidades y las áreas de conocimiento sean transversales a diferentes Departamentos. Asimismo en los trayectos formativos de los estudiantes está contemplado el Trabajo Social Comunitario transversal a todas las carreras, este trayecto permite que los estudiantes construyan saberes en y con el territorio, se coordina en articulación con la Secretaría de Extensión." (Denazis, 2016, pp 12)

Los alcances de las titulaciones establecen el conjunto de conocimientos y capacidades que cada título acredita, su sentido inicial viene de la necesidad de que la universidad produzca aprendizajes útiles en función de las características de los medios en los cuales los egresados se insertan, es decir, que la fuente de fundamentación se relaciona con el análisis de las demandas del mundo del trabajo.

Consideramos que las universidades públicas deben trascender este componente utilitario e inventar funciones que todavía no somos capaces de imaginar, la formación no se limita a las cualificaciones requeridas para el presente mercado de trabajo, el desafío es formar profesionales reflexivos, versátiles, creativos, comprometidos con su territorio y con un amplio sentido de solidaridad social, es un tema de peso, por lo tanto la problemática curricular universitaria, el diseño de los trayectos formativos de los estudiantes, hoy más que nunca merece ser puesto en debate.

## Conclusiones

El objetivo para Desarrollo Sostenible en la Agenda 2030 de la Educación Superior, los análisis y los debates generados en vísperas de la III Conferencia Regional de Educación Superior, CRES-2018, remiten al problema de la desigualdad en la región.

La desigualdad educativa, uno de los mayores obstáculos para la meta 2030, sigue

siendo el flagelo no superado a pesar de las declaraciones de principios de S.XXI que, en perspectivas de trabajar por la igualdad y la equidad, declararon a la Educación Superior como bien público, derecho humano universal y deber del Estado (UNESCO 1997-CRES 2008)

Entendemos que la universidad pública desempeña un rol central en crear las bases para una sustentabilidad a largo plazo en la región más desigual del planeta y con mucha injusticia social. No hay sustentabilidad en un terreno de desigualdad e inequidad. Por ello, el acceso y la permanencia de jóvenes de sectores vulnerables en la enseñanza superior es una responsabilidad impostergable e ineludible. Así, en Argentina, las Universidades del Bicentenario surgimos en el marco de las acciones donde la ciencia y la tecnología, junto con los derechos humanos y la inclusión social eran políticas de Estado.

Las Universidades desde una lógica de "elite" nunca antes habíamos reflexionado sobre los estudiantes como sujetos de derecho, en este caso, de derecho al acceso a los estudios superiores. Tampoco nos preguntábamos sobre las concepciones heredadas de nuestros docentes y cómo impactan en sus prácticas. Los resultados de las investigaciones raramente impactaban en la gestión y, menos aún, eran pensadas para diseñar herramientas de gestión con base conceptual y situada, la vinculación con el territorio no existía y el sistema secundario fue el espacio para criticar las "deficiencias" conceptuales de estudiantes.

"Este nuevo modelo de universidad genera ruptura con un modelo vigente, que le cuesta, que trata de adaptarse, de adecuarse a los nuevos tiempos. Una discusión permanente es la de autonomía (...) y Nosotros elegimos nuestras propias autoridades, armamos nuestra propia forma de gobierno, establecemos nuestros estatutos, resolvemos entre los claustros las cuestiones que hacen a la vida interna y democrática de la universidad. Ahora bien, tiene que haber un control social (...) debemos ser capaces de dar repuesta a la sociedad (...) en este sentido, las universidades nuevas podemos dar debate, porque nacimos al calor de un proyecto político distinto que plantea una visibilidad distinta de la universidades, que nos han puesto en el lugar donde nunca habíamos estado." (Calzoni, 2016, pp140,141)

Las ideas, metas y valores, impulsados por fuerzas instituyentes, operan en nosotros como imaginarios transformadores, utopías sociales o educativas y para instituirse, deben plasmarse en proyectos y no de unos pocos sino de muchos y consensuados. De este modo, los Proyectos, Planes, Programas y dispositivos puestos en marcha se constituyen con una fuerte impronta innovadora, es decir, de nuevos procesos estructurales; de nuevas formas de organizar el trabajo universitario, nuevas formas de articulación con lo social, de atender a la marginación, exclusión y a la diversidad, con la responsabilidad genuina de incluir con la calidad requerida por la Educación Superior.

Luego de siete años, aún en proceso de institucionalización de una Universidad Pública Nacional, presentamos los primeros resultados de esta gestión. Con datos y acciones concretas, estamos demostrando que los principios de Cartagena, que amplían los de la reforma centenaria, no sólo deben sostenerse sino afianzarse. Entonces dentro de cien años, tal vez, se discutan matices sobre como se implementan programas en pos del derecho a la educación superior, pero ya no nos estaremos preguntando si la educación superior es un servicio o un derecho y que, por lo tanto, es responsabilidad de los Estados.

## Referencias bibliográficas

Ambroggio, G. A. (2012). El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera. Cuadernos de Educación, (1). <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/632/596>

Bernstein, B. (1989) “Clasificación y Enmarcación del conocimiento educativo”, Clases, Códigos y Control, Madrid, Akal. (1996) Pedagogía Control Simbólico e Identidad. Ed. Morata

Bourdieu, P. Chamboredon, J. (1986) : El oficio de sociólogo, Siglo XXI, México,

Bourdieu, P. (1991):El sentido práctico. Taurus ediciones, Madrid. (2003). Capital cultural escuela y espacio social. Buenos Aires, S. XXI

Bourdieu, P. (1997) Razones prácticas. Anagrama.

Calzoni, (2015) Relatos de una Década. En: Universidades Públicas Argentinas, 2002-2013. Compilador D, Ricci, 137 a 149. Editorial Fedun.

Calzoni, Fogliazza, Denazis, Alonso y Glas (2011), Gestión académica en la universidad y compromiso social: estrategias para la inclusión en XI Coloquio Intencional sobre Gestão Universitaria na América do Sul e II Congreso Internacional IGLU, (pp 1-16).

Carlino, P. (2002). Evaluación y corrección de escritos académicos: para qué y cómo. Actas del 9º Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba, Sociedad Argentina de Lingüística. Universidad Nacional de Córdoba.

Carlino, P. (2005). Los estudios sobre escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. Memorias de las XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur “Avances, nuevos desarrollos e integración regional”, Tomo I, pp. 181-185, 4-6 de agosto de 2005. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Castaño, E. et al. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la educación superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, (345), 255-280.<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68959/00820083000018.pdf?sequence=1>.

Denazis, J - Alonso, (2010) “La Doble Tutoría En La Articulación Entre Universidad y Escuela Media” Oberá Misiones. 1º Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías 16-17 de Septiembre– ISBN 978-950-579-168-2.

Denazis, J; Fogliazza, L; Garaño, I (2011) “El Proyecto de Articulación en la UNDAV y su experiencia piloto en el desarrollo del curso de nivelación en las Escuelas Secundarias de la región”. 2º Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías. Universidad Nacional de Córdoba.

Denazis, Calzoni, Fogliazza (2012) La gestión académica orientada a la mejora de los procesos de enseñanza de la Universidad. Oporto-Portugal 24 al 27 de junio.

Denazis, Julia; Barros, M. Victoria; Garaño, Ignacio (2012) “El Proyecto de Articulación con Escuelas Medias de la UNDAV: Una experiencia piloto”. II Encuentro Nacional De Articulación Nivel Superior – Nivel Secundario: La Construcción De Una Propuesta Sustentable. Universidad Nacional de Santiago de Estero. 2012.

Denazis, J; Alonso, A. (2013). Retención y reinserción en la universidad, en el contexto de la inclusión. Presentado en XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur.

Denazis, Julia M.; Garaño, Ignacio; Zelarayán, Carlos (2013) El Proyecto Piloto de Articulación con Escuelas Medias de la UNDAV: avances y perspectivas del segundo año de trabajo. Tercer Encuentro Nacional de Articulación entre Universidades y Sistemas Educativos: Experiencias De Articulación, Proyectos en Ejecución y Nuevas Propuestas. Universidad Nacional De Misiones.

Denazis, J., Castronuovo, Garaño, Orduna y Zelarayán (2014) “Horizontes compartidos: prácticas, miradas y desafíos en el marco del Programa de Articulación entre UNDAV y escuelas secundarias” IV Encuentro Nacional de Articulación entre Universidades y Sistemas Educativos: “Políticas interinstitucionales y sujetos de enseñanza”, UNL, Santa Fe, 6 y 7 de noviembre 2014.

Denazis (2016) La gestión Académica en la Universidad. En: Innovación Interamericana en Educación Superior. Compiladores: Gudíño y Escala, OUI. Canadá.

De Sousa Santos, B. (2009). Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales. Waldhuter

Dubet, F. (2011) Repensar la Justicia Social. Editorial Siglo XXI.

Ezcurra, Ana María (2011) Masificaron y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave, en Norberto Fernández Lamarra y María de Fátima Costa de Paula (comp), La democratización de la educación superior en América Latina

Ganz, Denazis, Fogliazza, Elsegood, Garaño (2011) “El Programa de Articulación en la UNDAV y su experiencia piloto en el desarrollo del Curso de Introducción a la Universidad en las Escuelas medias y técnicas de la Región” Iº Encuentro Nacional de articulación entre universidades y sistema educativo, UNC, Córdoba.

García de Fanelli, Ana María (1998). Gestión de las universidades públicas. Buenos Aires: Serie Nuevas Tendencias, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.

Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2014) “Lo que la escuela no mira, la AUH ‘non presta’. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social”. En Revista Propuesta Educativa, Número 41 – Año 23 – Jun. – Vol 1 – Flacso Argentina, ISSN 1995- 7785.

Jelin, E. Reflexiones localizadas sobre el tiempo y el espacio. En: Grimson, A. (2004) La cultura en las crisis latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Karolinski, M. y Rodríguez Moyano, I. (2017) “Aportes sociológicos al debate sobre las “políticas de inclusión” en la escuela secundaria” en AAVV El fracaso escolar – Diferentes perspectivas disciplinarias , Colección: PGD-eBook, UNQUI. En prensa.

Laclau, E. (1996). Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?». Buenos Aires.

Larrosa, J. (1996) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Cap.3. «Experiencia y pasión» Barcelona: Ediciones Laertes.

Smolka, A. B. (2010) “Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales” en Nora Elichiry (comp) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Bs As.: Manantial.

Terigi, F. (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28-30 de mayo.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de Educación. Superior, 71, 33-51. [http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160\\_52.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf)

Rinesi, Eduardo. 2015. <i>Filosofía (y) política de la Universidad (1er ed.)</i> Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. IEC-CO-NADU./.

## **Otros documentos institucionales**

Plan de Desarrollo Académico 2013-2017 de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Avellaneda. <http://undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/437.pdf>. Res. CS N°182/13.





## **Programa de educação especial da UNIOESTE: vinte anos de atuação na busca da democratização do Ensino Superior às pessoas com deficiência/ necessidades especiais**

**JANE PERUZO IACONO**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
janeperuzo@gmail.com

**DORISVALDO RODRIGUES DA SILVA**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
drsilva55@gmail.com

**VERA LUCIA RUIZ RODRIGUES DA SILVA**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
vlrrsilva29@gmail.com

**LUCIA TEREZINHA ZANATO TURECK**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
lucia.tureck@unioeste.br

**VANDERLIZE SIMONE DALGALO**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
vanderlizedalgalo@gmail.com

---

## Resumo

A Educação Especial na Unioeste é realizada pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, denominado Programa de Educação Especial – PEE, iniciada em julho de 1997. É um programa permanente de extensão universitária estruturado em colegiado, sendo constituído por docentes, técnicos e representantes de Associações de Pessoas com Deficiência e dos serviços públicos de Educação Especial. Desenvolve suas ações de forma articulada com os movimentos sociais. Objetiva prover condições de acesso, permanência e terminalidade às pessoas com deficiência ao ensino superior. Pauta-se na legislação vigente e na teoria dos Fundamentos de Defectologia de Vigotski, objetivando ampliar as políticas que visam à democratização do acesso à universidade. Essa responsabilidade está manifesta nos serviços que concretizam condições de acessibilidade ao conhecimento científico. O Programa tem realizado ações permanentes: atuação de Tradutores Intérpretes de Libras, digitalização dos textos científicos, apoio pedagógico para leitura e transcrição de aulas, reuniões com docentes dos Colegiados de Cursos, eventos científicos, assessoria técnica às famílias de alunos com deficiência da Educação Básica e grupos de estudos para formação continuada de professores. Dados demonstram que no período de 1996 a 2017, o PEE atendeu 94 alunos com deficiência, inicialmente por meio das bancas especiais no concurso vestibular e atendimento educacional especializado - AEE a esses alunos na graduação e pós-graduação. Os alunos atendidos caracterizam-se pelas deficiências: visão reduzida, cegueira, surdez e deficiência física e múltipla. Os estudos e a experiência acumulada no AEE a tais alunos demonstram especificidades mais complexas que tem demandado da equipe e da instituição como um todo ampliação das formas de AEE para possibilitar a apropriação do conhecimento científico, necessários à sua humanização e formação profissional. Ressalta-se que os alunos atendidos expressaram ser de fundamental importância o AEE e o apoio ao acadêmico desde o ingresso até o término da graduação.

## Palavra-chave

Educação Especial - Ensino Superior - Pessoas com Deficiência - Atendimento Educacional Especializado

## **Introdução**

O processo de inclusão na sociedade brasileira foi configurado nos aportes teóricos do neoliberalismo a partir de 1990, embora no período que o antecede existem estudos que demonstram o movimento de profissionais e de pessoas com deficiência e proposições de políticas públicas que vinham sendo pensadas no sentido de integrar a pessoa com deficiência nos diversos espaços da sociedade, inclusive na educação. Seu diferencial centra-se na garantia de direitos civis, educacionais, culturais e em relação a adaptações arquitetônicas e, atrelada a estes direitos, uma mudança teórica sobre a concepção de pessoa com deficiência.

Dentre as declarações internacionais e legislações nacionais, destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011), que possui valor de emenda constitucional. Esse documento, que teve o protagonismo do Brasil em sua elaboração e do qual o país é signatário, definiu que as ações direcionadas às pessoas com deficiência devem visar ao desenvolvimento de suas potencialidades e assegurar sua participação na definição de uma agenda voltada à manutenção da garantia de seus direitos e à formulação de políticas públicas voltadas para esse segmento social.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência representa um avanço considerável em termos de regulamentações legais para o movimento das pessoas com deficiência e para os profissionais que atuam na área, pois apresenta princípios e diretrizes quanto aos atendimentos na educação, na acessibilidade, na comunicação, na saúde e em outros serviços, os quais estão expressos no documento. No capítulo da educação está expresso que os Estados Partes devem assegurar educação inclusiva em todos os níveis de ensino, com os seguintes objetivos:

O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2011, p. 49).

No que tange à educação superior, o documento representa um avanço, pois a Constituição Federal de 1988 reportava-se apenas à educação básica e às escolas especiais. Desse modo, ter garantido em um documento com valor constitucional, o direito ao ensino superior, traz às pessoas com deficiência e profissionais que atuam

nesse nível de ensino, respaldo legal para estabelecer regulamentos e diretrizes de atendimento educacional especializado.

Destaca-se também a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que “institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e, a Lei 18419 - 7 de Janeiro de 2015, que “Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná”, as quais vão ao encontro do promulgado por essa Convenção. Ambas vão se reportar a questões correlacionadas ao atendimento educacional das pessoas com deficiência no ensino superior.

Em que pese essas normatizações apresentarem um avanço no processo democrático para a garantia de direitos sociais, civis, educacionais e outros, a Unioeste já vem desenvolvendo ações para atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência/ necessidades especiais desde 1996.

A Educação Especial na Unioeste é realizada pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, denominado Programa de Educação Especial – PEE, tendo seu início em julho de 1997 oficializado com a Resolução nº 323/1997 – CEPE, de 21 de agosto de 1997.

O PEE, que se configura como um programa permanente de extensão universitária possui um colegiado do qual faz parte a Comunidade Externa, com membros representantes de Associações de Pessoas com Deficiência e dos serviços de Educação Especial da rede municipal e estadual de ensino, uma vez que uma característica do PEE é que o diferencia de outros programas de acessibilidade ao ensino superior, é a articulação com os movimentos sociais da área, com a Educação Básica e com a formação continuada de professores. Dentre seus objetivos, encontra-se primeiramente o provimento de condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência/necessidades especiais ao ensino superior, no sentido de ampliação das políticas que visam à democratização desse direito.

Essa responsabilidade em assegurar que setores populares como o das pessoas com deficiência/necessidades especiais tenham acesso ao ensino superior, está manifesta na oferta de serviços que concretizem condições de acessibilidade ao conhecimento científico de acordo com os currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação.

No sentido de refletir sobre ações necessárias para que o Ensino Superior se aproxime da prática da inclusão, em junho de 2008, em Cartagena de Indias (Colômbia), foi realizada a Conferência Regional de Educação Superior (CRES) cuja Declaração Final afirma que:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad em condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a

indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas em las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector (CRES, 2009, p. 94).

Nesse sentido, o PEE da Unioeste tem realizado ações permanentes como, por exemplo, a atuação de profissionais como Tradutores Intérpretes de Libras, a adaptação dos textos científicos, o apoio pedagógico com Técnicos para leitura e transcrição de aulas, reuniões com docentes dos Colegiados de Cursos, a promoção de eventos científicos, a assessoria técnica a familiares de alunos da Educação Básica sobre questões relativas a diferentes atendimentos a seus filhos e a contribuição nos processos de formação continuada de professores.

A equipe do PEE desde 2012 vinha realizando projetos para criação de um curso de Letras/Libras licenciatura e Bacharelado na modalidade presencial ou semipresencial, em virtude das demandas postas para a Unioeste, a rede municipal e a região. Em 2016 surgiu a oportunidade de a Unioeste participar de um edital para financiar a oferta do Letras/Libras Licenciatura e Bacharelado para iniciar em 2017 e, dessa forma, o PEE fez as contribuições necessárias ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – NEADUNI para que este pudesse participar do referido edital. Com a consolidação do credenciamento da Unioeste para ofertar cursos na modalidade de Educação a Distância, a universidade está implantando e implementando este curso. Assim, o PEE atuou diretamente na elaboração das propostas dos Projetos Político Pedagógicos e a organização estrutural desses cursos juntamente com o NEADUNI.

A equipe do PEE compreende que a universidade, sendo pública e gratuita, representa um espaço de democratização de conhecimento já que é formadora de profissionais que virão a atuar na sociedade para atender as demandas sociais. É nesse sentido que busca contribuir com a concretização dos cursos que vão formar docentes de Libras (A Licenciatura) e do profissional tradutor e intérprete de Libras (o Bacharelado).

Destaca-se que o PEE está presente nos cinco campi da Unioeste, com a organização, a oferta dos serviços e os profissionais de acordo com as necessidades que se apresentam. Ainda, ações de regulamentação interna do Programa, promoção de acessibilidade nos espaços universitários e a disseminação dos estudos através de publicação de livros (UNIOESTE, 2002; 2016; PEE, 2006; 2008; 2013; 2014; 2015), constituem atividades que envolvem toda a equipe de trabalho e o Colegiado do PEE.

Os campi de Cascavel, Toledo, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão possuem um espaço específico para as ações do PEE, conforme demonstrado na figura a seguir. São salas disponíveis para essa finalidade, onde se busca atender às demandas dos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais, através da produção de material adaptado para acadêmicos cegos ou com visão reduzida, lupa eletrônica, softwares/ leitor de tela, impressora Braille, acesso à internet, tradutor intérprete de Libras, entre outros. O campus de Marechal Cândido Rondon não possui alunos com deficiência neste momento. Todos os campi possuem uma supervisão local responsável pelo setor.

A relação com as pessoas com deficiência, a oferta e a organização de serviços citados aos acadêmicos com deficiência, bem como a avaliação dessas ações, desafiaram os membros do Programa ao estudo e à pesquisa, o que resultou no conhecimento e aprofundamento da Psicologia Histórico- Cultural, mais especificamente na obra “Fundamentos de *Defectologia*”, de autoria de Lev S. Vigotski, que se encontra no tomo cinco “Obras Completas” (VIGOTSKI, 1997), que reúne artigos do autor sobre a Educação Especial.

Os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural em relação aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento superam a visão biológica tradicional. Particularmente em relação à deficiência, ocorre uma mudança completa de concepção que conduz a práticas sociais e pedagógicas anteriormente não concebidas, isto porque o enfoque místico e biológico enfatizava a incapacidade como característica das pessoas com deficiência, sendo fatalista e determinista em relação ao futuro dessas pessoas.

É importante destacar que, a respeito das concepções históricas da deficiência e das formas de tratamento dispensado às pessoas com deficiência, muitos pesquisadores apresentam estudos aprofundados, os quais possibilitam a compreensão da invisibilidade de tais pessoas na sociedade atual, assim como a formação do conceito de sua incapacidade (BARROCO, 2007; BIANCHETTI, 1998; CARVALHO, 2003, 2009; SILVA; 1986; SILVEIRA BUENO, 1993).

Realizar seu trabalho fundamentado numa concepção vigotskiana da deficiência, tem significado aos membros do PEE a necessidade de aprimorar seus procedimentos embasados numa educação realmente inclusiva, particularmente em relação às suas crenças a respeito da identidade, da autonomia e das possibilidades de aprendizagem dos acadêmicos com deficiência.

Esta reflexão sobre a prática motiva os membros do PEE à produção de artigos científicos, à promoção de grupos de estudo e Seminários e à participação em Congressos da área divulgando os estudos e realizando interlocução com Programas de outras Universidades, assim como a pesquisa de seus membros em sua formação em nível de Mestrado e Doutorado.

## **Breve Histórico do PEE**

Em 1997 elaborou-se um projeto que pretendia implantar um Programa Institucional que articulasse diversas ações ligadas à Educação Especial na UNIOESTE, a partir de indicativos de documentos decorrentes de encontros nacionais<sup>1</sup> e internacionais, bem como da Portaria nº 1793/94-MEC (BRASIL, 1994) e do Aviso Circular nº 277/94 (BRASIL, 1994), da Secretaria de Educação Especial do MEC.

Assim, a partir de estudos para fundamentação teórica e por meio de setores da universidade responsáveis pelos encaminhamentos de planejar e executar, na época foram propostas diversas ações, como a Instalação de um Fórum Permanente de Educação Especial no município de Cascavel em parceria com as organizações de pessoas com deficiência, Instituições de Educação Especial, órgãos públicos e privados ligados à área; Elaboração e execução de projetos em parceria com as ONGs, Núcleos Estaduais de Educação, Secretarias Municipais de Educação e de Ação Social e outros órgãos; Implementação do apoio operacional para a permanência de acadêmicos com deficiência/necessidades especiais na UNIOESTE; Regulamentação dos procedimentos para ingresso de pessoas com deficiência/necessidades especiais na UNIOESTE, por meio do Concurso Vestibular, contemplando a aplicação das provas e sua correção; Adequações em cada Campus que possibilitassem o acesso e a locomoção de pessoas com deficiência nos diversos prédios; Reserva de locais para estacionamento às pessoas com deficiência física, próximos à entrada dos prédios; Acesso de carro a espaço coberto para embarque e desembarque em dias de chuva, proposta que ainda não se concretizou quanto à cobertura do estacionamento; Uso de árvores aromáticas, estrategicamente colocadas, que possam ser utilizadas como referência para cegos, ainda não concretizada; Instalação de cercas em locais perigosos, etc.; Promoção de estudos sobre a acessibilidade dos prédios da UNIOESTE, conforme as normas NBR 9050 da ABNT; Inclusão da disciplina "Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa com Necessidades Especiais" conforme consta na portaria nº 1793/94, sendo que, na Unioeste, essa disciplina foi denominada como "Fundamentos da Educação Especial"; Inclusão de conteúdos referentes aos Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa com Necessidades Especiais proposta ainda não concretizada; Coleta de informações via Internet; Intercâmbio

---

<sup>1</sup> Participação no "Grupo de Estudo sobre Educação Especial das IES do Paraná", formado no I Fórum de Educação Especial das Universidades da Região Sul, em junho de 1997, em Porto Alegre/RS.



com Universidades que desenvolvem projetos de informática para pessoas com deficiência/necessidades especiais, com vistas ao desenvolvimento de programas locais, em parceria com Instituições de educação e reabilitação de pessoas com deficiência que desenvolvem projetos na área; Inclusão de vagas para pessoas com deficiência em Estágios remunerados, mediante convênios com Instituições de Educação Especial ou Agência de Integração; Ampliação do acervo impresso no sistema Braille e formação de fitoteca e ampliação do acervo de livros do PEE em todas as áreas de deficiência/necessidades especiais, inclusive livros da área da surdez.

Em 2006, a equipe do PEE deliberou por realizar uma avaliação sobre acessibilidade na Unioeste. Foi realizada uma solicitação ao Conselho Universitário por meio do Conselheiro Jomar Vieira Rocha, representante na Associação de Professores do Estado do Paraná (APP Sindicato) e membro do PEE, que pediu ao COU para deliberar sobre a constituição de uma comissão para fazer o levantamento das condições de acessibilidade na Unioeste. Mediante aprovação do COU, o PEE em reunião elaborou uma proposta, sugerindo a composição da comissão, a qual foi encaminhada ao Reitor por meio da CR 20315/2007, de 07 de fevereiro/2007. Por meio da Portaria 965/2007, de 10 de abril de 2007, o Reitor constituiu a comissão. Esse trabalho deu origem ao “PROJETO INCLUIR: ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ” (SILVA; SILVA, 2015), o qual captou recursos financeiros públicos para implementação do projeto.

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná vem atuando em procedimentos de atendimento às pessoas com deficiência desde 1996, primeiramente com a organização de banca especial para uma candidata com baixa visão ao curso de Pedagogia e, após sua aprovação no vestibular com apoio às suas necessidades específicas como aluna.

Em 1997, outro aluno, cego, ingressou exigindo maior estrutura para ter asseguradas suas necessidades educacionais específicas. A partir dessa situação, o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) foi institucionalizado por meio da Resolução 323/1997, tendo como proponente e coordenadora, de ambos os casos, uma professora da área da Educação Especial. A partir de 2002, alunos surdos iniciaram suas trajetórias acadêmicas trazendo novos desafios aos professores e técnicos da universidade. Assim, por mais de uma década a UNIOESTE atendeu apenas alunos cegos e surdos contratando tradutores intérpretes de Libras e desenvolvendo o aprimoramento do processo de digitalização dos textos científicos e oferta de *softwares* e outras tecnologias para a área da deficiência visual. Desde então, o ingresso de pessoas com deficiência na Universidade é uma constante.

Nos últimos dois anos, alunos com outras características estão adentrando o ensino superior. Hoje a universidade tem matriculado alunos com deficiência em vários

cursos, com distintas limitações físicas, sensoriais, de mobilidade e com transtornos funcionais específicos como a dislexia. Essa diversidade acarreta uma variedade de formas de se realizar o atendimento educacional especializado (AEE), impondo à equipe do PEE a necessidade de constantes estudos e pesquisas, bem como, também, a necessidade de constituir, na universidade, regulamentos que definam os procedimentos referentes a cada forma de AEE a ser efetivado.

Como exemplo dessas diferentes formas de AEE a desafiar a equipe da Educação Especial do PEE, relata-se a necessidade de se contratar profissionais para realizar o trabalho de Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor e de apoio pedagógico a alunos com diferentes deficiências/necessidades especiais, como: aluno surdo com paralisia cerebral e baixa visão; aluno com tetraplegia; com tetraparesia em consequência de acidente vascular cerebral; com paralisia cerebral com acentuada limitação motora; aluno com dislexia com acentuado comprometimento na leitura e interpretação de textos (IACONO et al, 2014).

Denominado pela universidade como Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor quando da descrição técnica de sua função ainda no edital de contratação, o trabalho desse profissional é, inicialmente, o de transcrever e ler, tanto os textos disponibilizados pelos professores, como as atividades do aluno. No entanto, apesar de ser o mesmo profissional, com a mesma descrição técnica da função atendendo a todos os alunos da universidade no AEE, sua atuação é diferente a cada aluno, face às necessidades específicas de cada um e do curso em que está matriculado. A fundamentação legal e a oferta do Técnico de Assuntos Universitários/ Transcritor-Ledor como apoio pedagógico, foi ratificada por parecer jurídico da instituição (UNIOESTE, 2014).

## **Fundamentação Teórica**

Ao tratar sobre educação, necessariamente se deve levar em conta os elementos professor, aluno e as condições materiais necessárias para promover o processo ensino-aprendizagem. Essa perspectiva de compreensão pode ser aplicada tanto à educação regular, como à educação especial. Entretanto, alguns aspectos a serem considerados na educação especial, são fundamentais para minimizar os efeitos daninhos da visão com o foco nas limitações, onde se valoriza o defeito ou a consequência do defeito e, para maximizar o trabalho educativo com foco nas potencialidades preservadas na pessoa com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, tornou-se necessário buscar suporte teórico na psicologia histórico-cultural no sentido de ampliar as possibilidades de ensino/aprendizagem dos envolvidos no processo educacional: professor e aluno.

Vigotski (1997) aborda as regularidades psicológicas como elementos do desenvolvimento humano, seja em se tratando de pessoas com deficiência ou não, demonstrando que esse processo de desenvolvimento é comum a todas as pessoas. As regularidades psicológicas do desenvolvimento são constituídas pelas unidades: Natural - Social; Desenvolvimento e aprendizagem; Intelecto e Afeto; Zonal de Desenvolvimento Proximal<sup>2</sup> e Nível de Desenvolvimento Real<sup>3</sup> (BARROCO, 2007). Além disso, Vigotski (1997) aborda três questões ao tratar sobre concepção de pessoa com deficiência: a) Concepção de deficiência classificada em deficiência primária (o próprio defeito) e deficiência secundária (vista como consequência social do defeito); b) Processo de compensação e supercompensação social do defeito e, c) A educação da pessoa com deficiência.

A prática pedagógica do professor deve estar pautada numa concepção teórica que dê sustentação ao trabalho pedagógico realizado, quer seja ele desenvolvido nos anos iniciais, no ensino médio ou no ensino superior. Portanto, a concepção é fundamental ao professor no processo educacional. Para fins didáticos, com relação às regularidades psicológicas como elementos do desenvolvimento humano, ressalta-se que elas são constituídas a partir do nascimento e, portanto, fazem parte da "unidade pessoa" e do meio social do seu entorno. A seguir, descrevem-se as unidades relacionadas às regularidades psicológicas apontadas por Vigotski (1997).

**1.** O desenvolvimento humano ocorre do natural para o social, ou seja, a criança nasce na condição de ser natural para, gradativamente, se tornar um ser social. Para tanto, o processo ocorre primeiro no âmbito social (interpessoal) para ser apropriado no plano individual (intrapessoal). Isso significa dizer que a formação das funções superiores da atividade psíquica realiza-se no processo de desenvolvimento social da criança, no processo de sua inter-relação e de sua colaboração com o meio social circundante. Cada função psíquica superior se manifesta no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes; primeiramente como uma função da conduta coletiva, como uma forma de colaboração ou de interação, como um meio de adaptação social, quer dizer, como uma categoria inter-psicológica e, a seguir, pela segunda vez, como um modo da conduta individual da criança, como um meio de adaptação pessoal, como um processo interno da conduta, ou seja, como uma categoria intra-psicológica.

**2.** Quanto à unidade do ensino e do desenvolvimento, entende-se que a atividade de ensino ativa o desenvolvimento, ou seja, Vigotski (1997) afirma que a aprendizagem

---

<sup>2</sup> Martins (2013) utiliza o termo "zona de desenvolvimento iminente".

<sup>3</sup> Martins (2013) utiliza o termo "domínio real".

gem se constitui como condição imprescindível para o desenvolvimento de características humanas e que esse processo ocorre pela mediação (linguagem, signos e instrumentos), favorecendo, assim, a apropriação do conhecimento. Ao tratar da educação, Vigotski traz importante contribuição no que se refere ao desenvolvimento e às funções do ensino, citando que

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 1997, p. 47).

Para esse autor há uma correlação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.

3. A unidade de desenvolvimento (real e próximo). O nível de desenvolvimento efetivo, real é aquele em que a criança é capaz de realizar suas atividades sem auxílio, tendo autonomia e condições reais para fazê-las sozinha. Já a zona de desenvolvimento proximal é aquela em que a criança precisa do auxílio de pessoas ou companheiros com mais conhecimento ou experiência para realizar as suas atividades. Nesse contexto, o nível de desenvolvimento potencial se transformará, após interações com outras pessoas, em nível de conhecimento real. Em face a essa compreensão é que Vigotski destaca que o bom ensino é aquele que trabalha além do nível de conhecimento real, fazendo com que a criança avance no seu processo de aprendizagem.

4. A unidade do intelecto e do afeto. A configuração das emoções sofre mudanças à medida em que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem, sendo que, à medida que se organizam os processos cognitivos, desenvolve-se, também, a capacidade de "regular" os impulsos e as emoções mais primitivas por meio da atividade representativa. Assim, o desenvolvimento do pensamento conceitual possibilita a auto/inter-regulação, tanto dos modos de ser, de pensar e de agir, como também de sentir e de expressar esse sentir. Dessa forma, entende-se que esse processo de auto-interregulação é fruto das próprias práticas construídas historicamente de regulação das emoções. Além disso, na relação entre intelecto e afeto, pode-se dizer que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade à qual se refere. Portanto, são relações determinadas pelos enlaces/vínculos que são estabelecidos na atividade do sujeito, por meio de mediações,

sendo, por isso, relativas.

Ao tratar da pessoa com deficiência, Vigotski (1997) afirma que qualquer defeito deve ser analisado do ponto de vista de sua relação com o sistema nervoso central e com o aparato psíquico da criança e que na atividade do sistema nervoso, três aparatos diferentes cumprem distintas funções, a saber: a) o aparato receptor (relacionado com os órgãos dos sentidos), b) o aparato de resposta ou de trabalho (relacionado com os órgãos de trabalho do corpo, com os músculos e com as glândulas), c) e o sistema nervoso central. Também afirma que a deficiência de cada um dos três aparatos influi de uma maneira diferente no desenvolvimento da personalidade da criança e em sua educação. A exposição das regularidades do desenvolvimento humano demonstra que Vigotski parte da ideia de que a condicionalidade social é fundamental, é imprescindível para o estabelecimento de propriedades especificamente humanas da psiquê. Nesse sentido, Vigotski afirma que a influência social e, em particular, a pedagógica, constitui uma fonte inesgotável para formação dos processos psíquicos superiores, tanto na criança normal, como naquela com deficiência.

Para melhor compreensão dessa ideia, Vigotski (1997) apresenta a *concepção* de pessoa com deficiência, descrita nos fundamentos de *defectologia*, conforme exposto, a seguir:

**1. Concepção de deficiência (primária e secundária).** A deficiência primária aqui tratada por Vigotski é o próprio defeito. O autor afirma que a deficiência primária ou defeito é manifestado de forma objetiva e concreta na pessoa, podendo, a) influir significativamente no seu desenvolvimento cognitivo ou de personalidade; b) ser identificada e diagnosticada por alterações de características físicas, sensoriais ou cognitivas; c) ser constituída pelas deficiências visual (cegueira ou baixa visão), pela auditiva, pela deficiência intelectual ou ainda física/motora. Já a deficiência secundária se manifesta no âmbito das relações sociais que são estabelecidas no decorrer da história de vida da pessoa com deficiência primária ou com defeito. Para Vigotski (1997), a deficiência secundária é compreendida como uma consequência social da deficiência primária ou defeito.

**2. Processo de compensação/supercompensação da deficiência.** Vigotski (1997) expõe sua compreensão, explorando o conteúdo das ideias de W. Stern, de A. Adler e de T. Lipps. W. Stern, segundo Vigotski (1997), parte da ideia de que os aspectos que estabelecem a deficiência ou a debilidade tornam-se, para o indivíduo, o elemento básico que irá desencadear o processo de surgimento de energia psíquica e manifestação de capacidades para vencer a limitação imposta pela deficiência. Já Adler, de acordo com Vigotski (1997), afirma que o sentimento de inferioridade que surge no indivíduo pela existência do defeito e que é manifestado pela percepção da valoração da posição do próprio sujeito no meio social, é que se converte em força motriz para o

desenvolvimento da personalidade. Ratificando essa ideia, Adler expressa que

[...] da mesma maneira que a vida de qualquer organismo está dirigida pela exigência biológica da adaptação, a vida da personalidade está dirigida pelas exigências de seu ser social. Não estamos em condições de pensar, sentir, querer, e atuar sem que diante de nós haja algum objetivo (VIGOTSKI, 1997, p.30).

Considerando a perspectiva de valoração do social da pessoa com deficiência, Adler afirma que

[...] o defeito não é somente uma pobreza psíquica, senão também uma fonte de riqueza, não é somente uma debilidade, senão também uma fonte de força'. Tal afirmação coloca a deficiência sob a ótica dialética, na qual se constituem dois momentos acerca do desenvolvimento psicológico: o caráter dialético do defeito e a base social da psicologia da personalidade (VIGOTSKI, 1997, p.32).

Ainda tratando do processo de compensação e supercompensação, T. Lipps, teoricamente, estabeleceu a lei geral da atividade psíquica, sendo denominada à época como "lei do dique ou da contenção". Esse autor afirma que a presença da deficiência produz o acúmulo de energia psíquica capaz de criar caminhos alternativos para vencer a contenção causada pela deficiência. Assim, a compensação ou supercompensação social da deficiência aparece como resultado da contraposição entre deficiência orgânica primária (defeito) e as tendências psicológicas, as quais são dirigidas para a superação da consequência social do defeito (deficiência secundária). Segundo Vigotski (1997) é nesta perspectiva psicológica que se encontram os pólos denominados de "alfa e ômega da educação social das crianças com defeito" (VIGOTSKI, 1997, p. 33).

Nesse aspecto, Vigotski (1997) destaca que se pudesse ser estabelecida uma linha defeito-compensação, poderia observar que a compensação/supercompensação estaria em um dos pontos de um dos extremos dessa linha. O outro ponto, na outra extremidade, corresponderia ao fracasso da compensação, caracterizado pela luta defensiva do sujeito que, derivado da sua débil exposição social, acaba sendo levado a condicionar como escudo a própria deficiência. Pode-se imaginar que entre os pontos extremos da linha defeito-compensação existem vários pontos possíveis em termos de resultados de compensação/supercompensação social da deficiência.

Segundo Bidarra et al. (2006), essas possibilidades de reações são extremamente importantes para a pessoa com deficiência, porque são elas que vão mostrar para o indivíduo as suas potencialidades relacionadas à compensação ou supercompensação. Os possíveis resultados alcançados podem ser: o êxito, a superação ou o fracasso. O êxito se caracteriza pela valorização das potencialidades e o fracasso se caracteriza pela valorização do defeito, tendo como resultado a minimização de suas potencialidades. Esses resultados (êxito ou fracasso) estão sujeitos a condicionalidades sociais e culturais, produzindo influências significativas no desenvolvimento cognitivo e social da pessoa com deficiência.

**3. Educação da pessoa com deficiência.** Em relação ao processo educacional, tanto para a criança com deficiência ou não, Vigotski (1997) assinala duas zonas de desenvolvimento: o real e o próximo, já abordados nas regularidades de desenvolvimento.

Para esse autor, o processo de ensino-aprendizagem na escola deve ter como parâmetro o nível de desenvolvimento real da criança. Entretanto, enfatiza que o papel da escola é dirigir sua atuação para as etapas de desenvolvimento ainda não incorporadas pelos alunos, que estão na zona de desenvolvimento próximo. Além disso, afirma que o princípio do desenvolvimento cognitivo e da personalidade é o mesmo, quer seja ela uma criança com deficiência ou não, pois "não existe diferença no enfoque educativo da criança com defeito e da criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade" (VIGOTSKI, 1997, p. 45). Em função dessa compreensão, torna-se conveniente destacar aqui o quão é importante à efetividade do acesso à rede regular de ensino das pessoas com deficiência, bem como uma profunda reestruturação das práticas pedagógicas realizadas nas escolas dessa rede, objetivando o pleno desenvolvimento do potencial cognitivo e de personalidade desse alunado.

Convém lembrar que Vigotski (1997) assinala que seria ingênuo pensar que todas as pessoas com deficiência estariam determinadas a concretizar o processo de compensação ou supercompensação social do defeito, pois são vários condicionantes que podem interferir no processo e, conseqüentemente, no resultado. Diante disso, questões que podem influenciar nos resultados do processo compensatório são: o alcance ou intensidade da deficiência; os recursos, em termos de potencial próprio de cada sujeito com deficiência; a natureza da interação com o entorno social mais próximo da pessoa com deficiência; sua socialização cultural ou interação social.

Este autor cita, ainda, como esfera central da compensação: a elevação do desenvolvimento cultural, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da esfera da comunicação, a intensificação das relações coletivas sociolaborais.

Nessa perspectiva de compreensão os recursos de informática devem ser vistos como instrumentos que podem potencializar as possibilidades de acesso da pessoa na

educação, no trabalho e no lazer. No contexto atual, assim como os demais setores da sociedade, a educação deve se utilizar dos recursos computacionais disponíveis para promover a inclusão da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o nível superior.

O processo de interação, segundo Vigotski (1997), ocorre num ambiente social, histórico e cultural e é mediado pela linguagem, pelos signos e pelos instrumentos. Mesmo que Vigotski não tenha abordado o uso de tecnologias no processo de ensino, pode-se pensar que no momento atual é possível fazer esta reflexão e também usar os recursos computacionais para promover o processo de inclusão e desenvolver o AEE. Nesse sentido, torna-se necessário compreender que a atividade humana é o motor propulsor para criar as condições de existência do homem, sendo o elemento acionador de todo o processo de interação homem-homem e homem-natureza. Esse sistema de relações sociais, históricas e culturais irão desencadear o desenvolvimento e o uso da linguagem, a formação e a compreensão dos signos e a atividade de planejamento e desenvolvimento de instrumentos, os quais certamente objetivam atender a uma necessidade social do próprio homem.

Nesse processo de interação, o homem compreende a sua relação com o mundo e internaliza os conceitos e os conhecimentos historicamente produzidos. As tecnologias produzidas na área de informática, destacando-se o computador e o *software* educacional, vistos no modelo histórico-cultural de Vigotski, podem ser caracterizadas como instrumentos mediadores na relação ensino-aprendizagem para pessoas com deficiência. Entretanto, para que esses instrumentos possam ser usados na Educação Especial devem ser desenvolvidos de forma a atender as especificidades de seus potenciais usuários em quaisquer áreas da deficiência.

Certamente esses recursos desenvolvidos ou adaptados às necessidades da pessoa com deficiência permitirão ampliar as possibilidades de acesso e de acompanhamento de conteúdos sistematizados, utilizados basicamente nas atividades relacionadas à educação formal. Nesse aspecto, os recursos tecnológicos como computador e *software* entre outros, terão uma importante função social como instrumentos, que associados a uma prática docente competente tecnicamente, e comprometida com a educação, poderá promover a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

A educação de pessoas com deficiência deve ser compreendida e necessariamente atendida tanto nos aspectos relacionados aos critérios de acessibilidade (redução de barreiras arquitetônicas, espaços físicos adequados, materiais pedagógicos adaptados e recursos tecnológicos disponíveis para atender as suas necessidades especiais), objetivando contribuir com o seu desenvolvimento cognitivo. Também é necessário fomentar discussões com professores e alunos nas escolas buscando romper barreiras



atitudinais, criando, assim, um ambiente pautado na consciência e respeito pela diversidade existente não somente na escola, mas em toda a sociedade.

## **Procedimentos Metodológicos para o Atendimento Educacional Especializado**

Os procedimentos adotados para a definição do atendimento educacional especializado aos acadêmicos com deficiência/necessidades especiais desencadeiam-se a partir do conhecimento das necessidades dos alunos com deficiência/ necessidades educacionais especiais. Inicialmente, a equipe do PEE toma conhecimento sobre o ingresso desses alunos na UNIOESTE, o que ocorre por meio de levantamento que se faz da seguinte forma: verificação nas listas de candidatos aprovados, daqueles que participaram da Banca Especial do Concurso Vestibular; verificação junto à secretaria acadêmica de candidatos com deficiência/necessidades educacionais especiais que ingressaram por meio do ENEM/SiSU<sup>4</sup>, PROVOU<sup>5</sup>, PROVARE<sup>6</sup>, ex-officio e, ainda, por meio de comunicação dos colegiados sobre candidatos com deficiência/necessidades educacionais especiais e que não foram informados pela Secretaria Acadêmica.

O primeiro passo a ser dado após o conhecimento do número de alunos que ingressou na UNIOESTE e em quais cursos estão matriculados, consiste em que a

---

<sup>4</sup> ENEM/SiSU - SiSU - O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#conhecendo>).

<sup>5</sup> PROVOU - Programa de Ocupação das Vagas Ociosas da Unioeste. É um processo seletivo que permite a transferência de acadêmicos de cursos de graduação seja no âmbito da Unioeste, para troca de turno e campus de funcionamento de curso, seja para permitir a transferência de acadêmicos de outras instituições de ensino superior. Além disso, propicia ao portador de diploma de graduação o ingresso em outro curso de graduação ou, ainda, a matrícula em disciplinas isoladas. (<http://www5.unioeste.br/portallunioeste/>)

<sup>6</sup> PROVARE - O Provaré é o Processo Seletivo das Vagas Remanescentes da Unioeste. Essa é uma seleção que acontece depois do SiSU e do Vestibular, condicionada à existência de vagas não preenchidas, quando não houver candidatos classificados para convocação, tanto do SiSU quanto do Vestibular. (<http://www5.unioeste.br/portallunioeste/>)

equipe do PEE de cada campus realiza contato com o aluno, estabelecendo um diálogo no sentido de verificar suas necessidades pedagógicas a serem atendidas durante a sua permanência até a terminalidade nos cursos superiores da UNIOESTE, na graduação e na pós-graduação.

A partir do levantamento das necessidades do aluno, verifica-se a estrutura que, em termos de logística, o PEE consegue realizar com relação ao AEE para esse aluno. Se a logística existente no PEE não é suficiente ou adequada para a realização do AEE, a equipe faz discussões e encaminhamentos para as Direções dos *campi*, Pró-Reitorias de Graduação e de Recursos Humanos e, em último caso, reporta-se ao Reitor.

Na estrutura logística do PEE, tem-se linha braille, *softwares* específicos (ledores de tela - *Jaws*, NVDA, de conversão de textos de pdf para doc e txt), teclados virtuais - *mousekey*, ETM; dosvox, microfênix, *tablet* com emulador de *mouse* ocular (*PCEye Go Tobii*), *Boardmaker*, Editor de pranchas livre, máquinas braille, regletes e punção, digitalização de textos utilizados em aula. Quanto aos recursos humanos são disponibilizados Tradutores Intérpretes de Libras, Técnicos de Assuntos Universitários/Transcritores-Ledores e bolsistas de monitoria acadêmica. Na função de transcritor-ledor, utiliza-se de prancha de comunicação (linha/coluna) com retorno ocular para aluno tetraparético e afásico.

Em alguns casos, ações pertinentes ao AEE exigem a mediação da equipe do PEE com os colegiados, buscando estabelecer novos procedimentos que visam a garantir o atendimento por meio de ampliação de tempo para realização de provas; gravação de aulas; registro fotográfico das anotações do professor no quadro de giz e em telas de projeção; programação dos horários de atendimento didático com o professor da disciplina e, no caso de atendimento individualizado, com apoio pedagógico do transcritor-ledor. Os acadêmicos e os docentes surdos contam com o acompanhamento de profissionais Tradutores Intérpretes de Libras nas aulas e em outras atividades, como palestras e eventos.

Cabe destacar que nas Universidades Estaduais do Paraná há a função Tradutor Intérprete de Libras no cargo de Agente Universitário; todavia não houve a criação das vagas para ocorrer a efetivação da função, por concurso público. A criação dessas vagas e a realização de Concurso Público é uma reivindicação do movimento de pessoas surdas e das próprias universidades junto à Secretaria da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (SETI). Nesse sentido, representantes das IES retomaram a organização do Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior do Estado, buscando fortalecer as ações conjuntas das Universidades, com articulação para melhorias no processo de inclusão no Ensino Superior.

Quanto à adaptação dos textos científicos aos acadêmicos cegos ou com visão reduzida, o processo é realizado pelos Estagiários do PEE e pelos Bolsistas de Extensão. O processo inicia-se com o encaminhamento dos textos pelos Docentes, que são escaneados com o uso de *software ABBYY FineReader 9.0 Professional Edition*; em seguida, faz-se a correção ortográfica, pois nem todas as palavras ficam corretas no escaneamento, seguindo-se os procedimentos específicos de paginação, notas de rodapé e formatação para a adequada leitura pelos *softwares* leitores de tela que são utilizados; os textos prontos com as normas da ABNT são enviados por e-mail aos acadêmicos.

O apoio pedagógico com Técnicos para leitura e transcrição de aulas é disponibilizado aos acadêmicos que apresentam necessidades específicas, como no caso de dislexia, tetraplegia e tetraparesia, sendo que nesses dois últimos casos há comprometimento dos membros superiores e afasia. Há, ainda, apoio pedagógico para os acadêmicos que apresentam outras situações de dificuldades no processo de aprendizagem. O Técnico Transcritor/Ledor acompanha o acadêmico nas aulas e nos horários de apoio didático prestado pelo seu professor, assim como, também, em horários de estudo (IACONO et al., 2015; 2016).

Em alguns casos, ações pertinentes ao AEE exigem a mediação da equipe do PEE com os colegiados, buscando estabelecer novos procedimentos que visam a garantir o atendimento por meio de ampliação de tempo para realização de provas; gravação de aulas; registro fotográfico das anotações do professor no quadro de giz e em telas de projeção; programação dos horários de atendimento didático com o professor da disciplina e, no caso de atendimento individualizado, com apoio pedagógico do transcritor-leitor.

A presença de acadêmicos com deficiência na sala de aula, requer um olhar diferenciado do docente com base em conhecimentos que nem sempre ele possui. Para atender a essa especificidade, o PEE realiza reuniões com os docentes dos Colegiados de Cursos, expondo as formas de atendimento às necessidades especiais dos acadêmicos, as adaptações curriculares necessárias, a dilação do tempo de provas, abrindo um canal de diálogo que se estende pelo período do Curso.

## Considerações Finais

Segundo Vigotski (1997), a educação é o principal meio de reduzir e minimizar as consequências sociais do defeito. Nesse sentido, o processo educacional da pessoa com deficiência deve criar todas as possibilidades para que ela possa desenvolver-se cognitivamente e socialmente. Assim, a personalidade de qualquer indivíduo está dirigida

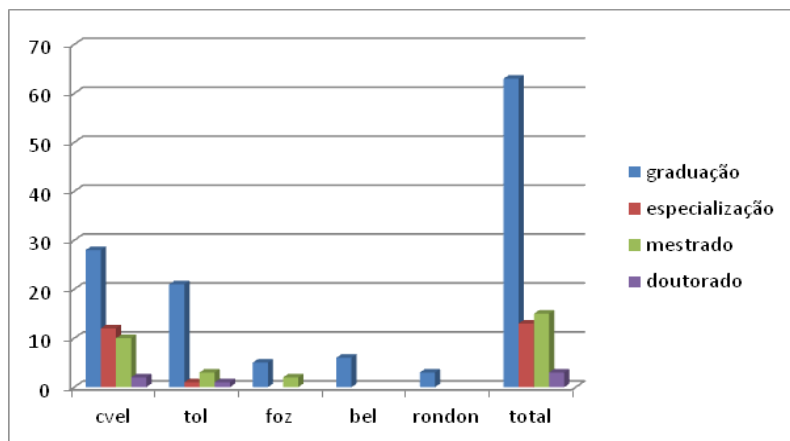
da pelas exigências de seu papel frente à sociedade, destacando-se a importância das relações sociais como sendo os elementos fundamentais para o desenvolvimento de qualquer pessoa, quer seja ela uma pessoa com deficiência ou não.

De acordo com levantamento de documentos dos concursos vestibulares e de matrículas efetivas no período de 1996 a 2017, o PEE atendeu 94 alunos com deficiência/necessidades especiais promovendo o acesso à universidade, inicialmente por meio das bancas especiais no concurso vestibular e o atendimento especializado a esses alunos na graduação e pós-graduação, em todos os campi da universidade. Entre os alunos atendidos no período apresentado, foram identificados os seguintes tipos de deficiência: visão reduzida, cegueira, surdez e deficiência física.

A seguir são apresentados os gráficos do total de acadêmicos por nível de ensino e por tipo de deficiência/necessidades especiais.

Gráfico 1. Acadêmicos por nível de ensino

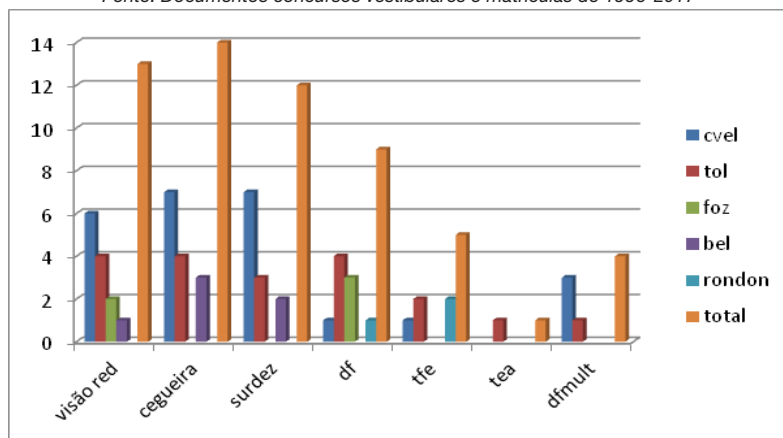
Fonte: Documentos de concursos vestibulares e de matrículas de 1996-2017



Os dados expressos no gráfico 1 demonstram que no período de 1996 a 2017, no total dos campi, foram atendidos pelo PEE em nível de graduação (63); na especialização (13); mestrado (15) e doutorado (3). Destaca-se que alguns acadêmicos fizeram graduação, especialização, mestrado e doutorado na Unioeste e outros apenas a especialização, ou o mestrado, ou o doutorado.

Gráfico 2. Tipo de deficiência/necessidades especiais

Fonte: Documentos concursos vestibulares e matrículas de 1996-2017



Os dados expressos no gráfico 2 demonstram que no período de 1996 a 2017, no total dos campi foram atendidos por deficiência/necessidades especiais: visão reduzida (13); cegueira (14); surdez (12); deficiência física (9); transtornos das funções executivas (5); TEA (1); deficiência múltipla (4). Ressalta-se que, se considerarmos o índice de pessoas com deficiência estabelecido pela OMS que é em torno de 10% da população para os países em desenvolvimento, os dados apresentados no gráfico demonstram que há uma demanda reprimida expressiva de não incluídos no ensino superior.

Quanto aos resultados para a democratização do acesso ao ensino superior nesses 20 anos de existência do PEE, pode-se ressaltar que já existem resultados significativos, visto que um aluno do Curso de Ciência da Computação que apresenta múltipla deficiência (deficiência auditiva, baixa visão e mobilidade parcial em membros superiores e inferiores) no primeiro ano do curso matriculou-se em todas as disciplinas recebendo atendimento de Tradutor Intérprete de Libras. No entanto, reprovou em todas as 8 (oito) disciplinas. No ano seguinte, após estudos e discussões com a equipe do PEE, com o coordenador do Curso e com o aluno, os encaminhamentos indicaram a matrícula em apenas 4 (quatro) disciplinas e a oferta de apoio pedagógico do Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor em sala de aula, apoio pedagógico individualizado em contraturno e apoio didático com os professores das disciplinas, mantendo-se o atendimento de Tradutor Intérprete de Libras. Ao final do ano letivo, houve como resultado a aprovação em 3 (três) disciplinas das quatro em que estava matriculado.

No curso de Ciências Econômicas, no primeiro ano o aluno com tetraplegia com movimentos espásticos com dificuldade na fala e mobilidade reduzida de membros superiores, somente recebeu atendimento para realização das provas em horário diferenciado e com tempo adicional, sendo aprovado em todas as disciplinas. No segundo ano, em função das dificuldades encontradas, o aluno solicitou o apoio pedagógico do Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor em sala de aula em uma disciplina, mantendo o atendimento anterior, tendo sido aprovado em todas as disciplinas. No terceiro ano, após reunião com a professora de uma das disciplinas, a equipe do PEE, a mãe e o aluno, houve o encaminhamento para ampliação do atendimento pelo Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor em sala de aula em outras disciplinas, mais o apoio pedagógico do Transcritor-Ledor individualizado no contraturno e, também, o atendimento de monitoria.

No curso de Pedagogia o aluno com tetraplegia com movimentos espásticos e mobilidade reduzida de membros superiores, recebe atendimento para realização das provas em horário diferenciado e com tempo adicional.

No curso de Medicina o caso de uma aluna com tetraparesia e afásica, sem nenhuma mobilidade em membros superiores e inferiores, caracterizada como deficiência adquirida devido a Acidente Vascular Cerebral ocorrido no final do 3º ano do curso chegou até o PEE após ter sido encaminhada junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e ao Colegiado de Medicina, a solicitação para o retorno da aluna à sala de aula. O PEE orientou a PROGRAD quanto aos direitos da aluna de frequentar as aulas e receber AEE; realizou reunião com a família, a aluna, a coordenação do Centro de Reabilitação Física da UNIOESTE e orientou a PROGRAD sobre a necessidade de aquisição do *tablet* com emulador de *mouse* ocular (*PCEye Go Tobii*) e de apoio pedagógico do Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor em sala de aula, com uso de prancha de comunicação (linha/coluna) com retorno ocular. Na prancha de comunicação está distribuído todo o alfabeto da língua portuguesa em cinco linhas organizadas em cinco colunas, sendo que cada linha contém cinco letras do alfabeto, exceto a segunda linha, que contém seis letras distribuídas entre as colunas (linha/coluna). Essa aluna cursou duas disciplinas semestrais em 2015, com aprovação em ambas; em 2016 com alteração do Projeto Político Pedagógico do curso de Medicina, houve a necessidade de reenquadramento da aluna no 3º ano, em que cursa sete disciplinas com práticas ambulatoriais e aulas teóricas.

No curso de Serviço Social ingressou pelo SISU o aluno com paralisia cerebral tetraparético, sem mobilidade nos membros inferiores e com mobilidade reduzida nos membros superiores e com dificuldade na fala e baixa visão. Na sala de aula o aluno conta com uma maca para repouso, em intervalo a cada duas horas, com permanên-

cia de trinta minutos devido a luxação de quadril e encurtamento de fêmur. O AEE é ofertado a esse aluno com apoio do Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor em sala de aula, digitalização de texto e gravação de texto em voz.

Outros alunos ingressam na universidade, mas nem todos necessitam de apoio pedagógico individualizado; no entanto, no decorrer do tempo tem se apresentado a necessidade desse atendimento, frente à complexidade que os cursos de graduação vão apresentando.

Ressalta-se, ainda, que além de acompanhar os alunos em sala de aula, em alguns casos, o Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor realiza a mediação entre os demais alunos da sala de aula e os docentes. Junto aos docentes orienta sobre as adaptações curriculares necessárias nas avaliações, nas apresentações de seminários, nas aulas práticas, auxilia na organização dos materiais para estudo em casa, sempre visando à maior autonomia do aluno.

Os estudos que vêm sendo desenvolvidos e a experiência acumulada no atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência/necessidades especiais na UNIOESTE vêm demonstrando que o ingresso de um novo grupo de alunos tem demandado da equipe do PEE e da UNIOESTE como em um todo, na busca e na ampliação das formas de AEE para possibilitar a apropriação do conhecimento científico nas diferentes áreas do conhecimento, necessárias tanto à humanização do sujeito, quanto à sua formação profissional.

Ressalta-se, finalmente, a questão de que a maioria (cerca de 95%) dos alunos com deficiência/necessidades especiais que ingressaram na UNIOESTE e que utilizaram os serviços do PEE, demonstrando, assim, a importância do AEE e do apoio ao acadêmico de forma geral, desde seu ingresso, durante toda sua permanência até a conclusão final do curso.

## Referências

BARROCO, Sonia Mari Shima. (2007): *A educação especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski*: implicações e contribuições para a psicologia e educação atuais. / Sonia Mari Shima Barroco. Araraquara : [s.n].

BIANCHETTI, Lucídio. (1998): Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (orgs). *Um olhar sobre a diferença*: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP, Papirus, p. 21 – 51.

BRASIL. *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989* Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Capítulo V sobre a Educação Especial.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências (teve artigos alterados pelo Decreto nº 5.296, de 2004).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portaria 1793*. (1994): Brasília: MEC.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. *Aviso Circular nº 277/94*. Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. *Lei Federal nº 8859*, de 23 de março de 1994. Brasília: MT, 1994.

\_\_\_\_\_. BRASIL, 2015. *LEI Nº 13.146. Lei Brasileira de Inclusão*, de 06 de julho de 2015.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. (2003): *As condições de existência das pessoas com deficiência na história da humanidade*: as bases objetivas de sua exclusão social. 104f. Monografia (conclusão do curso) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Cascavel.

\_\_\_\_\_. (2009): *Inclusão social e as pessoas com deficiência*: uma análise na perspectiva crítica. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Oeste do Paraná, Cascavel.

IACONO, Jane Peruzo; DALGALO, Vanderlize Simone; SILVA, Dorisvaldo Rodrigues da SILVA; Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. (2014): Atendimento educacional especializado no ensino superior – AEE: a criação da função transcritor-lector. *Anais...* VI Congresso Brasileiro de Educação Especial, UFSCAR e ABPEE, São Carlos, SP. (<https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/atendimento-educacional-especializado-aee-no-ensino-superior-criacao-da-funcao-de-transcritorlector>) Acessado em 25 junho 2017.

\_\_\_\_\_. (2016): Atendimento educacional especializado (AEE) na União frente



às novas demandas. *Anais...* VII Congresso Brasileiro de Educação Especial, UFSCAR e ABPEE, São Carlos, SP. (<https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos/o-atendimento-educacional-especializado-ae-na-unioeste-frente-as-novas-demandas>). Acessado em 25 junho 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. (2013): *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: AUTORES ASSOCIADOS. PARANÁ. *Lei no. 18419*, de 07 de janeiro de 2015.

SILVA, Otto Marques da. (1986): *A Epopéia Ignorada*: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas.

SILVA, Dorisvaldo Rodrigues da. SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da. (2015): Gestão pública quanto ao acesso das pessoas com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. In *Pessoa com Deficiência, Educação e Trabalho*: reflexões críticas. Edunioeste: Cascavel/PR.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. (1993): *Educação especial brasileira*: integração/ segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUSP.

UNIOESTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPE. (2002): *Resolução nº 127/2002*, de 10 de setembro de 2002. Aprova Regulamento dos Procedimentos para Ingresso e Permanência de Pessoas com Necessidades Especiais na Unioeste.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 209/2016*, de 6 de outubro de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Unioeste.

\_\_\_\_\_. (2013): Programa de Educação Especial-PEE (org). *Pessoa com deficiência na história*: aspectos teóricos e práticos. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2006. 1ª reimpressão.

\_\_\_\_\_. (2014): *A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea*: problematizando o debate. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2008. 2ª ed.

\_\_\_\_\_. (2015): *Pessoa com deficiência, educação e trabalho*: reflexões críticas. Cascavel, PR: EDUNIOESTE.

\_\_\_\_\_. VIGOTSKI, L. S. (1997): Fundamentos de Defectologia. In: *Obras completas*. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Tomo V. Havana: Pueblo y Educación.

**Ponencias del Coloquio Regional *Balance y aportes para la CRES 2018***

La Educación Superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe



3

LA EDUCACIÓN SUPERIOR,  
INTERNACIONALIZACIÓN  
E INTEGRACIÓN REGIONAL  
DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



## **¿Internacionalización, mundialización o globalización académicas? Notas para la distinción analítica de estos conceptos de cara a un proceso de regionalización académica en América Latina**

**ANABELLA ABARZÚA CUTRONI**

INCIHUSA-CONICET / FCPyS-UNCuyo

a.abarzuacutroni1983@gmail.com

---

Hay abundante literatura especializada sobre la problemática de la internacionalización, mundialización o globalización académicas. El propósito de esta breve ponencia es realizar una distinción analítica de estos conceptos con el objetivo de encontrar las definiciones teóricas más apropiadas para realizar una investigación empírica sobre el proceso de regionalización académica vigente hoy en América Latina.

Las principales diferencias entre los expertos están ancladas en que suscriben a una noción más o menos crítica de globalización. Esta polémica noción, que lleva ya casi 30 años resonando en los claustros académicos, ha sido ampliamente discutida. Como consecuencia de este debate algunos de los autores más críticos oponen, a la noción de globalización, la noción de mundialización. No se trata de un mero remplazo de palabras porque es en relación a estas dos nociones que los autores definen la clase de impacto que tiene la internacionalización en las comunidades académicas y en las universidades.

## La internacionalización académica bajo el signo de la mercantilización

Según Altbach y De Wit (2015) la internacionalización académica es un proceso de larga data y está vinculado a los orígenes medievales de la universidad y a los grandes procesos de la política internacional contemporáneos. En un breve recorrido histórico del s. XX estos autores identifican tres etapas de cooperación académica. Luego de la Segunda Guerra Mundial había una noble convicción de que la comunidad académica podía ayudar a construir la paz de postguerra y estrechar lazos de solidaridad a nivel internacional. La Guerra Fría dio por tierra estas esperanzas. Rápidamente los intercambios académicos se politizaron y formaron parte de la lucha ideológica entre el comunismo y occidente. Mientras que para la Unión Soviética limitaba sus vínculos académicos con los países comunistas de Europa del Este y los aliados del tercer mundo, Estados Unidos implementó una política de cooperación académica más activa y de largo alcance. Una vez finalizada la Guerra Fría comenzó a incrementarse la cooperación e intercambio académicos entre los países de Europa del Este, Europa Oriental y Estados Unidos. Particularmente la cooperación universitaria se aceleró y durante los últimos 25 años se amplió hacia regiones de economías emergentes, principalmente de Asia y América Latina. China e India parecen consagrarse como dos grandes potencias académicas, aunque, según Altbach (2014) el tamaño de sus sistemas académicos no les garantiza ser “competitivos” a escala global.

En la actualidad, la novedad radica en que las formas más tradicionales de cooperación académica – como la movilidad internacional de estudiantes y docentes, las misiones de cooperación científica, etc. – han entrado en fuerte tensión con formas mercantilizadas de internacionalización de la educación superior – como las franquicias y los rankings de universidades (Altbach y De Wit 2015).

Según los expertos este proceso de mercantilización tiene diversas manifestaciones. Puede tratarse de la imposición de nuevas formas de gerenciamiento que tienden a la estandarización de las prácticas académicas en vistas de aumentar la productividad, la realización de costosas campañas para instalar la “marca” y comercializar los “servicios” prestados por las universidades, la presión para incrementar los resultados de investigación a costa de la calidad de los mismos o la imposición de nuevas formas de evaluación donde la revisión de pares es suplantada o alterada por índices y métricas (Noordegraaf y Schinkel 2011, Collyer 2014, Margison 2006).

Una mayor productividad académica tiene como consecuencia la obtención de una mejor posición de las universidades, denominadas de “clase mundial”, en los rankings internacionales (Altbach, Reisberg y Rumbley 2010). Promovidos dichos

rankings como nuevos parámetros de calidad académica e instrumentos “útiles” para ordenar la oferta del emergente “mercado educativo” global, parecen tener un especial impacto en las universidades. En Asia, se ha identificado cierto grado de heteronomía de estos rankings en las jerarquías académicas nacionales y regionales (Ishikawa 2009, Tan y Goh 2014). Mientras que en América Latina el “boom” de los rankings internacionales de universidades en los últimos diez años ha puesto en discusión los modos de asegurar la calidad educativa (López Segrera 2010).

## **¿Globalización o mundialización?**

Entonces el concepto de internacionalización parece integrar un campo de estudios específico que hace referencia a procesos históricos de internacionalización académica y que tiene a las universidades como protagonistas. Sin embargo, en la actualidad la escala global o mundial de estos procesos, la intervención del mercado y una especie de “mutación” de los modelos tradicionales de universidad nos remiten a las categorías de globalización y mundialización.

Para Altbach y Knigh (2006) la globalización es un proceso social más amplio que contiene a la internacionalización de la educación superior. Los autores sostienen que la globalización intensifica la internacionalización de la educación superior debido a que el capital global ha volcado un parte considerable de sus inversiones a la educación superior y a la industria del saber en general. Los autores no prestan demasiada atención a las asimetrías y desigualdades académicas que traen aparejadas o consagran dichas inversiones.

En cambio, Hebe Vessuri (2014) define a la globalización como un proceso de estructuración: el orden global es el resultado de redes de relaciones complejas entre comunidades nacionales, instituciones internacionales, organizaciones no gubernamentales y corporaciones transnacionales. Estas redes definen una estructura que impone restricciones y da poder a determinadas comunidades de conocimiento e instituciones en detrimento de otras. Lo que en consecuencia define patrones de inclusión y exclusión académica en los cuales la ubicación geográfica ya no es decisiva. Hoy los líderes políticos del mundo y la fuerza de trabajo internacional son entrenados en universidades ubicadas en una multiplicidad de sitios, que ya no se limitan a los centros académicos europeos y norteamericanos. García-Guadilla (2013) llama la atención sobre el hecho de que las diferencias en la concentración del conocimiento que se observan entre las regiones del mundo también pueden constatararse al interior de cada



región. La autora señala que México y Brasil son los polos que concentran la mayor producción de conocimiento en América Latina.

Desde otro punto de vista, Brunner (2010) critica la noción de globalización como un proceso inexorable de integración global y analiza la escasa participación de América Latina en el emergente escenario global de la educación superior. El autor concluye que las redes globales de educación superior tienen la capacidad de expresar su hegemonía sin integrar a las redes periféricas que permanecen ancladas en lo nacional – local. Postula entonces que la mayor parte de las transformaciones, históricas y actuales, que ha transitado la universidad en América Latina se han desarrollado, en lo fundamental, con independencia de la evolución del mercado global.

A diferencia de la noción de globalización, la de mundialización está asociada a la expansión e internacionalización no solo de los intercambios económicos y financieros sino también de las relaciones sociales de dominación (Wagner 2011). Los autores que trabajan desde esta perspectiva hacen hincapié en las dimensiones simbólicas, políticas y culturales de este proceso que implica la difusión a escala mundial de modelos pedagógicos, esquemas de pensamiento y nuevas normas de excelencia académica. La expresión “mundialización académica” se utiliza específicamente para dar cuenta de la intensificación de los intercambios entre las universidades de diversos países, el incremento de la movilidad académica internacional y la extensión universal de un modelo económico liberal de apertura de los mercados y privatización de la educación. Los cambios en los modos de movilidad académica y la circulación de saberes y elites dominantes están vinculados a la imposición de la lógica de los mercados en los “mundos universitarios” (Leclerc-Olive, Scarfo Ghellab y Wagner (comp.) 2011). En América Latina la movilidad de recursos humanos altamente calificados es un fenómeno cada vez más complejo, ya que la “tradicional” fuga de cerebros ha mutado sustancialmente ante la posibilidad de una supuesta ganancia de saberes (Didou Aupetit y Gérard (comp.) 2009).

En general, estas nuevas tendencias reactualizan y complejizan las ya constatadas tensiones entre los centros y las periferias académicas (Alatas 2003; Keim 2010, Beigel 2013, Heilbron 2014) y plantean analizar la desterritorialización de ambos polos. Esto permitiría indagar sobre nuevas formas de dependencia académica en un contexto donde las redes virtuales de trabajo parecen ser la norma (Beigel 2016a, 2014).

## **La regionalización en América Latina**

Hay estudios destacados que desde una perspectiva crítica analizan el impacto del proceso de mundialización académica en América Latina. Estos analizan especialmente cómo la internacionalización alteró las tradiciones y valores propios de la universidad en nuestra región. Naidorf (2016) sostiene que el mito de la “universidad global” ha desviado a la universidad latinoamericana de su incumbencia fundamental y compromiso social, y que hoy uno de los grandes desafíos para estas instituciones es limitar la orientación mercantil de la educación superior. Mollis (2003) analiza cómo los diagnósticos que abordan las supuestas deficiencias de las universidades en América Latina son el resultado del reconocimiento de la superioridad, y consecuente exportación al mundo globalizado, del modelo universitario norteamericano<sup>1</sup>.

Diversos autores dan cuenta cabalmente de la heterogeneidad que existe entre las Universidades de toda América Latina y al mismo tiempo de los procesos de convergencia o integración de las universidades de la región. La heterogeneidad la mayoría de los autores la explican a partir de la historia de cada una de estas instituciones, sus tradiciones de compromiso social, orientaciones académicas, asimetrías presupuestarias y características propias de gobierno universitario, caracterizadas por los principios de co-gobierno y autonomía establecidos a partir de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918) (Jaramillo 2011, Arocena y Sutz 2005); mientras que la convergencia de las universidades en un espacio de educación superior latinoamericano la explican a partir de las iniciativas regionalistas que buscan establecer cierto grado de consenso en torno a la definición e implementación de una política de educación superior latinoamericana.

En los últimos quince años, muchas de las universidades latinoamericanas optaron por oponerse a la mercantilización de la educación superior a partir de una estrategia de regionalización con integración, como una forma de adaptación alternativa a la mundialización académica. Un ejemplo de esta situación es la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior que define a la educación superior como un “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado” (CRES 2008, p. 91)<sup>2</sup>. Sobre la multiplicidad de redes universitarias regionales, creadas

---

<sup>1</sup> El modelo educativo norteamericano se caracteriza “por la diversificación institucional, la orientación al mercado, la segmentación social reflejada en dos circuitos (uno académico para los que estudian y otro con salida laboral inmediata para los que necesitan trabajar)” (Mollis 2003, p. 206, 207).

más o menos recientemente, Fernández Lamarra (2015) identifica una serie de “procesos y programas de convergencia” regionales: el Espacio Iberoamericano de Educación Superior, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), el Convenio Andrés Bello, el mecanismo de reconocimiento de títulos del MERCOSUR (el ARCU-SUR), el grupo de Montevideo, la Red Latinoamericana de Educación Superior, la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES); la Red de Macro Universidades Públicas de América Latina y el Caribe, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), entre otras numerosas iniciativas. El problema consiste en determinar qué grado de integración regional posibilitaron efectivamente cada una de estos programas, redes y agencias; y establecer si se han solapado medidas o duplicado esfuerzos.

Daniela Perrotta (2015) avanza en la respuesta de estos interrogantes a partir del análisis de las iniciativas regionalistas que tienen lugar en Sudamérica en particular y en América Latina en general<sup>3</sup>. La autora identifica tres “tipos ideales” de internacionalización de las universidades: 1- Internacionalización de status quo, que tiene un sesgo eminentemente comercial e implica la mercantilización de la educación y la privatización del conocimiento. Esta es el tipo que describiría mejor la orientación en materia educativa de la Alianza del Pacífico y la UNASUR; 2- Internacionalización revisionista, que discute ciertos aspectos de la internacionalización vinculados a la autonomía de la región pero que reproduce otros, en vistas de aumentar la competitividad del espacio regional de educación superior. En este tipo se situarían las iniciativas del MERCOSUR y la CELAC; y por último, 3- Internacionalización rupturista (alternativa o solidaria), basada en el principio de la educación como derecho y en la potenciación de los vínculos interinstitucionales e intergubernamentales horizontales, recíprocos y de no imposición. Este tipo contiene las iniciativas llevadas a cabo en el marco del ALBA-TCP.

En nuestra región los emergentes procesos regionales de acreditación universitaria parecen ser una alternativa frente a los criterios de evaluación de los rankings interna-

---

<sup>2</sup>Otro tipo de definición hacía en 1991 la “Declaración de Guadalajara” que afirmaba la necesidad de proveer un mercado común de conocimiento (Fernández Lamarra 2015).

<sup>3</sup>MERCOSUR (Mercado común del Sur), CAN (Comunidad Andina de Naciones), UNASUR (Unión Sudamericana de Naciones), ALBA-TCP (Pueblos de Nuestra América – Tratado de Comercio de los Pueblos), Alianza del Pacífico y CELAC (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños).

cionales de universidades, orientados preferencialmente hacia el ordenamiento de un mercado educativo global. Aunque la acreditación universitaria, lejos de ser un proceso sencillo, implica diversas dificultades vinculadas a la autonomía universitaria y a la legalización de los títulos universitarios (Brunner 2008).

## **A modo de cierre**

Distinguir analíticamente entre los conceptos de internacionalización, globalización y mundialización académicas nos permitió introducirnos en la problemática de la regionalización de la educación superior en América Latina en toda su complejidad. En el sentido este ejercicio nos ha permitido identificar diversas dimensiones de análisis y comprender el grado de heterogeneidad de las comunidades académicas y las universidades tanto a escala mundial, como a escala regional-nacional.

De ahora en más nos espera una intensa tarea de elaboración de nuestro problema y recorte del objeto investigación como fin saber, en principio, si es posible llevar a cabo políticas de integración regional de las universidades de América Latina. Esto con el fin de preservarlas en su compromiso social y político frente a los pulsos de mercantilización que emiten las hoy famosas autodenominadas universidades de “clase mundial”.

## Referencias bibliográficas

Alatas, S. F. (2003) "Academic Dependency and the Global Division of Labour in the Social Sciences". En *Current Sociology*, 51 (6), pp. 599-613.

Altbach, P. Reisberg, L. y Rumbley, L. (2010) "Tracking a global academic revolution". En *Chance magazine*. Pp. 30 – 39. Published online: 08 Jul 2010.

Altbach, P. (2014) "El despertar de los gigantes: presente y futuro de los sistemas de educación superior en China e India". En *Revista de políticas educativas*. Vol. 22, Núm. 46, pp. 1-29. ISSN 1068-2341.

Altbach, P. y de Wit, H. (2015). "Internationalization and Global Tension: Lessons from History". En *Journal of Studies in International Education*. Vol. 19(1), págs. 4–10.

Altbach, P. y Knight, J. (2006) "Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades". En *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 112, abril-julio, pp. 13-39. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

Arocena, R y Sutz, J. "Latin American Universities: From an original revolution to an uncertain transition". En *Higher Education* (2005) 50: 573–592.

Beigel, F. (2014) "Publishing from the Periphery: Structural heterogeneity and segmented circuits. The evaluation of scientific publications for tenure in Argentina's CONICET". En *Current Sociology*. Vol. 62 N°5, pp. 743–765.

Beigel, F. (2016a). "El nuevo carácter de la dependencia intelectual". En *Cuestiones de sociología*. N° 14, p. e004. ISSN 2346-8904.

Beigel, F. (2016b) "Científicos Periféricos, entre Ariel y Calibán. Saberes Institucionales y Circuitos de Consagración en Argentina. Las publicaciones de los Investigadores del CONICET". En *Revista Dados*. Vol. 59, p. 215 – 255.

Brunner, J.J (2008) "El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades". En: *Revista de Educación*. N° Extra 1, 2008 (Ejemplar dedicado a: Tiempos de cambio universitario en Europa), pp. 119-14. ISSN 0034-8082.

Brunner, J-J. (2010) "Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica". En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Núm. 2, Vol. I, pp. 75-83.

Collyer, F. (2014) "Practices of conformity and resistance in the marketisation of the academy: Bourdieu, professionalism and academic capitalism". En *Critical Studies in Education*. Vol. 56 n° 3, p. 315-331.

CRES (2008) Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) Declaraciones y plan de acción. En *Perfiles Educativos*. Vol. XXXI,

núm. 125, 2009, pp. 90-108.

Didou Aupetit, S. y Gérard, E. (Eds.) (2009). Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas. IESALC–CINVESTAV–IRD, México.

Fernandez Lamarra, N. (2015). La convergencia Sur-Sur para la Universidad en América Latina. Hacia una nueva Reforma Universitaria. En AAVV: Diálogo Latinoamericano. Apertura Argentina. Pp.241-259. Buenos Aires: DAR – Octubre Editorial.

García Guadilla, C. (2013) “Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina”. En Revista Iberoamericana de Educación Superior. Vol. IV, n° 9, pp. 21-33.

García, A. (2016). Informe nacional: Argentina. Educación Superior en Iberoamérica. Marzo de 2016. CINDA.

Heilbron, J. (2014) “The social sciences as an emerging global field”. En Current Sociology. Vol. 62(5), pp. 685–703.

Ishikawa, M. (2009). “University Rankings, Global Models, and Emerging Hegemony. Critical Analysis from Japan”. En Journal of Studies in International Education. Vol. 13, Num. 2. Pp. 159-173.

Jaramillo, C. (2011) “Posibilidades y límites de la universidad latinoamericana desde una perspectiva histórica”. En Ágora-USB. Vol. 11, n° 1, pp. 153 – 171. ISSN: 1657-8031.

Keim, W. (2010) « Aspects problématiques des relations internationales en sciences sociales: pour un modèle centre-périphérie.». En Revue d'Anthropologie des Connaissances. 4 (3), pp. 570-598.

Leclerc-Olive, M., Scarfo Ghellab, G., Wagner, A.C. (Comp.) (2011). Les mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs. París : Ed. Karthala. ISBN: 9782811105174.

López Segrera, F. (2010) Trends and innovations in higher education reform: worldwide, Latin America and in the Caribbean. CSHE. 12.10. Berkeley.

Margison, S. (2006) “Dynamics of national and global competition in higher education”. En Higher Education (2006) 52, pp. 1–39.

Mollis, M. (Comp.) (2003). Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?: la cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO.

Naidorf, J. (2016). “Mitos y desafíos para la universidad latinoamericana.” En Eventos Pedagógicos. 7(1), 18-36.

Noordegraaf, M. y Schinkel, W. (2011). “Professional capital contested: a Bourdieusian analysis of conflicts between professionals and managers”. En Comparative Sociology. 10 (2011), pp. 97–125.

Perrotta, D. (2015) “La región sudamericana como arena política para la internacionalización de la universidad”. En Araya, José María (Comp.) Aportes para los estudios sobre internacionalización de la Educación Superior en América del Sur. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. ISBN 978-950-658-367-5.

Tan, H. S. y Goh, S. K. (2014) “International students, academic publications and world university rankings: the impact of globalization and responses of a Malaysian public university”. En High Educ. N°. 68. Pp. 489–502.

Vessuri, H. (2014) “Cambios en las ciencias ante el impacto de la globalización”. En Revista de Estudios Sociales. No. 50. Pp. 228. ISSN 0123-885X. Pp. 167-173.

Wagner, A. C. (2011) «Les classes dominantes à l'épreuve de la mondialisation». En Actes de la recherche en sciences sociales. 2011/5 n° 190, p. 4-9.

## **Internacionalización de la Educación Superior y contextos histórico-políticos**

**MIRTHA LISCHETTI**

UBA-Facultad de Filosofía y Letras-CIDAC

melischet@gmail.com

---

### **Resumen**

En nuestra ponencia nos interesa dar cuenta de una experiencia de trabajo llevada a cabo por cuatro equipos de otras tantas Universidades Nacionales y Públicas de América Latina, en un determinado contexto Histórico-Político. Pensamos que la Educación es una cuestión política y que dependen de la orientación de la misma, las características de los contenidos que se puedan elaborar y compartir. En ese sentido, en nuestra experiencia, nos conocimos como personas y como colegas, nos visitamos en nuestros respectivos países, juntos llevamos adelante Proyectos conjuntos del Programa PPUA de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación durante cuatro años y finalmente realizamos un proyecto de investigación sobre las transformaciones en el Sistema Universitario de cada uno de nuestros países que tuvieron lugar en la primera década del siglo XXI, cuyo resultado final fue un libro editado por Ediciones de Filosofía y Letras. UBA, en el cual analizamos en primer lugar las características económicas y políticas de cada formación social, que habilitaron la posibilidad de esas transformaciones. Lo hicimos con nuestras heterogeneidades, pero con una misma mirada sobre los encuadres teórico- metodológicos y compartiendo la manera de entender a nuestra región y a cada una de nuestras naciones. Nuestro Proyecto surge en el clima de época que estuvo presente en el Coloquio de Cartagena y lo que pusimos en evidencia con su realización fue la posibilidad de trabajar juntos a partir de una misma ideología política y científica. Nos preguntamos cómo seguir ante el nuevo contexto histórico-político que afecta la institucionalidad de nuestras Universidades. Cómo seguir luchando por los derechos a la Universidad,



a la inclusión y a la igualdad, en contextos adversos para una determinada manera de entender estos temas.

Teniendo como horizonte histórico a los gobiernos progresistas que accedieron al poder del Estado en sus respectivos países en nuestra región latinoamericana a comienzos del siglo XXI, tales como el del Coronel Chávez, en Venezuela, en 1999, el triunfo del sindicalista obrero Inácio Lula Da Silva a la cabeza del Partido de los Trabajadores(PT), en Brasil, en 2003, el del peronista Néstor Kirchner en Argentina, en 2003, luego del levantamiento popular del 2001, el de Tabaré Vázquez en Uruguay en 2003, como candidato del Frente Amplio; la emergencia de Evo Morales como presidente de Bolivia en 2006, después de la insurrección de octubre de 2003, la asunción de Rafael Correa en Ecuador en 2006, luego de la destitución de varios presidentes, el retorno de Daniel Ortega en Nicaragua en 2007, después de más de dos décadas de la Revolución Sandinista; la presidencia de Fernanda Lugo en 2008, en Paraguay, manejado tradicionalmente por las oligarquías”, teniendo este horizonte, decíamos, intentamos registrar los datos tanto económicos como políticos, que habilitaron a la vez otros cambios sociales y culturales.

Nuestro Proyecto, integra los trabajos de cuatro equipos: el de la Universidad Bolivariana de Venezuela; el de la Universidad Mayor de San Andrés, de Bolivia; el de la Universidad de La República, de Uruguay y el nuestro de la Universidad de Buenos Aires.

Respaldamos nuestros análisis con los datos estadísticos tomados no sólo de las Instituciones estadísticas de cada país, sino también referenciando a la época con el Índice de Desarrollo Humano del PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo).que evalúa el progreso de los países de acuerdo a tres dimensiones básicas del desarrollo humano: una vida larga y saludable, que se mide por la esperanza de vida, acceso a la educación, que se mide a través de la media en años de escolaridad para la población adulta y un nivel de vida digno, que se mide por el Ingreso Nacional Bruto per cápita, expresado en dólares internacionales constantes de 2011 convertidos por la paridad del poder adquisitivo.

En base a este índice el Informe Regional para América Latina señala que “una mirada al desempeño de América Latina arroja un panorama relativamente positivo para la región. Todos los países de la región han experimentado una mejoría sostenida en sus índices de desarrollo humano desde fines de los años 90” (Informe Regional de desarrollo humano 2013-2014. Seguridad ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina. PNUD, 2013).

Al tomar los valores registrados en el Índice de Desarrollo Humano en cada uno de los países que integran el Proyecto en los años 1990 y 2013 se observa que en la República Plurinacional de Bolivia y en la República Bolivariana de Venezuela se muestra

una mejora más profunda, alcanzando diferencias del 20% y 19% respectivamente en los valores para los años extremos, mientras que para Argentina y Uruguay el incremento se ha ubicado en el 16% y en el 14% respectivamente.

La mayor reducción de pobreza en la región (32% entre 2000 y 2012) corresponde a Bolivia. Bolivia, conjuntamente con Uruguay encabezan la lista de países con mayor reducción de la desigualdad, según el índice de Gini: la reducción es de un 3.5%.

En los discursos de Chávez, Kirchner, Evo Morales y Tabaré Vázquez, encontramos coincidencias en distintos temas que orientan sus políticas: la cuestión latinoamericana, la deuda externa, las crisis políticas que los anteceden en el poder. Hay políticas específicas que cada uno de estos presidentes toma, de acuerdo a las problemáticas de su país.

El capítulo sobre Argentina consta de dos partes, una periodización donde se caracterizan tres periodos entre el 2000 y el 2015, según los datos económicos, políticos y sociales, teniendo especialmente en cuenta la recuperación de derechos y la emergencia de derechos nuevos.

Entendemos a la realidad histórica sobre la que trabajamos como una realidad que se ha constituido con el sujeto colectivo más dinámico del último medio siglo, producto de su organización y de su movilización, ocupándose de la militancia local en los problemas barriales, en el territorio. Este cambio se concretó por la apelación a micro-estrategias de subsistencia en el contexto de aparición (producto de las políticas de ajuste estructural desde los años 80) de un muy complejo sector informal, sector que estaría así reproduciendo de manera ampliada la matriz profunda de las políticas neoliberales: la fragmentación y la polarización de la sociedad. Consignamos que las estrategias de acumulación política se basarán, a partir de la década del 90 en la organización de la subsistencia de poblaciones cada vez más grandes bajo la pesada *pax* del Consenso de Washington. Este es el contexto en el que surgen medidas políticas como tomas de tierras, de empresas en vías de quiebra, puebladas y como cristalización de la resistencia al neoliberalismo, el fenómeno “piquetero”. Si bien este fenómeno es multidimensional no se puede dejar de mencionar que el “piqueterismo” argentino presenta una línea central de interpelación al Estado. Las formas que el Estado implementa desde la década de los 80, para intervenir en la cuestión social, sobre el fenómeno del desempleo, se remiten al otorgamiento de subsidios para llegar al caso de la década del 90 cuando, en el marco de procesos generalizados de insubordinación general de la mayoría de la población, precipitada al abismo neoliberal, tales programas pasaron a operar como una virtual barrera de contención de la insatisfacción y las subsecuentes desobediencias e impaciencia colectivas. Presentada así nuestra línea de pensamiento, la consecuencia es pensar la política estatal como contraparte dialéctica de estos lega-

dos de significación como un producto complejo de las tramas de las interacciones sociopolíticas en el despliegue de un tiempo histórico.

Las prácticas y acciones que las organizaciones populares fueron desarrollando han ido siendo incorporadas sobre todo desde el año 2003 a los programas sociales en un proceso complejo, y no sin contradicciones, conceptualizado por algunos autores como *institucionalización conflictiva*. Así en términos de la experiencia del pasado y en sus posibilidades de acción en el presente, es como se desarrollan los períodos de esta década.

El *primer período* considerado, va desde fines de los 90 hasta el 2002 y lo que nos interesa destacar tanto en este período como en los dos siguientes son las distintas formas de protesta y de resistencia, las nuevas formas de organización local-global del trabajo, señalar que los nuevos protagonistas de la Argentina finisecular se encarnaron en las heterogéneas organizaciones populares como una suerte de sujeto histórico unificado, que entra en relación con el gobierno en el poder y con los mecanismos del Estado. Las organizaciones de los sectores populares tuvieron que enfrentarse a un esquema económico que tuvo como correlato general un creciente deterioro de las condiciones de vida de los sectores mayoritarios de la población, conjuntamente con un incremento de los niveles de concentración de la riqueza. La desigualdad social crece desproporcionadamente, junto con la tasa de desempleo, y la precarización laboral que marcan lo que se conoce como la mayor crisis económica de la historia argentina.

Frente a la ramificación de la organización “piquetera”, los gobiernos de Carlos Menem (1989-1995 Y 1995-1999) y de Fernando De la Rúa (1999-diciembre 2001), pero también los que pasaron por el interregno suscitado por la crisis institucional que continuó a esta última gestión, solo podían ofrecer lo que se conoció como “planes”, esto es, planes de ayuda social de distintos contenidos que los gobiernos (y sus diseñadores foráneos) instituían como único recurso de focalización asistencial.

La rebeldía social va creciendo hasta terminar con el gobierno del presidente De La Rúa el 21 de diciembre de 2001. Esta crisis convoca en la ciudad de Buenos Aires, en la Plaza de Mayo a una de las movilizaciones de carácter semi-espontáneo más significativas de la última etapa histórica.

Este período está caracterizado por el enfrentamiento generalizado ante diversos procesos de expropiación, confluyendo en ellos una protesta heterogénea y una emergente emancipación social, heterogeneidad que no podrá constituirse en confluencia política concreta. Hacia el año 2002 este sujeto múltiple y complejo había logrado reafirmarse según una identidad bastante distintiva, había conformado una masa de poder bastante eficaz, que se basó en un lenguaje de derechos que lo legitimaba y pudo articular una organización a nivel nacional.

El *segundo período* comprende los años entre 2003 y 2007 y se corresponde con “el gobierno de Néstor”. El entramado social que se había configurado en el período anterior va a interpelar al Estado, con su nuevo gobierno, que a diferencia del gobierno anterior, incorpora como parte de su gestión un rediseño de políticas públicas y de Estado en las que se integra la participación de los, hasta entonces, llamados piqueteros y desocupados.

Esta nueva situación representa un desafío para la mirada tradicional de la política, al considerar a estos sujetos colectivos organizados localmente en distintos territorios y recuperar esas experiencias creando nuevas formas de operativizar políticas públicas. El Estado, en este caso, no sólo es interpelado sino que promueve la organización territorial como un dispositivo necesario de intermediación entre los conflictos de intereses en la redistribución de la riqueza. Este proceso que dio como resultado un mapa político de organizaciones populares y de base que recobran protagonismo desde la acción militante territorial, se vio favorecido por coyunturas económicas y políticas internacionales regionales que contribuyeron a la ampliación de derechos y a la puja por democratizar espacios que, desde hace varias décadas sólo pertenecían y gestionaban los sectores dominantes.

No podemos considerar este período sin hacer mención a las reacciones que, estas políticas de ampliación de derechos y de incorporación de sectores populares a la vida institucional estatal provocaron en los sectores dominantes de derecha, ya que los mismos ocasionaron tensiones y antagonismos porque los gobiernos populares provocan en los sectores medios y altos reacciones antiigualitarias y racistas.

El *tercer período* abarca desde el 2008 al 2010 y se va a caracterizar por la polarización social y por la emergencia del poder de las corporaciones económicas. Irrumpen en la escena política nacional acontecimientos que provienen de afuera, que tienen que ver con la así llamada crisis de las Hipotecas que se produce en los Estados Unidos, que señala el inicio de una crisis económica internacional que continúa hasta la actualidad con distintos grados de conflictividad, según las distintas regiones del mundo. Los primeros en sentirla fueron los países más desarrollados, pero sus efectos alcanzaron a todas las naciones.

El gobierno le hace frente alentando la expansión de la demanda agregada y la retención de mano de obra en la producción industrial a través de un aumento importante del gasto público. Se trata de evitar despidos o reducciones salariales. Entre las medidas más relevantes de este momento fue la reestatización del Sistema Previsional (Ley 26.425 del 2008) que volvió a ser un sistema solidario financiado a través de la transferencia intergeneracional. En este contexto, en el año 2009 se instituye una ampliación del régimen de asignaciones familiares al conjunto de los menores de edad no cubiertos con el régimen vigente (nueve millones de niños quedan cubiertos por el mismo).

Aparece un conflicto político que tiene su origen en la implementación por parte del gobierno de la llamada Resolución 125. Ese conflicto tiene la particularidad de que la oligarquía pampeana logra poner de su lado a sectores populares. Otros sectores populares, en cambio, adhieren a un gobierno que consideran propio. Esto es lo que queda expresado con la adhesión popular a los festejos del Bicentenario y con la participación masiva en el velatorio del ex presidente Néstor Kirchner.

Si bien con las medidas mencionadas y con otras, que por razones de espacio no mencionamos, se favoreció la disminución de las desigualdades (el coeficiente de Gini disminuyó de 0,5, en el 2003 a 0,38 en el 2014), a partir del 2014 la macroeconomía argentina comienza a presentar dificultades originadas tanto por factores externos como por factores internos, que deriva en una conflictividad social importante entre los sectores concentrados de la economía y los sectores populares.

En este marco histórico que acabamos de reseñar, se van a producir las transformaciones dentro del *Sistema Universitario de la Argentina*.

Destacamos que en esta década se asume a la educación, a la ciencia y a la tecnología de manera integral como Política de Estado. En ese sentido, el Presupuesto del Ministerio de Educación en el año 2003 equivalía al 3,86 % del PBI, en el 2012 llega al 6,50 % del PBI nacional. El aumento de la inversión pública en educación estuvo sosteniendo cinco ejes: salarios docentes/Infraestructura educativa/Becas/ Capacitación Docente/Fortalecimiento de la calidad educativa.

La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación asume como ejes orientadores de gestión la de un modelo de universidad fuertemente federal, lo que significa universidades nacionales vinculadas a sus territorios y una concepción sobre la educación como herramienta igualadora. Lo que supone a la Educación Superior como un derecho que debe garantizar el Estado y a la relación universidad-conocimiento como instrumentos de un modelo de desarrollo con inclusión social.

Los ejes articuladores de la Política Universitaria en el período que estamos tratando fueron: calidad, pertinencia, inclusión e internacionalización.

Durante el gobierno de “Néstor” (2003-2007), el presupuesto se incrementó en 172%, y se destinó principalmente a mejorar la calidad de la educación.

Una política a destacar es la de la vinculación de la Universidad con el desarrollo local, que se expresa en el ámbito de la Extensión Universitaria. En 2006 aparece la Política del Voluntariado Universitario, destinado a profundizar el vínculo entre las universidades y las poblaciones de los sectores más empobrecidos.

La internacionalización de la educación universitaria se manifiesta por distintas vías: la cooperación internacional, la formación de alto nivel en el extranjero, con el consiguiente intercambio y la creación en el 2006 del Programa de Promoción de la

Universidad Argentina (PPUA).

Durante los dos gobiernos de “Cristina” (2007-2015) surgen numerosos Programas para fortalecer el nivel de la Educación Superior, en cuanto a su calidad, en cuanto al bienestar de los estudiantes, mediante el sistema de Becas, en su articulación con otros niveles de la educación. Y creo que merece que destaquemos lo realizado en el tema de la federalización de la Educación Superior, que tiene como principal objetivo cambiar el carácter elitista de nuestras universidades. Hasta los años 50 había en el país 6 universidades nacionales. En la actualidad hay 53. Fueron creciendo en tres oleadas sucesivas: entre fines de los 60 y comienzos de los 70; entre 1980 y 1999 y en el tercer período, que estamos tratando, entre 2007 y 2012 aparecieron 9 Universidades: Moreno, Oeste de la provincia de Buenos Aires, Arturo Jauretche, José C. Paz, Río Negro, Tierra del Fuego, Avellaneda, Villa Mercedes y Chaco Austral. En el 2014 van a aparecer seis nuevas Universidades: Hurlingham, Alto Uruguay, Rafaela, Comechingones, de la Defensa, de las Artes. Este hecho hace que crezca el número de estudiantes universitarios: entre 2003 y 2013 creció en un 23% la cantidad de inscriptos. Y el número de egresados creció de 78000 en 2003 a 118000 en 2013, según el Observatorio de Políticas Públicas de la Universidad de Avellaneda.

Son muchos los proyectos y los desafíos que plantea la creación de nuevas universidades con fuerte articulación local, ya que junto a la expansión del apoyo económico a sectores socioeconómicos desfavorecidos han generado una transformación significativa del mapa universitario, tanto en términos territoriales como en la representación social que se da en sus aulas. En este sentido, en estos años se ha producido una nueva configuración del sistema con nuevas instituciones cuyos rasgos centrales difieren de los que tradicionalmente las caracterizaron.

A modo de últimas palabras, podemos señalar que en el período tratado se produce una democratización de la Universidad Pública, que no se trata sólo de incluir significantes, sujetos, temáticas a una unidad de sentido ya definida, sino también de afrontar el desafío de que la incorporación de nuevos elementos implica de manera necesaria la transformación de esa totalidad.

## **Referencias bibliográficas**

Lischetti, Mirtha; Petz, Ivanna; Cueva, Daniel (comp.). *Las transformaciones de las Universidades Latinoamericanas en el marco de las políticas regionales de la última década (2003-2013)*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de la Facultad de Filosofía y Letras, 2016. Tomo 1: Argentina y Venezuela; Tomo 2: Bolivia y Uruguay.



# **Las redes como instrumento para orientar la internacionalización universitaria hacia América Latina, de cara a la CRES 2018**

**MARÍA SOLEDAD OREGIONI**

CONICET-UNICEN-CEIPI/CIC

soregioni08@hotmail.com

---

## **Resumen**

El proceso de internacionalización universitaria plantea varios desafíos en la Región Latinoamericana, principalmente que las universidades se consideren actores de dicho proceso, y adquieran una posición activa en su consolidación, de acuerdo a su proyección institucional. En este sentido, se encuentran influenciadas por diferentes instrumentos, provenientes del ámbito nacional, regional e internacional. En este complejo entramado, de actores, políticas e instrumentos, las redes emergen como un instrumento que permite vincular a las universidades entre sí, en forma horizontal, a partir de vincular a los docentes investigadores en la producción y difusión de conocimiento relevante a las necesidades sociales, y orientar a la internacionalización universitaria hacia la integración regional, en un contexto geopolítico donde el conocimiento de constituye en instrumento de poder e influencia. Ya que resultan transversales a los diferentes niveles donde se manifiesta la internacionalización (disciplinar, institucional, nacional y regional) e integran las distintas funciones de la vida universitaria (educación, docencia, investigación y gestión). Consecuentemente, el trabajo tiene como objetivo focalizar en las redes como un instrumento que permite orientar la internacionalización universitaria hacia la integración regional en forma integral, como alternativa a la internacionalización hegemónica (mercantil, exógena, competitiva) a partir de describir quiénes son los agentes promotores, qué objetivos presentan, y cuáles son los principales resultados de su aplicación. Particularmente se focalizará en la importancia que adquieren, en las Conferencias Regionales de Educación Superior



que han manifestado su apoyo a la educación como “bien social, derecho humano y responsabilidad del Estado”.

## Palabras clave

Internacionalización universitaria - Cooperación internacional – Redes

## Introducción

La internacionalización de la Educación Superior y Universidad, forma parte de un proceso que involucra actores internacionales, regionales, nacionales, institucionales, en un complejo entramado donde se disputan sentidos, que inciden en su orientación (Oregioni; 2016). Consecuentemente, la puesta en marcha de las Cumbres Mundiales realizadas en 1998 y 2009, y sus conferencias preparatorias, forman parte del proceso de internacionalización de la Educación Superior que se profundizó en el último cuarto del siglo XX, y contribuyen a dar forma al entramado de agentes, actores, instituciones e instrumentos que orientan la proyección internacional de las Casas de Altos Estudios. De esta forma, a escala internacional, se disputan los sentidos que va adquirir la educación superior en el siglo XXI, cuya principal tensión es se presenta entre la educación superior como derecho, respecto a la educación superior como servicio. Ahora bien ¿Cuál es la importancia que adquieren las redes como instrumento de internacionalización?

El trabajo tiene como objetivo focalizar en las redes como un instrumento que permite orientar la internacionalización universitaria hacia la integración regional en forma integral, como alternativa a la internacionalización hegemónica<sup>1</sup> (mercantil, exógena, competitiva) a partir de describir *quiénes* son los agentes promotores, *qué* objetivos presentan, y *cuáles* son los principales resultados de su aplicación. Particularmente se focalizará en la importancia que adquieren, en las Conferencias Regionales de Educación Superior impulsadas por la UNESCO.

Consecuentemente, en primera instancia se presenta a la UNESCO, como agente de internacionalización, que a partir de las Cumbres Mundiales de Educación Superior, y de las Conferencias Regionales preparatorias, contribuye a generar estímulos para orientar la internacionalización de la Educación Superior. En segundo lugar, se

---

<sup>1</sup> Concepto desarrollado en trabajos previos: Oregioni (2015; 2016; 2017)

analiza el lugar que le asignan a las redes las declaraciones regionales de 1996, y 2008. Y por último, se describen los instrumentos que se implementan a nivel regional, sub-regional y nacional, que permiten orientar la internacionalización universitaria mediante redes de producción y difusión de conocimientos, cumpliendo con los compromisos adquiridos en las Conferencias Regionales.

## **1. Los Organismos Internacionales como agentes de internacionalización: ¿Qué nos dejan las CMES y las CRES?**

Partimos por definir a la internacionalización universitaria como un proceso multidimensional y complejo, donde intervienen agentes y actores, y es transversal a las funciones sustantivas de la universidad (Oregioni; 2016). Los agentes tienen una función promotora, mientras que los actores son los encargados de ejecutar las políticas de internacionalización (Sebastián; 2007). Dando lugar a tensiones en la forma de abordarla, en algunos casos desde una política activa en función de la planificación estratégica de la universidad, y en otros desde una perspectiva pasiva, haciendo de nexo entre agentes de internacionalización y la institución universitaria.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) tuvo un rol protagónico como agente de internacionalización en la Región Latinoamericana, mediante la promoción de programas de cooperación internacional en ciencia, tecnología y educación. Consecuentemente, a los efectos de este trabajo, lo vamos a entender como un *agente* de internacionalización mediante incentivos como: programas de cooperación internacional; cátedras; conferencias; premios; apoyo de iniciativas<sup>2</sup>, etc. Destacando el *perfil humanista* que la define desde sus orígenes, su carácter intergubernamental y universalista.

Finalizando el siglo XX, la UNESCO ha contribuido al proceso de la internacionalización de la Educación Superior, mediante las Conferencias Mundiales de Educación Superior, que buscan incidir en la orientación de la Educación a nivel global.

---

<sup>2</sup> La Asociación Internacional de Universidades, creada en 1950, desde sus orígenes trabajó por la internacionalización de la educación superior, en el año 1969, con el apoyo de la UNESCO, publicó un libro donde se esbozan las principales líneas de trabajo sobre la temática. Y en 2014, realizó una investigación sobre 1336 instituciones de educación superior de 131 países diferentes. (Rodríguez Díaz, Marco Antonio; 2015)

Teniendo como principal argumento, la capacidad de la educación superior para potenciar el progreso de la sociedad, dado que las transformaciones sociales se fundan cada vez más en el conocimiento, consecuente educación superior e investigación se transforman en fuentes de desarrollo cultural, socioeconómico, y ecológicamente sostenible. En este sentido, la UNESCO manifiesta la necesidad de “poner en marcha una profunda reforma de la educación superior”

En el año 1998 se concreta la primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, se desarrolló en base a un documento que presentó la UNESCO en 1995 “Cambio y desarrollo de la Educación Superior”, que se puso a consideración de consultas regionales (La Habana, 1996; Dakar, 1997; Tokio, 1997; Palermo, 1997; Beirut, 1998), que brindaron sus aportes a la propuesta global.

Las Conferencias Regionales, resultaron de significativa importancia. En el caso de América Latina, la Conferencia Regional preparatoria de la Mundial, se celebró en La Habana, Cuba, en el año 1996.

De acuerdo con Carlos Tunnerman (2010):

“ (...) representó un punto de inflexión, un hito en el desarrollo de la educación superior latinoamericana y alcanzó sus objetivos fundamentales, que fueron: suscitar un amplio debate en torno a la problemática de la educación superior de la región, de suerte que ésta volviera a figurar en lugar prominente en la agenda de nuestros países y, a la vez, constituyera un valioso aporte al proceso de preparación de la Conferencia Mundial, en la que nuestra región participó con un importante acervo de propuestas”. (Tunnerman; 2010)

A partir de analizar los impactos que ha tenido a nivel global, Tunnermann (2010) define a los resultados de la CMES, como “una brújula orientadora de los sistemas de educación superior del mundo”. Esto se encuentra relacionado, a la introducción de cuestionamientos sobre del paradigma de educación superior vigente, y la necesidad de redefinir el posicionamiento de la universidad en una sociedad cambiante. Uno de los informes donde se evaluó la puesta en marcha de las recomendaciones de la UNESCO, a los sistemas de educación superior de América Latina, permitió observar que, a cinco años de la CMES, se avanzó en:

- Desarrollo de Sistemas Nacionales de Evaluación y Acreditación;
- Incremento del número de instituciones de educación superior y diversificación de sus modalidades;

- Uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información para mejorar la docencia e investigación;
- Internacionalización, y proyectos de cooperación entre la educación superior y el sector productivo.
- Incremento y diversificación de las redes académicas y asociaciones de universidades como instrumento de cooperación

A los efectos del presente trabajo nos interesa focalizar en el aporte de la Región al último punto, es decir: la importancia de las Redes como instrumentos de cooperación. En este sentido, el punto 14 de la Declaración de La Habana de 1996, sostiene:

“La expansión considerable de diversos tipos de redes y otros mecanismos de enlace entre instituciones, profesores, y estudiantes, en un momento en que ninguna institución puede pretender dominar todas las áreas del saber, es fundamental para la búsqueda colectiva de equidad, calidad y pertinencia para la educación superior”

Además, en la Declaración Regional, se hace referencia a otros elementos, como: la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación, al mismo tiempo que se fortalezca la identidad cultural regional,

“Las instituciones de educación superior de la región deben generar entre sus graduados la conciencia de pertenecer a la comunidad de naciones de América Latina y el Caribe, promoviendo los procesos que conduzcan a la integración regional, situando a la integración cultural y educativa como base de la integración política y económica”

Destacando la importancia de apoyarse en instrumentos como: convalidación de estudios, convenios de reconocimiento de títulos, y diplomas. Y el incremento de la movilidad académica.

Es decir que, en la Declaración de La Habana (1996), las redes se presentan como un instrumento para orientar la internacionalización hacia la integración de América Latina y el Caribe. De esta forma, en la guía para la elaboración de un plan de acción que surge de la Conferencia, se hace hincapié en: reorientar la cooperación internacional, entre otros puntos, a partir de: 1) exhortar a que las universidades incluyan partidas presupuestarias especiales destinadas a la cooperación regional horizontal; 2) Promover la creación de unidades especializadas de gestión de la cooperación inter-

nacional en cada universidad, así como también de instancias colegiadas centrales; 3) promover una Red de Redes a partir de la conjunción de esfuerzos que se han hecho en la región; 4) promover la figura de consorcios académicos; 5) Considerar como prioritarios los temas de cooperación internacional en medio ambiente y sustentabilidad; 6) proponer al portugués como idioma oficial.

En el año 2008, doce años después de la Conferencia de la Habana, se realizó la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, en Cartagena de Indias, Colombia, que sugirió enfrentar los desafíos más urgentes en materia de Educación Superior, por ejemplo: actualización de profesores, contenidos, currículo, redes de aprendizaje, traducción y adaptación de las principales contribuciones científicas, modernización de los sistemas de gestión, integración y complementación de la educación pública y privada, así como educación formal, informal y a distancia. A lo largo de la Declaración y de su plan de acción, de enfatizó en la importancia que tiene la educación en la edificación de una sociedad latinoamericana y caribeña, diversa, fuerte, solidaria, y perfectamente integrada.

La declaración se manifestó en contra de las consecuencias negativas de la globalización económica y de las tendencias privatizadoras para la educación superior que propone la Organización Mundial del Comercio (OMC), a partir de incorporarla como un servicio sujeto a las regulaciones del GATS. Contra los intereses de países – EE.UU., Nueva Zelanda, Australia, Japón- que obtienen importantes ganancias por concepto de estudiantes extranjeros, y consecuentemente, defienden con fuerza esta iniciativa, donde se privilegia la mercantilización de la educación superior, entendida como un servicio a ser comercializado. Es decir que, propuesta presentada CRES de la UNESCO en el año 2008, se opuso a las tendencias hegemónicas, y mercantiles que se presentaban en la discusión global. (López Segrera, 2008)

Las tensiones que manifiesta el proceso de internacionalización, permite observar su carácter no neutral, y que se encuentra orientada a partir de valores e intereses de los organismos que la promueven. Consecuentemente nos preguntamos: ¿Cuáles son los valores que se promueve la UNESCO a partir de las Conferencias Regionales?

En este sentido, podemos observar que, en contraposición al ideal mercantil de la internacionalización universitaria, los países de América Latina, reunidos en la CRES 2008, hacen referencia al *carácter humanista de la Educación Superior*, en base al respecto del ideal solidario, colaborativo.

“Reivindicamos el carácter humanista de la Educación Superior, en función del cual ella debe estar orientada a la formación integral de las personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad

ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar, activa, crítica y constructivamente de la sociedad” (CRES; 2008: 6)

Además manifiesta la importancia de promover “la unidad latinoamericana y caribeña, y la cooperación con otros pueblos del mundo”. Entendiendo que forma parte de los compromisos de la Educación Superior y debe “expresarse en todos los programas de formación, prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional”, reafirmando el carácter: multicultural, multiétnico, y plurilingüe.

En la CRES 2008, se presenta a las Redes académicas a escala regional como un instrumento que permite: 1) generar soluciones a problemas estratégicos; 2) generar interacciones entre instancias gubernamentales e instituciones de Educación Superior; 3) articular identidades locales y regionales.

“Es mediante la construcción de redes que las IES de la Región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de soluciones a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las IES y los Estados”

“Las redes académicas a escala nacional y regional, son interlocutores estratégicos ante los gobiernos. Son asimismo, los protagonistas para articular de manera significativa identidades locales, regionales, y colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que se encuentran presentes en la Región y en el mundo frente al fenómeno de la IES”

En este sentido, en el apartado h) de la declaración, se argumenta sobre la importancia de crear un espacio de encuentro Latinoamericano y Caribeño de ES (ENLACES) “el cual deberá formar parte de la agenda de los gobiernos y los organismos multilaterales de carácter regional”, con el objetivo de alcanzar niveles superiores que apunten a aspectos fundamentales de la integración regional”: 1) profundizar su dimensión cultural; el desarrollo de fortalezas académicas que consoliden perspectivas regionales ante los más acuciantes problemas mundiales; 2) aprovechar recursos humanos para generar sinergias a escala regional; 3) superar brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas; consolidar el saber desde el prisma del bien colectivo; crear competencias para la conexión orgánica entre conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual.

Para llevar adelante dichos objetivos, se hace referencia a la creación de redes de investigación y docencia multiuniversitarias y pluridisciplinarias. Asimismo se sostiene que, en el plano internacional, es preciso fortalecer la cooperación de América Latina y el Caribe con otras regiones del mundo, particularmente la cooperación sur-sur, y dentro de esta, con los países africanos.

“La integración académica latinoamericana y caribeña es una tarea im-postergable. Es necesaria para crear el futuro del continente. Los participantes de la CRES 2008 ratifican el compromiso de asegurar esa tarea. Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio”

Para llevar adelante la propuesta, la Conferencia Regional encomienda al Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) la designación de una comisión que defina “una hoja de ruta que permita la integración progresiva de las instituciones de educación superior de la Región”.

## **2. Las Redes como instrumento de internacionalización**

El proceso de internacionalización universitaria, tiene varias aristas, y se promueve a partir de distintos instrumentos. En el caso de las Conferencias Regionales de Educación Superior, desarrolladas en la región y los documentos preparatorios, se focalizó en la importancia de la Redes como un instrumento de internacionalización, en base a las políticas de cooperación solidarias.

De acuerdo con López Segrera (2008):

“Tanto las Cumbres Mundiales sobre Educación Superior, como sus reuniones de seguimiento, generaron un marco teórico consensuado para transformar la ES en América Latina y el Caribe. A nivel macro a partir de orientar la conducción de la transformación de la ES, mediante la evaluación institucional e identificando a la Universidad como agente de transformación, mediante la cooperación internacional y la generación de redes. Este proceso ha sido liderado por la IESALC-UNESCO”

En este sentido, se identifica a las Redes Regionales como instrumentos para orientar la internacionalización universitaria hacia la integración Regional, desde una

perspectiva no-hegemónica: endógena; solidaria; colaborativa; que entienda a la educación como derecho. Qué se transforma en contra-hegemónica, en la medida que logra canalizarse mediante instrumentos de política (Oregioni y Piñero; 2017). De esta forma, las universidades, mediante la asociación buscan posicionarse, y obtener posibilidades de agencia frente a la globalización hegemónica (De Sousa; 2008), contemplando la existencia de un denominador común entre las universidades latinoamericanas, que consiste en la necesidad de generar y transmitir conocimiento relevante a las necesidades sociales (Dagnino; 2007), y destacando la importancia de fomentar la cooperación horizontal entre instituciones y sectores, sin perder su identidad institucional (Didrikson; 2008).

“Las universidades deben fomentar políticas de asociación con organizaciones nacionales, regionales e internacionales de redes de Educación Superior, con el fin de promover el intercambio de estudiantes, profesores e investigadores, de acuerdo a las necesidades nacionales de desarrollo” (López Segrera; 2008: 283)

De esta forma, en América Latina y el Caribe, las Redes de Educación Superior desempeñarían un papel importante.

### **3. De lo declarativo a lo concreto**

Siguiendo los compromisos asumidos, los Estados Nacionales, han contribuido a la promoción de Redes como instrumento de internacionalización, desde los organismos internacionales, como la UNESCO y desde organismo sub-regionales, como el Sector Educativo del Mercosur. Ya que, en ambos casos, constituyen instancias intergubernamentales.

En el primer caso, se hace referencia al *Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES)*, es una plataforma Regional que promueve la cooperación solidaria entre las instituciones de Educación Superior de la Región. Con el objetivo de promover acciones basados en principios, valores y recomendaciones de la Comunidad Académica en la CRES de 2008, y la CMES de 2009. Es gestionado por la UNESCO-IESAL y, tiene una comisión de seguimiento. La participación puede ser institucional (ministerios, instituciones de ES Redes o Asociaciones, agencias nacionales o internacionales) o individual (docentes, investigadores, estudiantes, trabajadores técnicos-administrativos, etc.) Desde este espacio, que se propone a partir



de la CRES 2008, se viene trabajando a partir del encuentro entre consejos de rectores, asociaciones universitarias, y redes, para su puesta en marcha que permita articular todo el sistema universitario, pasando de lo declarativo a lo concreto (Siufi; 2017). Se prevé que se encuentre funcionando para el 2018.

El encuentro de rectores y redes académicas se realiza desde el año 2007.

“Desde el primer encuentro por allá por 2007 hemos considerado y proyectamos a las redes como una verdadera potencia en el apoyo y estímulo concreto para el trabajo interinstitucional en función del avance de la educación superior. Por ejemplo, los acuerdos sobre la preparación y contenido de la CRES 2008 así como los planteamientos en temas controversiales como los rankings o los modelos de movilidad académica y los procesos de internacionalización y de reconocimiento de estudios han marcado verdaderos puntos de inflexión del trabajo de fortalecimiento de la educación superior regional, particularmente la universitaria. Por su parte la periodicidad de los encuentros de estos conglomerados, de alguna manera contribuye a marcar tendencia en el trabajo compartido y continuo en el diseño de estrategias de mayor impacto del trabajo de IESALC en tanto laboratorio de ideas y articulador regional de instituciones, sistemas de educación superior y gobiernos de los Estados Miembros de UNESCO.” (Memorias sexto encuentro de rectores de ALC, y redes)

ENLACES no es una nueva estructura sino la articulación de lo ya existente. No sólo es un espacio de encuentro sino también de resultados basado en la cooperación que promueve la interacción de América Latina y el Caribe. La propuesta surge como un mecanismo de integración regional establecida en la Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008) y en el quinto lineamiento del Plan de Acción emanado de esta misma Declaración.

En el año 2015, se elaboró el documento “Líneas de desarrollo estratégico, del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES)” Donde se sostiene, que el proceso fundacional del ENLACES se caracterizó por la adhesión a los principios y orientaciones de la Conferencia Mundial de Educación Superior del año 1998, la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) del año 2008, la reivindicación de un concepto de educación como derecho y bien público social y una idea de Universidad comprometida con la búsqueda de soluciones a los emergentes problemas de la sociedad. Todo ello sin desmedro de la necesidad de transformaciones en las Universidades y sistemas universitarios, centradas

en la democratización del conocimiento.

Es decir que, desde la creación de ENLACES, se vienen realizando encuentros entre rectores, asociaciones de universidades y redes, con el objetivo de poner en marcha su funcionamiento. Sin embargo, tal como sostiene Siufi (2017)

“No ha sido fácil, existen posiciones diversas con relación a cómo será la organización y desempeño de este espacio, pero se va construyendo de a poco una zona común de articulación de todo el sistema universitario. Entonces, está abierto el desafío de ser capaces de generar una organización continental respetable, reconocida por todos, que fije esquemas a los cuales podamos ir contribuyendo. Se espera que en los próximos meses ENLACES termine de consensuar un Estatuto y que esté funcionando en 2018 en el marco de la próxima CRES que se llevará a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba.” (Siufi; 2017: 59)

En segundo lugar, a nivel sub regional, se promovió la construcción de una alternativa contra-hegemónica a la internacionalización universitaria, a partir de la Convocatoria a Redes del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del Mercosur (NEIES). Dado que no solo desarrollaron una línea de trabajo para pensar la internacionalización desde las universidades del Mercosur, sino que también, al convocar a universidades e investigadores del Mercosur a trabajar en temáticas pertinentes a la región, lograron estimular la orientación de la internacionalización universitaria hacia la integración regional en función de problemas que afectan a las sociedades del Mercosur (legitimidad). Esta iniciativa sub-regional de integración en Educación Superior, ha sido acompañada, por: evaluaciones, actualización presupuestaria para desarrollar los proyectos, e incluso reuniones intra-redes, donde los coordinadores de las distintas redes promovidas por el NEIES, pudieron interactuar, presentar sus proyectos, evaluar el programa y proponer alternativas. (Oregioni, Piñero; 2017)

La primera convocatoria se realizó en el 2013. En esta oportunidad la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRC-ES) del Sector Educativo del MERCOSUR, convocó a universidades de la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay, la República Bolivariana de Venezuela y la República Oriental del Uruguay a conformar redes de investigación, en el marco del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR. El principal objetivo consistió en fortalecer los grupos de investigación existentes en la región e incentivar la formación de nuevos grupos; para la producción de conoci-

mientos sobre temas claves para la Educación Superior en el MERCOSUR, desde una perspectiva colaborativa.

Temáticas a desarrollar por los proyectos:

- Internacionalización de la educación superior, movilidad académica y redes de integración regional;
- Evaluación de la calidad universitaria: impacto institucional;
- Diversificación y diferenciación de la Educación Superior: nuevos modelos institucionales;
- Vínculo universidad – sector productivo;
- Extensión universitaria: políticas y prácticas;
- Incorporación de la educación a distancia y no presencial en los programas universitarios de grado y posgrado: impacto en la calidad de la enseñanza;
- Reconocimiento de títulos y tramos académicos: iniciativas, dificultades y tendencias;
- Democratización de la Educación Superior: Políticas, actores e Instituciones;
- Desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable: rol de la educación superior.

La segunda convocatoria a Redes NEIES, se realizó en el año 2015. En esta oportunidad se presentaron, 47 proyectos de asociación académica, de los cuales se aprobaron 16, cuya ejecución se desarrollará en el periodo 2016-2017. Las líneas temáticas propuestas:

- Internacionalización de la educación superior, movilidad académica y redes de integración regional;
- Evaluación de la calidad universitaria: impacto institucional;
- Diversificación y diferenciación de la Educación Superior: nuevos modelos institucionales;
- Vínculo universidad – sector productivo;
- Extensión universitaria: políticas y prácticas;
- Incorporación de la educación a distancia y no presencial en los programas universitarios de grado y posgrado: impacto en la calidad de la enseñanza;
- Reconocimiento de títulos y tramos académicos: iniciativas, dificultades y tendencias;
- Democratización de la Educación Superior: políticas, actores e instituciones;

- Desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable: rol de la educación superior;
- Educación comparada;
- Docentes universitarios;
- Seguimiento de graduados;
- Producción científica de las universidades;
- Estudiantes universitarios: trayectorias académicas, expectativas y nuevos perfiles;
- Aportes de las ciencias humanas, las ciencias sociales y el arte para el desarrollo social

Es importante destacar, el trabajo que se han dado desde el NEIES, que no sólo consistió en la promoción de redes académicas, sino también en su seguimiento, y evaluación. Por ejemplo, en el mes de octubre del año 2015 se desarrolló un seminario en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), organizado en forma conjunta por el NEIES, la Secretaría de Políticas Universitarias (Argentina), y la UNICEN. En esta oportunidad, se convocó a los coordinadores de las 12 redes que formaron parte de la primera convocatoria a redes NEIES, provenientes de: Argentina, Brasil Uruguay; Paraguay y Venezuela, con el objetivo de socializar los avances de los respectivos proyectos, las experiencias de trabajo en forma colaborativa, las dificultades que han surgido en dicho proceso, y articular nuevas experiencias. En este sentido, se realizó una evaluación conjunta del avance de la convocatoria, y se realizaron recomendaciones (Sarhou; Yelich; 2016).

Por otro lado, el Núcleo de Estudios e Investigaciones del Sector Educativo del Mercosur, también cuenta con una revista “integración y conocimiento”, donde los colegas de la Región pueden divulgar el resultado de sus investigaciones (el trabajo realizado en el marco de las redes) y constituye un espacio de integración con otros pares que trabajan sobre temáticas similares. Esto permite, correr el tradicional eje norte-sur, y fomentar la interacción entre autores, investigadores, y lectores latinoamericanos.

En las dos experiencias mencionadas, podemos observar que los Estados y las Universidades de la Región, buscan pasar de lo declarativo a lo concreto, orientadas por agentes de internacionalización de carácter supra nacional. Con diferentes resultados, ya que el grado de compromiso de los diferentes actores involucrados, no es el mismo, y se torna difícil generar consensos, dado que no todos los actores y agentes involucrados logran armonizar sus objetivos respecto a la orientación del proceso de internacionalización hacia la integración regional.

## Reflexiones Finales

Con todo, de cara a la CRES 2018, La universidad se encuentra interpelada por distintos agentes de internacionalización que, cuestionan su funcionamiento y promueven nuevos instrumentos que modifican su dinámica tradicional, aunque en diferentes direcciones. Además, las presiones provenientes de regulaciones externas a la vida universitaria, orientadas “desde arriba”, desde organismos internacionales, supranacionales, estados nacionales, asociaciones profesionales, entran en tensión con presiones ejercidas “desde abajo”, vinculadas a las demandas locales, dando cuenta del carácter situado de la universidad. (Miranda, 2014) En este sentido, las universidades latinoamericanas, tienen el desafío de responder a dichos estímulos, con el objetivo de orientar el proceso de internacionalización en forma endógena. En este contexto, las redes se presentan como un instrumento, que permite orientar el proceso de internacionalización hacia la integración regional, y responder a las demandas que presionan a la universidad desde “arriba” y desde “abajo”, en función de la planificación institucional.

Tal como lo se presenta en las recomendaciones de las Conferencias Regionales sobre Educación Superior de la Habana, 1996; y de Cartagena, 2008. A escala Regional y Nacional, en el caso de Argentina, se han generado estímulos para orientar la internacionalización mediante la promoción de redes.

En términos declarativos, en los distintos espacios analizados, las redes se presentan como instrumentos de internacionalización, que permiten potenciar los vínculos de cooperación en producción y difusión de conocimiento. En el caso ENLACES, el proyecto es impulsado por Organismos Internacionales; en el caso de NEIES desde las políticas regionales, y al tratarse de espacios intergubernamentales son apoyados desde la política nacional. Es decir, las Conferencias Regionales han tenido incidencia sobre iniciativas concretas. Sin embargo, es necesario indagar en la propia dinámica de producción e conocimiento en Red, es decir, sobre los resultados de dichas políticas. A partir de contemplar la potencialidad de las Redes en integrar diferentes actores, intereses y prácticas de internacionalización y consolidar un tejido socio-cognitivo a escala regional sobre diferentes temáticas. Consecuentemente, permiten trabajar en función de problemas cognitivos pertinentes a la Región, en relación con distintos tipos de pares, e involucrando las diferentes funciones de la vida universitaria.

Finalmente, se sostiene que las redes pueden considerarse un instrumento de internacionalización generado a partir de una dinámica compleja, de interacción entre agentes y actores de internacionalización que operan en diferentes ámbitos de influencia, y con diferente grado de involucramiento y compromiso, buscan asignarle

sentido a la Educación Superior en América Latina. Sin embargo, los resultados no son inmediatos, y su trama se torna más compleja de acuerdo a la escala de su desarrollo. Por ejemplo, en el caso de ENLACES, si bien se lograron generar consensos sobre la importancia del trabajo en red, los resultados aún son limitados. En el caso de las Redes NEIES, la experiencia ha sido positiva, ya que han permitido dinamizar el circuito regional de producción y difusión de conocimiento, y generar nuevas semillas de proyectos a escala Regional.

Con todo se pudo observar que a internacionalización de la Educación Superior y universidad, no es un proceso lineal, sino que forma parte de la política institucional, nacional, y Regional, que genera instrumentos que contribuyen a su orientación, en un contexto de globalización hegemónica (De Sousa Santos; 2008), donde se torna necesario generar alternativas de internacionalización universitaria no hegemónicas (endógenas, solidarias, colaborativas, que entiendan a la educación como derecho), y las redes regionales constituyen un instrumento para tal fin.

## Referencias bibliográficas

De Sousa Santos, B. (2008). “El rol de la Universidad en la construcción de una globalización alternativa”. *La educación superior en el mundo 2008: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Universidad Politécnica de Catalunya. España. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/2099/7981>>

López Segrera (2008) “Tendencias de la Educación Superior en el Mundo y en América Latina y El Caribe”. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/03.pdf>>

Miranda, E. (2014) La universidad en la “Sociedad del Conocimiento” ¿Es posible un nuevo proyecto de universidad? Discursos y Políticas. *Foro Latinoamericano de Educación Superior*, pp. 149-174.

Oregioni, M. (2017) La Internacionalización Universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la Región Latinoamericana. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 114-133, abr. 2017. Disponible en: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/RIESup/article/view/7667>>.

----- “Aportes conceptuales sobre la Internacionalización Universitaria. Una mirada desde América Latina” En Oregioni y Piñero (comp.) *Herramientas de Política y Gestión para la Internacionalización Universitaria*, pp. 31- 48. Disponible en: <<http://nemeracosur.siu.edu.ar/webnucleo2017/publicaciones/Herramientas%20de%20poli->

tica%20y%20gestion%20para%20la%20internacionalizacion%20univ.pdf>

Oregioni, M., y Piñero F. (2017) *Las Redes como estrategia de Internacionalización Universitaria en el MERCOSUR. El caso de la RIESAL (2013-2017)*. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17121>

Rodriguez Díaz, M. (2015) Cooperación interuniversitaria en tiempos de globalización uniformante. *Foro Latinoamericano de Educación Superior*, pp. 24-33

Sartohu, N. y Yelichich, C. (2016). Seminario Redes de Investigación NEIES/ MERCOSUR. *Integración y Conocimiento* (4), 216-219.

Sebastián, J. (2007). Conocimiento, cooperación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 3(8), 195-208.

Siufi; (2017) La Internacionalización Solidaria como un camino para fortalecer la Integración Regional, en Oregioni, Piñero (coop.) *Herramientas de Política y Gestión para la Internacionalización Universitaria*. Disponible en: <http://nemocsur.siu.edu.ar/webnucleo2017/publicaciones/Herramientas%20de%20politica%20y%20gestion%20para%20la%20internacionalizacion%20univ.pdf>

Tunnermann, C. (2010) Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Revista Universidades*, UDUAL, México, n. 47, septiembre-diciembre 2010, pp. 31 - 46.

## Documentos

Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). Declaraciones y plan de acción Disponible en: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018526982009000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982009000300007)>

Declaración Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (1996) Disponible en: <<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.html>>

Plan de Acción para la Transformación de la Educación superior en América Latina y el Caribe (1996) <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113869so.pdf>>

# **Internacionalización e integración regional de la educación superior en América Latina: experiencias en redes de cooperación académica**

**LUCÍA B. GARCÍA**

NEES-FCH- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) - CICIPBA  
lgarcia@fch.unicen.edu.ar

**MARISA ZELAYA**

NEES-FCH- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) - CICIPBA

---

## **1. Introducción**

Este trabajo recupera bases y desafíos planteados en la Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación en América Latina y el Caribe-CRES 2008 (Cartagena de Indias, Colombia), auspiciada por UNESCO. Declaración que otorga un papel estratégico a la educación superior, cuya consolidación se asocia con el desarrollo sustentable, la inclusión social y la solidaridad regional.

Resaltamos la importancia del pronunciamiento de ese segundo foro regional en el sentido de posicionar a la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado, distanciándose de las posturas que consideran a la educación un bien transable.

Nuestro aporte al tema deviene de intereses que, como grupo de investigación sobre la educación superior, venimos desarrollando en sucesivos proyectos radicados en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES- centro asociado a CICIP-



BA), Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)<sup>1</sup>. Desde este lugar, nos proponemos contribuir a la reflexión general, a partir de considerar los principales temas de agendas internacionales y gubernamentales, así como las tendencias de cambio que se promueven para la educación superior en su conjunto, enmarcadas en el contexto internacional y nacional.

Referir al tema -objeto de convocatoria- nos conduce a situarnos en la relación compleja entre Estado, sociedad, mercado, universidad, la cual se transforma en respuesta a las pautas de la globalización en todas las esferas de la sociedad. Esta última entendida como una emergencia en la expansión de vínculos transnacionales entre unidades económicas que crean diversas formas de tomar decisiones de manera interdependiente, nuevos contactos y comunicaciones, transferencias de tecnología y armamentos, diferentes relaciones en la cultura y la sociedad, entre otros procesos confrontados con problemas que ya no se resuelven sólo en el marco de los Estados Nacionales desde las últimas cuatro décadas aproximadamente.

Ya anticipaba Aguilar Villanueva (1997) en su libro “El Futuro del Estado-Nación”, que el proceso de globalización incide en los Estados nacionales provocando cambios sobresalientes en la estructura y funcionamiento de los mismos. En referencia al mismo expresa:

“(...) las economías del mundo se enlazan, complementan y se vuelven interdependientes a través de una red de relaciones de mercados múltiples y constantes. Esta red transnacional de interconexión e intercambios de bienes, servicios y capitales, tendida y sostenida por mercados competitivos, que carecen de una cabeza conductora determinante, ha resultado además provechoso y ha sido apoyada por aquellas empresas locales nacionales que advertían ser poco rentables”. (Aguilar Villanueva: 1997: 17)

Una consecuencia de lo anteriormente expuesto es que dicha agenda mundial se evidencia en la “globalización de la agenda educativa”<sup>2</sup>, lo cual implica que distintos

---

<sup>1</sup> Proyecto actual, “La educación superior en el contexto argentino y latinoamericano durante las últimas tres décadas: políticas públicas, gestión y planeamiento”, con dirección de Lucía B. García y la participación de las investigadoras Cecilia Di Marco y Marisa Zelaya, acreditado en el Programa de Incentivos, Secretaría Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación Nacional (2017-2019).

países y continentes adopten tendencias y políticas educativas similares, como la expansión de las carreras de grado y postgrado con ciertos perfiles vinculados a demandas del mercado, los procesos de privatización y mercantilización del sistema de educación superior, entre otros.

En la actualidad, y desde hace varias décadas, el conocimiento tiene un rol protagónico, se presenta en un contexto de transformación radical, donde todos los aspectos de la vida social han y están siendo alterados. Entre estas transformaciones, una de las más significativas se vincula a la asignación del valor económico del conocimiento, el cual está provocando variaciones sustantivas en la educación superior para que intervenga en los recientes desafíos de formación profesional, así como la producción de conocimientos que necesitan los sistemas productivos de los países para ganar una posición estratégica en la nueva configuración económica de globalización y competitividad (García Guadilla, 1996).

En este sentido, en primer lugar resaltamos el protagonismo que cobró la internacionalización, transnacionalización y comercialización de los servicios educativos, en el marco de los cuales se impuso la lógica de la racionalidad del mercado en los procesos de integración económica regional. En segundo lugar, se retoman algunas reflexiones acerca de los debates en torno al concepto y posicionamientos de la Educación Superior entendida como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Por último, se referencia sobre el nivel de las políticas públicas de educación superior en la Argentina referidas a la internacionalización e integración regional de la educación superior, así como las principales experiencias en redes de cooperación académica en el contexto de la UNCPBA.

---

<sup>2</sup> Senén González (1997) identifica por lo menos tres circuitos para la globalización de la agenda educativa: a) el círculo externo de las agencias internacionales, UNESCO, UNICEF, OEI, OEA, que definen agendas, es decir instalan temas para la discusión y el debate; b) las reuniones de Ministros de Educación y de Presidentes alrededor de temas educativos; c) las entidades de financiamiento externo que contribuyen a establecer y difundir pautas de políticas educativas homogéneas para los países. Véase Senén González, S. "Algunos aportes para repensar el campo de la gestión y la administración educativa", en Revista Alternativas N° 7, Año 2, Fac. de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, 1997.

## 2. Mundialización, globalización, internacionalización: algunas precisiones conceptuales y agenda universitaria en América Latina

La UNESCO suele recurrir a la categoría mundialización en lugar de globalización, aunque ambas remiten a un proceso común. Chiroleu y Vilosio (2007) analizan ciertas discrepancias en el uso de estas categorías: para algunos autores en la globalización se privilegian aspectos económicos y la mundialización remite a una diversidad de influencias manifestadas en la sociedad, la cultura, la economía. Las autoras identifican

“cuatro elementos fundamentales de la mundialización: a) la importancia creciente de la sociedad y de la economía del saber; b) el establecimiento de nuevos acuerdos comerciales que abarcan el comercio y los servicios de educación superior; c) las innovaciones relacionadas con las técnicas de la información y la comunicación y d) la importancia atribuida a la función del mercado y a la economía de mercado” (2007: 66).

La internacionalización constituye otra noción también con diferencias semánticas pero sus contenidos generalmente refieren a un proceso que sugiere un esfuerzo continuo y sostenido, denota evolución y cualidad de desarrollo. En la internacionalización de la educación superior

“se alude al desarrollo de una transformación, transversal a todas las esferas de acción del sistema, lo cual permite un mayor nivel de apertura global frente al surgimiento de nuevos métodos y proveedores de educación que atraviesan las fronteras nacionales. Esta temática es abordada especialmente por UNESCO y OCDE”. (Chiroleu y Vilosio, 2007: 65).

Por otra parte, diferentes investigadores del campo de la educación superior y las relaciones internacionales (Lamfri y Salto, 2016; Oregioni y Piñero, 2017, entre otros) coinciden en reseñar que los primeros estudios sobre internacionalización de la Educación Superior fueron los de Knight (1994) y De Wit (1995), quienes la entienden como “el proceso de integración de una dimensión internacional/intercultural en las funciones de la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución (Knight, 1994, p. 2, en Oregiani y Piñero, 2017: 117); definición que es una de las más utilizadas en ámbitos gubernamentales y académicos, sostienen estos últimos autores. A su vez Oregioni (2013a) afirma que se pueden hallar tres perspectivas de análisis: *internacionalización contextual, institucional y crítica, que pueden ser complementarias o contrastables.*

Desde la *perspectiva contextual*, se vincula la internacionalización de la Educación Superior al proceso de globalización. Por una parte, la internacionalización adquiere un crecimiento sostenido en cuanto a las políticas y programas específicos, así como en la formación de nuevos cuadros profesionales, en diferentes ámbitos de conocimientos y de formación en una perspectiva global, esto significa explotarla en un sentido favorable. (Gacel-Avila, 2000, en Oregioni, 2013a)

En relación con la *perspectiva institucional*, la autora citada sostiene que la internacionalización es un proceso continuo y permanente que excede a actividades aisladas en cada una de las universidades. Por ende, se requiere de un nuevo estilo de gestión y un cambio en la cultura institucional donde la dimensión internacional sea entendida como un componente permanente en las instituciones universitarias.

En cuanto a la *perspectiva crítica*, alude a los múltiples trabajos que señalan los aspectos negativos de la internacionalización asociándola con la mercantilización de los servicios educativos. Entre ellos están los derivados del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS) de la Organización Mundial de Comercio (OMC), Banco Mundial (BM), etc., aquellos que conciben a la educación superior como bien liberalizado, tal como referimos más adelante.

Tal vez es menos frecuente hallar enfoques de dichos procesos desde la perspectiva de la formación de cuadros dirigentes y su circulación internacional, problema que no es nuevo en la investigación social pues se vincula con los estudios sobre la formación de las elites intelectuales tanto en América Latina como en Europa.<sup>3</sup> Bittencourt (2011) plantea que esta línea de estudios fue formulada por Bourdieu y desarrollada por Dezalay y Garth.<sup>4</sup> Bourdieu abordó a los cientistas sociales y sus responsabilidades como productores de discursos legítimos, analizando los riesgos de la importación de ideas y teorías sin considerar las condiciones de su producción original, es decir, al ser importadas sin su contexto pueden transformarse en instrumentos de dominación y “se convierten de instrumento para la solución de un problema históricamente localizado,

---

<sup>3</sup>En esta dirección se desarrolló por ejemplo la investigación “Circulación Internacional y Formación de Cuadros Dirigentes” en la Universidad Estadual de Campinas, entre los años 2006-2011; proyecto que coordinara Leticia Bicalho Canedo y que financiara FAPESP (Brasil). Otra línea de indagación con orientaciones coincidentes viene siendo desarrolladas desde hace varios años en Argentina por Fernanda Beigel y equipo (2010).

<sup>4</sup>Dezalay, Yves et Garth, Bryant, « Les usages nationaux d'une science « global » : La diffusion de nouveaux paradigmes économiques comme stratégie hégémonique et enjeu domestique dans les champs nationaux de reproduction des élites d'État », CSE/EHESS, (mim), 2006.

en elementos de doctrina con pretensiones de universalidad” (Bittencourt, 2011:13).

Los estudios especializados sobre la configuración del campo académico-científico latinoamericano -en la atmósfera internacional de la segunda posguerra- advierten que ya en los años 1940-1950 resulta visible la circulación de saberes, ideas, personas, en conexión con la creación de centros regionales de investigación, los viajes de perfeccionamiento en el exterior y la modernización universitaria (García, Di Marco, Zelaya, 2016).

En tal sentido Beigel (2013) sostiene que durante todo el siglo veinte en América Latina la internacionalización resulta claramente visible, pues ya en los momentos fundacionales de la ciencia los investigadores destacados se formaban en centros académicos de los países capitalistas avanzados; se trata de una marca perdurable en nuestra región. Como postula esta investigadora de las dinámicas de la dependencia académica en países periféricos “mientras la globalización pareciera producir una veloz democratización del proceso de circulación del conocimiento, durante las últimas dos décadas se ha seguido concentrando el capital académico en unos pocos centros de excelencia situados en países poderosos” (2013: 16).

En síntesis, la internacionalización constituye sin duda una cuestión compleja y relevante, sobre la cual se ha debatido a favor y en contra y respecto de la que, como bien señalara Goergen (2012), se puede afirmar que constituye un hecho incontrolable pues ya no hay opción entre adherir o rechazar un sistema globalizado, mundializado o internacionalizado. Como sostiene este filósofo de Brasil, estamos en él, somos parte de él, porque es en esa perspectiva que se constituye nuestra identidad personal, social e institucional (Goergen, 2012: 255). Agrega luego que un ser verdaderamente humano es aquel que participa de aquello que los griegos llamaban “paideia”, los romanos “humanitas”, los modernos “bildung” y tal vez hoy se pueda designar como “civilización”; ésta es el ambiente instaurado en el cual la voluntad y la razón imperan sobre el deseo y la violencia. De esta manera interpreta que el desafío permanente de la humanidad es la superación de la barbarie por la civilización, proponiendo como una de las principales tareas de la universidad, en particular en el campo educativo, la formación de una nueva conciencia como condición y fundamento de la vivencia y de la convivencia que se expresa hoy como democracia. Ahora, no hay democracia sin conciencia democrática de los ciudadanos, de los habitantes de la polis, del mundo internacionalizado de hoy.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> La traducción es nuestra.

### **3. La internacionalización y cooperación internacional como políticas universitarias en la Argentina**

La Educación Superior se ha visto siempre afectada por las tendencias internacionales, especialmente acentuadas a partir de la década de 1990 bajo la hegemonía del modelo neoliberal, donde ha estado involucrada cada vez más en diversos procesos en consonancia con la comunidad internacional globalizada, con un notable crecimiento de instituciones académicas, privadas y públicas, e inclusive en Argentina con un notorio incremento de estudiosos e investigadores de la cuestión.

En este caso, referir a la internacionalización de la Educación Superior nos sitúa en el debate sobre las diferentes perspectivas y sentidos de la educación, unas la consideran como un bien público y otras como un servicio transable. Aquí se tensiona la relación entre los derechos humanos y las reglas de comercio internacional; los enfoques garantistas y los comerciales; lo público y lo privado.

En este sentido vale recuperar algunos referentes conceptuales provenientes del campo de estudio de las políticas en general y, en particular, el de la política de la educación, que permitirán reducir los niveles de abstracción de las mencionadas fronteras tradicionales entre lo público y lo privado, entre otros conceptos.

En relación a estos espacios, Habermas (1986) los contextualiza durante el Siglo XVI y sostiene que lo público se asociaba al estado, distinguiendo a los servidores del estado como personas públicas, ya que tenían un oficio público, también comenzaron a llamarse así los edificios, establecimientos, etc. Se refiere a lo colectivo, lo abierto, lo manifiesto, lo accesible; además define la esfera pública como espacio de comunicación abierta. Diferentes aportes de autores consultados permiten afirmar que algunos identifican lo público con el ámbito y la propiedad del Estado, equivalente a lo común a todos y lo privado con lo que acontece en la esfera de lo no estatal, es decir en el campo de acción de los particulares, de la sociedad civil. Resulta pertinente recordar lo que sostiene Aguilar al respecto:

“El ámbito de lo privado es el relativo a los diversos intercambios libres (competitivos o cooperativos) entre individuos para la obtención de utilidades reservadas y exclusivas. El ámbito de lo público rebasa, en cambio la restricción individual, privativa y concierne a lo que es accesible y disponible, sin excepción para todos los individuos de la sociedad política, y lo que puede ser argumentado como algo que es de interés y utilidad para todos los miembros de la asociación política”. (citado por Casillas Alvarado y Garay Sánchez: 1993: 126).

El ámbito privado en relación con la sociedad civil, presentaba diferentes niveles de organización y de interrelación en forma variada y polimorfa, éstas poseen escasa interlocución con el estado. Entre las organizaciones que representan a la sociedad civil encontramos a diversos grupos y organizaciones con intereses y objetivos propios, por ejemplo, en educación el despliegue de la iniciativa privada sin control público de las acciones, los procesos y los resultados educacionales.

En otro nivel de análisis sobre la internacionalización, diversos investigadores y especialistas latinoamericanos y argentinos (Aboites, 2003; Yarzabal, 2005; Peixoto Batista, 2012; Rama 2003, 2009; Siufi, 2005, 2009; Dias 2008; Gacel-Avila, 2000; García Guadilla 2005; Pugliese, 2005) han contribuido a este debate, a partir de recuperar los lineamientos de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES -2009) UNESCO. En éstos, se orienta que la Educación Superior debe ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo económico, en su condición de bien público y de imperativo estratégico para todos los niveles de la enseñanza y por ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad. De la misma manera, se proclamó la Unión de Universidades de América Latina durante el año 2004, la Declaración de Bocayá (Colombia).

Otro posicionamiento completamente opuesto, es el de la liberalización de servicios educativos, enmarcados en diversos acuerdos internacionales en el sector comercial. Esta idea toma fuerza en 1994, en la Ronda Uruguay, espacio liderado por la Organización Mundial del Comercio (OMC), foro de relaciones comerciales que reúne a 148 países y donde se aprobó el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS). Posteriormente, en 1998, *“dos semanas antes de realizarse la CMES, el secretario de la OMC, a través de un documento, planteó la inclusión de la educación superior entre los servicios reglamentados por el GATS. En octubre de 1999, la OMC definió formalmente los servicios reglamentados e incluye entre ellos la educación”*. (Larrea y Siufi, 2005:233).

A su vez, cabe resaltar que durante el año 2003, la Asamblea sobre Educación Superior organizada por UNESCO (París, 2003) en su declaración final se pronunció de manera controversial a la CRES 2008, al considerar a la educación un bien social y global. Esto, en un ambiente neoliberal puede interpretarse como pretensión de mercantilizar la educación, sostiene Follari (2008) y agrega que dicha declaración fue duramente cuestionada por la delegación argentina, compuesta por rectores de universidades nacionales y presidida por el Secretario de Políticas Universitarias.

En este escenario de posturas encontradas, nuestro país no asumió compromisos en lo que se refiere a la educación superior. De modo que se recupera lo que propugna García Guadilla (2005)

En el ámbito internacional es necesario seguir insistiendo en desarrollar una agenda de globalización con formas de inclusión inteligibles, que tenga como fin la democracia global. En este sentido, es necesario auspiciar debates acerca de la necesaria defensa de la educación como bien público global, donde tenga cabida la construcción de ciudadanía (nacional y global) y no solamente la enseñanza de competencias técnicas. Todo esto con el fin de que la corriente del comercio de servicios se supedita a los valores del bien público global y no al revés. Esto debe hacerse con mucha premura, pues existen muchos riesgos, aunque también muchas oportunidades asociados con esta temática (Knight, 2004) y el mayor riesgo es dejar que se impongan las opciones no deseables.

En función a lo expuesto, se hace pertinente expresar nuestro posicionamiento -como docentes e investigadoras- pues estamos convencidas que sólo se puede lograr una sociedad más democrática y justa, a través de considerar a la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. De este modo, reiteramos nuestra adhesión al pronunciamiento del segundo foro regional.

#### **4. Redes de cooperación académica en el contexto de la UNICEN**

Puntualizar las acciones y programas que se han desarrollado en la Secretaría de Políticas Universitarias desde que se creó el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) en el período 2003-2016, excedería esta ponencia, por ello se hará una breve referencia.

Larrea y Astur (2012, 1) sostienen que, entre los diversos propósitos y acciones emanadas desde este programa, están los procesos de internacionalización del sistema universitario argentino con el objetivo de insertar a las instituciones de educación superior (IES) en el ámbito regional e internacional, con una fuerte impronta de liderazgo en los procesos de integración.

En este sentido, los autores citados recuperan lo expresado por la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) donde se propone la construcción de un espacio de encuentro regional

“ [...] para alcanzar niveles superiores que apunten a aspectos fundamentales de la integración regional: la profundización de su dimensión cul-



tural; el desarrollo de fortalezas académicas que consoliden las perspectivas regionales ante los más acuciantes problemas mundiales; el aprovechamiento de los recursos humanos para crear sinergias en escala regional; la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas; la consideración del saber desde el prisma del bienestar colectivo; y la creación de competencias para la conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual.” (CRES 2008, 9).

En este sentido el PIESCI, durante el período 2003- 2015 se ha enmarcado con estos lineamientos en lo concerniente a la cooperación internacional universitaria, fortaleciendo los vínculos en el ámbito nacional, bilateral (Brasil) y con otros países latinoamericanos, el MERCOSUR<sup>6</sup> y con algunos países de Europa.

Otro de los lineamientos fundamentales que enuncia el Plan de Acción es:

“promover la integración regional latinoamericana y caribeña y la internacionalización de la educación superior en la región mediante, entre otras iniciativas, la construcción del ENLACES -Espacio de Encuentro de América Latina y el Caribe para la Educación Superior (p.26)”.

Se aspira a construir una educación superior de calidad como obra colectiva, con diálogo y cooperación, como estrategia esencial para lograr la integración académica regional, trazando paralelos y diferencias con el modelo europeo a partir de Bolonia, reconociendo que la idea de integración regional en educación recién se materializa en 1992 con el sector educativo del MERCOSUR.

En este marco, la SPU desarrolla diferentes programas teniendo como principales ejes las relaciones entre la Universidad y su medio y la inserción argentina en el proceso de internacionalización de la educación superior.

Además, estos programas y proyectos han tendido fundamentalmente a incre-

---

<sup>6</sup> El Mercado Común del Sur (Mercosur) ha sido privilegiado en esta presentación por las posibilidades que brinda para el mejoramiento de la Educación Superior en la región, respondiendo a motivaciones de mejora de la calidad y pertinencia de las prácticas académicas y científicas, así como por las modalidades ensayadas para potenciar las conexiones e interacciones complementarias entre organismos universitarios en el espacio geográfico de los países que lo agrupan.

mentar el intercambio y movilidad de docentes de grado y posgrado así como de estudiantes, profundizando la cooperación interuniversitaria.

En este contexto de la política educativa para la educación superior se inscriben las diferentes experiencias de redes de cooperación académica en las que participamos como docentes-investigadoras desde el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN. Las mismas se detallan a continuación:

- Red de Investigadores de *Educación, Cultura y Política en América Latina*. Integrada por investigadores de UNICAMP- FE (Brasil); UNAM-CE-SU (México); UPN (Colombia); UNCPBA-FCH-NEES (1998-2015)

- Misiones Universitarias al Extranjero II. *Fortalecimiento del Grado y Posgrado en Educación mediante la formación de redes inter-universitarias*. Programa de Promoción de la Universidad Argentina, SPU, MECyT. UNCPBA: Universidad Convocante y UNSL, UNSa, UNPA: participantes. (2009-2010). Producto de este proyecto se conformó la siguiente red citada.

- Red de Investigadores de *Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos*. Integrada por investigadores de UDELAR (Uruguay); UNICAMP - FE (Brasil), UNSL (Argentina), UNCPBA- FCH (Argentina) (Desde 2010)

- Red de investigadores: *Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior*. En el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR (NEIES). Integrada por investigadores de UNICAMP- FE (Brasil); UNA –(Paraguay); UNC-FFYL; UNCPBA-FCH-NEES (Argentina) (Desde 2013)

En estas redes se promueve el intercambio académico entre docentes – investigadores de diferentes facultades de Educación y Humanidades de universidades públicas del MERCOSUR, como las que conforman estas redes.

Las mencionadas instituciones académicas comparten el propósito de cooperación en torno a la creación y el fortalecimiento de programas y proyectos académicos de docencia, investigación, extensión y transferencia en la medida en que se los considera instrumentos privilegiados para el desarrollo científico y la promoción social y cultural, recuperando las problemáticas de los contextos nacionales y de la región.

En este sentido desde la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN se han impulsado distintas acciones tendientes a clarificar y fortalecer los procesos de internacionalización con el fin de afianzar estos vínculos académicos.

Por otra parte, compartimos los posicionamientos expresados por diferentes investigadores del campo de las relaciones internacionales y la educación superior cuando postulan, como es el caso de Oregioni y Piñero (2017), la importancia de orientar la internacionalización de la educación superior y la universidad hacia la integración regional, adoptando una perspectiva solidaria, endógena, cooperativa, en suma, no hegemónica.

## **5. A modo de reflexiones finales**

Las redes mencionadas tienen como propósito fortalecer los vínculos existentes entre universidades públicas latinoamericanas intentando profundizar las relaciones académicas entre ellas. Entre las actividades planteadas se encuentran las de cooperación y fortalecimiento académico impulsando estudios comparativos sobre las diferentes problemáticas que convergen en la relación entre educación, políticas y sujetos en contextos nacionales, intentando comprender las modalidades en que preservan sus particularidades en un marco global.

Además se pretendió promover el fortalecimiento de la formación académica, en particular del posgrado en educación, con las universidades intervinientes en los proyectos asociados a redes, mediante la realización de seminarios conjuntos, talleres e investigaciones. De esta manera se organizaron varios encuentros entre los docentes involucrados en estas redes en pos de intercambiar y debatir perspectivas teóricas y metodológicas de los avances de las líneas de investigación involucradas, con especial referencia, durante algunos años, a la discusión de los avances de la tesis de posgrado de los docentes investigadores involucrados. Cabe destacar que estas sinergias se materializaron en publicaciones principalmente con formatos libros impresos, los cuales pudieron sustentarse debido a las políticas públicas de educación superior que los financiaron, principalmente, desde la Argentina.

La continuidad y sostenimiento de los avances en materia de cooperación académica entre investigadores de universidades públicas, brevemente sintetizados en este trabajo, requieren la necesaria presencia de políticas públicas sustentadoras de dichas posibilidades. Paralelamente, esta condición en el plano macropolítico necesita del compromiso de las gestiones institucionales de las universidades públicas. En este nivel micropolítico, resalta la importancia del compromiso y apoyo material de las conducciones rectorales, con sus áreas de gestión de internacionalización universitarias y similares, así como el compromiso y respaldo de los espacios colectivos del trabajo académico, tales como carreras/departamentos y centros de investigación.

## Referencias bibliográficas

ABOITES H. (2003) Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial. En MOLLIS, M (compiladora) (2003) *Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas? La cosmética del poder financiero*, CLACSO, Buenos Aires

AGUILAR VILLANUEVA, L. (1997) *El Futuro del Estado Nación*. Colosio, Cuadernos de Debate, México.

BEIGEL, F. (2013) “David y Goliath. El sistema académico mundial y las perspectivas del conocimiento producido en la periferia”, en *Pensamiento Universitario* N° 15, pp.15-34.

BEIGEL, F. (dir) (2010) *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*, Buenos Aires, Biblos.

BITTENCOURT, A. (2011) “Presentación: Estrategias de formación de intelectuales y políticos de la educación”, en *Revista Colombiana de Educación*, N° 61, pp. 12-19.

CASILLAS ALVARADO, M. y GARAY SÁNCHEZ, A. (1993) “Lo público y lo privado en educación superior de México” en *Revista Sociológica*, UAM Año 8, México.

CHIROLEU, A. y VILOSIO, L. (2007). “Los organismos internacionales y la educación superior. Recomendaciones y propuestas para el siglo XXI”, en Marquina, M. y Soprano, G. (coord.) *Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la educación Superior* (pp. 57-75). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

DIAS M. A. R. (2008). La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento. En *La Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_fabrik&view=details&formid=](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=)

FELDFEBER, M. (2003) “Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en Argentina”. En Feldfeber, M. (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Noveduc, Buenos Aires. Introducción y pp. 109-127.

FOLLARI, R. (2008) *La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. Homo Sapiens, Rosario.

GACEL-AVILA J. (2000) La internacionalización de las universidades mexicanas. Políticas y estrategias institucionales. *Revista de la Educación Superior en Línea*. <http://www.ugto.x/internacional/images/dca/internacionalizacion/23.docx>

GACEL-AVILA J. (2009) Modelos de Oficinas de Relaciones Internacionales. En Casos prácticos para la gestión de la internacionalización en universidades. Red SAFIRO II, pp. 6-32. Proyecto cofinanciado en el marco del Programa ALFA de la

Unión Europea. Alicante, España. <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/31299>

GARCÍA, L.B., DI MARCO, M.C., ZELAYA, M. (2016) “La circulación de ideas del desarrollismo y la modernización en el campo educativo y universitario en la argentina de los años sesenta”, en Martignoni, L. y Zelaya, M. (comp.) *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay: sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Biblos-Investigaciones y ensayos, Buenos Aires.

GARCÍA GUADILLA C. (2005) Complejidades de la globalización e internacionalización de la Educación Superior. Interrogantes para América Latina. *Cuadernos del CENDES*, 22(58), 1-22.

GARCÍA GUADILLA C. (2010) Internacionalización y regionalización académica. En Unesco/Cendes (Ed.), *Educación Superior Comparada, el Protagonismo de la Internacionalización*, Caracas, Venezuela.

[http://www.carmengarciaguadilla.com/articulos/2010\\_ESC\\_capIV.pdf](http://www.carmengarciaguadilla.com/articulos/2010_ESC_capIV.pdf)

GOERGEN, P. (2012) “A internacionalização dos programas de pós-graduação”, en revista *Espaço Pedagógico*, v.19, n. 2, Passo Fundo.

HABERMAS, J (1986) *Historia y Crítica de la opinión Pública*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili.

LAMFRI, N y SALTO, D. (2016) La internacionalización de los posgrados en la región. Los casos de Argentina, Brasil y Paraguay. En LAMFRI, N (Coord.) *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior*. Editorial: Brujas-Encuentro Grupo Editor Córdoba; p. 215 - 248

LARREA M. y ASTUR A. (2012). Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria.

<http://portales.educacion.gov.ar/spu/files/2011/12/Art%C3%ADculo-Pol%C3%ADticas-de-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-ES.pdf>

LARREA M. y SIUFI G (2005) Educación superior y desarrollo: ¿un servicio o un derecho? En PUGLIESE J.C. (2005) (Editor) *Educación superior ¿bien público o bien de mercado?* SPU-MECyT. Córdoba.

OREGIONI, M. (2013a). Aspectos Político- Institucionales de la Internacionalización de la Universidad Nacional de La Plata. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), 97-118.

OREGIONI, M. (2013b). La Universidad como actor de la Cooperación Sur-Sur. El caso de la Universidad Nacional de La Plata en la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Disponible en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5893/691>

OREGIONI, M y PIÑERO, J (2017) Las redes como estrategia de internacio-

nalización universitaria en el Mercosur. El caso de la RIESAL (2013-2017) *Revista Integración y Conocimiento* Editorial Núcleo de Estudios e Investigaciones del Sector Educativo del Mercosur. Córdoba; Año: 2017 vol. 1 Núm. 6 p. 114 – 114

PEIXOTO BATISTA, J (2012) *El Impacto de las negociaciones comerciales internacionales sobre la educación superior: Los casos de Argentina y Brasil*. FD-EUDEBA- Buenos Aires.

PUGLIESE J.C. (2005) (Editor) *Educación superior ¿bien público o bien de mercado?* SPU-MECyT. Córdoba.

RAMA, G. (1989) (Coord) *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*. CEPAL-UNESCO- PNUD. Kapelusz, Bs. As.

SIUFI G. (2009). Cooperación internacional e internacionalización de la Educación Superior. En *Educación Superior y Sociedad*, 14(1), pp. 121-145. <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/55>

YARZABAL, L (2005) Internacionalización de la educación superior: ¿de la cooperación académica al comercio de servicios? En PUGLIESE J.C. (2005) (Editor) *Educación superior ¿bien público o bien de mercado?* SPU-MECyT. Córdoba.



## **Una experiencia de fortalecimiento de posgrados: algunos resultados**

**SILVINA ELÍAS**

Departamento de Economía - Universidad Nacional del Sur

Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (UNS-CONICET)

selias@uns.du.ar

**SILVIA MORRESI**

Departamento de Economía - Universidad Nacional del Sur

Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (UNS-CONICET)

---

### **Resumen**

Los integrantes de la comunidad académica regional, reunidos en la Conferencia Regional de Educación Superior 2008, reconocieron a la educación superior como un bien público y además consideraron a la misma como un instrumento para la cooperación interinstitucional e internacional que llevaría a la conformación de un Espacio Común del Conocimiento y Educación Superior en América Latina y el Caribe. Asimismo y en orden de alcanzar los objetivos propuestos recomendaron a las autoridades de los países de la región, entre otras acciones, el impulso de programas de movilidad entre las instituciones de educación superior (IES) extensivos a todos los miembros de la comunidad educativa, la actualización del Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe, el fortalecimiento de los programas para la cooperación y la integración, la convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, el apoyo a la conformación de redes universitarias. En tanto que a las IES les encomendaron entre otras tareas la generación de estrategias de internacionalización y de políticas específicas para atraer estudiantes extranjeros, la participación en redes y núcleos de



pensamiento estratégico sobre los problemas centrales de la Educación Superior, la consolidación de la asociación académica entre programas de posgrado fortificando las actividades de formación, el reconocimiento de créditos y las co-direcciones (IE-SALC, 2009). En este contexto el Ministerio de Educación de Argentina mediante la implementación del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) a cargo de la Secretaria de Políticas Universitarias impulsa el proceso de internacionalización de las universidades argentinas, con acciones que se desarrollan en dos dimensiones a nivel bilateral y en el plano multilateral. En cuanto a la dimensión multilateral si bien el eje estratégico se encuentra identificado en el MERCOSUR y la UNASUR, Argentina también participa en otros programas de cooperación. Entre las acciones concretas desarrolladas en el ámbito del MERCOSUR algunas persiguen el mejoramiento de la calidad de los programas de tercer o cuarto nivel, otras la formación de recursos humanos y otras la consolidación del espacio educativo común. Entre las primeras se destaca el *Sistema integral de fomento para la calidad de los posgrados del Mercosur*. En este marco el propósito de esta ponencia es analizar mediante un conjunto de indicadores cuantitativos y cualitativos una experiencia de cooperación e internacionalización que se llevó a cabo durante los años 2008-2011 en la Universidad Nacional del Sur (UNS). En este proyecto participaron el Departamento de Desemvolvimento, Agricultura e Sociedade y el Instituto de Ciencias Humanas e Sociais (CPDA) de la Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) como institución promotora y el Departamento de Economía de la UNS como la institución receptora. Las reflexiones a las que se arribe podrán contribuir al diseño e implementación de otras experiencias, nuevos programas y propuestas en pos de la consolidación de la asociación académica entre programas de posgrado en el marco de la internacionalización de la educación superior.

## **Una experiencia de fortalecimiento de posgrados: algunos resultados**

Los integrantes de la comunidad académica regional, reunidos en la Conferencia Regional de Educación Superior 2008, reconocieron a la educación superior como un bien público y además consideraron a la misma como un instrumento para la cooperación interinstitucional e internacional que llevaría a la conformación de un Espacio Común del Conocimiento y Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Asimismo y en orden de alcanzar los objetivos propuestos recomendaron a las

autoridades de los países de la región, entre otras acciones, el impulso de programas de movilidad entre las instituciones de educación superior (IES) extensivos a todos los miembros de la comunidad educativa, la actualización del Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe, el fortalecimiento de los programas para la cooperación y la integración, la convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, el apoyo a la conformación de redes universitarias. En tanto que a las IES les encomendaron entre otras tareas la generación de estrategias de internacionalización y de políticas específicas para atraer estudiantes extranjeros, la participación en redes y núcleos de pensamiento estratégico sobre los problemas centrales de la Educación Superior, la consolidación de la asociación académica entre programas de posgrado fortificando las actividades de formación, el reconocimiento de créditos y las co-direcciones (IESALC, 2009).

En Argentina, desde hace tiempo, un grupo importante de docentes-investigadores argentinos mantienen fluidas relaciones de colaboración con grupos afines alrededor del mundo, promovidas, en general, desde las propias instituciones. A partir de la década de los '90 se intensifican estas relaciones promovidas entre otros, por los acuerdos celebrados por instituciones de América Latina y España a través de la Agencia de Cooperación Internacional (AECI), por el proceso de integración regional que ha estimulado a las instituciones a realizar acuerdos para la realización de actividades conjuntas tales como Redes como la Asociación Universitaria del Grupo Montevideo (AUGM), el Consejo de Presidentes Universitarios para la Integración de la Subregión Oeste (CRISCO) y Arcam (Abba, et al 2010, Theiler, 2005). Sin embargo, la ejecución de programas abiertos a todas las instituciones es relativamente reciente y puede decirse que comienza con la implementación del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) a cargo de la Secretaría de Políticas Universitarias, en el año 2003.

La finalidad del PIESCI es propiciar la vinculación y articulación de todos los actores del ámbito de la educación superior con el propósito de potenciar las oportunidades que la cooperación educativa y académica presenta para las IES en el ámbito nacional, regional e internacional. A los efectos de alcanzar estos objetivos se promueven acciones tales como el desarrollo de proyectos tendientes a fortalecer las oficinas de relaciones internacionales, el financiamiento de misiones al exterior, la conformación de redes de colaboración, la participación en ferias de educación superior. Estas acciones se desarrollan en dos dimensiones a nivel bilateral y en el plano multilateral.

En cuanto a la dimensión multilateral, si bien el eje estratégico se encuentra identificado en el MERCOSUR y la UNASUR, Argentina también participa en otros

programas de cooperación. Entre las acciones concretas desarrolladas en el ámbito del MERCOSUR algunas persiguen el mejoramiento de la calidad de los programas de tercer o cuarto nivel, otras la formación de recursos humanos y la consolidación del espacio educativo común. Entre las primeras se destaca el *Sistema integral de fomento para la calidad de los posgrados del Mercosur*. Dentro de esta propuesta y en conjunto con Brasil, se desarrolla el *Programa de Centros Asociados de Posgrados (CAPG-BA)* y el de *Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados (CAFP- BA)* que involucran movilidad de docentes y estudiantes entre posgrados de calidad de ambos países, y el *Colegio Doctoral Argentino-Brasileño (CDAB)* que consiste en *becas sándwich* para doctorandos en Ingeniería, Informática y Ciencias de la Computación pertenecientes a posgrados de excelencia de ambos países.

El CAFP-BA fue instaurado en junio de 2000, por la Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de Argentina en el marco del Protocolo Adicional del Convenio de Cooperación Educativa entre los Gobiernos de Brasil y de Argentina sobre Integración Educativa para la Formación de Recursos Humanos en el nivel de Posgrado, incorporándolo luego dentro del PIESCI.

En este marco, el propósito de esta ponencia es evaluar una experiencia de cooperación e internacionalización que se llevó a cabo durante los años 2008-2011 en la Universidad Nacional del Sur (UNS). En este proyecto participaron el Departamento de Desemvolvimento, Agricultura e Sociedade y el Instituto de Ciencias Humanas e Sociais (CPDA) de la Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) como institución promotora y el Departamento de Economía de la UNS como la institución receptora.

A tal efecto, en primer término se presentarán algunos rasgos del programa. En la sección siguiente, mediante un conjunto de indicadores cuantitativos y cualitativos, se evaluarán las actividades realizadas durante la experiencia de cooperación. Luego se plantearán algunas reflexiones sobre los resultados obtenidos con la expectativa de que los mismos puedan contribuir al diseño e implementación de otras experiencias, nuevos programas y propuestas en pos de la consolidación de la asociación académica entre programas de posgrado en el marco de la internacionalización de la educación superior.

## **El programa de centros asociados para el fortalecimiento de posgrados**

El *Programa de Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados (CAFP- BA)* persigue, mediante la formación de recursos humanos a nivel de posgrados, la mejora en la calidad de los cursos ofrecidos, el fomento del intercambio de docentes y el apoyo de las actividades de investigación en áreas deficitarias y/o áreas de vacancia, superar las asimetrías observadas entre diversos posgrados de ambos países.

Los proyectos que se presentan en el marco de este programa se basan en el principio de cooperación solidaria, y consisten en la asociación académica binacional mediante el cual un posgrado –maestría o doctorado– de excelencia académica (PROMOTOR), fortalece a un posgrado - doctorado o maestría- de menor desarrollo relativo (RECEPTOR). Los posgrados promotores deben tener conceptos superiores a 5 según la evaluación de la Fundación Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) del Ministerio de Educación en el caso de Brasil y estar categorizados preferentemente A o B, por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para el caso de Argentina. En tanto serán aceptados como posgrados receptores aquellos evaluados por la CAPES con concepto 3 ó 4 y los doctorados o maestrías acreditados o con proyectos acreditados por la CONEAU. Además, cada proyecto debe concentrarse en un área disciplinar.

La cooperación internacional entre instituciones de educación superior (IES) se fundamenta en la complementariedad de sus capacidades para la realización de actividades conjuntas que redundarán en beneficio mutuo para las IES participantes. Esta cooperación se caracteriza por el papel activo de las IES que supera a los modelos basados en la aceptación de proyectos externos de cooperación pasiva y requiere de políticas y estrategias gubernamentales que proporcionen los marcos e instrumentos necesarios para llevarla a cabo como así también las partidas presupuestarias (Sebastián, 2002).

Para la consecución de los objetivos propuestos se realizan misiones de trabajo y misiones de estudio. Las primeras consisten en el dictado por parte de docentes pertenecientes a la Unidad Promotora de cursos, seminarios, talleres y conferencias en la en la Unidad Receptora.

Las misiones de estudio consisten en la participación de docentes y estudiantes de la Unidad Receptora en cursos, workshops y reuniones que se realicen en la Unidad Promotora. Se priorizan actividades vinculados con el tema de tesis de los estudiantes, pudiendo llegar a la co-orientación de tesis.

## La experiencia de la Maestría en Economía Agraria y Administración Rural en el marco del CAF- BA

El proyecto de fortalecimiento para el posgrado Maestría en Economía Agraria y Administración Rural fue aprobado en 2008 (Proyecto Nro. 008/08), suscribiéndose un convenio específico de colaboración entre el Departamento de Economía de la UNS y el Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA) de la Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro.

La Maestría en Economía Agraria y Administración Rural –*Posgrado receptor*– comenzó a dictarse en el año 1981, acreditada con categoría C por la CONEAU –al inicio del programa–, fue diseñada para la formación de posgrado de profesionales en el área de economía del sector agropecuario y administración rural.

El programa se sustenta en dos áreas temáticas que brindan a los participantes una formación integral de economía del sector agropecuario y agroindustrial y de administración de la empresa rural/agroindustrial, siendo su propósito responder a las necesidades concretas y cotidianas de profesionales del área, de investigadores universitarios o de agentes del sector público.

La programación, coordinación y dirección de la carrera está a cargo del Comité Académico y del Coordinador Académico. Los docentes y tutores son los responsables de la formación académica del alumno. Ellos son los promotores, activadores y dinamizadores de los aprendizajes de los alumnos.

El plan de estudios de la carrera se organiza en un ciclo de formación general teórico – práctica, conformado por siete materias obligatorias, cuatro seminarios, un examen obligatorio de idioma extranjero y una tesis final, que totalizan una carga horaria de 540 horas. El mismo se complementa con 160 horas de pasantías en proyectos de investigación y 200 horas para la elaboración de un trabajo final de tesis. Estas actividades se desarrollan a lo largo de 2 años.

El CPDA –*Posgrado promotor*– es un centro de excelencia en estudios agrarios y del sistema agroalimentario brasileño con una fuerte vocación latino-americana. Es reconocido como un centro de investigación y de intercambio de carácter multidisciplinario en Ciencias Sociales orientado a la construcción de conocimientos sobre desarrollo, instituciones y procesos sociales relacionados al sistema agroalimentario y al mundo rural.

El CPDA –creado como maestría en 1997– es un programa de cuarto nivel de carácter interdisciplinar en el campo de las ciencias sociales, abocado al estudio de los temas relacionados con el medio rural y sus transformaciones en el mundo contemporáneo. El programa pretende desarrollar una perspectiva que englobe las comple-

jidades e interacciones entre los procesos locales, nacionales y globales, económicos, sociales, culturales y políticos que han redefinido la noción de ruralidad y multiplicado los interrogantes que esta plantea. A partir de 1995, además de la maestría ofrece un doctorado.

Las asignaturas que conforman la estructura del CPDA se agrupan en tres categorías: *Obligatorias*, cuyo objetivo es contribuir a la formación de los alumnos en metodología de investigación. *Disciplinares fundamentales*, orientadas a la formación en las áreas de interés del CPDA. *Disciplinas específicas de líneas de investigación*, la finalidad de este grupo de materias es reforzar la base teórica, metodológica e histórica para el abordaje de los contenidos temáticos de cada una de las cinco líneas de investigación<sup>1</sup> que se desarrollan en la institución.

Si bien las currículas de las carreras involucradas en el programa de fortalecimiento muestran algunas diferencias, presentan áreas temáticas comunes que resultan de interés para mejorar en la carrera propuesta por la UNS, como así también asignaturas que fortalecerían la preparación de los alumnos de la misma. En este sentido, resultan relevantes las correspondientes a la categoría de obligatorias del CPDA, como también las materias Teoría Política y Teoría Económica – del grupo de las disciplinares fundamentales. Los cursos específicos de las líneas de investigación *Estudios de Cultura y Mundo Rural*; *Instituciones, mercados y regulación*; *Políticas Públicas, Estado y Actores Sociales* se presentan como opciones valiosas para la formación del graduado.

## **Objetivos de la experiencia de cooperación**

La propuesta de colaboración académica entre la Maestría en Economía Agraria y Administración Rural y el CPDA tuvo como objetivo principal crear un soporte institucional capaz de incentivar el intercambio de docentes y alumnos de posgrado para desarrollar y consolidar el conocimiento en áreas de estudio del sistema agroalimentario y del mundo rural latinoamericano.

Otros objetivos del proyecto fueron:

---

<sup>1</sup> Las líneas de investigación en curso son: *Estudios de Cultura y Mundo Rural*; *Instituciones, mercados y regulación*; *Movimientos Sociales*; *Naturaleza, Ciencia y Saberes*; y *Políticas Públicas, Estado y Actores Sociales*.

- Desarrollar el intercambio de conocimientos sobre la dinámica del sistema agroalimentario.
- Fomentar competencias académicas e incentivos para la construcción de estructuras de enseñanza capaces de formar profesionales calificados y responsables.
- Estimular el intercambio de experiencias académicas con la intención de promover el aprendizaje institucional y la inserción internacional de los dos programas de posgrado.
- Fortalecer la cooperación entre centros de posgrado del MERCOSUR.
- Incentivar a los alumnos a realizar el doctorado en el CDPA y otros programas de Brasil.
- Lograr una mejora general de la Maestría en Economía Agraria y Administración Rural desde los aspectos curriculares hasta los aspectos pedagógicos.
- Aumentar la producción de tesis por parte de los alumnos de la Maestría en Economía Agraria y Administración Rural.
- Generar un espacio de intercambio más amplio que retroalimente nuevos mecanismos de cooperación científica y académica consolidando lazos institucionales y promoviendo mecanismos para garantizar la calidad del Magister en Economía Agraria y Administración Rural.

Para el logro de estos objetivos se realizaron misiones de estudio y misiones de trabajo. Las primeras fueron diseñadas apuntando a la incorporación de contenidos y prácticas realizadas en el CPDA, con la intención de producir cambios curriculares. También se buscó mejorar la capacitación de recursos humanos que integran el cuerpo docente de la Maestría en Economía Agraria y Administración Rural, con la definición de trabajos de investigación y la co-dirección de tesis, intercambio de bibliografía, prácticas didácticas, organización de cátedras y seminarios conjuntos.

Por su parte, las misiones de trabajo se basaron en el dictado de seminarios sobre temas que no eran abordados anteriormente o, si lo eran, con otras perspectivas. El enfoque del tratamiento de los distintos temas en el CPDA es más amplio que el local y excede la perspectiva económica; se incorporan visiones sociológicas, históricas y antropológicas entre otras. Se trabajó en los talleres de elaboración de tesis y en los aspectos metodológicos de las mismas buscando mejorar la tasa de graduación de la maestría. Se han integrado docentes locales con docentes del CPDA para el dictado de seminarios y se ha logrado la posibilidad de desarrollo de nuevas líneas de investigación.

## **Evaluación de los resultados de la experiencia de cooperación**

Dado que la experiencia de cooperación analizada se realizó en el marco de un programa diseñado y financiado por el Ministerio de Educación y Deporte de la Nación y que por tanto constituye una política pública y, teniendo en cuenta que en general, las mismas surgen como respuesta a demandas provenientes de distintos grupos sociales y que estas demandas se modifican según cambian las condiciones económicas y sociales de cada país, es válido plantearse la necesidad de evaluar esta intervención pública. La finalidad será la de comparar los resultados alcanzados con los objetivos planteados, considerando que en la evaluación no solo se estudian los resultados sino que también plantea cierto interés examinar el proceso, para identificar las dificultades de implementación con vistas a introducir mejoras (Ligero Lasa, 2016, Vargas, 2009).

El procedimiento de evaluación puede realizarse en diversos momentos de la aplicación de la política pública, *ex ante* –antes de la implementación de la misma–, en el momento en que la misma está en ejecución –evaluación de *procesos*–, o *ex post* (Winchester, 2011). Pudiendo utilizarse en la realización del mismo diversas herramientas entre ellas, auditoría, evaluación interna y externa, lista de verificación, cuestionarios encuestas, indicadores de desempeño, benchmarking, acreditación certificación (Knight, 2016).

El enfoque seleccionado para la evaluación así como las herramientas elegidas dependen del propósito y el alcance de la evaluación y de las características de la institución, ya que no se reconoce la superioridad de un enfoque sobre el otro (Knight, 2016).

En este caso se realizará una evaluación *ex post* con el propósito de por un lado identificar el grado de consecución de los objetivos del programa y por el otro, el grado de satisfacción de los alumnos que participaron de las misiones de estudio.



## ***Acciones y Resultados de la experiencia<sup>2</sup>***

A lo largo de los cuatro años de desarrollo del proyecto se llevaron a cabo 26 misiones de estudio y 13 misiones de trabajo (Cuadro 2).

Cuadro 2. CAFP- BA. Misiones de estudio y de trabajo

|                     | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|---------------------|------|------|------|------|
| Misiones de estudio | 6    | 9    | 6    | 5    |
| Misiones de trabajo |      | 6    | 6    | 2    |

*Fuente: elaboración propia en base a archivos Dto. de Economía, UNS.*

Las misiones de estudio realizadas a lo largo de la vigencia del proyecto permitieron, por el lado de los estudiantes que, tanto alumnos de la maestría como alumnos de otras carreras de posgrado que se dictan en el Departamento de Economía, elaboraran su plan de tesis o avanzaran en la preparación de las mismas a partir de la colaboración de docentes del posgrado promotor. Mientras que, por el lado de los docentes, las misiones de trabajo posibilitaron que los mismos trabajaran tanto en sus proyectos de investigación como en la incorporación de nuevos temas y técnicas de enseñanza-aprendizaje para aplicar luego en los cursos de la maestría. Asimismo, los docentes y alumnos que participaron de estancias en el CPDA, realizaron diversas tareas, algunas de ellas orientadas a la actualización de la bibliografía utilizada en el dictado de las asignaturas a su cargo, otras a la preparación de un nuevo seminario para dictar en forma conjunta como así también a la elaboración de publicaciones en coautoría. Además, varios docentes participaron en calidad de ponentes y coordinadores de paneles en congresos realizados en la UFRRJ y en workshops de investigación, pudiendo en los mismos contactar a profesores e investigadores de varias universidades de Brasil que se encontraban desarrollando líneas de investigación afines.

Las misiones de trabajo recibidas se concretaron en el dictado de diversos cursos y seminarios que ofrecieron a los alumnos de la carrera una visión más amplia y experimentada de los temas.

---

<sup>2</sup> La presente sección fue elaborada a partir de la información consignada en el informe final del proyecto CAFP-BA de fortalecimiento de la Maestría en Economía Agraria y Administración Rural.

El proyecto también generó otros resultados entre los que se destacan:

La conformación en el Departamento de Economía de la UNS –sede del posgrado receptor– del Observatorio de Políticas Públicas para la Agroindustria y el Desarrollo (OPPAD). El proyecto elaborado y puesto en marcha con el apoyo del Observatorio de Políticas Públicas para la Agricultura (OPPA) del CPDA fue aprobado por el Consejo Departamental en setiembre de 2010. El OPPAD está integrado por un grupo de investigadores de la UNS vinculados históricamente al área de Economía Agraria y de Políticas Públicas del Departamento de Economía y dos miembros del Observatorio del OPPA y entre sus objetivos se destacan la realización de investigaciones conjuntas y de análisis comparativos de las políticas públicas y sus impactos, en ambos países.

La modificación del plan de la Maestría en Economía Agraria y Administración Rural (Res. CDE 75/10). En el bosquejo del nuevo plan de estudios fueron de suma importancia los aportes que realizaron los docentes y alumnos que participaron de las misiones de estudio. En el nuevo plan se incorporaron las asignaturas Microeconomía y Macroeconomía, se sustituyó Estadística Económica Aplicada por Econometría y se incorporaron 160 hs. de actividades de investigación y tutorías. Además se han modificado los programas de algunas de las asignaturas para incluir nuevos enfoques con una perspectiva analítica interdisciplinaria con la participación de sociólogos, antropólogos, historiadores y economistas. La innovación curricular se produjo de manera directa a través del dictado de seminarios por parte de los docentes del CPDA.

Se inició el intercambio de ejemplares de la Revista Estudios (CPDA) y Estudios Económicos (Departamento de Economía-UNS) a través de las respectivas bibliotecas y se trabajó en la publicación mutua de trabajos de ambas instituciones respetando el lenguaje de origen dado el Tratado del Mercosur.

Por otra parte, y como resultado del intercambio de ideas y experiencias llevadas a cabo por un grupo de docentes del área de sociología del Departamento de Economía en Río de Janeiro, se logró el fortalecimiento del proyecto LUDIBUS, que bajo la premisa que una población sana y educada es un elemento clave para el desarrollo se propone apoyar la educación formal en un contexto de pobreza

## ***El Programa: la percepción de los alumnos***

Considerando que “la satisfacción es el resultado de un proceso que se inicia en el su-jeto, y termina en él mismo, por lo que se hace referencia a un fenómeno esencialmente subjetivo desde su naturaleza hasta la propia medición e interpretación”

(Zas, 2002). La misma supone una valoración subjetiva del éxito alcanzado, ya que está enfocada más hacia las percepciones y actitudes que hacia criterios concretos y objetivos. Es un sentimiento que proviene de la persona, de su percepción y de sus intereses y a pesar de presentar limitaciones en su investigación, ha sido utilizada para evaluar calidad (Quentin, 2000; Gatfield, Barker y Graham, 1999; Houston y Rees, 1999; Arambewela y Hall, 2008).

Y dado que la satisfacción de los estudiantes es un elemento clave en la valoración de la calidad de la una propuesta educativa (Zas, 2002), resulta de interés recabar la percepción de los alumnos de posgrado que participaron del programa para incorporar sus opiniones en futuros proyectos.

Es por ello que, con el objetivo de recoger las percepciones de los estudiantes respecto a la calidad del apoyo administrativo recibido antes y durante la estancia de movilidad, la percepción global sobre la formación académica en la universidad de destino y la relevancia de la experiencia educativa en la formación de los graduados, se encuestó a los alumnos de posgrado que realizaron alguna movilidad en el marco del Programa.

La encuesta constó de tres partes: una relativa a datos genéricos de los alumnos (edad, sexo, fecha y duración de la estancia), otra con preguntas de valoración sobre la organización de la movilidad y una tercera para evaluar el grado de satisfacción con la estancia de movilidad. El objetivo fue recoger las percepciones de los estudiantes respecto a la calidad del apoyo administrativo recibido antes y durante la estancia de movilidad, la percepción global sobre la formación académica en la universidad de destino y la relevancia de la experiencia educativa en la formación de los graduados. Al final se incluyeron algunas frases para indicar acuerdo o desacuerdo con las mismas que pudieran servir para corroborar las percepciones expresadas en forma cuantitativa.

A tal efecto se utilizó una escala de Likert del 1 al 5 con la indicación de calificar con 1 cuando el grado de satisfacción fuera muy negativo y 5 muy positivo, para evaluar un conjunto de variables que dieran cuenta por un lado de la Organización de la movilidad y por otro de cuestiones relacionadas con la experiencia propiamente dicha (Anexo, Cuadros 1 y 2).

Si bien durante la ejecución del proyecto se consumaron 26 misiones de estudio, dado que algunos alumnos realizaron más de una movilidad, los estudiantes de posgrado encuestados totalizan 15. Hubieron tres alumnos que realizaron dos movilidades, una alumna que realizó 3 y un par no respondieron la encuesta.

En consonancia con la creciente feminización (87%) de la matrícula de educación superior (Rama, 2009), la mayoría de los alumnos encuestados son mujeres, oscilando la edad de los mismos entre los 30 y 49 años.

La estadía promedio fue de 37 días siendo 60 días el máximo y 15 el mínimo de días de las movilidades. Los alumnos se alojaron en su mayoría (53%) en un departamento o casa compartido con otro estudiante, otros lo hicieron en casa o departamento en forma individual (40 %) y uno de los alumnos cuya estadía fue solo de 15 días se alojó en un hotel. El alojamiento lo encontraron mayoritariamente por oferta privada en internet (87 %). Sólo quien se alojó en el hotel recurrió a una agencia de viajes y un alumno lo hizo por recomendación de amigos.

Los encuestados asignan a la experiencia de movilidad una valoración media de 4.3 (sobre 5), lo que indica un alto grado de satisfacción con la experiencia.

En cuanto a la recepción en la universidad de destino, en general y a partir de la opinión de los alumnos, se puede observar que fueron pocas las actividades específicas en la universidad de destino a la hora de recibir a los estudiantes del programa; destacándose que no se ofreció en ninguna oportunidad un curso de perfeccionamiento/aprendizaje del idioma local (Cuadro 3).

Cuadro 3. Recepción en la universidad de destino

| Actividad            | SI % | NO % |
|----------------------|------|------|
| Acto de bienvenida   | 7    | 93   |
| Sesión informativa   | 47   | 53   |
| Programa orientativo | 13   | 87   |
| Curso de idioma      | 0    | 100  |
| Actos especiales     | 27   | 73   |

*Fuente: Elaboración propia en base a trabajo de campo*

En relación al grado de satisfacción con la organización de la movilidad los resultados muestran un alto grado de satisfacción con el financiamiento y la duración de la estancia. Respecto al apoyo recibido, la atención de las oficinas de relaciones internacionales y los coordinadores de los posgrados la universidad de origen tuvo mejor valoración que la de destino en todos los ítems.

Cuadro 4. Organización de la movilidad

| Aspecto a valorar                  |         | Valoración media | Desvío |
|------------------------------------|---------|------------------|--------|
| Duración movilidad                 |         | 4.3              | 0.7    |
| Financiamiento recibido            |         | 4.1              | 0.6    |
| Oficina Relaciones Internacionales | Origen  | 4.1              | 0.9    |
|                                    | Destino | 2.7              | 1.3    |
| Coordinador Posgrado               | Origen  | 3.9              | 0.9    |
|                                    | Destino | 3.6              | 0.7    |
| Apoyo recibido                     | Origen  | 4.4              | 0.5    |
|                                    | Destino | 3.4              | 0.7    |

*Fuente: Elaboración propia en base a trabajo de campo*

Con respecto a la valoración que los alumnos han otorgado a la experiencia de movilidad universitaria, las competencias docentes y el acceso a bibliotecas e internet son los ítems mejor valorados mientras que la integración con los estudiantes y colegas internacionales es el de peor valoración.

Cuadro 5. Valoración de la experiencia de movilidad

| Aspecto a valorar               |                                       | Valoración media | Desvío |
|---------------------------------|---------------------------------------|------------------|--------|
| Nivel de integración            | Estudiantes/colegas locales           | 3.8              | 0.9    |
|                                 | Estudiantes/colegas internacionales   | 2.9              | 1.5    |
| Calidad docente                 | Accesibilidad docentes                | 3.8              | 0.4    |
|                                 | Competencias docentes                 | 4.7              | 0.2    |
|                                 | Cursos y material de estudio recibido | 3.5              | 1.1    |
| Acceso a bibliotecas e internet |                                       | 4.3              | 0.5    |

*Fuente: Elaboración propia en base a trabajo de campo*

En el cuadro 6 se muestran las frases que se presentaron a los alumnos al final de la encuesta para que mostraran su grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. A partir de las respuestas puede decirse que los graduados acuerdan en que la movilidad contribuyó a su formación académica, a mejorar el idioma del país de destino y a generar nuevos contactos. Estos resultados son concordantes con la valoración global que dieron a la experiencia que fue de 4,3 en promedio.

## Ponencias del Coloquio Regional Balance y aportes para la CRES 2018

La Educación Superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe

Cuadro 6. Valoración final

|   | Valoración Media |
|---|------------------|
| 1- La movilidad me sirvió para mejorar el idioma del país de destino  | 3.8              |
| 2- La movilidad contribuyó a mi formación académica individual  | 4.2              |
| 3- Con esta movilidad encontré oportunidades para perspectivas de publicaciones/investigaciones conjuntas                               | 3.2              |
| 4- Esta movilidad me ayudó a generar contactos con personas del país de destino   | 3.8              |
| 5- Gracias a esta experiencia académica en otra universidad, estoy más dispuesto a trabajar en otra ciudad dentro de mi país            | 3.6              |
| 6- Gracias a esta experiencia académica en otra universidad, estoy más dispuesto a trabajar en otro país                                | 3.7              |
| 7- Fue una experiencia interesante sobre todo por lo personal más que por lo académico  | 3.3              |
| 8- Aproveché mucho más los espacios en la universidad anfitriona que estaban por fuera del programa que los organizados por el programa | 2.8              |

*Fuente: Elaboración propia en base a trabajo de campo*

## Reflexiones finales

Los integrantes de CRES 2008, recomendaron a las autoridades de los países de la región, entre otras acciones, el impulso de programas de movilidad entre las instituciones de educación superior, el fortalecimiento de los programas para la cooperación y la integración, la convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, el apoyo a la conformación de redes universitarias. En tanto que a las IES les encomendaron entre otras tareas la generación de estrategias de internacionalización y de políticas específicas para atraer estudiantes extranjeros, la participación en redes y núcleos de pensamiento estratégico sobre los problemas centrales de la Educación Superior (IESALC, 2009).

Tanto las autoridades nacionales como la UNS a nivel local se hicieron eco de estas recomendaciones profundizando y generando nuevas estrategias de internacionalización. Dentro del programa nacional de internacionalización uno de los ejes fue el mejoramiento de la calidad de los programas de tercer o cuarto nivel. Es en este eje que se puede encuadrar el análisis realizado en el presente trabajo.

La evaluación preliminar del programa CAFP- BA muestra que el mismo ha redundado en diversos beneficios, tanto para los docentes y alumnos que participaron

del mismo, como para unidad académica sede del posgrado receptor.

Así, la modificación del plan de estudios, el aumento en la tasa de graduación, las investigaciones conjuntas, el codictado de seminarios ocurridos a partir del convenio y concretamente, la firma del mencionado convenio, fueron evaluados positivamente por los pares de la CONEAU lo que permitió a la Maestría acreditar en el año 2012 con categoría B (Resolución CONEAU 952/12). Además, cabe señalar que el beneficio en la Universidad del Sur fue la motivación para que otras unidades académicas se presentaran a las siguientes convocatorias del programa.

A partir de la percepción de los alumnos de posgrado se evidencia un grado de satisfacción promedio alto con el programa. Las principales observaciones críticas se orientan hacia las actividades, acciones y seguimiento en la institución de destino destacando siempre la calidad de sus docentes.

La mejora del posgrado reflejada en su nueva categorización así como el derrame hacia dentro de la institución, alienta a la conformación de futuras convocatorias para programas similares rescatando los aspectos positivos de esta experiencia. Sin embargo, es también necesario, tomar en cuenta las percepciones de los alumnos ya que un alumno satisfecho con la institución universitaria confirma la calidad de la misma, pues son los propios alumnos los que estarán satisfechos en la medida en que los servicios ofrecidos por la institución responden a sus necesidades.

## Referencias bibliográficas

Abba, J., Lopez M. & Taborga, A. (2010). Internacionalización de la Educación Superior: hacia un enfoque contextualizado, multidimensional y operativo. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Arambewela, R. & Hall, J. (2008). A Model of student satisfaction: International postgraduate students from Asia. *European Advances in Consumer Research*, 8, 129-135.

Gatfield, T., Barker, M. & Graham, P. (1999). Measuring student quality variables and the implications for management practices in higher education institutions: an Australian and international student perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21(2), 239-252.

Houston, D. & Rees, M. (1999). Developing a quality management system for a postgraduate education programme: a case study. *Journal of Higher Education Policy*

*and Management*, 21(2), 227-238

IESALC (2009). Conferencia Regional de la Educación Superior en América

Latina y el Caribe. Declaraciones y plan de acción. *Perfiles Educativos*, 31(125), 90-108.

Knight, J. (2016, abril). *Herramientas para evaluar y supervisar la internacionalización en instituciones de educación superior*. Ponencia presentada en el Tercer Ateneo de Rectores de Universidades Privadas: "La internacionalización de la educación superior y su impacto en el aseguramiento de la calidad educativa", Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://www.crup.org.ar/noticias/informe-final-%E2%80%99Cla-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-educaci%C3%B3n-superior-y-su-impacto-en-el-aseguramiento-de-la-calidad-educativa%E2%80%99D.aspx>

Ligero Lasa (2016) Dos métodos de evaluación: criterios y teoría del programa.

En Acuña, C. (comp.). *La evaluación de políticas. Fundamentos conceptuales y analíticos*. Argentina: CAF

Quentin, J. (2000). A quality education is not customer driven. *Journal of Education for Business*, 75(5), 298-300.

Rama Dr, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 173-195.

Sebastián, J. (2002). Oportunidades e iniciativas para la cooperación iberoamericana en educación superior [Opportunities and initiatives for the Ibero-American cooperation in higher education]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 28, 197-23

Theiler, J. C. (2005): "Internacionalización de la Educación Superior en Argentina", en De Wit, H.; Jaramillo I.; Gacel-Ávila, J.; Knight, J. (editores). *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Bogotá: BM/Mayol Ediciones

Vargas, C. S. (2009). La evaluación y el análisis de políticas públicas. *OPERA*, 9(9), 23-51.

Winchester, L. (2011). Planificación Estratégica y Políticas Públicas. ILPES/CEPAL. Disponible en <http://www.cepal.org/ilpes> consultado el 06 de febrero de 2015

Zas, B. (2002). La satisfacción como indicador de excelencia en la calidad de los servicios de salud. *Revista Electrónica Psicología Científica*. Recuperado de <http://psicologiacientifica.com>.

## Recursos de internet

<http://r1.ufrj.br/cpda/>



# Anexo

Cuadro 1. Organización de la movilidad

| Variables  | Escala Usada (1 a 5)                       |
|--|--|
| Gestión de la Oficina de relaciones internacionales (universidad de origen y de destino) | Muy Insatisfecho (1)<br>Muy Satisfecho (5) |
| Apoyo recibido del coordinador del posgrado (universidad de origen y de destino)         |  |
| Duración de la estancia  |  |
| Financiamiento Recibido  | Muy Insuficiente (1)<br>Muy Suficiente (5) |

Cuadro 2. Satisfacción con la experiencia universitaria

| Variables  | Escala Usada (1 a 5)               |
|--|------------------------------------|
| Accesibilidad de los docentes (universidad de destino)               | Muy Inaccesible<br>Muy Accesible   |
| Competencias de los docentes (universidad de destino)                | Muy Incompetente<br>Muy Competente |
| Acceso a Bibliotecas y conexión a internet                           | Muy Insatisfecho<br>Muy Satisfecho |
| Cursos y material de estudio recibido                                | Muy Insuficiente<br>Muy Suficiente |
| Integración con los estudiantes/colegas de la universidad de destino | Poco amistosas<br>Muy Amistosas    |

# **Estrategias de Gestión de la Internacionalización en una Universidad regional: Caso de Estudio UNICEN 2006-2015**

**ELIZABETH LÓPEZ BIDONE**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Cs Humanas. CEIPIL  
lizalopezbidone@gmail.com

**ANA MARÍA TABORGA**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Cs Humanas. CEIPIL  
taborgaana@gmail.com

---

## **Resumen**

La presente artículo tiene como objetivo general ampliar el mapa interpretativo que persiste en nuestros días sobre visiones que giran en torno a la gestión de la internacionalización, y las modalidades que adquiere su práctica. En tal sentido, se tiene en cuenta que muchas de las ideas y percepciones con las que convencionalmente se ha dado cuenta de este proceso, contienen una capacidad explicativa que no puede ser ‘aplicada’ a todas las realidades culturales, y en tal caso se puede verificar la presencia de otra arquitectura teórica en la cual distintos sujetos y locaciones epistémicas se posicionan de cara a las mutaciones contemporáneas, y al diálogo intercultural. Así planteado, el proceso de internacionalización, contiene múltiples aristas en cuanto a las motivaciones que lo impulsan y respuestas al mismo en las diferentes regiones a escala global. Aun así, se observa como característica general el objetivo de elevar la calidad de la educación, preparar a los egresados para funcionar eficientemente en un mundo interdependiente. En el transcurso del artículo, se abordaran dos enfoques vigentes, uno basado en la competencia que deja al descubierto una perspectiva de internacionalización proveniente de los países desarrollados basada en una estrategia centrada en

el mercado, como propulsor de las directrices del proceso, y buscando más la competitividad de las instituciones que la calidad y pertinencia de los conocimientos que se imparten. En contraposición, otra visión que surge de una concepción cooperativa y sustentada en las estrategias que delinea el estado a partir de las políticas en esa área. Al respecto, puede subrayarse que la misma está concentrada en la existencia de programas de fomento en marcos bilaterales y multilaterales, es decir se trata de establecer una relación de complementariedad y no de competitividad. Finalmente, puede decirse que se parte de la idea de que el tipo de internacionalización que entabla la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), cuyo sesgo está determinado por los lineamientos contenidos en las políticas de internacionalización de la Educación Superior en Argentina en el período analizado, hace que la dinámica de intercambio de conocimiento se dé primordialmente con aquellas instituciones de similar desarrollo relativo. Dicha condición, da lugar a que los resultados derivados de esa vinculación estén en consonancia con la resolución de problemáticas sociales que afectan a los participantes y que además se genere un espacio de participación multidisciplinario que incluye todas las unidades académicas existentes en la institución.

## Introducción

El presente estudio tiene como objetivo general ampliar el mapa interpretativo que persiste en nuestros días sobre visiones que giran en torno a la gestión de la internacionalización, y las modalidades que adquiere su práctica. En tal sentido, se tiene en cuenta que muchas de las ideas y percepciones con las que convencionalmente se ha dado cuenta de este proceso, contienen una capacidad explicativa que no puede ser ‘aplicada’ a todas las realidades culturales, y en tal caso se puede verificar la presencia de otra arquitectura teórica en la cual distintos sujetos y locaciones epistémicas se posicionan de cara a las mutaciones contemporáneas, y al diálogo intercultural.

Así planteado, el proceso de internacionalización, contiene múltiples aristas en cuanto a las motivaciones que lo impulsan y respuestas al mismo en las diferentes regiones a escala global. Aun así, se observa como característica general el objetivo de elevar la calidad de la educación, preparar a los egresados para funcionar eficientemente en un mundo interdependiente.

En el transcurso del artículo, se abordan dos enfoques vigentes, uno basado en la competencia que deja al descubierto una perspectiva de internacionalización proveniente de los países desarrollados basada en una estrategia centrada en el mercado, como propulsor de las directrices del proceso, y buscando más la competitividad de

las instituciones que la calidad y pertinencia de los conocimientos que se imparten.

En contraposición, otra visión que surge de una concepción cooperativa y sustentada en las estrategias que delinea el estado a partir de las políticas en esa área. Al respecto, puede subrayarse que la misma está concentrada en la existencia de programas de fomento en marcos bilaterales y multilaterales, es decir se trata de establecer una relación de complementariedad y no de competitividad. Como lo expresa Siufi “La tendencia es entender, cada vez más, a la cooperación internacional como un medio para el desarrollo institucional y como un modo de complementación de las capacidades de las universidades que permita la realización de actividades conjuntas y una integración con fines de mutuo beneficio” (2009:7).

Por tanto, las cuestiones que se plantean son: ¿Cómo pensar el proceso de internacionalización?; ¿Qué características contiene la internacionalización mercantil competitiva y cuáles estrategias de gestión pone en práctica en el proceso?; ¿Cómo se ha posiciona ante los retos de internacionalización de la Instituciones de Educación Superior la Argentina en el período estudiado? ¿Qué acciones ha emprendido?; ¿En qué forma se lleva a cabo la organización de las actividades en la Universidad Nacional del Centro (UNCPBA)?

## **¿Cómo pensar el proceso de internacionalización?**

Cuando hablamos de internacionalización en general y nos remitimos a la génesis de su surgimiento hacemos mención a la misma como una estrategia de extensión del proceso de Bolonia. En ese sentido, Brunner expresa que: “Bolonia mismo, para comenzar o Salamanca. Son nombres que evocan viejas tradiciones universitarias, nacidas orgánicamente de las necesidades de la sociedad, sus ciudades, los poderes de la Corona y la Cruz y las demandas por profesionalizar el conocimiento disponible, primero, y de producir nuevo conocimiento para explicar y controlar el mundo, después” (2008:122). Por tanto, hoy del mismo modo que siglos atrás la impronta que impulsa el proceso se sustenta en una marca registrada de una geopolítica del conocimiento que naturaliza<sup>1</sup> las experiencias dentro de un modelo de poder.

---

<sup>1</sup> La noción de naturalización es aquí muy útil, porque pone en evidencia que hay un hacer, un proceso de producir y construir un entendimiento intersubjetivo. Decir de algo que es ‘natural’ es sugerir que está producido, y que parte de la producción está constituida por un marco cognitivo que esconde la producción misma y representa su apariencia como dada, como no-hecha, no-artificial.

Quizás por ello, y en contraste con los constructos teóricos creados dentro de la academia para ser aplicados a ciertos casos de análisis, este es un término de difícil definición debido a su carácter poliédrico y complejo que induce a la existencia de múltiples interpretaciones tal y como lo reconoce Sebastián (2005).

Como consecuencia, la indefinición respecto a qué denominamos como internacionalización hace difícil también que pueda establecerse una clasificación de sus incumbencias siendo las dos más utilizadas la internacionalización “mercantil-competitiva” y en el lado opuesto, la internacionalización “cooperativa-competitiva”. Al respecto, García Guadilla (2010) plantea que “las tendencias aludidas de internacionalización, no se presentan en estado puro, sino que surgen diversas tipologías híbridas”.

Lo cierto es que la transmisión de este proceso alrededor del mundo, se lleva a cabo a través de la universidad occidentalizada cuyo objetivo es replicar los pilares de la producción actual del conocimiento bajo la concepción de educación superior transnacional.

### **¿Qué características contiene la internacionalización mercantil competitiva y que estrategias de gestión pone en práctica en el proceso?**

La internacionalización mercantil-competitiva, surge como proyecto eurocéntrico que busca constituirse en una estrategia de extensión del proceso de Bolonia hacia otras regiones del globo, portando un sello en su génesis que parece confirmar la importancia de la dialéctica entre saber y poder coincidente con el discurso/ideología global de la jerarquía epistémica del sistema-mundo.

En este punto, se visibilizan los dos tópicos que conforman los pilares del sistema según Quijano (2000). Uno lo constituye la geopolítica del conocimiento<sup>2</sup> y el otro lo conforman las características peculiares de la perspectiva cognitiva del eurocentrismo, con ello nos referimos al énfasis en la cuantificación, que adopta el conocimiento en el capitalismo en donde todo puede ser mensurable y equiparable en función del intercambio.

---

<sup>2</sup> La geopolítica del conocimiento implica que los dominadores estructuran modelos y políticas educativas homogeneizadoras, cuyo eje rector es la economía del conocimiento mediante la implantación reformas curriculares en planes y programas de estudio acordes con las necesidades del mercado.

En el caso de la geopolítica del conocimiento, se parte de un proceso clasificatorio de lo ontológicamente aceptable y rechazable, que se consolidó a partir de un modelo de transmisión, del saber que determinó también los idiomas en que se expresa, es decir, del conocer y su expresión. Así el discurso que se vincula expresivamente mediante ciertas lenguas, todas de origen europeo, por tanto, quien quiera ser parte del proceso, tiene que apropiarse de tales lenguas para moverse en dicho espacio.

Por otra parte, si bien dentro de las cuestiones discursivas simbólicas, es presentada como neutral y proclive a generar vínculos interculturales que beneficien a los participantes del mismo, lo que se está promoviendo es lo que se denomina "desterritorialización, es decir, la pérdida de la referencia a un lugar y a una historia en la adquisición de la identidad cultural" (Cullen, 2006: 6) e impulsando competencias que tienen poca relación con la diversidad cultural y sí, como se ha expresado anteriormente, un estrecho vínculo con la mercantilización.

En el segundo caso, la gestión en la universidad eurocentrada pasa a asimilarse a una empresa de servicios a la carta en base a las competencias sustituyendo el concepto humboldtiano de formación por el de instrucción, llevando a un menú acorde al tipo de competencias y disponibilidades exigidas por el mercado.

Al respecto, puede señalarse que la Declaración de Bolonia (1999) puso en marcha un proceso que impone a las universidades del Espacio Europeo de Educación Superior la obligación de orientar la educación de grado a la obtención de lo que los anglosajones denominaban *outcome-based education* o educación por competencias.

Con esta estructura se homogeneizan los sistemas de educación superior y se cambia el sistema caracterizado por una organización de los currículos en materias o asignaturas, por otro centrado en la innovación de los procesos educativos. De este modo, los objetivos educativos, declaración de intenciones, son sustituidos por resultados del aprendizaje de los dominios competenciales que deben ser constatados (cuya evaluación exige disponer de instrumentos de cuantificación estandarizados).

Así, la idea general es disponer de un sistema que asegure exigencias comunes de calidad de la educación y una estructura de contenidos homologables basados en el sistema de créditos European Credit Transfer System (ECTS)<sup>3</sup> que consiste en la calificación que se obtiene por medida del trabajo (25 a 30 horas) realizado por el estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios oficial correspondiente.

---

<sup>3</sup> En sí, el crédito es la unidad de medida académica fijada con el objetivo de reconocer el desempeño con base a las calificaciones obtenidas. En dicho sistema se tiene en cuenta desde la presencia en las clases hasta la elaboración de los trabajos finales con ello se pretende facilitar la movilidad estudiantil y laboral.

Respecto a las estrategias de gestión que pone en marcha esta tipología, podemos señalar que la competencia que se crea entre universidades, derivada de la perspectiva enfocada al mercado, genera Programas o planes de acción como el Erasmus Mundus que crean condiciones para realizar estancias a partir de la conformación de consorcios con al menos tres universidades europeas; el Grundvig que se focaliza en la estructuración de redes y de acciones de movilidad entre países y bloques; o el Minerva, que se direcciona a la promoción de la Educación Abierta y a la Distancia, teniendo como soporte las tecnologías de la Información y de la Comunicación.

También, las universidades de la región buscan para (re)instituirse como polo de atracción y referencia en su puja intra-capitalista con Estados Unidos y con Australia. En esa línea, es que se han generado programas regionales, como es el caso del Tempus, un programa de cooperación en el ámbito de la enseñanza superior en la región de los Balcanes Occidentales, Europa Oriental, Este y Asia Central, Norte de África y Oriente Medio, y el Programa Alfa”, dirigido a América Latina.

### **¿Cómo se ha posicionado ante los retos del proceso de internacionalización Argentina? ¿Qué acciones ha emprendido?**

La exportación del modelo a una región cuyas características es la heterogeneidad de los Sistemas de Educación superior hace que la puesta en marcha en cada país adopte modalidades diametralmente opuestas a las consideradas con anterioridad. En ese sentido, la segunda tipología denominada por García Guadilla (2012) cooperativa-competitiva; no conduce a las universidades de excelencia a compartir sus recursos de forma tal que se ponga en riesgo su excelencia; al contrario, se trata de multiplicar el número de universidades de excelencia dando a cada una la posibilidad de desarrollar su nicho potencial con ayuda de las demás De Sousa Santos (2006).

Bajo esta perspectiva, como lo expresa Knight, (1994) cada país responde al impacto de la internacionalización, respetando su individualidad. Dando lugar a otro tipo de interpretación sobre cómo llevar a cabo las estrategias organizacionales en las Instituciones de Educación Superior, y brindando posibilidades dirigidas a la complementación basada en una educación como bien público, en el aprovechamiento colaborativo de interactividad en las tecnologías comunicacionales educativas, y el trabajo en redes de conocimiento entre instituciones, laboratorios, investigadores.

Es decir, se conforma una unión entre pares que puede conducir a que se produzca un giro epistemológico, que pueda sortear el desprendimiento de la retórica de

la modernidad y de su imaginario, para dar paso luego a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad.

Por ello, las políticas de internacionalización en Argentina en el período señalado contaron con diversas herramientas fundamentales constituidas por dos programas que marchan a la par pero trabajan con actores de internacionalización distintos.

Uno es el caso del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), allí se pueden observar convocatorias conjuntas con contraparte gubernamentales ya sea en el marco multilateral con Unión Europea o MERCOSUR y en el ámbito bilateral con Brasil, Estados Unidos, Francia, Alemania y España. Mientras que en el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) la internacionalización se origina y disemina desde el interior de las universidades, como un movimiento intrainstitucional que cobra fuerza hacia el exterior. A dicho esquema, deben agregarse los convenios de cooperación científico-tecnológica que cada universidad realiza con sus pares tanto del ámbito regional como mundial.

En cuanto a su ámbito de injerencia, el PIESCI coordina todas las acciones relacionadas con la internacionalización de la educación superior y la cooperación internacional universitaria multilateral y bilateral. Pues, impulsa la inserción de las instituciones de educación superior argentinas en los procesos de vinculación internacional e integración, a partir de un área creada a tal efecto en el Ministerio de Educación.

En lo que respecta a la función principal, radica en la canalización de las demandas y necesidades del Sistema Universitario Argentino en materia de internacionalización de la educación superior, y la articulación de acciones de cooperación internacional; con un enlace que se realiza principalmente a través del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en particular por intermedio de la Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (REDCIUN).

La segunda línea principal en la organización de la internacionalización la conforma el programa PPUA. Este programa, fue creado en el año 2006 y pensado desde las propias instituciones. El mismo, está destinado a buscar las modalidades para llevar a cabo el proceso de internacionalización dejando de lado el formato de los programas internacionales preestablecidos.



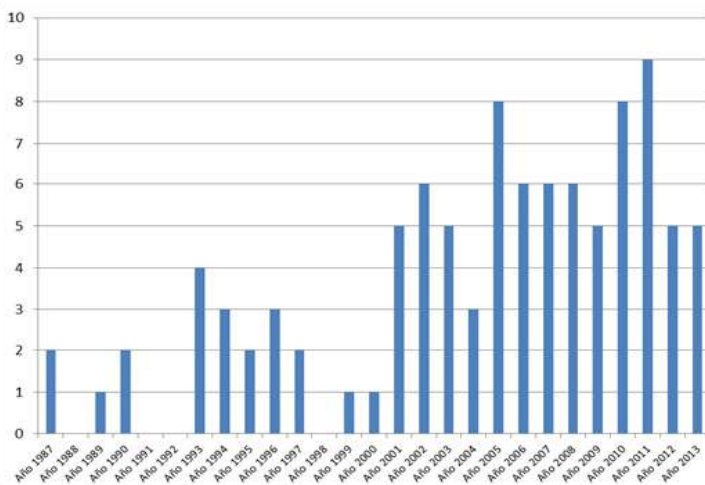
## ¿En qué forma se lleva a cabo la organización de las actividades de Internacionalización en la Universidad Nacional del Centro?

Realizar una evaluación de la dimensión internacional en las universidades implica, explorar los fundamentos e implicancias que la misma contiene, así como analizar las estrategias que se han puesto en marcha para lograr el éxito en tal proceso.

Al respecto, puede decirse que las primeras estrategias de vinculación con instituciones pares a escala internacional se remontan a los años ochenta con la puesta en práctica de convenios de cooperación entre las instituciones de educación superior. Siufi describe este tipo de vínculo como “acuerdos firmados en el marco de la autonomía de cada universidad latinoamericana, que definen acciones y programas de Cooperación que abarcan desde la participación en proyectos conjuntos, el intercambio de estudiantes, docentes e investigadores y el acuerdo de reconocimiento de materias o créditos”. (2009:136)

Dicha actividad, se presenta en el grafico que se expone a continuación:

Gráfico N° 1. Evolución interanual de los Convenios Marco de Cooperación en el periodo 1987-2013



Fuente: elaboración propia en base a datos recopilados por la Secretaría de Relaciones Institucionales, Área de Relaciones Internacionales de la UNICEN. 2017

Específicamente, las cuestiones vinculadas a la cooperación a partir de convenios siguen un desarrollo inestable. Tanto en la década de los ochenta como los años noventa. En este caso, probablemente tal como lo expresa García Guadilla obedecen a “una maduración de algunas tendencias, como el crecimiento del nivel de postgrado y el desarrollo de proyectos estratégicos de ciencia y tecnología en países como Brasil, México, Argentina, Chile, Venezuela y Colombia”. (2005: 20)

En tanto, si puede decirse que es a partir de la primera década del siglo XXI que se adquiere un impulso más continuo y acentuado que en las décadas anteriores pues en promedio implica la firma 6 convenios aproximadamente por año. En ese sentido, puede señalarse que los convenios se establecen mayoritariamente con dos regiones América del Sur y Europa.

En el caso de América del Sur es visible el peso que contiene en lo que refiere a la cooperación multilateral como eje estratégico, que se encuentra identificado en el MERCOSUR y la UNASUR donde se buscan las condiciones que favorezcan una genuina integración académica, sustentada en la horizontalidad, la reciprocidad y la solidaridad.

Mientras que en el caso de la Unión Europea la vinculación se ha visto facilitada por la incorporación de la cultura de la cooperación en los grupos de investigación y por la constitución del espacio UEALC/ALCUE (Unión Europea, América Latina y el Caribe) creado en noviembre del 2000 en París, con el objetivo de llegar a conformar el mayor espacio universitario del mundo: el Espacio Común de Enseñanza Superior ALCUE. Y aquí, debe destacarse que con motivo de este Espacio, se plasmaron algunas herramientas destinadas a la internacionalización entre las cuales podemos ubicar al Proyecto Alfa Tuning América Latina en el cual participa la UNICEN.

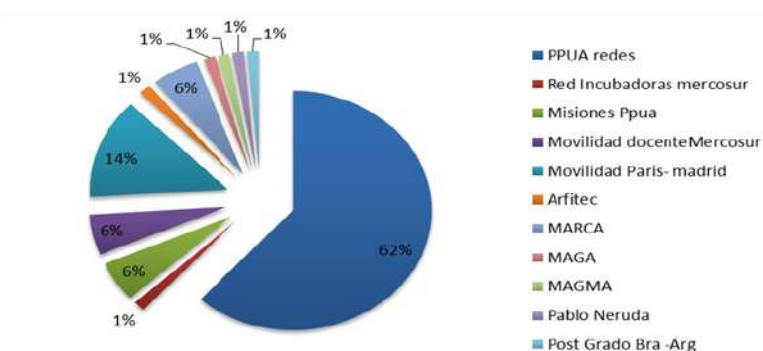
Prosiguiendo con el análisis, observamos que si a estos porcentajes de cooperación los disgregamos por países obtenemos que los convenios realizados sean mayoritariamente con Brasil y Chile y España. En el caso de España, si bien desde el siglo XX ha existido un estrecho vínculo de cooperación este se ha afianzado a través del tiempo haciéndose más significativa en estos últimos años. Y confirmando las tendencias generales en la vinculación entre ambos países. Al respecto, Sebastián (2010) sostiene que la cooperación se ha visto favorecida, por programas conjuntos, por iniciativas institucionales y por el tejido de contactos y relaciones personales que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo. Mientras, las vinculaciones establecidas con Brasil y Chile responden a la creación de un espacio académico común de intercambio de conocimientos e investigaciones conjuntas que promueve el desarrollo educativo, cultural, científico y tecnológico en la región.

Por otra parte, las estrategias de internacionalización no solo se basan en los convenios de cooperación sino por el contrario se han ampliado y han adaptado las herra-

mientas dispuestas a partir de la SPU para promover la integración de la dimensión internacional en los planes de desarrollo y políticas generales de las instituciones. Más aún, puede decirse que la organización de las actividades adquirió otra dimensión con la creación del área de Relaciones Internacionales a partir del año 2006.

En tanto, para su desarrollo fue necesaria la consolidación de espacios propiciados por el MERCOSUR Educativo conjuntamente con la creación de otros nuevos a partir de redes de cooperación. En este caso, las redes han sido una de las estrategias más difundidas a la hora de articular acciones de cooperación internacional entre instituciones de distintos países. Según los datos obtenidos en el Área de Relaciones Internacionales se distribuyen de la siguiente forma:

Gráfico N° 2. Distribución de proyectos por líneas del Programa



*Fuente: elaboración propia en base a datos recopilados por la Secretaría de Relaciones Institucionales, Área de Relaciones Internacionales de la UNICEN. 2017*

Tal como queda plasmado en el gráfico existen dos opciones que son las más contempladas a la hora de proponer acciones concretas, la primera con el 62% se corresponde con PPUA redes y básicamente están vinculadas con el fortalecimiento de redes interuniversitarias con países del MERCOSUR, en tanto la segunda se refiere a la movilidad docente.

## **¿Cuáles son los lineamientos generales del PIESCI y PPUA aplicados en la UNCPBA?**

El programa PIESCI contiene líneas de trabajo multilaterales como el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias para el MERCOSUR (ARCUSUR), el Programa de Movilidad Académica Regional para las carreras acreditadas por el Mecanismo de Acreditación de Carreras de grado en el MERCOSUR (MARCA), el Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del MERCOSUR, el Espacio iberoamericano del conocimiento programa Pablo Neruda, y el proyecto Alfa Tuning América Latina. Al respecto, cabe destacar que la UNICEN participa de todas las opciones mencionadas a través de sus diferentes unidades académicas.

El ARCUSUR, es un mecanismo permanente de acreditación regional creado en concordancia con los criterios definidos por la UNESCO, y en el marco del Foro Global sobre Garantía de calidad internacional, acreditación y reconocimiento de estudios a partir del documento “directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras” (París, 2006).

Con relación al mismo, puede decirse que el objetivo en este caso es dar garantía pública en la región del nivel académico y científico de los recursos, que se define a través de criterios regionales elaborados por comisiones consultivas en coordinación de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación; respetando las legislaciones nacionales y la adhesión por parte de las instituciones de educación superior es voluntaria.

El proceso de acreditación es continuo, con convocatorias periódicas. En el caso de la UNICEN, fue la Facultad de Ciencias Veterinarias en el año 2010 la primera en tener la acreditación, cuestión que también avaló a la misma facultad para participar en el Programa MARCA o programa de movilidad académica con 4 docentes en el transcurso del año 2014.

Con relación al Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del MERCOSUR, en el año 2011 se realizó la tercera convocatoria con participación de 7 proyectos pertenecientes a Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Chile. En el caso de la UNICEN, participa la Facultad de Cs Humanas desde el Área de trabajo Social coordinando un consorcio conformado por 5 universidades: UNICEN, Universidad de la Plata, Universidad de Comahue, Universidade Federal de Rio de Janeiro (Brasil) Universidad de la Republica (Uruguay)

También, la institución participa en el Espacio Iberoamericano del Conocimiento Programa Pablo Neruda a partir del Doctorado en Ciencia Animal de la Facultad de Cs Veterinarias. Entre sus objetivos específicos se señalan: la promoción de la coopera-

ción multilateral entre las instituciones de educación superior iberoamericanas con el fin de fortalecer sus posibilidades académicas y científicas, el impulso de la movilidad de estudiantes con reconocimiento académico, así como la movilidad de profesores, como herramienta para la cooperación horizontal entre programas y la mejora de la calidad en la formación, promoviendo la formación de doctores especialmente en los países que presenten déficits en dicho sentido.

En cuanto, al proyecto Alfa Tuning América Latina, puede señalarse que el mismo busca identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Este, es un proyecto independiente e impulsado y coordinado por Universidades de distintos países tanto latinoamericanos como europeos. Y tiene 4 grandes líneas de trabajo: competencias (genéricas y específicas), enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, créditos académicos y calidad de los programas. En este caso participa la Facultad de Ciencias Humanas a través de la carrera de Historia.

Por otra parte, el Programa PIESCI propone líneas de cooperación bilateral donde encontramos la participación de la UNICEN en el Programa de movilidad de docentes a Madrid y a París y en el Programa Argentina Francia ingenieros tecnología ARFITEC. Los mismos, se vienen desarrollando desde el año 2009 como una iniciativa conjunta entre la SPU y el Colegio Mayor Argentino “Nuestra Señora de Luján” ubicado en el Campus Universitario de la Universidad Complutense de Madrid en el caso de la movilidad a España y con la Casa Argentina de la Cité Internationale Universitaire de París, en el caso de la movilidad a Francia.

Si bien son dos programas independientes los objetivos son comunes. Ambos tienen como finalidad colaborar en el mejoramiento de la calidad de la docencia de grado, docencia de doctorado y en el fortalecimiento de los proyectos de investigación, facilitando el análisis y la contrastación tanto de los programas, como los de proyectos de investigación y extensión que se realizan en sus cátedras con los que se desarrollan en cátedras o grupos de investigación homólogos de reconocido prestigio de instituciones universitarias españolas y francesas.

En el caso del Programa de movilidad de docentes a Madrid y a París han participado desde el año 2013 a la fecha docentes pertenecientes a la facultad de Arte, Ciencias Humanas, Ciencias Veterinarias, Ciencias Económicas, Agronomía y Ciencias Exactas.

Mientras que en el ARFITEC la participación de la UNICEN se produce en los años 2014 y 2015 a través de las Facultades de Ingeniería y Ciencias Exactas.

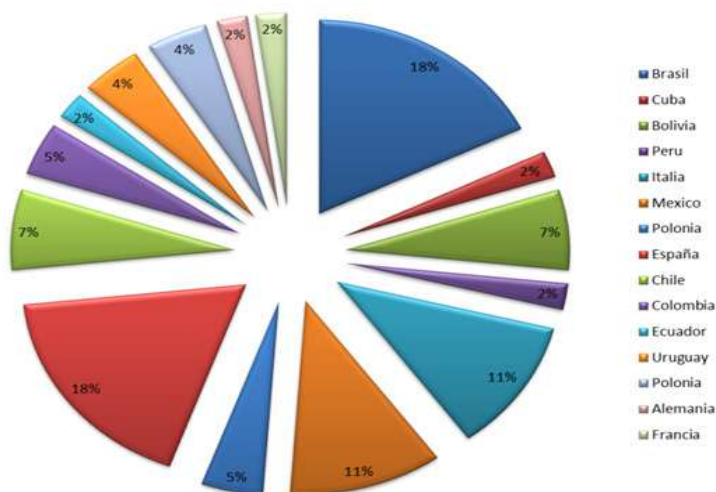
Por otra parte, como se expresó con anterioridad, existe gran adhesión a las redes propuestas, puede decirse que la flexibilidad del programa permitió la realización de acciones diversas como movilidad, investigaciones, publicaciones y formaciones conjuntas.

## Ponencias del Coloquio Regional *Balance y aportes para la CRES 2018*

La Educación Superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe

El siguiente cuadro proporciona información al respecto:

Gráfico N° 3. Constitución de redes por país vinculante



*Fuente: elaboración propia en base a datos recopilados por la Secretaría de Relaciones Institucionales, Área de Relaciones Internacionales de la UNICEN. 2017*

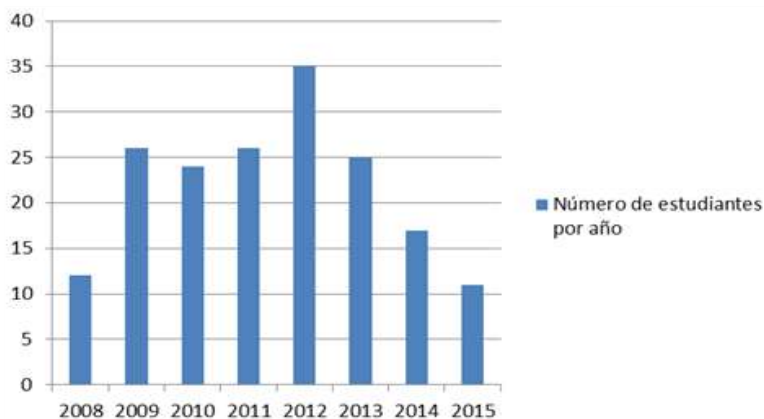
Si bien, existe una diversificación de los países con quienes se llevan a cabo las vinculaciones, tal y como sucede en otras áreas la cooperación se realiza mayoritariamente con Iberoamérica y primordialmente con Brasil y España en un 18%. Las mismas se refieren al ámbito de salud, agroalimentación, derecho, arte y educación entre otros.

Respecto, al programa PPUA existe un soporte institucional destinado a impulsar diversos proyectos de movilidad estudiantil individual y organizada, que en la mayoría de las universidades, son el resultado de una larga tradición de relaciones de cooperación académica internacional entre las IES alrededor del mundo.

En ese sentido, el PPUA promueve y facilita la incorporación de estudiantes extranjeros de grado y postgrado, los alumnos provenientes del exterior que han cursado

estudios de grado en las diferentes facultades tal como se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 4. Movilidad anual de estudiantes internacionales en el periodo 2008-2015



Fuente: elaboración propia en base a datos recopilados por la Secretaría de Relaciones Institucionales, Área de Relaciones Internacionales de la UNICEN. 2017

Los mismos, suman un total de 176 en el periodo 2008-2015, en cuanto a las cifras estas oscilan interanualmente siendo en promedio 11 alumnos. En cuanto a la región de origen de los estudiantes existe diversidad de los mismos siendo los iberoamericanos quienes predominan y ubicándose en segundo término los europeos.

Si se realiza un análisis disgregado por países, los alumnos latinoamericanos provenientes de México son quienes eligen a esta universidad en forma más frecuente, ello puede deberse en parte a que como lo expone García Guadilla (2010) México es uno de los países con un significativo éxodo de personas con alto nivel educativo. Luego encontramos a los españoles y alemanes, superiores en número al resto de los procedentes de la región latinoamericana.

Específicamente, las facultades de Ciencias Económicas y Ciencias Humanas son quienes atraen más cantidad de alumnos extranjeros tanto latinoamericanos como europeos. En tanto, los alumnos que provienen de España se dirigen mayoritariamente a la facultades de Arte y Sociales.

Con relación a las carreras elegidas, se dirigen a: Licenciatura en Administración, Relaciones Internacionales, Ingeniería Industrial, Licenciatura en comunicación, y Realización integral en Arte y audiovisuales.

## **Conclusión**

Se ha señalado que la Universidad occidentalizada Europea adopta, a partir del proceso de Bolonia, una nueva modalidad compuesta por la triada (competitividad, productividad, eficacia) y sustentada en la cuantificación de las calificaciones a partir de papers, rankings, etc.

Así, las propuestas de reestructuración institucional están dictadas por el mercado bajo una perspectiva derivada del pensamiento ortodoxo. Dicho de otro modo, al renunciar a un lenguaje y a un pensamiento propio sustentado en la contextualidad y la generación de cultura propia del lugar donde se inserta, la universidad abdica de su autonomía e identidad y pasa a ser controlada por fuerzas que ella no controla, y que, en general, no ha elegido o no posee el país de origen la suficiente densidad política para oponerse o debe acatarlas como exigencia de su dependencia económica sin siquiera conocerlas de modo suficiente.

La exportación del modelo a la región latinoamericana con las características propias de las universidades europeas, fue imposibilitado de generalizarse por la heterogeneidad de los Sistemas de Educación Superior en la región y las políticas de Educación Superior que cada estado adopta para llevar adelante la internacionalización de sus Sistemas de Educación Superior, y ha derivado en que la puesta en marcha de dicho proceso adopte modalidades diametralmente opuestas a las consideradas con anterioridad, siempre en el período analizado.

Las mismas están delimitadas en cada país en base a un enfoque sustentado en la educación como bien público, y a sus condicionamientos contextuales y culturales. Dando lugar a otro tipo de interpretación sobre cómo llevar a cabo las estrategias organizacionales de la internacionalización en las Instituciones de Educación Superior en la región latinoamericana.

De este modo, y por lo expuesto en el ejemplo las políticas de internacionalización que la UNCPBA ha llevado a cabo se constituyen en una iniciativa de adaptación consciente y elegida de las políticas del Estado y vinculación con otras instituciones. Básicamente, con una estrategia dirigida a promover los vínculos internacionales de cooperación y complementariedad con las instituciones de la región, sobre todo con aquellas pertenecientes a MERCOSUR, en pos de buscar soluciones conjuntas a problemáticas comunes.

Por tanto, la internacionalización que se ha planteado desde dicha Universidad da paso a generar vínculos entre países o regiones con similares niveles de desarrollo. En este caso esa modalidad representa un desafío particular puesto que en muchas de las estrategias de cooperación-colaborativas emprendidas deben imbricar la organización



emanada de las políticas nacionales, con los objetivos y prioridades de la propia institución dirigidas al fortaleciendo las capacidades endógenas.

En ese sentido, puede observarse la participación de las diferentes unidades académicas en diferentes ámbitos, en dicho caso es destacable la presencia de la Facultad de Ciencias Veterinarias en programas de Acreditación, especialización docente y movilidad académica. Así como de la Facultad de Ciencias Humanas en actividades que se vinculan con la movilidad destinada a la especialización, y la conformación de consorcios y redes.

## Referencias bibliográficas

Siufi, G. (2009). “Cooperación internacional e internacionalización de la Educación Superior”, en *Revista Educación Superior y Sociedad*, Nueva Época. Año 14, núm. 1, Enero 2009, pp 123-145.

Gacel, J.; Ávila, R. (2008) “Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización”, en revista *Casa del Tiempo*, Vol 4, núm.9, (en línea). Disponible en: [http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/09\\_iv\\_jul\\_2008/index.php](http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/09_iv_jul_2008/index.php)

Albornoz, M. (2014). “La Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en Argentina”, en. Didou Aupetit, S y Jaramillo de Escobar, V (Coord), *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina: Un Estado del Arte*, Venezuela, IESALC- UNESCO

Dias Sobrinho, J. (2008) “Calidad, Pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña”, en Gazzola, L Didriksson, A (comp) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Venezuela, IESALC- UNESCO

De Sousa Santos, B. (2006). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Coordinación de Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México

Gacel, J (2000). “La dimensión internacional de las universidades mexicanas”, en *Educación Superior y Sociedad*. Año 11 núm. 1, Enero 2000, pp. 121-142

García Guadilla, C. (2005) “Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior. Interrogantes para América Latina”, en *Cuadernos del Cendes*, Año 22, núm. 58, Enero-abril 2005, pp. 1-22

García Guadilla, C. (2010). “Heterogeneidad y concentración en las dinámi-

cas geopolíticas del conocimiento académico Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe”, en Mollis, M; Nuñez Jover, J; García Guadilla (comp). *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe Desafíos y perspectivas*. Buenos Aires. CLACSO

Knight, J. (1994) “Internationalization: Elements and Checkpoints”, en *CBIE Research*, Vol 1, núm. 7 (en línea). Disponible en:

<http://www.cbie-bcei.ca/wp-content/uploads/2014/01/Internationalization-Elements-and-Checkpoints.pdf>

Knight, J. (2005) “Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos”, en De Witt, Jaramillo, Knight, Gacel y Ávila (comp), *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*, Colombia, Banco Mundial, Ediciones Mayol.

Quijano, A. (2000) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En: LANDER, E.

Sebastián, J. (2005) *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Editorial Biblos, Secretaría de Cooperación Iberoamericana.



# La internacionalización de la enseñanza superior y las lenguas: ¿qué política lingüística para qué internacionalización?

ROSANA PASQUALE

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján  
rosanapasquale@gmail.com

---

## Resumen

La internacionalización de los estudios superiores es, desde hace algunos años, un área de conocimiento y de trabajo que interesa a los más diversos públicos: universitarios, decisores, investigadores, etc. En Argentina, este fenómeno comprende variadas acciones de fortalecimiento, proyección y transferencia del conocimiento científico y tecnológico y de cooperación interinstitucional entre organismos nacionales y extranjeros de naturaleza diversa, materializadas a través de programas específicos, convenios o proyectos. Muchas de esas acciones involucran de manera directa la movilidad *de entrada y de salida* de estudiantes y docentes. Asumiendo una postura crítica frente a la internacionalización de los estudios superiores y en especial, a aquellas acciones que involucran la movilidad *de salida*, nos detendremos en un aspecto que muchos especialistas consideramos un *obstáculo* - si no, un *problema* - a la concreción de estas políticas de internacionalización: la limitada experiencia o experticia en el manejo de lenguas extranjeras y en la gestión del acercamiento a las lenguas de los actores, potenciales involucrados en estos procesos.

En este contexto entonces, una reflexión sobre la cuestión de la lengua y los contactos lingüísticos se impone de manera evidente. Esta reflexión debería ir más allá de una propuesta de acciones lingüísticas remediales y transformarse en verdaderas decisiones de política lingüística, entendiendo que la política lingüística que se asuma prefigurará las modalidades de la internacionalización que se propicien. Una primera disyuntiva a resolver es ¿monolingüismo o plurilingüismo? La respuesta que se dé a

esta primera dicotomía condicionará las siguientes: ¿culturas universitarias homogéneas o reconocimiento de la diversidad de culturas universitarias?, ¿saberes construidos desde una única lógica o pluralidad de lógicas en la construcción de saberes?, ¿producciones académicas en una única lengua a menor costo o producciones más costosas pero multilingües?, ¿investigación y producciones normalizadas –*globish*– o respetuosas de sus comunidades de referencia y del alcance social y societal del conocimiento y de su producción?...Estas son algunos de los interrogantes nodales que guiarán nuestra contribución a este debate.

## Palabras clave

Internacionalización - Movilidad de salida - Lenguas extranjeras - Interculturalidad

## Introducción

La internacionalización de los estudios superiores es, desde hace algunos años, un área de conocimiento y de trabajo que interesa a los más diversos públicos: universitarios, decisores, investigadores, etc. En Argentina, este fenómeno comprende variadas acciones de fortalecimiento, proyección y transferencia del conocimiento científico y tecnológico y de cooperación interinstitucional entre organismos nacionales y extranjeros de naturaleza diversa, materializadas a través de programas específicos, convenios o proyectos.

Ahora bien, la internacionalización no es un fenómeno nuevo: la universidad medieval era internacional por definición, sólo bastar considerar a las *naciones*, es decir, las agrupaciones en el seno de las universidades que llevaban los nombres de las provincias vecinas o países extranjeros de los cuales provenían los estudiantes. Así, por ejemplo, la Universidad de París estaba compuesta, en sus inicios, por cuatro naciones (Francia, Picardía, Normandía e Inglaterra) mientras que la Universidad de Bolonia agrupaba a los *citramontani* (lombardos, toscanos, romanos) y a los *ultramontani* (franceses, picardos, borgoñeses, normandos, catalanes, húngaros, polacos, alemanes, españoles, provenzales, ingleses, gascones). En ese contexto, la circulación de estudiantes y docentes era un fenómeno habitual en la Universidad medieval: los profesores que enseñaban en varias universidades y los estudiantes que se desplazaban para seguir las enseñanzas de esos catedráticos constituían una constante en el paisaje de la Europa medieval. Finalmente, un tercer componente de estos procesos característicos de la época era el uso exclusivo del latín como la lengua del poder eclesiástico y, por lo tanto, de la

comunicación del conocimiento en las universidades medievales. Es claro que esta dominación del latín se extendió mucho más allá de la Edad Media, incluso con la aparición de otros idiomas con los cuales se disputó la supremacía como el árabe, el griego o las lenguas vernáculas. De esta manera, la presencia de las comunidades extranjeras (las naciones), la movilidad de profesores y estudiantes y la lengua única del saber constituyeron tres elementos fundantes de la universidad medieval que dejaron huellas indelebles en el espíritu mismo de la institución universitaria y que podemos reconocer en los procesos de internacionalización que nos ocupan hoy.

Inspirándonos de Chardenet<sup>1</sup>, definiremos a la internacionalización como un fenómeno de

“flujos entre polos, esquematizados como un movimiento: movimiento de aceleración en el tiempo, movimiento de expansión en volumen, movimiento de extensión en la distancia. [Existen] varios flujos: flujo de saberes (flujo de datos, difusión de la investigación y de la enseñanza); flujo de actores (movilidad espacial y virtual de los estudiantes, docentes-investigadores y personal administrativo) [que se materializan] entre polos globalizados (universidades que se consideran a sí mismas como entidades internacionales y que apuntan, como objetivo, al “top ten” en todos los rubros) y polos locales (universidades que consideran más como entidades integradas a un contexto nacional, provincial, social o comunitario)” (Chardenet, 2016: 21-22).

En estos flujos (de saberes, actores, datos), la interacción de lenguas es un hecho constitutivo. Por nuestra parte, nos interesa centrarnos en los actores y más específicamente, en *la movilidad saliente de docentes y estudiantes*. Nos parece central abordar un aspecto de este proceso que muchos especialistas consideramos un *obstáculo* - si no, un *problema* - a la concreción real de la movilidad saliente: la limitada experiencia o experticia en el manejo de lenguas extranjeras y en la gestión del acercamiento a las lenguas de los actores potenciales.

En efecto, en los últimos años, el flujo de personas afectadas por este fenómeno ha aumentado de manera significativa, aunque, a nivel mundial, las cifras de la movilidad argentina son todavía muy reducidas y expresan un notable desequilibrio a favor de los candidatos *a la entrada* por sobre los candidatos *a la salida* (Larrea, 2015). Frente a este aumento de la movilidad, las instituciones llevan a cabo acciones lingüísticas

---

<sup>1</sup> Todas las traducciones del francés nos pertenecen.

para garantizar mejores condiciones de formación de sus candidatos. Así, por ejemplo, se intensifica la oferta de cursos de lenguas extranjeras *express* que intentan satisfacer, sin garantía de éxito, las demandas concretas de formación en lenguas en el marco de un proyecto de movilidad académica dado o incluso, se toman decisiones apresuradas del tipo todo en inglés que parecen resolver mágicamente el problema, apelando a una visión estereotipada y sesgada de esa lengua. Creemos que, frente a estas situaciones problemáticas, es necesario esbozar algunas líneas de reflexión.

## **La internacionalización, las lenguas y el saber científico.**

Según Chardenet (op.cit), internacionalizar una universidad es

“desarrollar totalmente o en parte esos flujos, lo que obviamente involucra al lenguaje y a los idiomas. Cuando una universidad entra en un proceso como éste, desarrolla acciones y adaptaciones estructurales en dos ejes: un eje de acceso saliente al mundo (movilidad saliente para estudiantes y docentes-investigadores; colaboración de investigadores en proyectos internacionales desarrollados en el exterior; publicaciones de investigadores en revistas internacionales) y un eje de reconocimiento entrante del mundo a la institución (movilidades entrantes de estudiantes extranjeros y docentes-investigadores; desarrollo de proyectos de investigación en red; valorización de las revistas publicadas por la universidad)” (22)

En ambos ejes, se plantea de manera acuciante *el problema de las lenguas, el de la relación entre ellas y finalmente, el de la relación de las lenguas con el saber y la ciencia.*

Con respecto al problema de las lenguas, diremos simplemente que la falta de experticia en el manejo eficiente de una o más lenguas extranjeras del público en condiciones de aspirar a la movilidad saliente da como resultado el desaprovechamiento de oportunidades de movilidad, escasas postulaciones para ciertos países y becas, elecciones condicionadas de plazas, asimetrías en el número de candidatos a la movilidad entrante y saliente, elitismo de los procesos de internacionalización.

Por otro lado, si tenemos en cuenta que una “lengua es infinitamente cultural, es decir, el producto de una historia, de una elección histórica, de una construcción, de una voluntad y entonces, de la misma manera, de una política lingüística concertada” (Escudé y Gajo, 2016: 161), esta falta de acceso a las lenguas extranjeras refuerza

ciertas representaciones y estereotipos de las lenguas, promueve la proliferación de acciones lingüísticas remediales y mágicas e impulsa la toma de decisiones desinformadas con las consabidas consecuencias nefastas del monopolio lingüístico.

Tomando el segundo ítem anunciado, la relación de las lenguas entre ellas, retomaremos el esquema clásico y binario de lengua dominante/lengua dominante para, más tarde, ir hacia un esquema múltiple, con presencia de varias lenguas, con estatus diferentes. En su versión dicotómica, las lenguas pueden ocupar una plaza dominante (colonizadora, geográfica, científica) o un lugar de repliegue y hasta de invisibilización. Es claro que diferentes lenguas han ocupado lugares dominantes en diferentes momentos históricos (el latín en la Edad Media, el francés en los Siglos XVII y XVIII, el inglés en la actualidad...) y que más tarde, han sufrido repliegues. Otras, en cambio, no han podido escapar a su destino de *lenguas invisibles*; ambos fenómenos entendidos en correlación con las estructuras económicas y políticas imperantes, en diferentes contextos socio-históricos.

Sin negar la perdurabilidad de este esquema, consideramos que el panorama sociolingüístico es mucho más rico y variado y que no es posible reducirlo al binarismo más duro: las lenguas asumen estatus diversos, se relacionan entre ellas, interactúan, entran en contacto desde sus especificidades. Solo a guisa de ejemplo, diremos que en nuestro país conviven la lengua oficial, las lenguas de los pueblos originarios, las lenguas de la inmigración o de herencia, la lengua materna, las lenguas extranjeras, las lenguas segundas, las lenguas de frontera, las lenguas de escolarización, la lengua de señas... todas estas lenguas aparecen como posibilitadoras de la interpretación de la realidad y la toma de palabra, en los variados escenarios de la interculturalidad y la construcción de la vida social.

Por otra parte, una problemática que atraviesa tanto el esquema binario como el múltiple de lenguas con estatus diversos, es la que remite al par dicotómico monolingüismo-plurilingüismo. Parece una evidencia que apostar por el contacto y la apertura al mundo es asumir la pluralidad lingüística y cultural como una riqueza inherente a la dimensión internacional: la presencia en el mundo de una multiplicidad de culturas y de sus medios de expresión (sus lenguas) implica la necesaria sensibilización a esa diversidad por parte de aquellos que quieren insertarse legítimamente en los procesos de internacionalización. Ahora bien, frente a este reconocimiento del plurilingüismo y del multiculturalismo como fenómenos constitutivos de la mundialización, se erige la concepción de la lengua única o *lingua franca*; en la actualidad, el inglés.

Como sostiene Nussbaum “es cierto que una lengua franca presenta ciertas ventajas: sirve para la intercomprensión entre personas de orígenes diversos, su utilización permite, si los locutores lo desean, anular o suspender ciertos trazos de la identidad de



los individuos” (2016:195) sin embargo, una *lingua franca* es también por definición “la lengua del anonimato, la lengua de todo el mundo y, al mismo tiempo, la lengua de nadie y de ninguna parte” (Gal y Woolard, 2001 citados por Nussbaum, op.cit).

Los defensores del monolingüismo en inglés basan sus argumentos en una visión estereotipada de las funciones del lenguaje y de las representaciones de las lenguas. Sin negar la importancia del inglés, el argumento según el cual “el inglés es el único idioma útil en un contexto internacional”, calcado sobre argumentos de tipo económico, pone en relieve una función única de la lengua y una representación ligada sólo a lo útil, lo pragmático, lo inmediato e ignora el conjunto de prácticas lingüísticas en el contexto de la internacionalización y las funciones transferidas a los diferentes idiomas involucrados. Si bien es cierto que el inglés se utiliza para contactos, comunicaciones diarias y prácticas lingüísticas habituales, no es menos cierto que otorgarle al inglés el estatus de lenguaje global implica la estandarización internacional y resalta ciertos valores de referencia, relacionados con el idioma y la cultura ingleses, por sobre otros.

Por otro lado, la presencia diaria del inglés en la publicidad, los carteles, los discursos de los medios, las conversaciones más triviales alimenta un cliché muy presente en el imaginario colectivo: “todo el mundo habla inglés” y nadie necesita hablar otro idioma extranjero. Sin embargo, la realidad es bastante diferente: en general, los hablantes de inglés poseen habilidades desarrolladas de manera desigual (leen bien pero apenas hablan; hablan pero no escriben, etc.) o sólo cuentan con una *valija* de unas cuantas palabras para desenvolverse en situaciones de intercambio muy básicas. En este sentido, los problemas planteados por la comprensión de los documentos en inglés (formularios de solicitud, cartas, instrucciones de uso, etc.) o la producción de textos sencillos (resúmenes, encuestas, etc.) a menudo se subestiman, al igual que el alcance ideológico del fenómeno por el cual se asume que “es normal hablar inglés”, sin poder evaluar realmente las capacidades (o la falta de ellas) que posee el locutor.

Finalmente, apoyar el monolingüismo en la internacionalización de los estudios universitarios es dar un paso atrás en el campo de las políticas lingüísticas y retrasar el debate al menos, unos veinte años. Nadie puede ignorar hoy el empobrecimiento que implicaría vincular la internacionalización a una sola lengua extranjera y el efecto ideológico de la devaluación o la marginalización de otras lenguas. Desde nuestra óptica, reconocemos al plurilingüismo y a la pluralidad lingüística como valores:

“el plurilingüismo puede ser definido como ‘la capacidad de un individuo para utilizar, de manera deliberada y consciente, varias variedades lingüísticas’ (Cuq, 2003: 195), mientras que la pluralidad lingüística no solo remite a la capacidad individual de los locutores sino también a los contextos el uso de las diferentes lenguas, a sus estatus formal e informal (Dabène, 1997), a la presencia de

diversas lenguas en la sociedad y a las políticas a las que dan lugar, a las relaciones psicosociales de los hablantes, a las dimensiones históricas de la presencia de idiomas, etc. Situamos al plurilingüismo en una dimensión utilitaria e individual, mientras que la pluralidad lingüística -menos frecuente como categoría teórica y repetidamente asimilada a la de diversidad lingüística- evoca una dimensión social y política. Así, cuando hablamos de la pluralidad lingüística, hacemos hincapié en el paisaje social de las lenguas que se dibuja, tanto del eje sincrónico como en el diacrónico, en un país o región” (Klett y Pasquale, 2016: 151).

Además de las funciones y representaciones de las lenguas, otras dimensiones que deben ser consideradas, según Chardenet (op.cit.), cuando se trata de analizar las relaciones que las lenguas entablan entre ellas, en el contexto de la internacionalización. Estas dimensiones son el estatus de las lenguas y el corpus (usos) de una u otra lengua. Así, el estatus refiere a la posición que ocupa un idioma determinado en una sociedad o región geopolítica mientras que el corpus implica los usos de una lengua, materializados, por ejemplo, en el volumen de producciones académicas realizadas en esa lengua. La confluencia de estos factores (estatus o posiciones y usos más o menos valorizados) y del número real de hablantes de una lengua contribuirán a su debilidad o vitalidad en el plano internacional. Para ilustrar esos conceptos, tomemos el caso del francés, a partir de datos suministrados por la Universidad Laval:

“Si consideramos el número de hablantes, el español es el segundo idioma más hablado en el mundo con 332 millones de hablantes, inmediatamente después del chino (885 millones), pero antes del inglés (322 millones), del árabe (200 millones), del portugués (170 millones), del ruso (170 millones) y del francés (72 millones) ... [sin embargo] el francés se ha convertido en el segundo idioma internacional después del inglés (...) gracias a su condición de idioma oficial (o co-oficial) en unos 37 estados; el francés sigue siendo entonces, el segundo idioma en el mundo en términos de poder político. [...] Constituye en aproximadamente 50 países (52 estados miembros de la Francofonía), la lengua de la administración, de la educación, de la justicia, de los medios de comunicación, del comercio o de los negocios y el lenguaje del ejército [...]”

---

<sup>2</sup>Informaciones extraídas del sitio : Aménagement linguistique dans le monde, asociado a la CEFAN (Chaire pour le développement de la recherche sur la culture d'expression française en Amérique du Nord) de la Université Laval (recuperado el 14-12-18) [http://www.axl.cefanelaval.ca/Langues/2vital\\_lnginter\\_acc.htm](http://www.axl.cefanelaval.ca/Langues/2vital_lnginter_acc.htm)

Así, desde el punto de vista comparativo, el francés posee pocos hablantes, sin embargo, su estatus es reconocido (segundo idioma internacional, lengua oficial o co-oficial en 37 estados, con usos diversos: lengua de la administración, de la escuela, etc.)... De hecho, entre los seis idiomas internacionales -árabe, inglés, chino, español, francés, portugués y ruso-, solo el inglés y el francés pueden pretender desempeñar un verdadero papel supranacional ya que estos dos idiomas se distribuyen en los cinco continentes y están presentes en la mayoría de los foros internacionales, lo que no es el caso del español, del portugués o del árabe y mucho menos, del ruso o del chino.

Por último y con respecto a la relación entre lenguas y conocimiento científico, es evidente que todas las lenguas pueden decir, exponer, construir y vehicular el conocimiento y los saberes científicos. Barthoud y Gajo lo plantean así:

“la lengua puede asumir al menos dos funciones con respecto al saber científico: vehicular o constitutiva. Por su función vehicular, la lengua sirve principalmente para transmitir; por su función constitutiva, interviene fundamentalmente en la elaboración misma de los saberes” (Berthoud y Gajo 2016, citados por Escudé y Gajo, op.cit: 165).

Si bien las dos funciones coexisten siempre, en muchos casos no son las mismas lenguas las que asumen una u otra función en los diferentes momentos del proceso científico (producción-difusión de los saberes científicos); por ejemplo, la producción de saberes se puede hacer de manera plurilingüe (con la participación de científicos que hablan/comprenden diferentes lenguas y reivindican sus derechos lingüísticos a hablar su lengua y a comprender la/s de los otros) mientras que su difusión puede hacerse de manera monolingüe (en una conferencia internacional, por ejemplo).

La función constitutiva de las lenguas pone en evidencia otras aristas que se deben considerar: la de la contextualización de los saberes científicos y la de las prácticas de referencia específicas de los científicos, solidarias con sus comunidades socio-culturales y científicas de pertenencia. En efecto, dice Escudé:

“No solamente una lengua única es peligrosa para las comunidades lingüísticas y para las comunidades científicas, sino que una lengua común no es posiblemente la única ni la mejor estrategia en la elaboración de las comunidades de intercambio científico ni en la construcción de saberes. Estos nacen frecuentemente de una intuición, de una experimentación, de una elaboración ampliamente contextualizada. Al ser reformulada, clarificada, interrogada, esta contextualización pierde sus atributos de accidente para

alcanzar la dimensión compartible, comunitaria del saber con valor científico. En este proceso complejo, la ausencia de una lengua única o de una lengua común permite dos cosas. Por un lado, la elaboración de un lenguaje científico específico en el cual participa toda la comunidad científica. Por otro, la participación de toda la comunidad de lenguas, con todas sus experiencias humanas, en el proceso de reformulación de un concepto, de un saber, que sería aplastado por una denominación fijada por un único origen lingüístico” (2016:185).

En la misma línea de pensamiento y en relación con el concepto de función vehicular de las lenguas, advertimos sobre los efectos del perentorio “hay que publicar en inglés” que supone que la única lengua con función vehicular es ésta. Esto da como resultado una producción estandarizada que reduce la ciencia a una construcción global única y elimina cualquier diversidad de puestas en texto de la ciencia. Por otro lado, el “globish” cuestiona el valor de los estudios locales y regionales, los compromisos de los científicos con sus comunidades de origen, el alcance social de la investigación, todo ello, con el único beneficio de los intercambios internacionales. Lemarchand lo expresa así:

“Las diversas formas de globalización del conocimiento pueden entrar en conflicto con la responsabilidad social de mantener el vínculo entre el científico y la sociedad civil: esta responsabilidad implica la preservación de las publicaciones en los idiomas nacionales (pero también regional e indígena) y la calidad (...). El conocimiento publicado en otros idiomas o en revistas mundiales hace que sea más difícil para los locales difundir y restituir los saberes (...)” (Lemarchand et al., 2015: 9-10).

## **¿Qué política lingüística para qué internacionalización?**

Chardenet (op.cit) afirma

“A diferencia de lo que muchos discursos en nombre de la internacionalización tienden a hacer creer, el lugar de los idiomas en la educación superior y la investigación, no es el resultado de un proceso natural (...) en el que la acción humana individual y colectiva no tendrían influencia, un esta-

do de cosas que debe ser aceptado y asumido como tal. Es, en realidad, todo lo contrario: son los hablantes quienes determinan con sus decisiones cómo hablamos, cómo escribimos la ciencia, con qué idiomas nos manejamos, de qué forma... Es una elección asumida por los sujetos sociales académicos, constituida de múltiples variables de diferentes pesos y no solo una simple elección de un ideal comunicativo simplista que sería que todo el mundo habla, escribe y entiende el mismo idioma internacional o debería hacerlo con las mismas posibilidades de efectividad. Elegir un idioma para usarlo (a través de un proceso de aprendizaje o adquisición), para decir tal o cual cosa en un contexto particular, no es un acto neutral o sin efecto sobre la manera de representar los objetos reales o simbólicos del mundo” (2016: 14)

Con esta cita de Chardenet, entramos directamente en el tema de la política lingüística definida como “un conjunto de elecciones conscientes efectuadas en el ámbito de las relaciones entre lengua y vida social y particularmente, entre lengua y vida nacional” (Calvet, 1987). Aquí es necesario hacer notar que, en nuestro país, tal como lo afirma Varela,

“la reflexión y la acción en el campo del lenguaje en la Argentina, hasta épocas muy recientes, se han destacado por su discreción. Lo que no deja de ser un dato curioso, cuando se sabe que todo Estado soberano dispone de la facultad de conducir, de manera explícita, consciente y planificada, una política lingüística. Y si bien el cuerpo de conocimientos, teorías, métodos e instrumentos que así se denomina tiene sólo unos cincuenta años de existencia, las prácticas que recubre son con certeza tan antiguas como la vida humana organizada en sociedad” (Varela, 2007: 164).

Esta reflexión de Varela nos lleva a preguntarnos si la ausencia o la discreción en la toma de decisiones que involucran a las lenguas no son también decisiones de política lingüística implícitas, más vinculadas con el *laissez-faire*, que aportan muchas informaciones sobre cómo una sociedad, un colectivo o una institución considera a las lenguas, qué espacio les acuerda, qué estatus les reconoce, etc.

En el ámbito que nos ocupa, las elecciones de política lingüística están claramente basadas en la respuesta a la disyuntiva ¿monolingüismo o plurilingüismo?, a sabiendas que, como ya lo hemos podido explicitar, elegir una o varias lenguas tienen consecuencias a diferentes niveles: el de los locutores, el de los conocimientos, el de la elaboración y difusión de los saberes, etc. El mismo Chardenet reformula este interrogante de la siguiente manera:

“Dos preguntas pueden hacerse al conjunto de gestores de las orientaciones estratégicas de las universidades: ¿La internacionalización es una oportunidad para pasar de lo global a lo local, de ir hacia un idioma único y una cultura académica unificada en la producción, difusión y enseñanza del conocimiento? o ¿La internacionalización es una oportunidad para integrarse de lo local a lo global, en la producción, difusión y enseñanza del conocimiento, en el marco de una pluralidad de lenguas y culturas académicas en movimiento? » (op.cit : 23).

El autor afirma además que, si se opta por un idioma único y una cultura universitaria unificada, esto implica menores costos económicos mientras que apostar a la diversidad de lenguas, a las producciones académicas multilingües, a la pluralidad de conocimientos expresados en diferentes idiomas requiere una mayor inversión económica.

Describiremos brevemente cada una de las opciones. El modelo monolingüe *todo en inglés* es el modelo hegemónico de la actualidad. Este modelo implica la obturación de todo debate sobre las especificidades de la construcción de los conocimientos, los derechos lingüísticos de los ciudadanos-científicos y la construcción sociohistórica de la ciencia ya que resuelve, desde una única lengua y una única lógica, cada uno de estos problemas.

Al poner en foco solo al inglés, también se destacan exclusivamente los valores de referencia ligados a la lengua inglesa, tales como el modelo empresarial de gestión universitaria, basado los principios de eficiencia, eficacia, rendición de cuentas y teoría del capital humano. En contrapartida, se produce la desvalorización de las demás lenguas y de la ciencia que se produce en otras lenguas.

Finalmente, al promover la estandarización y uniformización de la ciencia, se pone en tela de juicio el valor de los estudios locales y regionales, los compromisos de los científicos frente a sus comunidades, el alcance social y societal de la investigación: a través del inglés es la ciencia en inglés que se impone.

Por su parte, el modelo plurilingüe como modelo contra-hegemónico implica la figura de un locutor plurilingüe, tal como lo define Coste: “el locutor plurilingüe no es un políglota, sino quien maneja lenguas con diferente grado de experticia y desarrollo desigual de competencias” (2010)

Al poner en crisis de la idea de la lengua única para elaborar y comunicar la ciencia, este modelo reconoce la pluralidad lingüística como un componente esencial de la realidad social al mismo tiempo que revaloriza las prácticas de referencia específicas de los miembros de un país o región, solidarias con las comunidades socio-culturales y científicas de pertenencia y propicia un desarrollo de las ciencias en un contexto regional y lingüísticamente diferenciado.

Por último, el modelo plurilingüe apuesta a la democratización de la circulación de los saberes y a la inclusión, cimientos de las instituciones universitarias, y a mantener el lazo entre el investigador y la sociedad civil mediante, por ejemplo, la preservación de las publicaciones en lengua nacional.

## **¿Qué implica para las instituciones universitarias la formación de un sujeto plurilingüe?**

Formar un sujeto plurilingüe implica, por parte de instituciones, no sólo la movilización de recursos económicos, sino también el establecimiento de una política lingüística respetuosa del plurilingüismo y de sus valores asociados. Así, la formación del sujeto plurilingüe va de la mano de la defensa de la diversidad lingüística como una realidad social. Oustinoff lo explica de esta manera:

“La defensa de la diversidad lingüística no es superflua: representa una cuestión central de la globalización. Lo nuevo es que no hay necesidad de promover la diversidad de idiomas en Internet, eso ya está adquirido en gran medida y no hará más que crecer. El reto ahora está en otra parte: de un mundo simple donde la comunicación se llevaba a cabo en una sola lengua, la *lingua franca*, pasamos a un mundo complejo en el que la comunicación no sólo es multicultural, sino también multilingüe, es exactamente para esto para lo que estamos tan mal preparados por el modelo que se nos ha impuesto durante tanto tiempo: el modelo *todo en inglés*. Este es el nuevo reto: comprender este mundo, el nuestro, en toda su complejidad no sólo cultural sino también lingüística (...) (Oustinoff, 2013: s / w).

En términos de recursos e inversiones, la formación de un sujeto plurilingüe requiere que las instituciones universitarias lleven a cabo acciones de planificación lingüística concertadas: ofertas de cursos, capacitaciones, encuentros y promoción de experiencias diversas en lenguas extranjeras podrían atender algunas de las necesidades y demandas de los candidatos a la internacionalización.

Sin embargo, esta respuesta directa sobre los candidatos no es suficiente cuando se apuesta por el plurilingüismo en el marco de la internacionalización. Otras estrategias deberían reforzarlo, tales como la inclusión de lenguas, con diferentes estatus, en el desarrollo de los planes de estudios, la práctica de actividades de aprendizaje en

otros idiomas (una clase o una conferencia en un idioma extranjero, por ejemplo), la oferta de cursos extracurriculares para el desarrollo habilidades lingüísticas de los estudiantes y del personal docente y nodocente, la producción de materiales audiovisuales o sitios web en varias lenguas para difundir las actividades de la universidad. Es en esta profusión de actividades donde las lenguas juegan un papel central que la institución universitaria pone en evidencia su posición favorable frente a los idiomas y asume sus compromisos con la preparación de los estudiantes y profesores a la internacionalización saliente.

En el plano de las políticas lingüísticas, el desafío radica en intensificar la articulación de estas políticas del nivel universitario con las de los niveles secundario y superior. De hecho, el sistema de educación secundaria y primaria se enmarca en la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206 de 2006) cuyos principios rectores son la equidad, el respeto por la diversidad, la inclusión y la integración. A nivel de lenguas extranjeras, esta ley también es explícita:

**“CAPÍTULO II DISPOSICIONES ESPECÍFICAS ARTÍCULO 87.-**

La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país”.

Otros documentos como, por ejemplo, el Marco de Referencia para la Escuela Secundaria Orientada en Lenguas, Bachiller en Lenguas (2011) van más lejos y explicitan de manera contundente la perspectiva adoptada:

“(…) Desde la perspectiva plurilingüe e intercultural que propone esta orientación, la enseñanza de las lenguas que se incluyan debe promover el reconocimiento, la valoración y el respeto por la diversidad de identidades y la singularidad de cada cultura. Un abordaje de este tipo lleva a repensar las formas de aprender y de enseñar lenguas, a multiplicar las ocasiones de aprendizaje y a potenciar los efectos de la enseñanza, puesto que el lenguaje está, de hecho, en todas partes. Permite, además, valorizar los conocimientos y experiencias lingüísticos y culturales que los jóvenes traen consigo, despertar o alentar vocaciones y descubrir distintos modos de expresión y de crecimiento personal y profesional (...)” (2011: 2)

(…) En este sentido, la orientación Lenguas colabora en la formación política y ciudadana del estudiante. Como se desprende de lo expuesto anteriormente, la educación en Lenguas a través de una perspectiva intercultural y plurilingüe constituye un medio particularmente adecuado para la forma-



ción de ciudadanos y ciudadanas dispuestos a la comprensión de las diferencias incluso dentro de su propia lengua y cultura, capaces de desarrollarse plenamente en una sociedad diversa y de contribuir en forma solidaria a la convivencia en comunidad desde el conocimiento y el respeto a lo diferente para la construcción de una sociedad más justa (...)” (Op.cit: 3)

Finalmente, el Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2007) que reconoce a Buenos Aires como “provincia multilingüe” también adopta la perspectiva plurilingüe pero promoviendo sólo el inglés, con argumentos de escaso valor pedagógico:

“(...) El plurilingüismo puede ser analizado como fenómeno individual -un sujeto multilingüe que utiliza varias lenguas o variedades, vive escuchando/hablando varias lenguas, sus padres son bilingües, etcétera- o como fenómeno colectivo -una comunidad multilingüe en la que coexisten varias lenguas/dialectos/variaciones-. No son sucesos necesariamente interrelacionados: una persona que vive en un contexto multilingüe puede ser considerada monolingüe y un sujeto multilingüe puede vivir en una sociedad monolingüe. Una sociedad cada vez más multilingüe —nos permitimos realizar esta interpretación proyectiva- plantea la necesidad de una educación plurilingüe (...). (2007: 46 y ss.)

(...) Con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, se decide mantener en nuestro diseño curricular el inglés, desde la concepción de un plurilingüismo aditivo, en contraposición con la idea de apropiación lingüística sustrativa. Es decir, una lengua que se agrega a la lengua de origen y /o a la lengua oficial sin menosprecio de éstas, no superpone ni anula la originaria o materna ni la aprendida en la escuela. Se incorpora el inglés con la intención de promover nuevos aprendizajes, de hacer comprensibles las configuraciones discursivas de las nuevas tecnologías y posibilitar la producción creativa a través de internet y chat. Fundamentalmente, los jóvenes se apropian fácilmente de los códigos estandarizados y los recrean al expresar sus mensajes. No obstante, se hace necesaria la enseñanza del inglés para favorecer el uso inteligible de estos recursos y el logro de los objetivos de los niveles: el ejercicio de la ciudadanía, la prosecución de estudios y la formación laboral, entre otros. En las clases de inglés deben desarrollarse prácticas discursivas usuales en los medios tecnológicos que les permitan el acceso a realidades y conocimientos que se obtienen con mayor facilidad por estos medios (...)” (2007: 50)

Así, promover la articulación de las políticas lingüísticas entre la universidad y otros niveles del sistema educativo sería un objetivo importante a alcanzar, incluso en el contexto de la autonomía universitaria: aquí como en todas partes, el divorcio entre la educación superior y el nivel secundario debe ser evitada.

Finalmente, a nivel político, las universidades públicas tienen la misión de democratización e inclusión social. En el campo de la internacionalización, sin embargo, estos dos principios parecen estar poco materializados. Según Larrea (op.cit), solo el 1% de las matrículas universitarias se benefician con la política de internacionalización de la educación superior. Este cupo limitado de candidatos a la movilidad generalmente concierne a estudiantes que, durante su educación primaria y secundaria, han tomado cursos de idiomas extranjeros o han asistido a escuelas bilingües, en general, privadas. Si a esta situación agregamos que, según Larrea, una parte muy pequeña de las universidades argentinas se beneficia con los programas de internacionalización, hay un cierto elitismo del fenómeno, contrario a los principios generales de la política universitaria.

## Para concluir

En este texto hemos puesto en debate un tema que consideramos central en los procesos de internacionalización contextualizados y atentos a las necesidades y las producciones de conocimiento de nuestra región: la transversalidad de las lenguas como hecho constitutivo del quehacer científico y como *obstáculo* a una movilidad sustentable.

Desde nuestra perspectiva, el plurilingüismo, tantas veces asociado al mito de Babel y a su efecto sobre la imposibilidad de comunicación entre los pueblos, debe ser reivindicado en el contexto de los derechos lingüísticos de los ciudadanos y en el de la promoción de una ciencia como construcción socio-histórica que se manifiesta desde lógicas diferentes.

Para finalizar, nos interesa retomar algunas consideraciones de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), aprobadas por la Asamblea General en el XVIII Congreso Internacional de este colectivo en Bogotá, Colombia, el 27 de julio de 2017:

“En América Latina, como en muchas otras partes del mundo, crece el malestar por la imposición creciente de sistemas externos de definición, gestión y evaluación en las Ciencias y de la Educación Superior, junto con el inglés como única lengua científica. Estos modelos se imponen, muchas

veces en forma subrepticia, vertical y sin amplias consultas en las comunidades académicas, a través de nuestras instituciones gubernamentales de administración de la ciencia, tecnología y enseñanza superior (Conicet, CNPq, Conacyt, etc.) y las directivas de las universidades.

Proponemos iniciar una revisión crítica y un debate sobre estos procesos con el fin de evaluar si acaso responden a las necesidades y mejores estrategias para el desarrollo de las Ciencias y de la Educación Superior en América Latina y también en el resto del mundo; o si, por el contrario, perjudican el desempeño académico crítico de nuestras instituciones y lo subordinan aún más que en el presente a centros de poder académico externos.

Como académicos latinoamericanos abogamos por el desarrollo de una investigación científica definida por las necesidades de nuestros países y una educación superior basada en los principios rectores de la educación pública gratuita, crítica, científica, humanista e intercultural.

Abogamos asimismo por la preservación y el reforzamiento de modelos plurilingües de investigación, docencia y comunicación científica, basados en nuestras principales lenguas de integración latinoamericana, el español y el portugués, sin cerrarles nunca las puertas a las lenguas indígenas y de inmigración; y la apropiación vigorosa del inglés y de otras lenguas extranjeras a partir de las necesidades y en las modalidades definidas por nuestras comunidades científicas, impulsando la internacionalización de la investigación y enseñanza. Esto posibilitará fortalecer una relación con el inglés a partir de una posición no marcada por la subalternidad.

Hacemos un llamado a las instancias políticas, a las instituciones gubernamentales de administración y fomento de la ciencia y educación superior y a las direcciones de universidades y otros centros de investigación a impulsar políticas acordes con los principios y orientaciones aquí formulados”

## Referencias bibliográficas

CUQ. J-P (2003) (Dir.) *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère*, Paris : ASDIFLE-CLE International.

CHARDENET, P. (2016) Internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pourquoi une politique linguistique stratégique en contexte latino-américain?, *Revue de la SAPFESU* n° 39. Buenos Aires, pp. 14-45.

DABENE, L. (1997) L'image des langues et leur apprentissage, en MATTHEY, M (Dir.) *Les Langues et leurs images*, Neuchâtel: IRDP.

ESCUDE, P. (2016) Alternative à la communauté scientifique : enjeux linguistiques et scientifiques, pistes de réalisation en BORG, S et al. *L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique*. Agence Universitaire de la Francophonie, Paris : Edition des archives contemporaines, pp. 175-186.

ESCUDE, P. y GAJO, L. (2016) Introduction Axe 3 Langue unique ou modélisation du contact des langues dans l'université mondiale ?, en BORG, S et al. *L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique*. Agence Universitaire de la Francophonie, Paris : Edition des archives contemporaines, pp.161-166.

KLETT, E. y PASQUALE, R. (2016). Les représentations des enseignants argentins sur la pluralité linguistique : une étude de cas à l'université, en BEVILACQUA, S et al. *Francophonie en langue française en Amérique du Sud : problématiques de recherche et d'enseignement*. Bogotá : Ediciones Uniandes.

LARREA, M. (2015) Conferencia en la jornada "*La internacionalización de los estudios superiores: ¿Qué lugar para las lenguas extranjeras?*", organizada por la Universidad Nacional de Luján, el Institut Français d'Argentine y la Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria (SAPFESU), CABA, 30 de octubre de 2015.

LEMARCHAND, N. et al. (2015) *Rapport sur les langues scientifiques dans la mondialisation- Géographie*, Comité national français de Géographie, mars 2015. Recuperado el 12 de diciembre de 2016. [https://www.apfh.fr/IMG/pdf/150412\\_rapport\\_cnfg\\_langues\\_de\\_la\\_diffusion\\_scientifique\\_geographie\\_2\\_.pdf](https://www.apfh.fr/IMG/pdf/150412_rapport_cnfg_langues_de_la_diffusion_scientifique_geographie_2_.pdf)

NUSSBAUM, L. (2016) Internationalisation pas seulement en *lingua franca* en BORG, S et al. *L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique*. Agence Universitaire de la Francophonie, Paris : Edition des archives contemporaines, pp. 195-202.

OUSTINOFF, M. (2013). « La diversité linguistique, enjeu central de la mondialisation ». In *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 2 | 2013. Recuperado el 18-11/2017. <http://rfsic.revues.org/328>.

PASQUALE, R (en prensa) Internationalisation, langues et interculturel : une triade bien soudée, *Synergies Argentine* N° 5.

VARELA, L. (2007) Política lingüística : ¿qué está pasando en Argentina ?. <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007.pdf> recuperado 15 de diciembre 2017- pp. 164-173

## Documentos oficiales

Ley de Educación nacional 26.206 [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

Marco de Referencia – Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Lenguas [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/142-11\\_lenguas.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/142-11_lenguas.pdf)

Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

# **Impacto de la Movilidad Estudiantil en la formación de los estudiantes: el caso de la Universidad Nacional de Lanús**

**PABLO BENEITONE**

Universidad Nacional de Lanús  
pbeneitone@unla.edu.ar

**CARMEN SFRÉGOLA**

Universidad Nacional de Lanús  
csfregola@unla.edu.ar

**EVA VÁZQUEZ**

Universidad Nacional de Lanús  
vazquezeva@yahoo.com.ar

---

## **Introducción**

Durante las últimas décadas las demandas sociales y expectativas que se tienen de la educación superior han crecido pues se responsabiliza a sus egresados por el desarrollo económico de los países (Teichler, 2011). Se espera que además de conocer y dominar su disciplina, demuestren haber desarrollado liderazgo, la capacidad de trabajar en equipo, así como organizar y planificar actividades, creatividad, innovación y adaptabilidad (Allen y Van Der Velden, 2007). De igual manera, la responsabilidad de que los egresados desarrollen competencias que les permitirán incursionar exitosamente en el mundo laboral, recae en las universidades como formadoras de capital humano de alto nivel. Ahora bien, a pesar del debate en torno al término competencias en la educación superior (Carabaña Morales, 2011), hay cierto consenso sobre la idea de que el desarrollo de competencias no es un asunto exclusivamente áulico y, se generan a través de mecanismos diversos y en diferentes momentos de la vida (Teichler, 2011;

Planas, 2011). Uno de los ámbitos que favorecen el desarrollo de determinadas competencias es la movilidad académica internacional.

La importancia de la movilidad académica ha ido creciendo en los últimos años. El número de estudiantes inscritos en universidades fuera de sus países de origen se ha incrementado rápidamente en las últimas décadas, reflejando la expansión de los sistemas educativos universitarios en el mundo y la globalización de las economías y sociedades. Según datos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2016), la movilidad de estudiantes pasó de 600.000 estudiantes en 1975 a más de 5.000.000<sup>1</sup> en 2015.

El incremento e importancia que ha cobrado la movilidad académica en los últimos años responde a una amplia variedad de factores. En este trabajo se centra en los factores individuales, entre los que pueden mencionarse la búsqueda de una experiencia académica internacional de calidad; el valor de dicha experiencia en el mercado laboral; el atractivo de la cultura de la sociedad en la que se llevará a cabo el intercambio, así como la práctica de otros idiomas y costumbres.

Las ventajas de la movilidad internacional para los que llevan a cabo la experiencia han sido planteadas en numerosos estudios e incluyen, entre otros, un desarrollo de las habilidades interpersonales, una mejora en el desempeño académico, el dominio de un segundo idioma y el entendimiento de otras culturas, un cambio en la percepción y actitudes sobre asuntos globales y su relación con la vida local, así como un incremento en la autoconfianza, la autodeterminación, la apertura y la reducción de estereotipos culturales (Hénard, et al., 2012; Raby, 2007; Kim y Goldstein, 2005; Horn y Fry, 2013; Mutlu, et al., 2010). La movilidad internacional también contribuye al desarrollo de otras competencias tales como la resolución de problemas, la comunicación constructiva, la tolerancia a la frustración, la habilidad de expresar y entender diferentes perspectivas, el pensamiento analítico, crítico y creativo, la iniciativa, adaptabilidad, asertividad, capacidad para la toma de decisiones y la habilidad para organizar eventos (Vaicekauskas, et al., 2013).

---

<sup>1</sup> Es importante resaltar que los datos recogidos de los Informes citados de la OCDE cubren la movilidad estudiantil en términos de realización de una carrera académica completa en otro país, es decir estudiantes que se inscriben para llevar adelante una formación universitaria completa en otro contexto diferente al nacional. La movilidad de corta duración, fruto de los programas de intercambio no está contemplada en esos datos. De forma ideal, la movilidad de estudiantes internacional debería medir los estudiantes que cruzan las fronteras con el propósito de llevar adelante algún tipo de período de formación, sea este completo o por un plazo más acotado.

La presente ponencia se inscribe en una investigación que analiza el eje individual e institucional del impacto de la movilidad académica. Este trabajo se focaliza en el impacto individual y en particular se toma como caso de estudio los estudiantes de la Universidad Nacional de Lanús que han pasado por una experiencia de movilidad académica internacional en dos programas concretos de intercambio: JIMA y MACA.

### **El contexto: la Movilidad Académica Internacional de Estudiantes en la Universidad Nacional de Lanús a través de los programas JIMA y MACA**

El camino hacia la internacionalización iniciado por la Universidad Nacional de Lanús se ha venido realizando en función de su ideario de “*Universidad Urbana Comprometida*” entendida como contribución al desarrollo con equidad. (Jaramillo, 2002) Dentro del abanico de actividades y con el espíritu de reforzar su modelo social y productivo y articular su capacidad científica-tecnológica con las demandas impuestas por el nuevo contexto internacional, merecen destacarse las acciones tendientes a la implementación de diversos programas de movilidad académica, en especial los programas de movilidad estudiantil. Dichos programas han adoptado diversas modalidades que van desde convenios de naturaleza bilateral esto es entre la Universidad Nacional de Lanús y otra institución del exterior, a programas de naturaleza multilateral como los firmados a instancias de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación o el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el que participan simultáneamente una gran cantidad de instituciones de Educación Superior de diferentes países. Ejemplo de estos, son los Programas de Movilidad Académica JIMA (Jóvenes Intercambio México-Argentina) y MACA (Movilidad Académica Colombia-Argentina) surgidos de acuerdos entre el CIN y sus pares de México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y de Colombia, Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

En ambos acuerdos específicos (JIMA y MACA) además de las cuestiones relativas al funcionamiento, las instituciones manifiestan la conveniencia de promover el intercambio de estudiantes de grado y/o pregrado con reconocimiento de estudios para fines académicos, como forma de contrastar la experiencia propia, de adquirir una visión más rica y universalista de la realidad, así como, para lograr una mayor integración entre ambas países.



Si bien proceso de internacionalización de la Universidad Nacional de Lanús está aún en un punto embrionario, en lo que respecta a la movilidad e intercambio de estudiantes se ha alcanzado cifras bastante positivas, de tal forma que las iniciativas JIMA y MACA constituyen los programas insignia en el despegue de la UNLA hacia la internacionalización académica.

La UNLa inició sus primeras acciones en el Programa JIMA en el segundo semestre del año 2010, y a la fecha se han movilizado 37 estudiantes (18 enviados y 19 recibidos). En el caso del Programa MACA comenzó a instrumentarse en el primer semestre del año 2013, y se han movilizado un total de 24 estudiantes (13 enviados y 11 recibidos).

## **Metodología del estudio**

Tal como fuera presentado en el apartado anterior, el universo con el que se contó en este estudio fue de 61 estudiantes movilizados en el período 2010 – 2016. La metodología propuesta fue planteada desde un enfoque cualitativo y se recogió información a través de 24 entrevistas en profundidad realizadas a los estudiantes que participaron de las experiencias de movilidad académica internacional.

Para esta ponencia se trabajaron las entrevistas en profundidad desde la perspectiva del análisis del discurso. En este sentido se trató de analizar la impronta y el significado contextual de los mensajes. El análisis del discurso se relaciona en forma directa con los contextos, las condiciones sociales y culturales y los intereses de los implicados en los actos comunicativos. Esto permite conocer las características socioeconómicas, culturales, ideológicas, las creencias y las actitudes de quienes informan a través de sus palabras, a partir de un trabajo de extracción de los sentidos, de la significatividad, de lo que se expresa en las formas discursivas y el léxico empleado.

Los relatos de los entrevistados fueron analizados teniendo en cuenta el contexto en tanto entorno entendido como constituido lingüísticamente a través de procesos de intersubjetividad situados en contextos sociales específicos ya que el discurso es un objeto complejo, pues tanto lo social como lo individual se anudan en él (Arroyo y Sádaba, 2012) . De esta forma, el mundo se puede comprender en forma contextual y situacional de los sujetos como generadores de realidades y el lenguaje revela ya sea lo más explícito o lo más tenue de sus mensajes.

Se toma como acuerdo de base que todo texto debe ser entendido como un evento comunicativo que se da en un tiempo y espacio y en interacción que integra aspectos verbales y no verbales en una situación sociocultural determinada. Por lo

tanto, no basta que el evento comunicativo sea transmitido en un texto para ser interpretado sino que también necesita de los elementos que se encuentran situados dentro del contexto, y en este escenario de contextualización es que surgen los conceptos del discurso y de análisis del discurso.

Un discurso hace referencia al uso del lenguaje de individuos vinculados a la formación cultural, social y política determinadas por sus interacciones dentro de la sociedad. Los discursos, así, emanan de interacciones sociales compartidas entre los grupos sociales y de las estructuras complejas de la sociedad donde los discursos son capturados, y van más allá del lenguaje mismo al incluir las acciones y conductas de las personas. Más específicamente, el discurso hace una diferencia de la concepción del lenguaje, ya que sus efectos solo pueden ser entendidos en el contexto donde se conforman.

El análisis del discurso servirá para explorar el conjunto de expresiones verbales, los procesos de conocimientos, y las maneras como las culturas o los grupos apropian, crean o reproducen discursos. En tanto el discurso es una creencia, una práctica o un conocimiento que construye realidad y proporciona una forma común de entender el mundo por los individuos y pragmáticamente, es el lenguaje en uso y sus efectos en los distintos contextos sociales; el análisis propuesto tratará de incluir una relación entre texto y contexto con el fin de averiguar los efectos constructivos del discurso. Desde esta perspectiva, se explorará cómo fueron creados inicialmente las ideas y objetos producidos socialmente (*en textos*) que habitan el mundo (*la realidad*), y cómo ellos son mantenidos y apoyados en un lugar en el tiempo (*el contexto*).

## **Competencias resultantes de la experiencia de la movilidad académica internacional**

El concepto competencia ha acaparado gran atención en los últimos años. Existen diferentes definiciones de competencias. En la literatura especializada sobre competencias se reiteran los siguientes aspectos: las competencias son sistemas de conocimientos, sistemas de habilidades y hábitos, actitudes, expectativas, su relación con la actividad, solución de problemas y toma de decisiones. También han llegado a ser sinónimo de capacidad, suficiencia, idoneidad, maestría, habilidad y excelencia. Por lo tanto las competencias constituyen la posibilidad real que tiene el ser humano de integrar y movilizar sistemas de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores para la solución exitosa de aquellas actividades vinculadas a la satisfacción de sus necesidades cognitivas y profesionales, demostradas en su desempeño al tomar decisio-

nes y solucionar las situaciones que se presenten en su esfera de desarrollo profesional.

En este trabajo, nos centraremos en considerar a la competencia como el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basados en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores (Villa, 2007).

De las 24 entrevistas realizadas se identificaron 7 elementos centrales que permiten visualizar un desarrollo individual a partir de la experiencia de la movilidad. Desde el enfoque que se propone el presente estudio, estos elementos son considerados competencias que las personas desarrollaron o profundizaron durante su experiencia de movilidad académica internacional.

Las 7 competencias identificadas en el estudio son:

- Respeto por la diversidad e interculturalidad
- Adaptabilidad
- Automotivación y autoconfianza
- Comunicación interpersonal
- Mejoras en el desempeño académico
- Pensamiento analítico y crítico
- Resolución de problemas y toma de decisiones

A continuación de describen y detallan aspectos emergentes en relación a cada competencia identificada en las entrevistas.

## **Respeto por la diversidad e interculturalidad**

Esta competencia puede definirse como la capacidad para comprender y aceptar la diversidad cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo. Esta cualidad permite convivir sin incurrir en distinciones de sexo, edad, religión, condiciones sociales, políticas y étnicas. La medición del desarrollo de esta competencia en cada estudiante se realiza a través de cómo reconoce y explica la diversidad e interculturalidad, cómo interioriza su capacidad de interrelación, cómo no discrimina a las personas por su condición o procedencia y cómo procura aprender de las diferencias y similitudes culturales (Villa, 2007).

La mayoría de estudios como el de Deardorff (2004) y el de Straffon (2003) coinciden en señalar que existe una relación proporcional positiva y directa entre el tiempo

de estancia en el extranjero y el grado de sensibilidad intercultural adquirido. En la estancia en el extranjero, el estudiante tiene que hacer frente a un proceso continuo de descodificación y de negociación de la otra cultura, lo que conlleva establecer comparaciones entre lo cercano y lo distante, lo similar y lo distinto. Ese tipo de ejercicio permanente permite desarrollar estrategias de adaptación al nuevo contexto y llevar a cabo un proceso de cambio y de ajuste sociocultural. En las entrevistas, puede visualizarse cómo esta competencia aparece referenciada por los estudiantes:

*....se trata de conocer en profundidad no solo una cultura y paisajes nuevos sino también las personas que viven allí y entender el porqué de su manera de vivir tan distinta a la nuestra....*

*...Además, me abrió los ojos a un nuevo mundo, a nuevas culturas, me hizo ver cómo ven los otros países a la Argentina, entre otras cosas...*

*...Me enseñó a conocer y respetar la cultura colombiana y además, a mostrarme desde mí y desde nuestra propia cultura...*

Según Santacreu y Albert (2004), la estancia en el extranjero ha logrado su objetivo cuando al final de un proceso mental y de aprendizaje se pueden reconocer los estereotipos sociales y culturales como etapas hacia el camino de una perspectiva más compleja que su temporalidad e insuficiencia. Se puede confirmar que la estancia en el extranjero implica un proceso de adquisición complejo y multidimensional y, a la vez, de aplicación de conocimientos (como información relativa a esa cultura y conciencia sociolingüística), de habilidades (como la reflexión sobre las diferencias culturales y la superación de estereotipos y prejuicios) y de actitudes (como la empatía, el respeto, la aceptación de la diferencia y la adopción de costumbres de la otra cultura en la propia), que promueve el desarrollo de la competencia intercultural (Deardorff, 2009). En este sentido, de las entrevistas puede observarse algunas referencias muy claras a este aspecto:

*....Tuve el agrado de ser aceptada por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México), una ciudad que está fuertemente estigmatizada por la violencia, el narcotráfico, la delincuencia, el machismo y muchas cosas más. Mucha gente me habló mal de esta ciudad y trató de convencerme de no ir allí... Sin embargo, seguí mi sueño de realizar la movilidad y me encontré en una ciudad tranquila y a la vez llena de vida, con gente solidaria, hospitalaria, que me abrió*

*las puertas de su hogar y siempre estuvo para brindarme su apoyo. Me encontré con personas que se convirtieron en amigos y familia. Viví una experiencia fascinante, difícil de explicar; conocí su cultura sus formas de expresarse, de vivir, de comer, de divertirse...*

*...Conviví -entre otros- con dos franceses. Esto fue muy bueno para romper con algunos mitos, pero más grandioso fue notar todos esos puntos en los que convergen ambas culturas, que nos hacen menos diferentes y nos permiten aprender a hablar un mismo idioma...*

*...La experiencia te ayuda a despojarte de prejuicios...*

Es importante resaltar que la competencia de entendimiento de otras culturas pareciera ser una de las más predominantes identificadas por los beneficiarios de las experiencias de movilidad académica internacional.

## **Adaptabilidad**

En cualquier momento y ámbito de la vida de las personas suceden hechos que producen cambios en las circunstancias y nos sitúan en contextos en los que se experimentan la dificultad, la adversidad y la presión de tiempo. Se genera entonces una sensación de ansiedad, que se puede gestionar adecuadamente o no, dependiendo del nivel de adaptabilidad y la madurez personal que se haya alcanzado. La competencia de adaptabilidad aúna la doble habilidad de no perder un estado de bienestar suficiente (resistir) para seguir actuando con efectividad, y la destreza para adaptarse a las nuevas circunstancias, manteniendo el estado de equilibrio en el nuevo contexto, cuando las condiciones del entorno son adversas (Villa, 2007).

Según el reporte de Bracht, Engel, Janson, Over, Schomburg, y Teichler sobre el valor profesional de una movilidad Erasmus, haber realizado movilidad internacional es un buen indicador para el empleador sobre las capacidades de adaptabilidad, iniciativa, habilidad de planear y asertividad del futuro empleado (2006). En relación a la capacidad de adaptación, los entrevistados se refirieron de la siguiente manera:

*...Lo que más choca al principio es la diferencia que podés encontrar. Aunque se hable el mismo idioma, no siempre las palabras significan lo mismo y eso siempre es situación de risas. Las comidas y bebidas, el ritmo de vida, todo cambia y uno debe desprenderse de lo que lleva y abrirse a probar todo lo que el lugar de destino tenga para darnos...*

*...Haber estado en otro país y sentirme parte de él, como una ciudadana más (pues así ha sido el trato que recibí)...*

*...tener una buena convivencia a pesar de nuestras distintas costumbres y tradiciones...*

## **Automotivación y autoconfianza**

La competencia de resistencia y adaptación al entorno precisa para su dominio del desarrollo de otras como la automotivación, que dará a la persona el impulso para emprender las acciones necesarias, y que, a su vez requiere de un buen nivel de autoconfianza y autodeterminación. La persona automotivada, consciente de sus propias capacidades y limitaciones, se dispone con el ánimo necesario para desempeñar las tareas que tiene encomendadas, empujándose en desarrollar sus capacidades y superar sus limitaciones (Villa, 2007). Los estudiantes manifiestan el desarrollo de esta competencia de la siguiente manera:

*...me ayudó a crecer.... Desde que comencé con los trámites para el viaje, salir del país por primera vez, estar tanto tiempo sin mi familia, tener que manejarme solo en todo, aprender a administrar el dinero, organizar los viajes mediante los cuales conocería otros lugares de Colombia, hasta volver de nuevo a mi país, todo fue de ayuda y todo aportó para mi crecimiento personal, para ayudarme a madurar...*

*...Generó más pasión en mí por la carrera que estoy haciendo y me dejó con ganas de aprender más...*

*...A nivel personal, la estadía en Ciudad Juárez me sirvió para aprender a vivir sola en un país diferente, a relacionarme con muchas personas con ideo-*

*logías similares o diferentes a las mías. A entender que puedo realizar cualquier cosa que me proponga....*

*...Creo que el impacto personal que tuvo esta movilidad fue generar un crecimiento, en cuanto a conocer fortalezas y debilidades, permitiéndome valerme por mí mismo en todo momento....*

*...Una anécdota que puedo mencionar es haber llegado con miedo por estar en un país que no conocía en donde se me hacía extraño hasta un auto y regresar con la sensación de sentirme en mi casa, sabiendo cómo moverme, conociendo muchos lugares, incluso más que en mi propio país...*

*...Esta movilidad me enseñó a sentirme seguro a la hora de viajar y conocer nuevos lugares...*

*...Lo he sentido como un crecimiento constante, ya que al vivir sola durante seis meses encontré otros senderos de la vida y logré crecer en una magnitud jamás pensada...*

*...Lograr vencer muchos miedos, y hacer cosas inimaginables, ya que a veces la situación ameritaba descubrir y sacar lo mejor de nosotros mismos...*

## **Comunicación interpersonal**

La comunicación interpersonal consiste en relacionarse positivamente con otras personas a través del diálogo. Esto es, a través, de una cierta empatía en la escucha y en la expresión, y de una manera clara y asertiva; sin ocultar lo que realmente se piensa y se siente. El desarrollo de esta competencia está vinculado a la relación entre las personas en cualquier entorno. En ciertos estudios realizados con empleadores, estos valoran la habilidad de cooperar, de relacionarse y adaptarse a condiciones cambiantes, considerando que los estudiantes que tienen una experiencia de movilidad académica internacional poseen estas características con mayor frecuencia que los no lo son (Saarikallio-Torp y Wiers-Jenssen, 2010). A continuación, algunos testimonios de los estudiantes dan cuenta de la presencia de esta competencia como resultado de la experiencia vivida:

*...A nivel institucional, la experiencia sirve para fortalecer los lazos de amistad y cooperación entre futuros profesionales, comprender nuevas estrategias y metodologías de aprendizaje, reforzar los vínculos entre los distintos países, para el desarrollo de nuevas capacidades entre el estudiantado...*

*...En lo personal, la experiencia tuvo un impacto que me cambió la manera de pensar, escuche y compartí charlas con gente de todo el mundo...*

*... Mi recomendación para todos aquellos que quieran realizar esta experiencia, es que no tengan miedo de preguntar lo que sea ...*

## **Mejoras en el desempeño académico**

Otro de los hallazgos en el que coinciden los estudios de Crossman y Clarke (2010) así como Gu y Schweisfurth (2015), es que la movilidad internacional permite a los estudiantes adquirir diferentes tipos de conocimientos y maneras de aprender que no hubieran logrado de permanecer en casa.

*...El nivel académico es distinto, en la UNLa nos manejamos con mucha teoría y en la Universidad Autónoma de Aguascalientes la carrera que elegí era más práctica...*

*... y en lo institucional me dio muchas herramientas nuevas y conocimiento que no está en mi carrera por su orientación ...*

*...pude aprender gran cantidad de cosas y me apasioné por ciertas áreas del Diseño que desconocía o no había explorado del todo. Fue una experiencia académica muy productiva...*

*...Los profesores me enseñaron con un nivel académico de excelencia y, especialmente, valores humanos...*

*...En lo personal, el impacto es positivo, porque te permite fortalecer tus conocimientos...*



*...Para realizar el intercambio tuve que dejar mi trabajo y a la vuelta, con una experiencia de estudios en el exterior, pude conseguir otro mejor (me gusta más y está mejor remunerado)....*

## **Pensamiento analítico y crítico**

El pensamiento analítico desarrolla las capacidades de aplicación de la lógica, de la observación y de la conceptualización al tiempo que entrena en hábitos metodológicos sistemáticos útiles para enfrentarse con cualquier tipo de tarea y muy especialmente en las relacionadas con la búsqueda de conocimiento y la investigación.

*...tiene un nivel académico muy bueno, y además, las materias, que se cursan de otra forma, y el manejo de los horarios, te hacen ver y analizar la forma en la que se manejan las cosas en nuestra universidad. ....Me dejó pensando muchas cosas de mi vida y cómo me manejaba antes de viajar...*

El pensamiento crítico va más allá de las destrezas del análisis lógico ya que como señala Brookfield (1987), implica poner en cuestión los supuestos subyacentes en nuestras formas habituales de pensar y actuar y, en base a ese cuestionamiento crítico, estar preparado para pensar y hacer de forma diferente.

*...Es algo que te cambia la forma de ver y de sentir las cosas...*

*...porque amplió mi percepción, es muy enriquecedor conocer lo local y compartir lo propio...*

*...Me permitió tener una visión más amplia del funcionamiento de la actualidad a nivel global, las causas y consecuencias según los diversos puntos de vista desde que se puede tener...*

*....Poder estar en otro país, vivir, estudiar y trabajar en una sociedad con culturas similares pero diferentes amplía el poder de comprensión de las cosas, abriendo tu imaginación a regiones no exploradas...*

*...el impacto a nivel personal es muy fuerte, porque permite pararse desde*

*otro lugar y comprender la realidad con otras miradas....*

## **Resolución de problemas y toma de decisiones**

Para proceder a abordar adecuadamente los problemas, primero hay que identificarlos como tales, tener conciencia de esa disfunción, desfase o diferencia. La resolución de un problema añade algo a lo que ya conocíamos: nos proporciona relaciones nuevas entre lo que ya sabíamos o nos aporta otros puntos de vista de situaciones ya conocidas. La toma de decisiones consiste básicamente en ser capaz de elegir la mejor alternativa para actuar. La movilidad académica favorece también estas capacidades.

*...Esta movilidad me ayudó a crecer mucho a nivel personal, a resolver mis cuestiones y problemas por mi cuenta...*

*...Tomar decisiones en momentos críticos, sin amigos del barrio o de la universidad, sin la familia cerca....*

*...En mi caso llegué a Guadalajara y me encontré con muchas sorpresas con respecto a los programas brindados por la universidad y tuve que reorganizar las materias que iba a hacer... ..situaciones de este tipo con la universidad o tropiezos con otras cosas, como la búsqueda de alojamiento, me hicieron aprender mucho. La experiencia cambio muchísimas cosas en mí...*

## **Algunas conclusiones preliminares**

El análisis realizado permite concluir que hay suficiente evidencia de que quienes realizan movilizaciones internacionales tienen una ventaja en la transición entre la educación superior y el mundo laboral, dado que muestran un desarrollo de competencias que fueron adquiridas a partir de esa experiencia.

Un aspecto no relevado en este estudio es la importancia del idioma. Dado que las movilizaciones se realizaron entre países de la misma lengua, esta competencia no apareció reflejada como una resultante de la experiencia. Sin embargo, el estudio de Saarikallio-Torp y Wiers-Jenssen (2010) confirmó que casi todos los graduados que

han realizado estancias internacionales utilizan algún idioma extranjero de manera semanal en sus empleos y que incluso los egresados que han realizado movilizades y trabajan en sus países de origen utilizan más los idiomas extranjeros en sus empleos que el resto de sus colegas.

A modo de cierre y más allá de las razones que pueden llevar a las personas a movilizarse están las ventajas que resultan de apoyar estas acciones y que se resumen de la siguiente manera:

- Constituye un espacio de contactos y alianzas generadores de oportunidades.
- Multiplica las opciones de estudio y genera ciclos de intercambio académico.
- Favorece la integración regional, nacional e internacional.
- Propicia la construcción de redes académicas, compartiendo fortalezas con el objetivo de coadyuvar al fortalecimiento institucional.
- Contribuye con el desarrollo de un perfil de estudiantes y académicos que responda a las necesidades de la región y del país, buscando la excelencia profesional y educativa.
- Para los estudiantes de los países periféricos, representa el reforzamiento de su perfil profesional con el objetivo de mejorar sus posibilidades de inserción laboral.
- Los estudiantes de los países desarrollados tienen la oportunidad de ampliar su visión del mundo, integrando nuevos valores y experiencias que contribuyan con su desarrollo integral.
- Propicia el desarrollo de servicios asociados a la movilidad: oficina de relaciones internacionales, asociaciones de estudiantes, etc.
- Facilita la adquisición y práctica de lenguas extranjeras.
- Promueve un aumento en la calidad de los recursos humanos de las instituciones de educación superior participantes y de las instituciones mismas como organizaciones y universidades (calidad, pertinencia, equidad, accesibilidad).
- Impulsa la cooperación entre instituciones de educación superior para optimizar los recursos con los que cuentan (programas de estudios, infraestructura y recursos humanos calificados).
- Incentiva la participación de alumnos y profesores en proyectos multidisciplinarios.
- Propicia el intercambio de material didáctico, de información y experiencias sobre métodos pedagógicos innovadores.

- Incrementa el uso de tecnologías de información y comunicación.
- Facilita compartir recursos bibliográficos, laboratorios y reservorios, a través de medios electrónicos.
- Contribuye con la internacionalización del currículum y la educación transnacional.

La movilidad académica internacional presenta ventajas para los individuos. Sin embargo, es importante resaltar que a esta experiencia solo accede un porcentaje ínfimo de la matrícula universitaria. La pregunta que queda abierta es: dado que es tan relevante para el desarrollo y profundización de determinadas competencias la experiencia de la movilidad académica internacional ¿cómo se promueven dichas capacidades al resto de los estudiantes que no acceden a este beneficio? Las universidades son las que tienen que darnos esta respuesta con estrategias innovadoras y que puedan cumplir con estas necesidades.

## Referencias bibliográficas

Allen, J. y Van Der Velden, R. ed. (2007). *The flexible professional in the Knowledge Society: General results of the Reflex project*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour market.

Arroyo, M. y Sádaba, I. (2012) *Metodología de la investigación social. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones*. Editorial Síntesis. Madrid.

Bracht, O. y otros (2006). *The Professional Value of ERASMUS Mobility*, Kassel: International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel).

Brookfield, S. (1987) *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey-Bass.

Carabaña Morales, J., 2011. Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, I(63), pp. 15-31.

Crossman, J. E. y Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the connection. *Higher Education*, Volumen 59, pp. 599-613.

Deardorff, D. K., Pysarchik, D., & Yun, Z. (2009). Towards effective international learning assessment: Principles, design and implementation. En H. de Wit (Ed.), *Measuring Success in the Internationalization of Higher Education* (pp. 1-8). Amsterdam, Netherlands: EAIE.

Deardorff, D.K. (2004). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States North Carolina State University (Informe de investigación). Recuperado de <http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-06162004000223/unrestricted/etd.pdf>

Gu, Q. y Schweisfurth, M. (2015). Transnational connections, competences and identities: experiences of Chinese international students after their return 'home'. *British Educational Research Journal*.

Hénard, F., Diamond, L. y Roseveare, D. (2012). *Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice*, s.l.: OECD.

Horn, A. S. y Fry, G. W. (2013). Promoting global citizenship through study abroad: the influence of program destination, type, and duration on the propensity for development volunteerism. *Voluntas*, Volumen 24, pp. 1159-1179.

Jaramillo, Ana (2002) *La universidad frente a los problemas nacionales*. Remedios de Escalada: UNLa

Kim, R. I. y Goldstein, S. B. (2005). Intercultural attitudes predict favorable study abroad expectations of U.S. college students. *Journal of Studies in International Education*, pp. 265-278.

Mutlu, S., Alacahan, O. y Erdil, M. (2010). Comparison of the personal and cultural change taking place between EU Erasmus students and Turkish Erasmus students (within the sample of Adam Mickiewicz University in city of Poznan, Poland). *Eurasian Journal of Anthropology*, 1(1), pp. 33-43.

OECD (2016) *Education at a Glance*. OECD Indicators.

Planas, J. (2011). La relación entre educación y empleo en Europa. *Papers*, 96(4), pp. 1047-1073.

Raby, R. L. (2007). Internationalizing the curriculum: On -and off- campus strategies. En: *New directions for community colleges*. s.l.:s.n., pp. 57-66. 150.

Rodrigues, M. (2012). *Determinants and Impacts of Student Mobility: A Literature Review*, Italy: Publications Office of the European Union.

RUNCOB (2014) *Desde el Sur: miradas sobre la internacionalización*. Remedios de Escalada, Edunla

Saarikallio-Torp, M. y Wiers-Jensen, J. ed. (2010). *Nordic students abroad. Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes*. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984) *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. Editorial Trillas. México.

Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 487-501.

Teichler, U. (2003). Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. *Journal of Studies in International Education*, pp. 312-341.

Teichler, U. (2011). Bologna - Motor or stumbling block for the mobility and employability of graduates?. En: *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 3-41.

UNESCO UIS (2014). UNESCO UIS. [En línea] Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx> [Consulta: 01/11/2017].

Vaicekauskas, T., Douba, K. y Kumpikaite-Valiuniene, V. (2013). The role of international mobility in students core competence development. *Economics and Management*, pp. 847-856.

Valles, M. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis Sociología. Madrid.

Villa, A. y M. Pobrete (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Vicerrectorado de Innovación y Calidad. Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero, Bilbao.

Wiers-Jenssen, J. (2008). Does Higher Education Attained Abroad Lead to International Jobs? *Journal of Studies in International Education*, pp. 101-130.

## Documentos

Dirección de Cooperación Internacional- Propuesta de Plan de Internacionalización de la Universidad Nacional de Lanús 2016-2020.

Documento Convenio Marco de Cooperación CIN- ANUIES- ANEXO VI- Programa de Intercambio México Argentina (JIMA) - Documento Base 2011.

Documento Convenio Marco de Cooperación CIN-ASCUN- 2011.Documento Programa Movilidad Académica Colombia –Argentina (MACA)



# 4

## EL ROL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CARA A LOS DESAFÍOS SOCIALES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE





## **Educação superior como direito coletivo e o dever de ensinar**

**LILIAM FARIA PORTO BORGES**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Brasil  
liliamfpb@gmail.com

**VANICE SCHOSSLER SBARDELOTTO**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Brasil  
vanice.sbar@gmail.com

---

A docência na educação superior não é um objeto recorrente de investigações científicas em nosso país, porém nos últimos anos temos assistido a um crescimento da produção que toma esse importante aspecto da realidade como objeto de investigação, como por exemplo os trabalhos da RIES - Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior e da Rede Universitas BR. Nosso objetivo é, considerando as produções já existentes, nos colocarmos nesse debate, de forma particular na Universidade na qual atuamos e junto aos parceiros de outras instituições. A compreensão da realidade e seus determinantes é o caminho de uma intervenção qualificada e contundente. Partimos do pressuposto que a atuação docente se faz em um determinado contexto, por sujeitos históricos e situados. Não se trata de uma atividade em geral, mas uma ação que se dirige para um fim específico e influencia a realidade concreta, assim como é influenciada, marcada e limitada por essas mesmas condições concretas.

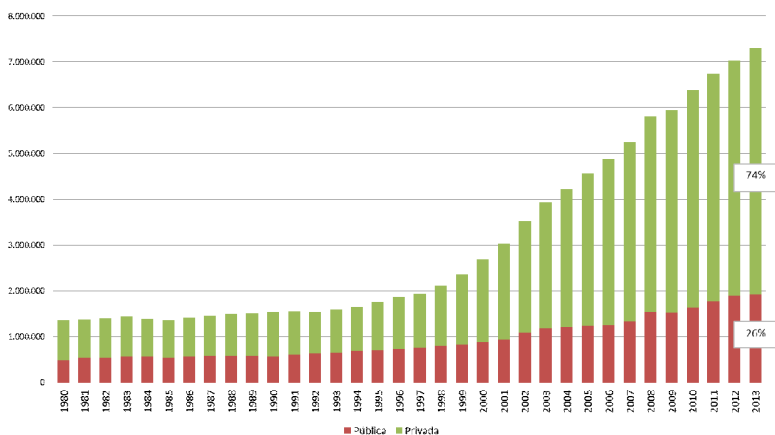
Optamos por analisar a atuação docente no interior da universidade a partir do contexto específico de ampliação do acesso ocorrido nos últimos 15 anos. Esse período é, notadamente, marcado pela expansão de vagas públicas na educação superior, ampliação da rede, abertura de concursos, crescimento ampliado da pós-graduação.

Tal ampliação se dá num país em que, historicamente, este nível foi extremamente elitizado e se constitui prioritariamente pelo setor privado. O cenário de ampliação de vagas públicas, interiorização da oferta, políticas afirmativas em relação a setores

praticamente ausentes da sociedade configura um novo desenho para o perfil da educação superior no Brasil.

A aprovação do Plano Nacional de Educação como lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) impõem para a educação superior algumas metas importantes na ampliação e democratização do acesso. A última década assistiu a um notável avanço da educação superior, especialmente em instituições públicas – pela ampliação acelerada de vagas aliada às políticas de democratização do acesso, como o Sistema de Seleção Unificada – SISU. Ao lado da ampliação do setor privado, os anos 2000, por meio do programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e criação de novas universidades e novos campi, efetivamente, duplica a oferta de vagas públicas entre 2002 e 2012, conforme Gráfico 1:

Gráfico 1. Evolução das matrículas da Educação Superior de Graduação, por categoria Administrativa, Brasil - 1980-2013.



Fonte: MEC\Inep

Contudo, quando se considera os números da conclusão de cursos de graduação, estes são muito menores. Os indicadores de matrícula, não refletem na mesma proporção a conclusão dos cursos de graduação. O percentual médio internacional da conclusão gira em torno de 40% em relação ao ingresso. Os dados nacionais seguem esse valor, conforme dados dos Censos 1995 e 2011:

## Ponências del Coloquio Regional Balance y aportes para la CRES 2018

El rol de la Educación Superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe

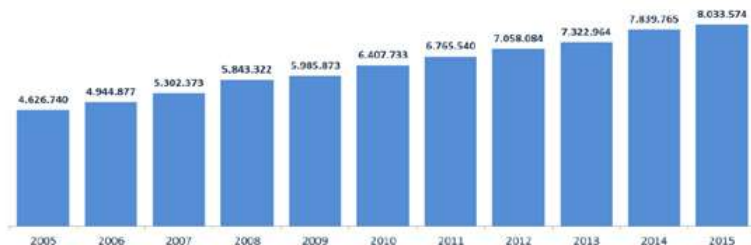
Tabela 1. Comparação de ingressantes e de concluintes da Graduação  
(1991-1995 e 2007 - 2011)

| REGIÃO       | INGRESSOS 1991 | CONCLUINTES 1994 | % SUCESSO | INGRESSOS 2009 | CONCLUINTES 2011 | % SUCESSO |
|--------------|----------------|------------------|-----------|----------------|------------------|-----------|
| Brasil       | 447.929        | 245.887          | 55        | 2.336.899      | 1.016.713        | 44        |
| Norte        | 12.952         | 7.267            | 56        | 156.033        | 75.566           | 48        |
| Nordeste     | 57.805         | 32.442           | 56        | 322.256        | 166.064          | 52        |
| Sudeste      | 263.026        | 149.583          | 57        | 1.018.483      | 500.459          | 49        |
| Sul          | 83.194         | 39.655           | 48        | 458.219        | 179.406          | 39        |
| Centro-Oeste | 30.952         | 16.940           | 55        | 183.250        | 95.218           | 52        |

Fonte: MEC/Inep, disponível em Risoff (2012).

O evidente e importante aumento de vagas pode ser observado, no Gráfico 2, mais atualizado, conforme as Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior de 2015<sup>1</sup>

Gráfico 2. Aumento de vagas da Educação Superior.



Fonte: MEC-Inep

No caso do Estado do Paraná pode-se citar os exemplos da ampliação de vagas, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, criada em 2005, atualmente com campus em treze cidades; a Universidade Federal Fronteira Sul, criada em 2009, com campus nas cidades de Realeza e Laranjeiras do Sul, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, criada em 2010, com campus na cidade de Foz do Iguaçu. De acordo com os dados do MEC/INEP/Deed, em 2013, das 41.060 vagas públicas

<sup>1</sup> [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_Superior\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/Notas_Estatisticas_Censo_Superior_2015.pdf).

ofertas no Estado, 8.268 foram ofertadas por essas universidades, perfazendo um total de 20% das vagas daquele ano.

No Estado do Paraná, de forma geral, observa-se o incremento de vagas públicas na Educação Superior, por meio de instituições federais, conforme dados do INEP:

Tabela 2. Número de ingressantes, matriculados e concluintes

|      |          | Ingresso | Matrículas | Concluintes |
|------|----------|----------|------------|-------------|
| 2009 | Estadual | 25.351   | 79.087     | 18.990      |
|      | Federal  | 12.197   | 42.486     | 4.526       |
| 2012 | Estadual | 18.990   | 78.300     | 11.321      |
|      | Federal  | 16.883   | 55.759     | 4.677       |

Fonte: MEC/INEP/DEEP.2016. Organizado por Vanice Schossler Sbardelotto.

Na microrregião de Guarapuava, onde se situa o Campus da Laranjeiras do Sul da UFFS, o número de matrículas na Educação Superior Pública, saltou de 1.909, em 1993, para 6.056 em 2013, de acordo com os dados do IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Um crescimento de 317% das vagas públicas ofertadas na região.

Esses dados refletem a ampliação das possibilidades de acesso à Educação Superior, além da gratuidade, são vagas próximas ao local de residência dos estudantes, uma vez que a ampliação se dá de forma descentralizada.

Nesse contexto, em que a ampliação da oferta de vagas foi um marco importante para avançar na democratização, outras questões afloram para o debate, sobretudo em relação a permanência e conclusão dos ingressantes, considerando que o processo de expansão se efetiva na medida em que estes estudantes colam grau.

Entretanto, esse caminho não é linear, tampouco mecânico. Diferentes aspectos influenciam no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, permeados pela pesquisa e extensão. Desta forma, a permanência do jovem na universidade e sua inserção nas diferentes atividades são fundamentais para que se atinja o objetivo esperado com a expansão da educação superior.

Não se trata de vincular a qualidade do processo de formação aos índices de conclusão e permanência. Isso porque não é simples conceituar a qualidade na educação superior, pois “qualidade” como um conceito, conforme Morosin (et al, 2016, p. 15) não é um constructo universal, mas

Autorreferenciada, pressupõe um sujeito ou uma comunidade que aceita determinados padrões como desejáveis. [...] Para que se possa definir qualidade, é preciso primeiro explicitar o sentido da ação e a dimensão sobre a qual se estabelece sua intencionalidade. (MOROSIN, et al, 2016, p. 15)

Então problematizar a permanência dos jovens como aspecto fundamental para atingir os objetivos da educação superior parece fornecer um elemento central para discutir a qualidade na educação superior, pois parece óbvio a necessária presença desse sujeito para a manutenção das atividades nas universidades.

Desta forma, parte-se do pressuposto que, para uma comunidade acadêmica, a permanência dos estudantes e o desenvolvimento de atividades da vida universitária assumem fundamental importância na formação. Mas o que leva ao abandono ou não da conclusão da graduação?

Um primeiro olhar a essa problemática aparentemente circunscreve-a apenas no universo de atuação dos acadêmicos em relação à sua formação, como dedicação aos estudos, tempo destinado à realização das atividades vinculadas às disciplinas, entre outros elementos frequentemente apontados. Outro argumento se refere aos dados históricos de baixa conclusão na graduação e deficiências relativas aos próprios estudantes, seja no seu processo formativo anterior ao ingresso, ou mesmo sua dificuldade de apreensão dos conceitos e conteúdos próprios da graduação. Esse argumento pode indicar que os problemas advindos de fragilidades formativas da Educação Básica justificariam a impossibilidade de conclusão do curso de graduação, ou seja, uma situação irreversível já que no momento adequado os estudantes não se apropriaram de conceitos e conteúdos que deveriam trazer como uma bagagem de saberes para poderem cursar o ensino superior.

Para além destes dois argumentos, muitos outros se somam no exercício de justificar a não terminalidade do curso de graduação. A permanência e conclusão dos ingressantes na universidade, certamente é uma questão com múltiplas determinações. E, ao passo que a ampliação de vagas responde a uma necessidade latente da sociedade, de acordo com Cunha (2014), traz também novos desafios para o debate interno à universidade, pois não basta a garantia do ingresso, é preciso garantir a conclusão deste processo e

trata-se de um panorama que tem provocado reflexões sobre os processos pedagógicos na universidade. A necessária reconfiguração do papel docente e das práticas de ensinar e aprender tem feito revigorar o campo da pedagogia universitária” (CUNHA, 2014, p. 28).

Desta forma, a despeito da complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem que ocorre no interior da universidade, recortar as diferentes variáveis pode ser estratégico para que se compreenda o quadro e se apontem formas de enfrentamento. Opta-se, nos limites deste artigo, pela problematização da docência universitária no contexto exposto, considerando a priori, a situação dos jovens que ingressam na educação superior e ao papel social desempenhado pela universidade, sobretudo de produção e socialização do conhecimento. Afinal, a quem se ensina?

## **A problemática da juventude homogênea**

Compreender a problemática que envolve a docência e a evasão, como expressão da consequente diminuição nos índices de conclusão dos cursos de graduação exige uma análise acerca dos sujeitos desse processo. Nossa hipótese analítica articula o ato de ensinar ao ato de aprender, dessa forma partimos da dialética do ensino e aprendizagem para compreender o fazer docente. Quem são os sujeitos que aprendem, os jovens que ingressam na educação superior?

De acordo com Abramo (2003) foi-se criando, na modernidade, uma concepção de juventude como período de “moratória social”, em que o jovem supostamente se encontra suspenso de responsabilidades e dispõe de um tempo para se “preparar para a vida”. De acordo com essa concepção a função do jovem na sociedade é preparar-se, preferencialmente em instituições formadoras. Toda manifestação desse grupo somente pode ser considerada nesse contexto. Esta concepção deslocaria o jovem do mundo concreto em que se encontra, supondo que todos passem por essa fase da mesma forma, desconsiderando as muitas desigualdades. Para a autora, “identificar todos os jovens com algum deles” (ABRAMO, 2003, p. 14) compromete a compreensão da realidade do jovem. Faz parecer que todos pertencem a um grupo homogêneo com as mesmas possibilidades, oportunidades e formação, participam das mesmas angústias e dificuldades. Essa compreensão idealista dos jovens situa a juventude como um bloco coeso que, de acordo com a autora, expressa:

1. A juventude como a manifestação dourada/moratória social;
2. Jovens como depositários de todos os males sociais;
3. A juventude pura/revolucionária;
4. A juventude como portadora de igualdade de oportunidades

Entretanto, ao tratar essa etapa da vida dessa maneira, perdem-se elementos fundamentais para sua compreensão. De acordo com Abramo (2003) existem diferentes juventudes, não apenas um padrão que representa todo e qualquer jovem. Compreender as diferentes juventudes requer levar em conta questões de faixa etária, grupo social, fator geracional. Neste período exige-se do jovem suas escolhas profissionais, afetivas. Esta perspectiva nos obriga levantar algumas questões: quais as condições para essa escolha? Escolher uma profissão é apenas uma questão de “identificação da vocação”? Em que condições os jovens constroem seus projetos de vida?

De acordo com os dados do Observatório do Plano Nacional de Educação, no Brasil cerca de 3 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola. Desses, aproximadamente 1,5 milhão são jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio. Esse é um indicativo relevante de que as condições concretas de cursar e concluir o ensino médio, não estão dadas a todos os jovens, logo, chegar à educação superior é, um caminho desigual, por um lado e uma grande conquista, por outro.

A recente melhora das taxas de fluxo escolar no Ensino Fundamental fez aumentar o número de matrículas do Ensino Médio, mas o país ainda está longe de alcançar patamares de universalização neste nível. Altas taxas de evasão persistem no Ensino Médio e as matrículas, ainda de acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação, perfazem somente 62,7% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos. Esse dado não é um resultado homogêneo, pois,

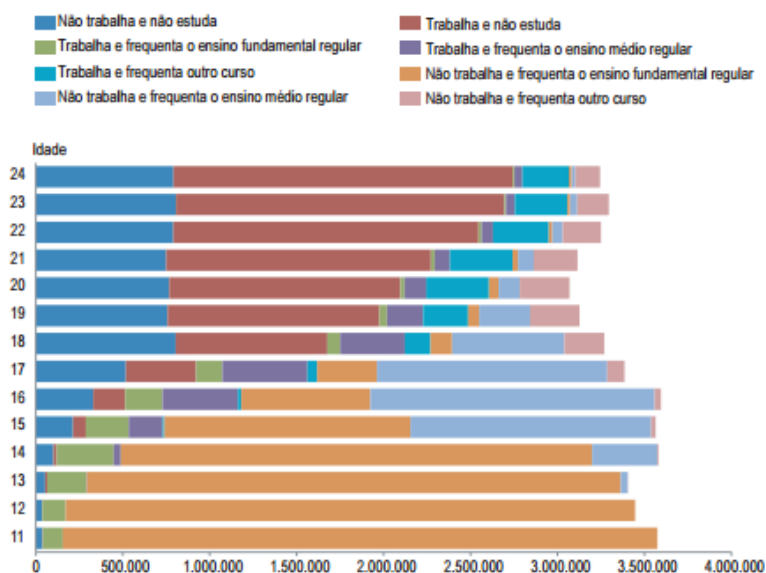
A análise do indicador pela renda familiar per capita permite comparação entre os níveis econômicos das famílias a partir das taxas líquidas de matrícula. Verifica-se a alta desigualdade de oportunidades educacionais que os mais pobres têm em relação aos mais ricos, com uma diferença de 34,1 pontos percentuais. Os 25% mais ricos são os únicos que já atingiram a meta em 2015, com 86,6% dos jovens no Ensino Médio, enquanto os 25% mais pobres apresentaram desempenho inferior aos demais níveis, com 52,5% de jovens no Ensino Médio. Os segmentos intermediários de renda apresentaram um desempenho melhor, com taxas de, respectivamente, 64,8%, e 75,7%. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017)

Essa análise é fundamental para discutir sobre a permanência e o desempenho satisfatório dos jovens nos cursos de graduação e suas implicações na Universidade, uma vez que seu público é constituído de egressos da Educação Básica. Esses egressos não constituem um público homogêneo e nem mesmo compartilha as mesmas condições sociais.



Para refletir sobre essa situação, o quadro que segue apresenta a situação dos jovens de 11 a 24 anos, no que se refere a estudo e trabalho, considerando que esse público é, potencialmente, o público da educação superior:

Gráfico 3: População de 11 a 24 anos, segundo situação de estudo e trabalho - Brasil - 2011.



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNDA 2011.

Observando o recorte etário de 18 a 24 anos, faixas que, em hipótese, os jovens estariam cursando a educação superior, encontram-se jovens nas diversas situações: em que não estudam, nem trabalham, apenas trabalham e não estudam, trabalham e frequentam o ensino fundamental regular, trabalham e frequentam o ensino médio regular, trabalham e frequentam outro curso, não trabalham e frequentam o ensino fundamental regular, não trabalham e frequentam o ensino médio regular, não trabalham e frequentam o outro curso.

Considerando os jovens que não trabalham e não estudam ou que somente trabalham (faixas azul escura e marrom) observa-se que o índice é o que apresenta maior crescimento a partir da faixa dos 18 anos, ou seja, os jovens que potencialmente po-

deriam ingressar na educação superior, por diferentes motivações, seguem no mercado de trabalho e não persistem no percurso formativo.

Considerando que o gráfico não apresenta dados quanto aos jovens que cursam educação superior, aventa-se que sejam os jovens pertencentes ao percentual expresso pela cor azul turquesa e rosa (trabalham e frequentam outro curso, não trabalham e frequentam outro curso) possam ser, em parte, o público da educação superior, ou seja, um índice muito pouco representativo no universo da juventude brasileira.

Ainda que as vagas da educação superior tenham aumentado significativamente, dado o quadro histórico de exclusão dos setores populares da juventude, esta expansão ainda não se apresenta como suficiente para todos os jovens brasileiros, para que estes vejam a educação superior como uma possibilidade, uma escolha. Assim, os que chegam, enfrentaram o seletivo filtro da conclusão da Educação Básica e, o ainda mais seletivo, filtro do ingresso na educação superior e as limitantes condições concretas de vida.

Desta forma, parece um equívoco supor, de forma genérica, que os jovens são os “portadores” de fragilidades cognitivas ou de interesse no que se refere ao processo de apropriação de conceitos na educação superior. Há que se considerar as condições concretas das diferentes juventudes e o seu direito à apropriação da objetivação do conhecimento humano.

Particularmente, no que se refere ao contexto dos jovens ingressantes na Universidade Federal Fronteira Sul, de Laranjeiras do Sul, estes somaram 892 matriculados no ano de 2015, de acordo com os dados do IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (acesso em 26 de junho de 2017). Este número, embora pouco expressivo no total de matrículas da rede federal no estado do Paraná, revela o início das atividades dessa instituição nessa cidade. Dessa forma, ampliaram-se as possibilidades desses jovens em cursar a educação superior.

Os dados do IBGE e do Observatório do PNE referentes à não universalização, as diferenças de participação no ensino médio a partir da situação socioeconômica, a necessidade premente de ingresso no mercado de trabalho se contrapõe, conforme exposto no gráfico acima, à percepção do senso comum em relação à juventude, de que os jovens pertencem todos a uma mesma categoria homogênea, todos comungam das mesmas possibilidades e enfrentam os mesmos desafios. Esses fatos exigem que a universidade, a partir do seu corpo docente e técnico, reflita sobre o ingressante, sobre suas dificuldades, limites e potencialidades, pois o grupo que ingressa apresenta as mais variadas características e processos formativos, pertencem a diferentes juventudes. Compreender esse quadro contraditório é uma necessidade para enfrentar os problemas de evasão na educação superior e discutir sobre o desenvolvimento da do-

cência, que, por certo, não pode mais ignorar esse quadro.

Explicações para o fenômeno da evasão que excluem a responsabilidade da Universidade e do professor, apontam apenas os elementos externos à universidade ou ao próprio estudante, evidenciam a responsabilização individual do acadêmico no abandono ou no fracasso, ou, de forma mais drástica, relativizam a necessidade da frequência dos jovens na educação superior. Questionam, neste aspecto, se a sociedade necessita de tantos jovens graduados, ou seja, no limite, prescindem da perspectiva do direito de todos. Nessa direção, apontam ainda os dados históricos de baixa conclusão na graduação como algo que deva ser naturalizado. As deficiências relativas aos próprios estudantes, seja no seu processo formativo anterior ao ingresso, ou mesmo sua dificuldade de apreensão dos conceitos e conteúdos próprios da graduação, revelam a possível ausência ou deficiência de uma intervenção efetiva e pedagogicamente sustentada. Esse é um debate sistematicamente negligenciado no interior da universidade.

Ressalta-se que, de acordo com os dados disponíveis no sítio do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, considerando os ingressos de 2009 e os concluintes de 2012, revela-se um percentual médio de 50,86% de conclusão. Entende-se que quatro anos, perfazem uma série histórica para um curso de graduação, não sendo este um fenômeno isolado de uma universidade em particular.

A não terminalidade de quase metade dos jovens que ingressam, ainda que seja uma proporção internacional, merece atenção e reflexão, tanto teórica, quanto política, afinal, trata-se de um resultado muito baixo para quaisquer referências de desempenho.

O debate, aqui colocado, parte do pressuposto de que houve, no Brasil dos últimos anos, um esforço de ampliação do acesso. Os números nos obrigam a refletir acerca da eficiência do sistema que, caso garantisse a conclusão de uma parcela maior dos ingressantes, significaria uma revolução na medida em que - sem ampliar os custos do sistema - teríamos a ampliação considerável dos concluintes e devolveríamos à sociedade, quase o dobro de graduados que fazemos hoje. Sem ampliar as vagas. Evidentemente, é um exercício abstrato, mas não ilógico, afinal as vagas, os docentes, a estrutura está posta para receber um volume de estudantes, a conclusão deste percurso deveria ser prioridade institucional, seja qual for o desenho desta IES. Assim, o esforço da ampliação do acesso precisa se conectar a um esforço de garantia de terminalidade. Assim, é preciso olhar por dentro das práticas e processos dessa formação.

A primeira questão, do ponto de vista da permanência, se refere às condições materiais de manutenção dos alunos nos cursos, como moradia, alimentação, transporte escolar, acesso a materiais didáticos, entre outras. Evidentemente essa dimensão é determinante em muitos casos e vem sendo destacada, sobretudo quando as políticas de educação tencionam o ingresso de grupos historicamente excluídos por meio de po-

líticas de cotas sociais e étnicas. O próprio sistema de ingresso mais democrático, como o Sistema de Seleção Unificada - SISU, tem vinculado à sua adesão um programa de financiamento da permanência dos ingressantes que caracteriza o perfil do cotista, o Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES para as Universidades Federais e Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais - PNAEST<sup>2</sup> para as públicas estaduais.

Apesar de ter claro a importância deste debate, a questão que se pretende levantar, se coloca para além das condições mínimas materiais de manutenção de um estudante no curso superior, na direção de investigar o aluno que, em conseguindo se manter, ainda assim se evade por conta do fracasso escolar.

O termo fracasso é, no senso comum, a expressão do aluno que não possui condições de aprendizagem suficientes para adquirir os conhecimentos mínimos definidos pelo docente em seu plano de ensino e é sistematicamente reprovado em disciplinas que vão travando seu processo formativo levando-o ao abandono. De forma bastante geral, esse abandono é uma escolha do estudante como uma contundência de seu fracasso e incapacidade de seguir seus estudos. De modo geral para os docentes, a leitura se dá na mesma lógica, sendo a incapacidade particular, pessoal e que reside no estudante.

## **Qual o papel da docência nesse contexto?**

Compreende-se que ter acesso e apropriar-se do produto cultural humano é condição de humanização dos sujeitos, acessar o conhecimento científico, filosófico e artístico com que lida a educação formal, resultado do acúmulo das experiências humanas ao longo da história são fundamentais para o processo de formação das novas gerações. Embora esse processo formativo não ocorra de forma exclusiva na educação formal, mas tem nele sua principal ancoragem. Outros espaços sociais também se ocupam de forma deliberada ou não de transmitir às novas gerações “o conteúdo” humano desta fase do desenvolvimento. De acordo com Duarte (2013) o domínio desse conteúdo não é transferido se não pela mediação social, não resultado em nenhuma hipótese de herança biológica. Estes conteúdos, como a linguagem, os instrumentos de trabalho, os hábitos sociais, entre outros, são fundamentais para a inserção de todo e qualquer indivíduo nas relações sociais.

---

<sup>2</sup> PNAES e PNAEST - <http://portal.mec.gov.br>

A docência, como ação mediatizadora, resulta na aula universitária que precisa explicitar a relação entre a área do conhecimento, o perfil formativo do curso e o processo de apropriação dos jovens. Disso resulta que o professor precisa dominar aspectos referentes ao domínio do elaboração curricular, da didática, da pesquisa e ensino da sua área. Para Cunha (2014, p. 29) os professores “são colocados frente a impasses teórico-práticos, para os quais a maioria não teve preparo acadêmico para assumir.” Isso impõe uma urgência para a compreensão da complexidade que envolve o ensino na graduação.

Pelo ensino abre-se um caminho para tornar as novas gerações contemporâneas, isso implica na aquisição do acúmulo de experiência e conhecimento humano e dominar a cultura produzida pelo conjunto das gerações que o antecederam, apropriando-se das objetivações materiais e imateriais, que guardam em si a história do desenvolvimento humano. Logo, desenvolver esse processo de ensino, partindo da pesquisa, é um desafio da docência.

Nesse processo de ensino das novas gerações, também novas necessidades são produzidas e se acumulam experiências que se objetivam nos produtos e instrumentos materiais e imateriais, que resultam na cultura humana, ou mundo humano. Para que o que desenvolvimento humano tenha continuidade, de acordo com Leontiev (1978) essa cultura material e imaterial precisa ser conhecida pelas novas gerações, a fim de que estas se ergam sobre os ombros das gerações precedentes. Esse processo de transmissão não se dá pela via biológica e sim pelo desenvolvimento de mediações sociais.

São as mediações sociais que podem conferir aos novos indivíduos o conhecimento acerca das experiências humanas acumuladas. O simples contato destes novos indivíduos com os produtos humanos não garantem que estes se apropriem de todas as capacidades neles contidas. Leontiev (1978, p. 267) garante que “todos os homens atuais [...] qualquer que seja a sua pertença étnica, possuem as disposições elaboradas no período de formação do homem e que permitem, quando reunidas as condições requeridas, a realização deste processo desconhecido no mundo dos animais”. Ou seja, a aprendizagem é uma potencialidade e uma necessidade para fazer-se humano.

Isso explica o porquê o acesso desigual aos produtos culturais humanos desencadeia um afastamento dos indivíduos em relação a sua própria história, a história humana, e tem servido para justificativas conservadoras de naturalização da incapacidade de aprendizagem de boa parte dos jovens das novas gerações. Entretanto, por que se nega o igual acesso aos produtos culturais humanos na sociedade capitalista? Por que esse processo tem se acentuado na atual fase do desenvolvimento deste modo de produção?

No contexto atual do desenvolvimento do capitalismo, marcado por políticas neoliberais, ao passo que o setor produtivo requer a formação dos jovens - como for-

ma de qualificação de mão de obra para o mundo do trabalho, e com isso, indica um determinado modo formativo - a universidade, como vanguarda da produção do conhecimento, ainda conserva um isolamento e formas de relacionamento com a sociedade que expressa o afastamento das condições concretas da produção da vida. Essa ambiguidade produz um quadro contraditório, assim como a sociedade requer uma determinada ação da universidade, esta se resguarda um funcionamento próprio, muitas vezes elitizado e distante das realidades sociais, e, ambas as situações, parecem desconsiderar o direito ao acesso aos bens culturais humanos por toda sociedade, sobretudo por aqueles que historicamente foram cerceados desse direito.

A educação superior cumpre papel fundamental no desenvolvimento humano e social, visto que por meio do domínio dos conceitos ali produzidos e transmitidos, garante-se a apropriação da riqueza cultural humana já desenvolvida, bem como, garante-se as condições para investigar, compreender e dominar os conceitos necessários para responder às necessidades humanas, fundamentais para o desenvolvimento social.

O acesso à riqueza material e não material humana é condição para a humanização e compreende-se que as problemáticas deste nível de educação devem ser enfrentadas pelo conjunto dos trabalhadores e pesquisadores com vistas a torná-lo qualificado na perspectiva do direito a formação humana. A docência, dessa forma, constitui-se como ação mediadora entre os jovens e o produto cultural humano. Desenvolvê-la no interior das universidades de forma que, em conjunto com outras ações, sobretudo de assistência estudantil, possibilite a apropriação do conhecimento por parte de todos os jovens, constitui-se em um grande desafio.

Esse desafio é demanda urgente para o conjunto de docentes que assumiu a tarefa de conduzir jovens egressos do Ensino Médio até lugar do universitário que percorre um processo formativo vinculado à iniciação à pesquisa e extensão e daí, do lugar do estudante, até o profissional graduado capaz de intervir, de forma consciente, nas relações sociais. O professor universitário, à medida que assume o ensino e compreende a outra ponta dessa relação que se estabelece ao ensinar, passa a assumir a necessidade de sua própria formação, para além dos conteúdos específicos de sua área, mas também se dispondo à apropriação dos saberes acerca de ensinar. Afinal, essa é sua função social: encontrar os caminhos, por meio dos quais, o estudante aprenderá.

## **Tecendo algumas conclusões...**

A expansão da educação superior, seja por meio da abertura de novas universidades, pela interiorização de campus de universidades já existentes faz descortinar-se novas problemáticas, que de acordo com Macebo e Lima (2012) devem ser compreendidas no movimento do desenvolvimento do capitalismo e das políticas que são emanadas do Estado.

Ao passo que observa-se, a ampliação da educação superior, percebe-se, conforme destaca Santos (2010) que crises vão se instalando no interior da universidade, seja pelo famigerado produtivismo acadêmico, seja pelo questionamento da legitimidade dos conteúdos abordados na educação superior e as necessidades do mercado, entre outras. Neste contexto, evidenciam-se novas demandas aos educadores, que se vêem frente a um acúmulo de tarefas que, muitas vezes, impede o necessário debate coletivo sobre os processos formativos e mesmo, preterindo atividades de ensino na graduação.

Além das questões internas ao exercício da função docente, há que se considerar a falta de formação efetiva destes profissionais, em sua maioria bacharéis, onde em nenhum momento de sua formação refletiram acerca do ato de ensinar e, ainda os licenciados, carregam um considerável aligeiramento dessa dimensão, essencial para quem vai efetivamente, ser professor.

Os docentes reconhecidamente compreendem seu papel nas atividades de ensino, entretanto, furtam-se, muitas vezes pelas questões já expostas, do debate acerca da relevância social das atividades formativas, no âmbito da graduação, para a sociedade e para os jovens de forma geral. Compreender os meandros desse processo formativo na educação superior, etapa onde se inaugura uma forma distinta da educação básica – para a maior parte dos jovens ingressantes na educação superior, seu único referencial de organização de estudos - pode descortinar pistas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem com êxito, favorecendo a desnaturalização dos resultados obtidos pelos acadêmicos.

Assim, ainda que não se tenha, necessariamente atingido a democratização deste nível de ensino, estas novas questões, merecem um exame rigoroso, como o perfil profissional formado nos cursos de graduação, o crescente aumento de cursos em instituições que não desenvolvem a pesquisa e a extensão, a qualidade de formação, a permanência dos estudantes, os problemas relacionados à docência neste nível de ensino, para, desta forma, orientar a análise e reflexão da prática social.

O planejamento conjunto da ação docente, iniciando pelos projetos de curso, planos de ensino e de aulas, articulando o que se desenvolve nas aulas ao perfil do egresso, a construção desse perfil a partir das necessidades sociais, são aspectos que

podem ser considerados nesse caminho de discutir a docência na educação superior como meio de difusão do conhecimento e elevação das potencialidades humanas.

## Referências

- ABRAMO, Helena. Espaços de juventude. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (Orgs.). *Políticas Públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em 10 de março de 2015.
- BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 26 de junho de 2017.
- BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação.
- CUNHA, Maria Isabel. (org) *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades*. 1ª ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.
- MANCEBO, Deise. LIMA, Kátia Regina de Souza. Trabalho docente no contexto da expansão da educação superior. IN: MANCEBO, Deise. BITTAR, Mariluce. CHAVES, Vera Lúcia Jacob. *Educação Superior: expansão e reformas educativas*. Maringá: Eduem, 2012.
- MOROSIN, M. C. et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, nº 64, jan-mar, 2016.
- OBSERVATÓRIO Nacional do Plano Nacional de Educação. Portal. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>. Acesso em 26 de junho de 2017.
- PARANÁ. IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Portal. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br>. Acesso em 26 de junho de 2017.
- SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010.





## **El Impacto Social de la Educación Superior**

**ROSANA CLAUDIA PARTAL**

Universidad Provincial del Sudoeste

cpartal@upso.edu.ar

**MARÍA TATIANA GORJUP**

Universidad Provincial del Sudoeste

tatiana.gorjup@upso.edu.ar

**HERNÁN PEDRO VIGIER**

Universidad Provincial del Sudoeste

hvigier@upso.edu.ar

---

### **Resumen**

El objetivo del trabajo es evaluar el impacto social de la Educación Superior en Argentina. Para ello se identificarán qué indicadores de calidad de la educación superior demuestran la dimensión social, vinculados a la pertinencia e inclusión y la eficacia de la Universidad. Para esto se realiza una revisión del concepto de calidad de la educación superior en relación a sus perspectivas de análisis y se describen las características de los rankings universitarios existentes. A partir de ello, se identifican los indicadores de calidad para cada dimensión de las instituciones de educación superior, considerados por dos de los rankings más relevantes, ARWU y THE. Los mencionados rankings hacen una evaluación de las universidades respecto a la excelencia de sus dimensiones o al cumplimiento de estándares altos. Estos utilizan una metodología criticada por distintos autores, aunque ello no ha restringido su uso. Del análisis realizado sobre los rankings se observa que el concepto de calidad en el que se basan, no contempla aspectos relacionados a la dimensión social. Se concluye que la dimensión social enfocada en la pertinencia e inclusión, no se incluye en las evaluaciones de calidad de las universidades, aunque resulte una preocupación actual que se evidencia en los documentos provenientes de organismos internacionales y nacionales.

## Palabras clave

calidad de la educación superior - universidad - impacto social de la educación superior - eficacia de la educación superior

## Introducción

Con el fin de identificar los indicadores de calidad de la educación superior que demuestren la dimensión social y la eficacia de la Universidad en Argentina, se presentará una revisión sobre el concepto de calidad de la educación superior, impacto social y eficacia cuando lo relacionamos con la Universidad.

De la revisión de la literatura sobre calidad de la educación superior se puede evidenciar que el concepto tiene historia y no se lo puede considerar como algo atemporal y absoluto. Tampoco se mide como hace medio siglo atrás, momento en que la Universidad dejó de ser un ámbito “cerrado” donde no era analizada ni por el Estado ni por la Sociedad. A partir del fenómeno de la globalización, en la educación superior surge o se incrementan una serie de situaciones derivadas de la misma (Rasco, 1999; Rodríguez, 2010). Entre ellas encontramos: altas tasas de escolarización obligatoria; presencia de una administración educativa centralizada que traía aparejada una burocracia considerable encargada del control, seguimiento y distribución de los recursos materiales y humanos. Además, la existencia de leyes de educación obligatoria, disminución o desaparición del financiamiento incremental; la proliferación de universidades y otras instituciones (mayoritariamente las privadas), y la realización de funciones básicas de las universidades por otras instituciones. Este último punto ha provocado la competencia, por lo que exige a las universidades ser competitivas, demostrar su *calidad*, pero ahora a través de su *acreditación* (Cabrera, 2005).

Además, a estas situaciones se suma la desconfianza mostrada por la sociedad y el Estado, sobre la pertinencia de las universidades. Esto trae como consecuencia la necesidad de establecer un nuevo sistema de relaciones de la Universidad, con la sociedad y el Estado, basado en la rendición de cuentas de la primera (Poggi, 2008; De Vincenzi, 2013).

De esta manera, el concepto de calidad ha sufrido una transformación en pos de la incorporación de lo que la sociedad estaba exigiendo: “una forma diferente de Universidad”. Ya no como lugar donde se acumula el conocimiento universal sino que ese conocimiento sea aplicado al entorno social, que sea pertinente y que provoque un impacto (Cabrera, 2005). Tal es así que, a partir de la creación de la Ley de Educación

Superior 24.521/95 (en adelante LES) y con ella la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (en adelante CONEAU), en Argentina, la calidad era asimilada a la evaluación externa y acreditación. Éstas establecidas como 2 procesos obligatorios para las universidades por períodos establecidos en la LES (Pugliese, 2000; Cabrera, 2005; Pires & Lemaitre, 2008). En ese momento, hubo una resistencia de las universidades a ser evaluadas, entre otras cosas, por no contar con experiencias respecto a cómo llevar adelante los procesos de evaluación dentro de la Institución. Esta situación a lo largo de los años fue cambiando el eje de la discusión hacia un plano teórico, no solo en Argentina sino también en la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe. Principalmente, a partir de las acciones impulsadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) y otras organizaciones a través de las que se discuten las experiencias de los países así como los principales conceptos (Pires & Lemaitre, 2008; Cabrera, 2005). En este contexto, ya no se discute si se evalúa o no la educación superior; las deliberaciones respecto a la evaluación de la calidad se relacionan con la búsqueda del cómo resulta más efectiva.

Si bien existen diversas definiciones de calidad en la literatura actual, tal y como se expondrá en la próxima sección, en el presente trabajo se pretende determinar aquella que sea la más conveniente para su evaluación en las condiciones de la realidad latinoamericana, sin olvidar que la calidad tiene que estar conjugada con la pertinencia y el impacto social. En este sentido, no se puede concebir una institución universitaria de calidad que no sea pertinente en su entorno social (Cabrera, 2005).

## **Análisis sobre el concepto de calidad de la Educación Superior**

Los modelos de gestión universitaria no son independientes del fenómeno y definición de calidad que se utilice. En este sentido, Harvey y Green (1993) establecen que la calidad en primer término, significa cosas diferentes para distintas personas y, en segundo término, establecen que la calidad es relativa a los “procesos” o “resultados”. Siguiendo con lo anterior, los autores dividen las distintas conceptualizaciones de calidad en 5 dimensiones interrelacionadas. Así encontramos que la calidad puede ser vista como: algo *excepcional*, como la *perfección*, como *objetivo o propósito*, como *valor por el dinero* y como *transformadora*. Además, afirman que la determinación de los criterios para evaluar la calidad en la educación superior, depende de las diferentes concepciones de calidad que adopten las partes interesadas (De la Orden Hoz, 1997;

Lamarra, 2004; Alborno, 2005; Chaves, 2009). A continuación se describirá y discutirá el concepto de calidad desde distintos puntos de vista propuestos en la clasificación de Harvey y Green (1993).

## **Calidad de la Educación Superior vinculada a la rendición de cuentas**

Esta dimensión implica la vinculación de la calidad con la eficiencia económica, con el rendimiento de una inversión. En el centro de este enfoque está la idea de rendición de cuentas (en inglés: *accountability*): *una mayor eficiencia económica deriva en una mayor calidad*.

Según Poggi (2008), el concepto (de amplio desarrollo en el mundo anglosajón) proviene del ámbito financiero del sector privado y se ha extendido al sector público para dar cuenta de los resultados de organismos y programas sostenidos con fondos públicos. El autor referencia a O'Donnell (1998) quien define la rendición de cuentas horizontal en los distintos sectores de un Estado como “...*un factor importante para el funcionamiento democrático, lo que exige la transparencia en la elaboración de las decisiones colectivas*” (Poggi, 2008: 2). En el nivel macro de un sistema educativo, la *rendición de cuentas* se asienta en el reconocimiento de los grados en que un sistema cumple con las finalidades sociales que se le ha encomendado.

En Argentina y en pleno siglo XXI, para la asignación de fondos públicos incrementales a las Universidades Públicas incluidas en el Sistema de Educación Universitaria Nacional, se aplica una metodología aprobada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Esta metodología está basada en los siguientes indicadores: los alumnos por carrera (nuevos inscriptos y reinscriptos, clasificados por cantidad de materias aprobadas al año anterior); la tasa de reinscripción en el primer año; la localización y la duración de las carreras; la distribución de la planta docente por dedicación; los docentes incentivados (clasificados por área del conocimiento); los metros cuadrados edificadas y de espacio verde; las dependencias clasificadas según nivel de gestión; los gastos en niveles preuniversitarios; el presupuesto en función de salud, ciencia y técnica, y los cursos de ingreso.

Teniendo en cuenta lo anterior, se observa que los indicadores mencionados para la asignación de fondos públicos responden a datos específicamente cuantitativos y perfectamente calculables. No se hace alusión a ninguno que induzca a las universidades a llevar adelante políticas de inclusión o de pertinencia, entre otras que no se

evidencian. Según Osuna Carrillo de Albornoz (2009), cuando se pretende vincular la financiación universitaria a la mayor o menor calidad de las Universidades, es necesario ponderar cuidadosamente los indicadores que permitirán obtener un grado de calidad objetivo. Asimismo, es importante destacar el estudio llevado a cabo por Harvey y Williams (2010) sobre las prácticas de aseguramiento de la calidad producidas durante los últimos 15 años en diferentes países. En el mismo se concluye que los sistemas de aseguramiento de la calidad no han mejorado realmente la educación superior, sobre todo, cuando los procesos de evaluación están vinculados a ejercicios de rendición de cuentas (Rodríguez Ponce et. al. 2012; De Vincenzi, 2013; Mur Villar et. al. 2014; Pedraja-Rejas et. al. 2014).

## **Calidad de la Educación Superior como carácter excepcional o de excelencia**

La noción de *calidad como algo excepcional* se asocia al concepto de que la calidad es algo especial. En este sentido se presentan tres variaciones. En primer lugar, la noción tradicional de calidad como condición de distinción (basada en la exclusividad), que siguiendo a De la Orden Hoz (1997) no puede ser evaluada, ni medida, ni contrastada, razón por la que al momento de evaluar la calidad de la educación superior no resulta aplicable. En segundo lugar, una visión de la calidad como materializada en la excelencia (es decir, superando elevados estándares). En tercer lugar, una noción más débil de calidad excepcional, que exige alcanzar un conjunto de estándares mínimos (Harvey & Green 1993; De la Orden Hoz, 1997).

Es de destacar, que la *excelencia* suele emplearse como sinónimo de calidad; y, se puede decir que existen dos visiones de *excelencia*: una que implica “cero defectos” y otra que implica “superar estándares”. Este enfoque no da importancia al proceso, sino a los insumos y productos (o resultados) obtenidos (Harvey & Green, 1993).

En el contexto de la educación superior, si se recurre a los premios Nobel para dar conferencias, laboratorios bien equipados con los aparatos científicos más actualizados, mejores alumnos, mejores profesores, etc., entonces se producirán excelentes resultados y, por lo tanto, se alcanzaría una mayor calidad. Es decir, la calidad de salida está en función de la calidad de entrada (Harvey & Green 1993). En este sentido, la excelencia se juzga a menudo por la reputación de una institución y por el nivel de sus recursos (Astin, 1990; González & Espinoza, 2008). *Estos suelen ir vinculados de manera que, un alto nivel de recursos respalda la reputación y una buena reputación atrae más recursos.*

Si observamos las transformaciones producidas en las Universidades como resultado de las reformas políticas de los 90', podemos vincular directamente una preocupación prioritaria por la *"calidad –excelencia- académica"*. En términos generales, la calidad en el marco de la educación superior se orientó a *"la necesidad de establecer políticas de admisión, fortalecimiento de áreas más desarrolladas de investigación, jerarquización del cuerpo docente, implementación de mecanismos de acreditación y evaluación institucional, etc."* (Fernández Lamarra & Brá, 2004:13). Se trataba de establecer criterios de restricciones al acceso y crecimiento hacia el interior de las instituciones universitarias, procurando delimitar un segmento de *excelencia*. En Argentina, la LES hace alusión al término excelencia en los siguientes términos: *"garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema"*, sin dar mayores detalles u orientaciones a qué se refiere con *"excelencia"* (art.4° inc.d, Ley de Educación Superior).

Pero a pesar de este impulso inicial de reforma, el panorama de la educación superior en América Latina -en general- y en Argentina -en particular-, no sufrió cambios significativos (de Donini & Donini, 2003). De esta manera, la calidad se reconoce como un término relacionado con la *excelencia*, que se comprende como el logro de las metas y misiones de las Instituciones. Están basadas en estándares públicamente aceptados que responden a la responsabilidad e integridad de las mismas (Lamarra, 2007).

A partir de lo anterior, se observa que se relaciona a la calidad educativa con los conceptos de excelencia y rendición de cuentas (León, 2003; Cabrera, 2005; García, et al. 2014). Pero... ¿la *excelencia* es un indicador de calidad? y si fuera así, ¿cómo se mediría? El concepto de calidad como excelencia basado en la definición tradicional, es equivalente a poseer estudiantes sobresalientes, académicos destacados, etc., aplicable en una educación superior de elite. Y, sin embargo, la educación superior latinoamericana se enfrenta al fenómeno de la masificación que es un reto que requiere una respuesta que no sea la de excluir a amplios sectores poblacionales que no forman parte de la elite (Cabrera, 2005).

## **Calidad de la Educación Superior como "cultura de la calidad"**

Esta dimensión se centra en procesos y establece especificaciones que hay que cumplir perfectamente. Esto implica la concepción de cero defectos y hacer las cosas bien la primera vez. Este concepto está vinculado a la *"cultura de calidad"* que supone que todo miembro de una institución de educación superior es responsable de la cali-

dad; democratiza la calidad y la relativiza (De la Orden Hoz, 1997). Bajo este enfoque, la calidad no sólo está vinculada a las exigencias de quienes reciben el servicio, sino que también está garantizada en cada etapa en la producción o entrega (Oakland, 1992). En este contexto, desde los cuerpos de conocimiento vinculados a la gestión se han planteado diferentes modelos para medir la calidad de una organización independientemente del tipo de organización (empresas, instituciones educativas, etc.) (Sánchez, 2005; Armengol & Aníbal, 2010). Entre estos modelos se destacan: el modelo ISO 9000, el modelo Deming, basado en las teorías de Control de la Calidad Total (TQC) o de Control de la Calidad en toda la Empresa (CWQC); métodos Total Quality Management (TQM); el modelo EFQM de Excelencia (Foundation for Quality Management, Europa) basada en la mejora de la Gestión; entre otros.

## **Calidad de la Educación Superior como objetivo o propósito**

Derivado de la dimensión presentada más arriba, en este caso la calidad está vinculada a la percepción de que *“el cliente es soberano”*, un aspecto que en el contexto de la educación superior exige establecer precisiones sobre quién es el cliente. En este caso, la calidad es definida en términos de que una Institución cumpla los objetivos que ha establecido, es decir con su misión (Harvey & Green, 1993; De la Orden Hoz, 1997; Amengol & Aníbal, 2010). Y, el concepto de calidad se relaciona con las salidas o resultados, y no con el proceso.

*Desde esta perspectiva se deduce que el cumplimiento de los objetivos institucionales y de la misión, deriva en una mayor calidad.* Esta noción está bastante alejada de la idea de calidad como algo especial, distintivo, elitista, que confiere un estatus o que es difícil de alcanzar. Es una definición funcional de calidad, más que excepcional. Pero, si bien la máxima medida de perfección “cero defectos” puede ser excelente como una definición de calidad, corre el riesgo de que si el producto no responde a su propósito, entonces su perfección sea irrelevante (Harvey & Green, 1993).



## **Calidad de la educación vinculada a la transformación de las capacidades de los estudiantes**

Desde esta perspectiva, la calidad radica en el desarrollo de las capacidades del estudiante y en la capacitación para su propia transformación. En el marco de la Educación Superior, lo anterior se traduce en un cambio cualitativo del profesor o la institución que produce un impacto sobre el estudiante ya que “lo transforma”. De este modo, la calidad radica en el valor agregado que se aplica sobre el estudiante, en términos del incremento del conocimiento, de las capacidades y de las destrezas. También, en la implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan a su transformación, dándole la oportunidad de ampliar sus posibilidades de participar en procesos que le afectan (incremento de lucidez, confianza en sí mismo, pensamiento crítico, etc.) (Harvey & Green, 1993; De la Orden Hoz, 1997). En este contexto, el papel de las instituciones de educación superior en términos de calidad, a través de los profesores, tiende a lograr que los alumnos participen plenamente en el proceso de aprendizaje y contribuyan. Y, de esta forma, que se conviertan en responsables de crear, entregar y evaluar el producto (Muller y Funnell, 1992).

En este punto Harvey & Green (1993) concluyen que los estudiantes se encuentran en el centro del proceso de aprendizaje, y por el cual dicho proceso es evaluado. Se coloca al alumno en el foco central, desplazando el énfasis de las medidas de valor agregado o añadido de mejora al empoderamiento. Es decir, permitir que los propios alumnos tengan el poder de influir en su propia transformación. En otras palabras, *desde esta perspectiva una institución tendrá más calidad, cuando logre que los estudiantes protagonicen su propio proceso de transformación.*

Una vez presentadas las dimensiones desde las que se ha contemplado la calidad de la educación superior (Harvey & Green, 1993), a continuación se plantean y discuten las nuevas dimensiones. En las mismas se vincula la calidad de la educación superior con la eficacia y eficiencia, con la pertinencia y la inclusión.

## **Nuevas tendencias en la concepción de la calidad de la Educación Superior**

Como en otros ámbitos -y principalmente debido al creciente papel del mercado como regulador de los sistemas- la evaluación y acreditación de la calidad de servicios se trasladó progresivamente hacia los debates públicos y dentro del propio campo de

la educación superior. Sin embargo, al hablar de educación y aprendizajes, persisten aun numerosas discusiones acerca sobre qué se entiende por “calidad”. Las tensiones se generan en relación a esta idea tratando de consensuar, aún a nivel de las instituciones, gobierno, y contexto global, cómo se definirán los parámetros de lo que se considera una educación superior de calidad y equitativa (Claverie et al. 2008). Desde este punto de vista, la calidad de la educación superior incorpora aspectos vinculados a la equidad e inclusión.

En el documento UNESCO (2007:9), se afirma: “*La educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativos: la eficacia y la eficiencia*”. En la definición del documento de la UNESCO (1998), en la que se sintetiza el espíritu de otras definiciones, la calidad es la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser. Partiendo de esta premisa, se desarrolla esta idea en la cual se señala que cada uno de los elementos institucionales que componen la definición de calidad (Deber Ser, Quehacer y Ser) debe ser evaluado, predominantemente, con una categoría específica. Así la *misión, los planes y proyectos* que de una institución se deriven son evaluados en cuanto a la *pertinencia* (Ser); el *funcionamiento* (Quehacer) es evaluado en términos de *eficiencia*; y los *logros y resultados* son evaluados en cuanto a su *eficacia* (Deber ser) (Lamarra, 2005).

A continuación, se presentan los conceptos de calidad de la educación superior en términos de eficacia y eficiencia.

## **Calidad de la Educación Superior vinculada a la eficacia y a la eficiencia**

Se definen la *eficacia y eficiencia* como dos atributos básicos de la educación de calidad para todos, que deben incorporar y representar las preocupaciones centrales de la acción pública en el terreno de la educación. Asimismo, es necesario identificar en qué medida se es eficaz en el logro de los objetivos vinculados al derecho a una educación de calidad para toda la población. En este sentido, es necesario analizar en qué medida la educación pública es eficiente, respetando el derecho del ciudadano en términos de que su esfuerzo material sea adecuadamente reconocido y retribuido (OREALC/ UNESCO Santiago, 2013).

En la misma línea, De la Orden Hoz (1997) toma como premisa que la calidad de la educación vendría definida por un conjunto de relaciones de coherencia entre

los componentes de un modelo sistémico de Universidad o de un plan de estudios conducentes a un título. El autor define la calidad de la educación superior como *funcionalidad*, como la coherencia entre, por un lado, los inputs, procesos, productos y metas, y por otro, expectativas y necesidades sociales. Y, define la calidad de la educación superior como *eficacia o efectividad*, como la coherencia entre inputs y procesos y, por otro lado, como producto.

Podemos decir que estas definiciones de calidad de la educación superior vinculadas a *eficacia y eficiencia* han redundado en una evolución del concepto, pues poco tienen que ver con la excelencia y con el concepto de rendición de cuentas. Los distintos autores citados en esta sección, nunca dejan de lado los conceptos de la demanda social como derecho del ciudadano, pertinencia, equidad, relevancia, funcionalidad y coherencia (Gautier, 2007)

## Calidad de la Educación Superior en relación a la pertinencia

En la literatura consultada, se visualiza una importante referencia teórica en la consideración de la *pertinencia* como un elemento fundamental de la calidad.

Según la UNESCO (2007: 41): “*La pertinencia de la educación alude a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas ... exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad...*”. A partir de esta definición se desprenden una serie de indicadores de pertinencia, al momento de evaluar si una Institución de Educación Superior es pertinente y por ende tiene calidad. Estos indicadores son: la diversidad de su pedagogía, la flexibilidad de su modelo académico para adaptarse a las necesidades de sus estudiantes y a su entorno social y cultural, entre otros.

Respecto a la evaluación de la pertinencia de la educación superior, la UNESCO (2007) establece que debe realizarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las Instituciones y lo que éstas hacen. Para lograrlo, las Instituciones y los sistemas, en particular en sus relaciones con el mundo del trabajo, deben orientarse a largo plazo con los objetivos y necesidades sociales y, en particular, al respeto de las culturas y a la protección del medio ambiente. Pérez Juste (2005) cuando define la calidad se refiere a formar integralmente al ser humano, y ello atendiendo a las circunstancias del *aquí* y del *ahora*. Esto es lo que permite concretar la idea de una educación de calidad en dos conceptos básicos, los *de personalización y de pertinencia social*.

De este modo se definen la *pertinencia social y la calidad*, bajo el supuesto de que

la educación superior para ser pertinente se mueve en diferentes sentidos. Uno es la calidad y la funcionalidad institucional; en este sentido, se refiere a cómo se percibe el cumplimiento de las funciones de la universidad que fueron asignadas por la sociedad. El otro representa la pertinencia de la Institución, en términos de la formación de competencias genéricas que la universidad brinda (Coronado-García & Estévez-Nenninger, 2016).

De lo expuesto se puede decir que es imprescindible determinar la complejidad y los alcances de la pertinencia, principalmente atendiendo al contexto de la sociedad del conocimiento. Esto es esencial para avanzar en la construcción de un concepto de pertinencia, más acorde con las nuevas realidades al que está sometido el Sistema Universitario Argentino. (Tünnermann Bernheim, 2006). Cuando se aborda el tema de la pertinencia en la educación superior, se tiende a reducir el concepto de pertinencia a las respuestas que ésta debe dar a las demandas de economía o del sector laboral, o profesional. Sin lugar a dudas, la educación superior debe atender estos requerimientos, pero su pertinencia trasciende esas demandas y debe analizarse desde una perspectiva más amplia. De lo anterior se deriva la importancia de que la educación superior tenga en cuenta a los desafíos, los retos y demandas que impone la sociedad en su conjunto (Tünnermann Bernheim, 2006).

Esto obliga a la educación superior, y por ende a las instituciones que la imparten —que actúan en el contexto de la sociedad del conocimiento y la información—, a replantearse sus objetivos, su misión y sus funciones.

## **Calidad de la Educación Superior vinculada a la inclusión**

La UNESCO (2007) define la *educación inclusiva* como la *educación para todos*. Parte del supuesto de que existe una necesidad real de respetar la diferencia, ya sea por cuestiones étnicas, culturales, de género, edad, capacidad o procedencia, entendiendo las diferencias humanas como naturales y que contribuyen a la riqueza de todas las sociedades. En consecuencia, deben estar reflejadas en los sistemas educativos que tienen la obligación de asegurar oportunidades de participación para todo el alumnado, y así aprender de forma conjunta. En este documento se establece que,

*Calidad y equidad no sólo no son incompatibles sino que son indisociables. Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas que cada quién necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación (UNESCO, 2007: 8).*

## Los rankings y la medición de la calidad de la Educación Superior

La presente sección se enfoca en la medición de la calidad de la educación superior y, para ello, se analizan los rankings que se publican actualmente para posicionar a las Universidades, según su rendimiento.

En este marco, existe un antes y un después de la aparición del *Ranking Shanghai* en 2003 (en adelante ARWU - Academic Ranking of World Universities) elaborado por la Shanghai Jiao Tong University de China. Este ranking jerarquiza 500 universidades de todo el mundo y está basado en indicadores cuantitativos de producción científica. Más tarde, aparecieron otros rankings como el Webometrics Ranking of World Universities en 2004 elaborado por el Cybermetrics Lab (CCHS), un grupo de investigación perteneciente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de España. Webometrics jerarquiza a más de 4000 universidades de todo el mundo a partir de la presencia de sus páginas web. Por su parte, el Times Higher Education-QS World Universities Ranking (en adelante THE), realiza una de las clasificaciones internacionales de universidades más conocidas e influyentes. Tiene un enfoque mayormente comercial, en términos de la venta de publicidad asociada a la publicación del ranking, la oferta de servicios de consultoría para lograr mejores posiciones en la clasificación y la promoción de sus propios proveedores de datos. Además, la generación y venta de servicios de información especializados (Ordorika & Gómez, 2010; Delgado-López-Cózar; 2012).

Estos rankings tienen efectos en el mundo académico y están condicionando las políticas universitarias (Hazelkorn, 2015). Siguiendo a Garrido Gallardo (2017), el interés que despiertan actualmente los rankings en el contexto de las universidades, es consecuencia directa de la prioridad que se otorga a la excelencia como objetivo de la misma.

Los rankings surgen con el fin de orientar a los estudiantes a elegir la Institución donde seguir sus estudios superiores. Además, para informar a los directivos de la universidad sobre sus fortalezas y debilidades en todos los ámbitos de su actividad (docencia, investigación, transferencia de conocimiento, gestión e infraestructura), saber qué mejorar y con quiénes compite. También, proveen información a los responsables de la política educativa, ya sea nivel internacional, nacional o regional, que colaboran en la toma de decisiones (planificación estratégica de instituciones o titulaciones, o en la financiación de las mismas). Y además brindan elementos de prestigio institucional que han sido utilizados, entre otros aspectos, para publicidad de las instituciones privadas y para la negociación de subsidios en las públicas (Ordorika & Gómez, 2008).

Los rankings universitarios se diferencian principalmente por la metodología

## Ponencias del Coloquio Regional *Balance y aportes para la CRES 2018*

El rol de la Educación Superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe

que utilizan, la cual ha sido criticada por varios autores (Ordorika & Gómez, 2010; Hazelkorn, 2015; Martínez Rizo, 2011), lo que no ha desalentado su proliferación. Asimismo, varios autores destacan que generan una percepción distorsionada que equipara el posicionamiento en los rankings con una evaluación totalizadora de la calidad de las instituciones en todos sus ámbitos de desempeño (Marginson y Van der Wende, 2006; Espeland y Sauder, 2007; Hazelkorn, 2007 y 2008; Ordorika & Gómez, 2010; Martínez Rizo, 2011).

No es objeto de este trabajo realizar un análisis exhaustivo de los rankings universitarios existentes; se toman dos de los rankings más relevantes en el ámbito académico, el ARWU y el THE para evaluar los indicadores que se contemplan al momento de posicionar a una institución universitaria a nivel global.

Tabla 1. Indicadores del ranking ARWU

| Dominio                        | Criterio y ponderación                                      | Observaciones  |
|--------------------------------|---|--|
| Calidad de la educación        | Egresados con Premio Nobel o Medalla Fields (10%)           | De pregrado o posgrado; si uno estudió en varias ies todas reciben puntos. Más peso recientes        |
| Calidad del profesorado        | Académicos con Premio Nobel o Medalla Fields (20%)          | Si uno trabaja en varias ies todas reciben puntos. Más peso recientes. No claro qué es “trabajar en” |
|                                | Académicos muy citados (20%)                                | De lista de 250 más citados en c/u de 21 áreas de Thomson Scientific                                 |
| Productividad de investigación | Papers Nature y Science (20%)                               | 5 últimos años; no cuenta para ies de ciencias sociales; peso según rango de autor                   |
|                                | Total papers publicados (20%)                               | En la base de datos de Thomson Scientific; se da doble peso a los de ciencias sociales               |
| Productividad                  | Total de los 5 criterios previos entre profesores fte (10%) | fte = Full Time Equivalent. Si no se tiene el dato este criterio se ignora                           |

Fuente: Billaut et al. 2009

Tabla 2. Indicadores del ranking THE

| Factor                      | Descripción  | Ponderación | Observaciones                           |
|-----------------------------|--|-------------|---|
| Investigación de excelencia | Citas de artículos publicados por personal de la institución entre total de personas | 20%         | Según bases de datos de Scopus-Elsevier |
| Docencia de excelencia      | Ratio de estudiantes por profesor  | 20%         | Pobre pero disponible                   |
| Enfoque internacional       | % de profesorado de otros países   | 5%          | Según datos de cada institución         |
|                             | % de alumnado de otros países  | 5%          |   |
| Acceso a empleo egresados   | Opiniones de académicos según encuesta   | 40%         | Cualitativos; valen 50% del total       |
|                             | Idem de empleadores de egresados   | 10%         |   |

Fuente: Baty (2009)

Si se presta atención a la ponderación de cada indicador respecto a la valoración total de los dos rankings presentados en las Tablas 1 y 2, estas ponderaciones no están justificadas desde una perspectiva científica. Los mismos se basan exclusivamente en las opiniones de las organizaciones que elaboran la herramienta, sin más explicaciones. En cambio, es esperable que cuenten con una fundamentación teórico-empírica principalmente en lo que se refiere al impacto de cada indicador (Ordorika & Gómez, 2010). Más allá de la ponderación otorgada a cada indicador, podría cuestionarse *¿qué miden estos rankings? ¿qué deberían medir? y ¿qué concepto de calidad de la educación superior contemplan?*

En respuesta al primer interrogante y, teniendo en cuenta los indicadores del ranking ARWU, es posible apreciar que el objetivo es posicionar mejor a la institución que tiene calidad en las dimensiones de docencia e investigación. En este caso, la calidad se encuentra relacionada con el cumplimiento de estándares altos reconocidos a nivel mundial. Siguiendo a Ordorika & Gómez (2010) lo que realmente se están midiendo es el conocimiento y el (re)conocimiento de la institución, pero no su calidad, si consideramos la calidad como un concepto multidimensional. Por su parte, los indicadores del ranking THE posicionan mejor a las instituciones que demuestran excelencia en las dimensiones de docencia e investigación, en las relaciones internacionales y que mejor posicionan a sus graduados en el mundo laboral. Aquí se vincula la calidad a la excelencia meramente.

A partir de lo anterior, se vislumbra que los rankings no tienen en cuenta el tamaño de la Institución ni su ámbito geográfico (nacional o internacional), tampoco la dimensión social. Por todo esto, se podría cuestionar si es útil comparar universidades de diferente tamaño y que pertenecen a contextos económicos, sociales y culturales tan distintos (Delgado et al. 2012).

## **Conclusiones**

Las universidades han sufrido un cambio de paradigma que estuvo dado por los diferentes cambios socio-culturales, económicos e históricos. En ese marco, pasaron de tener que rendir cuentas a la sociedad, cómo y en qué se gastan sus recursos, a tener que cumplir con ciertos estándares establecidos por el Estado. Además, a proponerse la excelencia como meta para poder figurar en los rankings de universidades mundiales, entre los cambios fundamentales a lo que se han dedicado distintos autores abocados a la temática de la gestión universitaria.

Además, se suman los documentos de organismos a nivel global, como la UNESCO, que convocan a distintos actores de la educación del mundo con el fin de introducir los conceptos de inclusión, pertinencia, impacto social, entre otros, relacionados a la calidad de la educación superior. Estos documentos son teóricos y hasta el momento no se visualizan aplicaciones prácticas (evaluaciones institucionales, la elaboración de ranking, estándares definidos por el Estado), que contemplen la dimensión social entre las dimensiones clásicas de la Universidad (vinculadas a docencia, la investigación, la ciencia y tecnología, y la extensión).

De la revisión de la literatura sobre la calidad universitaria, se encuentra que la definición de calidad emerge como un atributo que sólo puede comprenderse asociada a valores y significaciones socialmente construidas en diversos contextos nacionales e históricos y a través de distintos ideales paradigmáticos (Bambozzi, 2011). En este contexto, la calidad de la educación superior se define como un concepto complejo y multidimensional que no puede desprenderse de su relación con los objetivos y actores del sistema universitario. En este sentido, aparece la noción de pertinencia, que articula la calidad con las expectativas colectivas, producto tanto de las necesidades sociales como de los requerimientos de un país en términos de su desarrollo.

A partir de lo anterior, se plantean los siguientes interrogantes: *¿Cuál o cuáles son los conceptos de calidad de la educación superior que predominan actualmente? ¿Qué impacto tiene la incorporación de la dimensión social en la discusión sobre el concepto de*



*calidad de la educación superior y sobre su medición?* La respuesta a los mismos, se plantea como el principal objetivo en futuras investigaciones.

## Referencias bibliográficas

Albornoz, M. (2005): ¿Calidad educativa significa lo mismo para todos los actores escolares? <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/347332>.

Armengol, L. & ANÍBAL, M. (2010): Calidad en la enseñanza en la educación superior (Doctoral dissertation, Facultad de Ciencias Económicas).

Astin, A. (1990) Assessment as a tool for institutional Renewal and Reform. En AAHE Assessment Forum, *Assessment 1990: Accreditation and Renewal*. Washington, D.C: AAHE.

Bambozzi, E. (2011): Calidad educativa en el ámbito de la Educación Superior Universitaria: el caso de la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Católica de Córdoba. *Revista de Educación*, 2(2), 97-108.

Cabrera, V. A. (2005): El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional, Dirección de Postgrado, Ministerio de Educación Superior, Cuba. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).

Coronado-García, M. A. & Estévez-Nenninger, E. H. (2016): Pertinencia social de una universidad pública en México, desde la visión de estudiantes, empleadores y docentes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(20).

Claverie, J., González, G., & Pérez, L. (2008): El sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en Argentina: el modelo de la CONEAU. Alcances y límites para pensar la mejora. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 1, Número 2.

Chaves, O. P. (2009): La cuestión de la calidad de la educación. *Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, 26, 1-citation\_lastpage.

De la Orden Hoz, A. (1997): Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 3(1-2).

De Vincenzi, A. (2013): Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa en tres universidades privadas argentinas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 4(9), 76-94.

De Donini, A. M. C., & DONINI, A. (2003): *La gestión universitaria en el siglo XXI Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas*.

Delgado López-Cózar, E., Robinson-García, N., & Torres-Salinas, D. (2012): Manipular Google Scholar Citations y Google Scholar Metrics: simple, sencillo y tentador.

Espeland & Sauder (2007): Rankings and Reactivity: How public measures re-create social worlds, *American Journal of Sociology*, vol. 113, núm. 1, pp. 1-40.

Fernández Lamarra, N. & Cóppola, N. (2007): *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina: los procesos de evaluación y acreditación*. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Fernández Lamarra, N. (2007): *Evaluación y acreditación de la educación superior en Argentina*.

Fernández Lamarra, N. & Coppola, N. (2008): La evaluación de la docencia universitaria en Argentina: situación, problemas y perspectivas. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. & Saavedra, J. E. (2014). *Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* Bogotá: Fundación Compартir.

Gautier, E. (2007): Educación de calidad: comentarios a la nueva propuesta de OREALC/UNESCO. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Garrido Gallardo, M. Á. (2017): El mito del ranking universitario.

González, L. E., & Espinoza, O. (2008): Calidad de la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, 28, 247-276.

Harvey, L., & Green, D. (1993): Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9-34.

Hazelkorn, E. (2012): Cómo se cocinan los rankings universitarios. How to cook the university rankings. *Dendra médica*, 11(1), 43-58.

Hazelkorn, E. (2015): *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. Springer.

Lamarra, N. F. (2004): Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, 35, 39-71.

Lamarra, N. F. & Brá, M. A. (2004): La gestión universitaria en la Argentina: una aproximación a partir de la evaluación institucional externa. *Estudos e perspectivas em gestão universitária*. Blumenau: Nova Letra, 21-34.

Lamarra, N. F. (2005): Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. Situación, problemas y perspectivas. Seminario Regional: *Las Nuevas Tendências de la Evaluación y la Acreditación em América Latina Y el Caribe*, Buenos Aires.

León, A. (2003): Estructura y administración de la docencia universitaria de pregrado. *Educere*, 7(23).

Marginson, S. & Van der Wende (2006): *To Rank or to be Ranked: The impact of global rankings in Higher Education*, University of Twente-Centre for Higher Education Policy Studies.

Martínez Rizo, F. (2011): Los rankings de universidades: una visión crítica. *Revista de la educación superior*, 40(157), 77-97.

Mur Villar, N., Casanova González, M., Iglesias León, M., González Deben, M., Zerquera Álvarez, C., & Gil León, M. (2014): Consejo de carreras universitarias: un espacio para gestionar la calidad académica en las universidades médicas. *MediSur*, 12(5), 693-699.

Müller, D. & Funnell, P. (1992): Exploring learners perceptions of quality. Ponencia presentada *Conferencia Quality in Education*, Universidad de York.

Oakland, J.S. (1992): A T.Q.M. model for education and training. Keynote speech to the *AETT conference on Quality in Education*. University of York. 6-8 April.

O'donnell, G. A. (1998): Horizontal accountability in new democracies. *Journal of democracy*, 9(3), 112-126.

Ordorika, I. & Gómez, R. R. (2008): Comentarios al Academic Ranking of World Universities 2008. Cuadernos de trabajo de la Dirección General de *Evaluación Institucional*, 1(1).

Ordorika, I. & Gómez, R. R. (2010): El ranking Times en el mercado del prestigio universitario, en *Perfiles Educativos*, Vol. xxxii, N° 129, pp. 8-25.

OREALC/UNESCO Santiago (2013): Para América, O. R. D. E. Latina y el Caribe: Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015.

Osuna Carrillo de Albornoz, E. (2009): Calidad y financiación de la universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 133-141.

Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez-Ponce, E. (2014): Análisis del impacto de los recursos organizativos sobre la calidad de las universidades: un estudio cuantitativo del caso chileno. *Interciencia*, 39(10), 697.

Pires, S., & Lemaitre, M. J. (2008): Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. In *Conferencia regional de educación superior*.

Poggi, M. (2008): De la rendición de cuentas a las responsabilidades. Dossier de la *Revista El monitor de la Educación*, 5(17).

Pugliese, J. C. (2000): La calidad en el sistema universitario argentino. Colección Aula Abierta. La Calidad educativa en un mundo globalizado, intercambio de experiencias y perspectivas. Universidad de Alcalá de Henares, 161-180.

Pérez Juste, R. (2005): Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, (8).

Rodríguez Ponce, E., Gairín Sallán, J., & Rodríguez Gómez, D. (2012): La gestión del conocimiento en los equipos directivos de las universidades y sus efectos sobre el sistema de aseguramiento de la calidad institucional: evidencia empírica desde Chile.

Tünnermann Bernheim, C. (2006): *Pertinencia y calidad de la educación superior*.

UNESCO (1998) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior *La educación superior en el siglo XXI Visión y acción* París-5-9 de octubre de 1998.

UNESCO (2005): EFA Global Monitoring Report. UNESCO, París pp. 30-37.

UNESCO (2007): *Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe (EPT/PRELAC) 29 y 30 de marzo, Buenos Aires, Argentina.

Villarroel, C. (2003): Evaluación y acreditación de la educación superior venezolana. *La evaluación y la acreditación en la educación superior en américa latina y el caribe*, 263.

Anuario Estadísticas ISSN 1850-7514 Organismo responsable: Departamento de Información Universitaria, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.



# **Entre la inclusión y el derecho a la educación superior: una coyuntura plagada de tensiones y desafíos**

**ROMINA LUJÁN CRAPARO**

Universidad Nacional de Rosario

rlcraparo@gmail.com

---

## **Resumen**

Resulta indispensable abordar la discusión sobre la educación superior como derecho y sobre la inclusión social en el currículum universitario. La pregunta es cómo estos mandatos educativos: inclusión y derecho, se constituyen en la universidad, principalmente, en otros formatos curriculares, otras institucionalidades y otras construcciones metodológicas de la enseñanza universitaria. Lo primero que podemos decir es que van marcando y operando de diversas formas, como un proceso plagado de tensiones y de desafíos. El proyecto educativo está en constante movimiento, más aún en el ámbito universitario donde esa propuesta político-académica no se plasma solamente en los planes de estudio de las carreras de grado sino que la conforman todos aquellos espacios que intervienen en la formación profesional: cátedras libres, centros de estudios, proyectos de investigación, vinculación y extensión, seminarios extracurriculares, programas de articulación social, núcleos de discusión y producción teórica, etc. En nuestro país se vienen desarrollando, principalmente desde la implementación de los Voluntariados Universitarios como política pública y educativa, una serie de políticas académicas que ponen en escena la relación entre la institución universitaria y su contexto social. A partir de la implementación de estas nuevas políticas nacionales y de proyectos institucionales que abogaron el origen y desarrollo de las mismas es que comenzó un, llamémosle así, proceso de desnaturalización de las prácticas cotidianas en las instituciones universitarias. En varias universidades nacionales se canalizó este

cambio pedagógico a través de diferentes dispositivos de institucionalización y curricularización de la articulación social como: programas y/o secretarías de prácticas sociocomunitarias, seminarios optativos u obligatorios de prácticas socioeducativas, prácticas profesionales comunitarias, trayectos transversales de trabajo social comunitario, etc. Particularmente, en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) desde hace más de diez años se vienen llevando adelante en diferentes experiencias de articulación universidad-sociedad, coordinadas por grupos de estudiantes y graduados de agrupaciones independientes, en conjunto con distintas organizaciones sociales (sindicatos, gremios, centros comunitarios, asociaciones civiles, escuelas rurales, cooperativas, etc.), y en el año 2013 contando con el apoyo de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación avanzamos en el camino hacia la institucionalización de las prácticas sociocomunitarias en las doce facultades de dicha universidad con la implementación del Programa de Prácticas Sociocomunitarias. A través de esta experiencia logramos aportar algunas reflexiones teóricas a la discusión sobre la relación universidad-sociedad, entre ellas: prácticas sociocomunitarias, articulación social, producción de conocimiento en la universidad, curricularización y transversalización de saberes, actores y funciones: como también pudimos allanar camino en la práctica de curricularización de experiencias de inclusión social. En estos últimos años hemos propiciado la creación de intersticios para promover y sostener la inclusión social, y hemos logrado institucionalizar mediaciones curriculares en nuestras universidades. Podemos reconocer que estas mediciones no fueron suficiente para garantizar el derecho a la educación superior, que queda mucho por construir. No podemos dejar de reconocer que el conocimiento, la difusión y el diálogo de y entre nuestras experiencias resulta un insumo fundamental para seguir reflexionando y avanzando en este camino.

### **Palabras claves**

Curriculum universitario – Articulación social – Mediaciones curriculares

## **Nuevos mandatos: irrupciones en la tradición universitaria latinoamericana**

“No importa en qué sociedad estemos, en qué mundo nos encontramos, no es posible hacer ingenieros o albañiles, físicos o enfermeros, dentistas o torneros, edu-

cadores o mecánicos, agricultores o filósofos, sin una comprensión de nosotros mismos en cuanto seres históricos, políticos, sociales y culturales: sin una compunción de cómo funciona la sociedad...”

(Freire, 2008: 26)

En primer término, para abordar esta ponencia, resulta necesario poner en palabras el objetivo fundacional de la universidad latinoamericana, que tal como explicita Carlos De Feo “... las Universidades, sobre todo en los países del Tercer mundo y en Latinoamérica, concretamente, han sido creadas para formar las élites que iban a gobernar países dependientes y representar intereses que estaban fuera de los propios países...llevando a que aquellas instituciones se aislaran de sus procesos históricos y lo han hecho también de sus sociedades, de los pueblos....”. En la actualidad, América Latina se encuentra en un proceso económico, político y socio-cultural que interpela el mandato fundacional de su universidad pública y la forma de producción del conocimiento.

Según postula Cullen (1993: 76), la sociedad y las instituciones educativas en particular, están atravesando cuatro crisis en base al contexto actual de fragmentación posmoderna: del sujeto, de lo público, de la civilización y de los proyectos comunes; “...no sólo está el sujeto escindido, sin encontrar la forma de articular lo público y lo privado, sino que también están escindidas, y por las mismas razones, las instituciones”.

En este momento histórico crítico, y a través de los mandatos de inclusión y derecho comienzan a visualizarse en las instituciones de educación superior y sobre todo en la esfera de producción del conocimiento lo que De Sousa Santos (2009: 142) denomina como ausencias: “*Estas ausencias son las cosas que nosotros no vemos, que son invisibles -prácticas, conocimientos, ideas- porque nuestros anteojos, nuestros conceptos, nuestras teorías no nos permiten ver.*” Las mismas ponen en cuestionamiento los modos de producción y reproducción del conocimiento y, según el autor, visualizan la existencia de cinco *monoculturas* en este proceso:

**1º.** *El amor o cultura del saber y el rigor*, que plantea que el único conocimiento válido es el científico y los demás son ignorantes.

**2º.** *Las clasificaciones sociales*, que divide a la sociedad en superiores e inferiores.

**3º.** *La mala cultura del tiempo lineal*, que diferencia lo desarrollado de lo no desarrollado, lo avanzado de lo retrasado que nunca llegará a avanzar.

**4º.** *La escala dominante occidental: la universal y la global*, que descalifica todo aquello particular o local, descontextualizando hechos, acciones y decisiones.



5°. *La productividad capitalista*, que postula que todo debe formar parte de un ciclo productivo y descalifica maneras de existir, descalifica la improductividad del perezoso y el estéril.

En este juego de presencias y ausencias se instala, a decir de Bruner (1998), una necesaria *negociación de significados*, negociación que exige instaurar mecanismos que permitan desnaturalizar las *monoculturas* instituidas y hacer presente las ausencias anteriormente descritas.

En tal sentido, Alicia de Alba (2008) postula, en clave de tensiones, la posibilidad de construir contornos sociales de trabajo, reconstruir con imaginación, compromiso, profesionalidad y flexibilidad los escombros de la educación. Nuestra tarea, como artífices responsables de la educación universitaria, es viabilizar la posibilidad de creación de dichos contornos sociales. Una tarea podría ser la reformulación de políticas educativas que abran el camino para aquello que Brovelli (2006: 136) nombra como *innovaciones educativas*, refiriéndose a “...un cambio, intencional, deliberado, con sentido, que permite romper con una situación convencional e implementar otra. Es una forma de abrir ventanas, iniciar caminos hacia nuevas posibilidades.” Las innovaciones educativas también se dan y se leen en clave de tensiones arriba-abajo, abajo-arriba.

Resulta pertinente destacar que, eventualmente, en todo cambio de política educativa, se evidencia una tensión entre lo instituido y lo instituyente, tensión que se resuelve en un conflicto imprescindible entre aquello por lo que los actores universitarios abogan pero no se impone y entre aquello que se impone pero que los actores universitarios no tienen interés en llenar de contenido.

## Posicionamientos en relación al currículum universitario

Para comenzar a analizar estas tensiones en el currículum universitario debemos explicitar, en primer término, que entendemos por currículum y por currículum universitario, específicamente. Al posicionarse desde la idea de tensión no podemos ignorar la definición de currículum acuñada por Alicia de Alba (1988):

*“el currículum conforma una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.”*

Es así que el proyecto curricular está en constante movimiento, más aún en el ámbito universitario donde esa propuesta político-educativa no se plasma solamente en los planes de estudio de las carreras de grado sino que la conforman todos aquellos espacios que intervienen en la formación del estudiante universitario: cátedras libres, centros de estudios, proyectos de investigación, vinculación y extensión, seminarios extracurriculares, programas de articulación social, núcleos de discusión y producción teórica, etc.

Si entendemos al currículum como una *construcción cultural* que no escapa a la lógica de la esfera pública y de las relaciones de poder, podemos ver en estos movimientos una permanente articulación entre lo prescriptivo y las prácticas, entre lo global y lo local. Lleva al reconocimiento de discursos relacionados con las políticas que los orientan y que marcan una tensión entre la hegemonía y la contra-hegemonía ya que puede ocurrir que esos discursos remitan a prácticas dominantes, hegemónicas, conservadoras del orden instituido o que se refieran a prácticas no legitimadas, de resistencia. Entonces vale la pena resaltar que, en la mayoría de los casos, este tipo de decisiones recogen históricas demandas de la comunidad universitaria organizada y al mismo tiempo se hacen eco promoviendo más y mejores iniciativas desde las universidades públicas.

En el siguiente cuadro<sup>1</sup> podremos visualizar la incorporación de diversas mediciones curriculares en distintas universidades públicas argentinas entendida como:

una transformación o transformaciones intermedias de los intereses, expectativas y propuestas de los sujetos del currículum universitario sobre la direccionalidad específica que debe imprimirse a la formación profesional, en contenidos y actividades organizados formalmente en el currículum universitario concreto. (Martínez Delgado, 2009: p. 72)

Discriminaremos, en este sentido, aspectos nodales que generan conflictos entre los actores institucionales involucrados, tales como la denominación de este tipo de trabajos, el grado de institucionalización y de obligatoriedad y el tiempo real que se estipula para su desarrollo.

---

<sup>1</sup> Los datos del cuadro son recogidos por la Confederación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU).

| Universidad                                | INSTITUCIONALIZACIÓN   | OBLIGATORIEDAD  | TIEMPO REAL                |
|--|--|---|----------------------------|
| Universidad Nacional de Río IV (UNRC)      | Secretaría de Prácticas Socio Comunitarias de la universidad. Posee una mesa coordinadora y luego las facultades son las que deciden las formas de implementación. | Obligatorio desde 2009 para todas las facultades.                                       | No tiene tiempo estipulado |
| Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) | Programa de Prácticas Sociales Educativas, con resolución de Consejo Superior.   | Voluntario 2010-2012<br>Obligatorio desde 2013  | 42 hs. en toda la carrera  |
| Universidad Nacional de La Pampa (UNLaPam) | Programa de Prácticas Comunitarias, con resolución de Consejo Superior. Esta supervisado por las facultades.   | Voluntario 2011-2016<br>Obligatorio desde 2017  | 40 hs. en toda la carrera  |
| Universidad Nacional de Mar del Plata      | Seminario cuatrimestral Prácticas Profesionales Comunitarias en la Facultad de Ciencias Económicas. De la mitad de la carrera en adelante.de egresados             | Obligatorio desde 2005  | 30 hs. por cada estudiante |
|  | Ordenanza de Consejo Superior; Prácticas Socio Educativas.   | Obligatorio desde 2011 para grado y posgrado.   | No tiene tiempo estipulado |
| Universidad Nacional de Río Negro          | Programa de Trabajo Social, con resolución de Consejo Superior, el antecedente esta en el Ministerio de Educación de la Provincia.                                 | Obligatorio desde 2012, para los estudiantes que tengan cursada la mitad de la carrera. | De 64 a 200 hs. efectivas  |
| Universidad Nacional de Avellaneda         | La universidad se creó con esta concepción del Trabajo Social Comunitario. Se cursa como una materia cuatrimestral.  | Obligatorio desde 2009 a partir del ingreso a la carrera.                               | 2 hs. por semana           |
| Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)      | Seminario Taller de Prácticas Sociales Educativas en cinco facultades.   | Materia optativa o electiva.  | No tiene tiempo estipulado |
| Universidad Nacional de Rosario (UNR)      | Programa de Prácticas Sociocomunitarias.   | Optativo para las 12 facultades en distintos formatos.                                  | De 2013 a 2015             |

Resulta necesario aclarar que estas intervenciones pueden correr el riesgo de burocratizarse, o sea, de no generar ninguna ruptura en la cotidianeidad institucional sino, por lo contrario, plegarse a ella. A modo de ejemplo, algunos de los programas descritos tienden a cerrarse a los proyectos extensionistas sin plantear nuevas formas de accionar en la relación universidad-sociedad, muchas veces los proyectos instituidos desde la fundación de la universidad suelen no ser llenados de contenido por los actores universitarios. Podemos analizar que, en primer término, las mismas encuentran eco y logran implementarse en los *bordes curriculares*: todos aquellos espacios curriculares que no tratan contenidos propios de la formación teórico-disciplinar específica de cada una de las carreras, por ejemplo, los espacios curriculares electivos y/o optativos y los ligados a las prácticas profesionales. Esto podría atribuirse a la desvinculación de los conocimientos disciplinares de la realidad social y a que los bordes curriculares tienen más relación con ella, puesto que apuntan a recortes de contenido ligados con emergentes y deudas sociales y/o son los encargados de preparar al profesional para su futuro desempeño laboral.

En este sentido, uno de los desafíos reside en que las experiencias de articulación social atraviesen todo el diseño curricular, superando la pretendida neutralidad y consenso de la razón disciplinar. En esta dirección, Cullen (1997) postula que: “una transversalidad, moral y políticamente regresiva, puede convivir muy bien con una disciplinariedad científicamente progresiva (...) El que ciertos temas, llamados transversales, entren a la cultura escolar, no debe significar que se despoliticen.” (p. 118) En esta dirección, resulta sumamente interesante el planteo de Miguel González Arroyo (2010) quien propone dejar de centrarse en qué es lo que la educación pública le debe devolver a la sociedad, para plantear una cuestión más desafiante: enfrentar qué interrogaciones, para la docencia y los currícula, proceden de otros colectivos. De esta manera, no corremos el riesgo de que las mencionadas experiencias se despoliticen y además, según los planteos del autor, estos otros nuevos actores, en la escena universitaria, repolitizan las currícula.

Claramente la discusión no está centrada en que si la universidad tiene que mantener una relación con la sociedad o no y por qué, sino que está concentrada en para qué, cómo, con quiénes y de qué manera, es decir, las tensiones se encuentran a la hora de definir modos de implementación de dicha relación.

En este sentido, la Confederación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU, 2013: 123) sostiene que la inclusión de dichas prácticas curriculares en las universidades

*“...actúan como “andamiajes”, según la expresión de Jerome Bruner (1998), porque constituyen una estructura de apoyo provisorio durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, tanto para los estudiantes como para los miembros de la Comunidad con la que éstos interactúan, hasta el logro de la autonomía de ambos en las decisiones y acciones.”*

En otras palabras, estamos transitando un proceso instituyente hasta que se obtenga la fuerza y el conocimiento para curricularizar e institucionalizar la relación universidad- sociedad desde los mandatos de inclusión y derecho a la educación superior y, en tal sentido, aportar a transformar aquella universidad elitista en una universidad latinoamericana y popular.

## **Algunos conceptos teóricos contruidos desde la experiencia en la UNR**

Los presentes conceptos son fruto del esfuerzo y trabajo colectivo desarrollado durante varios años en la Universidad Nacional de Rosario (UNR). El mencionado trabajo colectivo comenzó cuando mi condición era la de estudiante universitario, luego continuó como graduada y, desde el año 2013 al 2015, se desarrolló más sistemáticamente en el marco del Programa de Prácticas Sociocomunitarias de la SPU-UNR en el cuál cumplí funciones de coordinación general.

A partir de la experiencia acumulada, se puede afirmar que las prácticas sociocomunitarias (PSC) proponen el desarrollo de actividades a lo largo de las carreras en las cuales se puedan vincular la formación teórica con experiencias propias del campo profesional en relación a diferentes sectores de la comunidad. Profundizan el abordaje de la relación entre los actores universitarios y los comunitarios con una doble direccionalidad: tender al fortalecimiento de los sectores postergados y aportar a la sensibilización, la reflexión política y el compromiso social en las instituciones de educación superior. Aquello que caracteriza a las PSC es que no son sólo una intervención solidaria, la cual es válida, sino también una instancia de producción de conocimiento. A la sensibilización se le suma que se cuenta con las herramientas teóricas y técnicas propias en vinculación con cada espacio curricular.

En este sentido, las PSC permiten tender un puente entre el desarrollo de la teoría y la práctica social concreta y coadyuvar a alcanzar una formación universitaria que apunte a desarrollar un profesional cuyo perfil esté orientado al trabajo con las realida-

des de su entorno y a la construcción de una sociedad más justa.

Para este fin resulta necesario desarrollar una primera instancia la cual se denomina la *construcción de las demandas*. Debemos tener en cuenta que el objeto de las PSC no es natural sino que se construye y esta construcción no es independiente del contexto sociohistórico, político e institucional que atraviesa la comunidad en general y la universidad pública en particular. Como señalan Trincherio et al. (2013): “Es precisamente en la construcción conjunta, compartida, de la demanda, a partir de una problematización de los términos en los que la misma se plantea, donde comienza el proceso de producción colectiva del conocimiento crítico” (p. 57). Entonces, se podría reconocer que el primer objetivo de las PSC es permitir el encuentro de diferentes sectores sociales, habilitando el diálogo y el intercambio, abriendo la posibilidad de recuperar los saberes de cada sector para avanzar en la construcción de conocimientos comunes y el contribuir al fortalecimiento de la organización social.

El Programa de Prácticas Sociocomunitarias se sustentó en la convicción de que el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior debe guardar estrecha relación con la sociedad, es decir con el contexto político, económico y cultural de un tiempo histórico determinado. Elegimos denominar esta vinculación como *articulación social*, puesto que, en términos de Paulo Freire (1967), educar no es extender algo desde la “sede del saber” hasta la “sede de la ignorancia”, para “salvar”, con éste saber a los que habitan en ella sino que educar y educarse en la práctica de la libertad implica “comunicarse”. En este sentido, es que postulamos la articulación universidad-sociedad, la cual supone una concepción de enseñanzas y de aprendizajes situados o contextualizados que asumen la relación entre conocer, hacer y contexto como inseparables, en sus dimensiones valorativas y éticas.

Desde este lugar, se apuesta a la apropiación y producción social del conocimiento que promueva la transformación de la conciencia social. Coincidiendo con De Sousa Santos en *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales* (2009: 149) “... no hay justicia social global sin justicia cognitiva global, ni justicia social global sin justicia social cognitiva y reconocimiento.”

Las PSC atraviesan las dimensiones ética, política y epistemológica de la educación superior universitaria. Fehacientemente, no debe tratarse de un agregado a lo que ya existe sino a un cambio de mirada, de fundamento, con respecto al porqué, para quién y para qué de la educación superior universitaria. Estamos convencidos de que la mejor forma de contribuir a este cambio de mirada es transitar la universidad actual y construir ese camino transversalmente.

De esta manera, transitando estos caminos en la UNR, se puede afirmar que las prácticas sociocomunitarias deben ser experiencias que contribuyan a la visualización,

comprensión y resolución de problemas en contextos de pobreza o vulnerabilidad social y en diferentes ámbitos sociales y productivos, los cuales permitan una articulación con la educación superior y una resolución conjunta.

Ello propende a que el proyecto educativo esté en constante movimiento, más aún en el ámbito universitario donde esa propuesta político-académica la conforman diversos espacios que intervienen en la formación profesional, como los mencionados en el cuadro anterior: programas y/o secretarías de prácticas sociocomunitarias, seminarios optativos u obligatorios de prácticas socioeducativas, prácticas profesionales comunitarias, trayectos transversales de trabajo social comunitario, etc.

## **A modo reflexivo**

En estos últimos años hemos propiciado la creación de intersticios para promover y sostener la inclusión social, y hemos logrado institucionalizar mediaciones curriculares en nuestras universidades. Podemos reconocer que estas mediciones no fueron suficiente para garantizar el derecho a la educación superior, que queda mucho por construir. No podemos dejar de reconocer que el conocimiento, la difusión y el diálogo de y entre nuestras experiencias resulta un insumo fundamental para seguir reflexionando y avanzando en este camino.

La puesta en acción de los mandatos de inclusión y derecho a la educación superior constituyen una propuesta realmente innovadora para la institución universitaria y muestra de ello son las tensiones y los desafíos que plantean. Por esta razón, debemos llamarnos constantemente a la reflexión conjunta, a la crítica constructiva y a la creación de nuevos dispositivos de intervención permanente. Citando a un viejo pero no poco actual pedagogo bolivariano, Simón Rodríguez: “Inventamos o erramos.”

## Referencias Bibliográficas

Antequera, Florencia y otros. (2014) *Una nueva manera de pensar la extensión, la institucionalización de las Prácticas Sociocomunitarias*. Documento institucional. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

Brovelli, M. (2006) “Cambio e innovaciones educativas: representaciones y contextos”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 2 – N°1(2006), Rosario, Laborde Editor, pp. 130 a 153.

Bruner, Jerome (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid, España. Ediciones Morata. S.L.

Cecchi, N. y otros (2013). *El compromiso social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI: entre el debate y la acción*. Buenos Aires. IEC - CONADU.

Cecchi, N. y otros (2013). *Compromiso social universitario. De la Universidad posible a la Universidad necesaria*. Buenos Aires. IEC - CONADU.

Cullen, C. (1993) *Interdisciplinariedad en Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Paidós.

De Alba, A. (2008). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

De Feo, Carlos (2012). Conferencia. *II Jornadas de Compromiso Social*. Buenos Aires. CONADU.

De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

De Sousa Santos, B. (2009). *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*. Buenos Aires. Waldhuter (CLACSO Colecciones)

De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires. Prometeo Libros (CLACSO colecciones)

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. 5ta edición. Buenos Aires. Siglo XXI.

Freire, P. (2013). *La educación como práctica de la libertad*. 7ma edición. Buenos Aires. Siglo XXI.

González Arroyo, M. “Los colectivos depauperados repolitizan los currícula”, en Gimeno Sacristán, José (Comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid. Morata.

López Melero, Miguel (2010). “Discriminados ante el currículum por su hándicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible” en Gimeno Sacristán, José (comp.) (2010). *Saberes e Incertidumbres sobre el currículum*. Morata. Madrid.

Martínez Delgado, Manuel. (2009). *El currículum universitario. Sujetos sociales y poderes de decisión*. Zacatecas. Universidad Autónoma de Zacatecas.



Ministerio de Educación de la Nación (2011) *La Educación en el proyecto nacional 2003 -2011*. 1ª ed. – Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Organización de los Estados Iberoamericanos. (2008). *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe - CRES*. Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de: <<http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>> Fecha de consulta: 10/08/2014.

Rinesi, Eduardo (2014). “La universidad como un derecho del pueblo”, *Alfilo*, Publicación digital de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba Recuperado de: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/la-universidad-como-un-derecho-del-pueblo/>)

Trincheró, H. y Petz, I. “Prólogo” en Lischetti, Mirtha (Coord.) (2013). *Universidades latinoamericanas: compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Ministerio de Educación de la Nación.

# **El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe**

**MAYKU ADRIÁN CÁCERES OLAZO FLORES**

Institución Educativa N° 83 Colegio “San Juan Macías” (San Luis – Lima)  
plangadro\_9@hotmail.com

---

## **Resumen**

El presente trabajo nos habla del rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe, los aspectos y puntos principales son: los nuevos desafíos que enfrenta la Educación Superior en América Latina, además de los problemas no resueltos de la modernidad, nos lleva a atender otros planteamientos, por la dinámica de los acontecimientos propios de la globalización. Se plantea, que para aprehender el sentido del propósito de la Educación Superior con los desafíos del tiempo presente, es indispensable tener presente de qué estamos hablando cuando utilizamos la palabra globalización, y los rasgos del contexto en el cual ocurren los movimientos del fenómeno al cual se refiere. Es importante entender, cómo se ha producido el debilitamiento de la Educación Superior pública; las relaciones entre la Educación Superior, el mundo laboral y la sociedad; la relativización y enriquecimiento de la cultura de los sujetos y las exigencias al currículo, así como las formas de enseñar y aprender. Se destaca la necesidad de hacer cambios en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento; reivindicar el carácter humanista de la Educación Superior, que esté orientada a la formación integral de personas; promover el respeto y la defensa de los derechos humanos, combatir la discriminación, opresión y dominación; luchar por la igualdad, la justicia social, la equidad de género; reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y nuestra región; que la calidad esté vinculada a la pertinencia y la responsabi-

lidad al desarrollo sostenible de la sociedad; promover mecanismos que permitan, la participación de los distintos actores sociales en la definición de políticas educativas. La Educación Superior tiene un rol importante en la superación de las brechas científicas y tecnológicas con los países más desarrollados; las políticas nacionales, regionales e institucionales deben estar encaminadas a lograr una transformación de los modelos de relación entre los grupos de investigación académica y los usuarios del conocimiento; la globalización y la emergencia de las sociedades han merecido reflexiones de parte de los especialistas de diversas disciplinas, que nos induce a analizar su impacto en la educación superior actual y del futuro, en razón de la dinámica de los acontecimientos propios de la globalización, con el influjo de otros fenómenos interrelacionados con la misma, que permitan valorar la educación. Lograr una Universidad globalmente competitiva, donde docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios, se integren en un solo gran quehacer, enriqueciéndose mutuamente, y se apliquen a la búsqueda de soluciones para los problemas locales, regionales, nacionales y mundiales.

## **Palabras claves**

Educación superior – desafíos – globalización – pluricultural – multiétnico – competitiva

## **Introducción**

Los nuevos desafíos que enfrenta la Educación Superior en América Latina, además de los problemas no resueltos de la modernidad, nos lleva a atender otros planteamientos, por la dinámica de los acontecimientos propios de la globalización.

Sin embargo, para aprehender el sentido del propósito de la Educación Superior con los desafíos del tiempo presente, es indispensable que tengamos en cuenta de qué estamos hablando, cuando utilizamos la palabra globalización, y los rasgos dominantes del contexto en el cual ocurren los movimientos del fenómeno al cual se refiere dicho concepto.

Es importante entender cómo en la región se ha producido el debilitamiento de la Educación Superior pública; las relaciones entre la Educación Superior, el mundo laboral y la sociedad; la relativización y enriquecimiento de la cultura de los sujetos y las nuevas exigencias al currículo, así como las formas de enseñar y de aprender. Existen palabras claves para denominar al rol que ocupa hoy la educación superior en América Latina.

## **1. Valores sociales y humanos de la Educación Superior**

1. Es necesario hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento, lo cual ha sido planteado por la UNESCO en otras oportunidades, las instituciones de Educación Superior, y en particular las Universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, la que es fundamental para acompañar las transformaciones requeridas.

2. Se debe reivindicar el carácter humanista de la Educación Superior, que debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos que tiene para el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, así como participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad.

3. Es necesario promover el respeto y la defensa de los derechos humanos, que permita combatir toda forma de discriminación, opresión y dominación; luchar por la igualdad, la justicia social, la equidad de género; la defensa y el enriquecimiento de nuestros patrimonios culturales y ambientales; la seguridad y soberanía alimentaria y la erradicación del hambre y la pobreza; el diálogo intercultural con pleno respeto a las identidades; la promoción de una cultura de paz, la unidad latinoamericana y caribe y la cooperación con los pueblos del Mundo. Aspectos vitales de los compromisos de la Educación Superior que deben expresarse en todos los programas de formación, y en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional.

4. La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región.

5. Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. Es importante destacar que la calidad debe estar vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad, lo que exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición de problemas a atender, de solución para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; la divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana basada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo que enriquezca la formación, detecte problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, en especial los más postergados.

6.- Es necesario promover mecanismos que permitan, sin perder la autonomía, la participación de los distintos actores sociales en la definición de prioridades y políticas educativas, así como en la evaluación de las mismas.

## **2. La educación científica, humanística y artística, y el desarrollo integral sustentable**

1. La Educación Superior tiene un rol importante en la superación de las brechas científicas y tecnológicas con los países más desarrollados y al interior de la región. Las referidas brechas, amenazan con perpetuar en nuestros países situaciones de subordinación y pobreza, por lo cual se debe incrementar la inversión pública en ciencia, tecnología e innovación, formular políticas públicas, para estimular una creciente inversión de las empresas, las que deben estar dirigidas al fortalecimiento de las capacidades nacionales y regionales, para la generación, transformación y aprovechar el conocimiento, incluyendo la formación calificada, el acceso a la información, la conformación de equipos humanos y comunidades científicas.

2. Las políticas nacionales, regionales e institucionales deben estar encaminadas a lograr una transformación de los modelos de relación entre los grupos de investigación académica y los usuarios del conocimiento, sean empresas de producción, servicios públicos o comunidades, a fin de lograr que las necesidades sociales y productivas se articulen con las capacidades académicas, dando prioridad a líneas de investigación.

La Conferencia Regional de Educación Superior en Cartagena de Indias 2008 buscó enfrentar y traer al debate los nuevos escenarios en el campo de la educación superior. AL y C no van a tener una inserción competitiva en la sociedad del conocimiento si se la aborda aisladamente como países; identificando nichos estratégicos a fin de alcanzar el nivel internacional, que permitan una nueva competitividad, cuyo objetivo sea el desarrollo humano y económico sustentable de nuestros países y de nuestra región.

El desarrollo de postgrados es un fenómeno significativo y desigual en AL y C., México, Argentina y Brasil tienen la mayor parte de las matrículas de postgrado y de los programas de doctorado. Esto supone una obligación ética y solidaria para desarrollar una base científica regional con el apoyo de los países que se han consolidado rápidamente, que si bien el postgrado ha tenido un crecimiento rápido, todavía es heterogéneo e insuficiente para el desarrollo de la región.

Los doctorados revelan la misma concentración, por ello IESALC está buscando

crear programas para el Desarrollo de Colegios Doctorales, de políticas de postgrado, de capacitación de recursos humanos que AL y C permitan competir con ventaja de bloque en el mundo actual, con valoración de créditos, revalidación de diplomas con bases que aseguren la calidad, el tránsito de estudiantes, profesores y profesionales en un mercado cada vez más transfronterizo, son estrategias prioritarias. El desarrollo de un Mapa de la Educación Superior en AL y C, donde se muestre la complejidad de la acción de la universidad. Se trabaja en un estudio de Tendencias y Escenarios para tratarlos en el debate regional y un estudio de los sistemas de acreditación y evaluación de la calidad de los posgrados en nuestra región, para crear un campo de cooperación, y los proyectos del IESALC buscan ser transversales y regionales lo que se entienden como campo político para la integración regional y una verdadera y calificada cooperación.

### **3. Los Desafíos Contemporáneos**

Estamos en la segunda década de un nuevo siglo, vivimos en una sociedad de alcance global que se caracteriza por constantes cambios y es evidente que las tendencias innovadoras que hoy día se observan en la educación superior, no pueden sustraerse de la influencia de los dos fenómenos que más inciden en su desempeño: la globalización y la emergencia de las sociedades del conocimiento. Ambos han merecido amplias reflexiones, lo que induce a analizar su impacto en la educación superior actual y del futuro, que sean una respuesta a los retos que estos hechos plantean a la educación terciaria, que se dan en casi todas las regiones del mundo, procesos de transformación universitaria que buscan que la institución llamada “la Universidad” supere los nuevos retos y sobreviva, manteniendo su propia esencia. Así lo vislumbró la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI”, aprobada en París en 1998, cuando señaló que para responder a tales desafíos, las Universidades debían emprender “la reforma más radical que jamás antes hayan enfrentado”.

La globalización, es un proceso pluridimensional, estimulado por el acelerado adelanto tecnológico de la informática y las comunicaciones, sin embargo, la globalización económica y financiera, es la que arrastra a todas las demás dimensiones y se caracteriza por ser asimétrica: la economía global no ha conducido a la formación de una verdadera sociedad global donde sus beneficios sean equitativamente distribuidos, sino a una creciente desigualdad entre las naciones y al interior de ellas. Frente a esta situación, ninguna otra entidad está mejor constituida como la Universidad para enfrentar este reto civilizatorio, advirtió el rector P. Xavier Gorostiaga, S.J., así, el primer

desafío que la Universidad del siglo XXI debe arrostrar, es asumir críticamente la globalización, hacerla objeto de sus reflexiones e investigaciones, e introducir el estudio de su compleja problemática como eje transversal de sus programas.

#### **4. Rasgos generales**

En distintos países del mundo se plantea la urgente necesidad de transformar la educación en atención a las exigencias del tiempo que vivimos. En diferentes rincones del planeta constatamos el reclamo de que las instituciones educativas, y la Educación Superior en particular, deben ponerse en sintonía con lo que está sucediendo más allá de los límites de los espacios donde desarrollan sus actividades. Ese llamado está ligado al reconocimiento de viejos problemas no resueltos, en otras, surge como producto de la concientización de nuevos desafíos a los que debe enfrentarse la Educación Superior, sin descartar la preocupación por enfrentar retos de tiempos pasados que no dejan de estar presentes en nuestras sociedades. En ambos casos, es evidente un descontento, una insatisfacción y un deseo de cambiar y mejorar lo que se hace en materia educativa a escala mundial.

La reforma de la Educación Superior que se plantea en diferentes contextos nacionales y regionales, es motivada por la necesidad de resolver aspectos que en años no habían podido abordarse o atender satisfactoriamente. La situación actual de la Educación Superior latinoamericana, se caracteriza por su diversidad, y debe tenerse en consideración, además de tensiones acumuladas desde hace años, los retos emergentes que la dinámica de la sociedad global ha producido, lo que se comprende mejor cuando se lee en un informe del Programa de las Naciones Unidas, que “América Latina y el Caribe entran al siglo XXI con problemas del siglo XX; así que nuestros sistemas educativos tienen ahora que responder a una doble exigencia. Por un lado, acabar de cumplir la vieja promesa de la modernidad: una escuela efectivamente universal y efectivamente educadora. Y, por otro lado, preparar nuestras sociedades para el desafío pluralista de la postmodernidad y para su integración exitosa a la aldea global, caracterizada por industrias y procesos productivos cuyos insumos críticos son la información y el talento creador” (1998: Pág. XXV).

Se cree que los problemas educativos reviven cada cierto tiempo, aun cuando no podemos dejar de admitir que siempre estaremos expuestos a tropezar con varias dificultades no vencidas, de años atrás; es importante no perder la perspectiva y evitar cerrar los ojos a las particularidades de las exigencias que el tiempo presente plantea a

la Educación Superior en América Latina; pues tenemos frente a nosotros y con nosotros, en nuestras propias vidas, una multitud de hechos y tendencias que revelan una realidad emergente, que nos coloca ante nuevos horizontes que conmueven y retan nuestra manera de ser, sentir, pensar y fabular en materia educativa, en una época que como lo expresa Lanni (1997), aceleran los ritmos de las transformaciones sociales, se acentúan los desencuentros entre lo contemporáneo y lo no contemporáneo y aumentan los desacuerdos entre las más diversas esferas de la vida socio-cultural, al igual que de las condiciones económicas y sociales.

No basta dirigir la mirada al pasado y al presente para repensar la Educación Superior sobre la base de un balance de nuestros éxitos y de nuestros fracasos en lo que dejamos de hacer y hemos hecho, es imprescindible que nos situemos dentro de la realidad del mundo en que vivimos, el que se ha metaforizado de distintos modos, podría decirse, como una aldea global o como un mundo en red.

Sin descuidar los retos de cada país de la región, sintonizar inteligentemente la transformación de la Educación Superior con las exigencias de la globalización, es necesario, como lo expresa García Canclini y otros (1996:10), que tengamos que “revisar nociones clásicas de la teoría social y de las prácticas políticas y culturales, así como producir nuevos conceptos y modelos de análisis”, en respuesta a los desafíos empíricos, metodológicos, históricos y teóricos de la sociedad global. Lo que implica que optemos por una narrativa para ese nuevo panorama, que elijamos, como lo dice Gimeno Sacristán (2001a: 12), unas formas de entender y querer que sea el progreso en educación identificadas con el “paisaje de nuestros propósitos en el horizonte de nuestras ansias de progreso para mejorar la sociedad, la cultura y a los sujetos, indicándonos los cauces por los que debemos procurar que transcurran las prácticas”.

Darle toda la importancia que se merece, en razón de la dinámica de los acontecimientos propios de la globalización, en conjunción con el influjo de otros fenómenos interrelacionados con la misma, que han hecho visible la desestabilización de ciertos discursos y paradigmas que durante años proporcionaron los argumentos fundamentales para valorar la educación como algo relevante, que las orientaciones básicas que las instituciones de Educación Superior estaban o debían estar subordinadas.

La necesidad de contribuir a dar argumentos para producir un discurso utópico en circunstancias en las cuales se manifiesta, que nuestra Educación Superior está en una crisis que no se caracteriza precisamente por ser lo que era antes y no se circunscribe a un determinado país o a un grupo de países con otro nivel de desarrollo; pues, podemos sostener utilizando las palabras de Tedesco (1995), que hoy, a diferencia de otros momentos históricos, la Educación Superior latinoamericana está en crisis en diversos contextos nacionales, porque no sabemos qué fines debe cumplir y en qué dirección debe orientar sus acciones.



Debemos “darnos los medios de reconstruir nuestra capacidad de manejar las mutaciones en curso y determinar las opciones posibles allí donde hoy sentimos la tentación de no ver más que un progreso indefinido o un laberinto sin salida” (Touraine, 2000: 22-23), lo que obliga, a dedicarle mayor atención a la dimensión teleológica de nuestra Educación Superior en la sociedad global. Así, la esencia de ser de la educación, el “para qué” sirve a la misma, como los fundamentos y expectativas a los que ha respondido, los que son objeto de un cuestionamiento, y en esta controversia, no existe un proyecto claro para la Educación Superior, en lo concerniente al sentido formativo de la escolaridad. Se tiene el desafío de generar y darle aliento a nuevas formas de la Educación Superior en el marco de un determinado proyecto educativo, basado en una noción de progreso contrapuesta a la de la modernidad, que iluminen los retos básicos de nuestras instituciones en una sociedad acosada por múltiples presiones contradictorias de cambio, y reivindiquen el valor de la Educación Superior para algo muy importante que apunta Gimeno Sacristán (2001a: 19).

Siguiendo al autor antes mencionado, hay dos aspectos claves: la primera, cómo rescatar y fortalecer en la Educación Superior la preocupación por los vínculos sociales sobre los cuales elaboramos nuestra subjetivación e individuación, a fin de sentar las bases para hacer gobernable o educable la sociabilidad; recuperar el lugar central de la cultura en la Educación Superior en un escenario mundial tan cambiante y donde se hace sentir las fuerzas contradictorias que empujan al mismo tiempo a la homogenización y a la diferenciación cultural.

## **5. El Significado y concepto de Globalización**

Para entender el sentido del propósito de poner a tono la Educación Superior con los desafíos del presente, es indispensable tener claridad acerca de qué estamos hablando cuando utilizamos la palabra globalización, y de los rasgos dominantes del contexto en el cual ocurren los movimientos del fenómeno al cual alude dicho concepto. La diferencia entre lo que es la globalización como realidad y algunas metáforas utilizadas como emblemas de la misma, y la confusión de ambas lleva a apreciaciones que no posibilitan la captación de la complejidad y la magnitud de las consecuencias del hecho en cuestión.

El concepto de globalización, en los últimos veinte años, para dar cuenta de aquello que es peculiar de lo que catalogado como la postmodernidad o la segunda modernidad, concierne a fenómenos que en sí no lo son, y tiene un significado ambiguo

por la singularidad de cada una de sus expresiones. Se designan diferentes hechos, procesos y tendencias, que se interrelacionan entre sí, traspasan las fronteras de los Estados nacionales e impactan, entre otras cosas, la economía, la política, la cultura, la educación, la ciencia, el mundo laboral, las comunicaciones, las visiones del mundo y nuestra manera de ser, pensar, sentir e imaginar en la vida cotidiana; a tal punto que “nos encontramos relacionados y remolcados, diferenciados y antagónicos” (Lanni, 1997:3) en un mundo que “ya no es exclusivamente un conjunto de naciones, sociedades nacionales, estados-naciones, en sus relaciones de dependencia, colonialismo, imperialismo, bilateralismo, multilateralismo.” (Ídem)

Cuando se pierde de vista la multidimensión de la globalización, al circunscribir ésta a uno u otro de los órdenes que constituyen las sociedades, tema en el que encontramos casos en los que se evidencia una perspectiva reduccionista de la globalización, si se le visualiza en su dimensión económica-comercial.

Este modo de mirar la globalización ha contribuido al surgimiento de dos posiciones extremas en la valoración de la misma: la de los que son llamados globafóbicos, que la satanizan por sus variados efectos perversos en distintos planos; y la de los denominados globafóbicos, que la ensalzan por la supuesta prosperidad que tiene para todos, no obstante, es necesario marcar distancia en relación con estas dos maneras de situarse ante la globalización, pues es necesario “valorarla con matices” como lo plantea Gimeno Sacristán (2001a:83), es de esperar que en el mundo capitalista, donde se dan grandes desigualdades entre individuos y grupos sociales, los efectos del fenómeno globalizador se repartan asimétricamente.

Otro problema, es la no consideración de la interrelación de las distintas dimensiones de la globalización y el no reconocimiento de la lógica propia de cada una de éstas, que admiten diferentes ramificaciones en el fenómeno globalizador, no se dice cómo operan de manera interrelacionada ni las especificidades de cada una de ellas. Para poner en evidencia la globalización en sus dimensiones económica, política y cultural, es indispensable conocer los nexos entre ellas y las singularidades de los hechos, procesos y tendencias que se dan en cada ramificación en particular.

Otro problema es no darle la debida importancia a una “visión específicamente nacional de los efectos de la globalización” (Maggi y Messner; 2002:10) y que nos centremos sólo en las tendencias globales universales de todos los países, con lo cual se perdería de vista que en muchos países, como en el caso de América Latina y el Caribe, las exigencias de la globalización se plantean con muchas demandas de la modernidad aún no cumplidas.

## **6. Los efectos de la globalización en la Educación Superior Latinoamericana**

Entendidos los influjos que los procesos de la globalización hacen sentir en los diversos órdenes de la sociedad en los países del mundo, su repercusión también es notable en el ámbito de la Educación Superior, con el planteamiento de nuevos desafíos y la redefinición de las responsabilidades de los agentes encargados de la misma, tanto las que conciernen a la escuela como las que competen a otros actores de la vida social.

## **7. La Universidad del futuro.**

Al abordar el tema de la Universidad del futuro, no se puede prescindir de los imaginativos aportes del ex rector de la Universidad de Brasilia, profesor Cristovam Buarque, expuestos en su obra *La Universidad en una encrucijada* (Buarque, 2005). Buarque parte de las consideraciones de que en los últimos mil años no ocurrieron grandes cambios estructurales en la universidad; el rol de la universidad poco cambió, mientras la realidad de la situación social en el mundo, como los avances dinámicos en términos de información, conocimiento, y nuevas técnicas de comunicación y educación, evidencian la necesidad de una revolución en el concepto de la Universidad. Casi ochocientos años después de su creación, las Universidades necesitan entender que mudanzas tienen que ocurrir en cinco grandes ejes: a) volver a ser la vanguardia crítica de la producción del conocimiento; b) afirmar nuevamente su capacidad de asegurar el futuro de sus alumnos; c) recuperar el rol de principal centro de distribución del conocimiento; d) La Educación Superior frente a los Desafíos Contemporáneos, debe asumir compromiso y responsabilidad ética para el futuro de una humanidad sin exclusión; y e) reconocer que la Universidad no es una institución aislada, sino que es parte de una red mundial. “Más de ocho siglos después de su fundación, la Universidad se encuentra en medio de una revolución tecnológica, en un mundo dividido, necesitando ahora hacer su propia revolución. Por lo menos siete vectores deberán orientar esta revolución: Universidad dinámica. La Universidad no puede encarar el conocimiento de forma estática, como si el saber tuviera una larga duración compatible con el horizonte de la vida de sus profesores. Hoy, el conocimiento empieza a cambiar en el instante en que es criado, y la universidad tiene que incorporar esa dimensión en el rol que desempeña”. La Universidad debe ser permanente. La universidad debe extinguir el concepto de ex alumno. El estudiante formado debe mantener

un vínculo permanente con su universidad, conectándose con ella on-line y recibiendo conocimientos a lo largo de toda su vida profesional, evitar la obsolescencia. Los doctorados deben ser actualizados. La coherencia exige que los profesores universitarios presten nuevos concursos, en plazos que permitan demostrar la actualidad de su conocimiento. Flexibilidad en el tiempo de duración de los cursos. Un alumno no debe llegar al término definitivo de su curso, es imposible definir, en términos de un período fijo, el tiempo necesario para la obtención de los conocimientos básicos para la práctica de una profesión. Las referencias bibliográficas deben ser indicadas on-line, con la propia elaboración del libro por los autores. Hoy en día, la elaboración de muchos libros demora más que el desarrollo de las teorías contenidas en él. Universidad unificada. Con esta red mundial, la idea de limitar un alumno a un curso específico en su Universidad de origen se tornó anticuada e ineficiente. Universidad para todos. La Universidad se convirtió en una entidad única, debiendo estar abierta a todos. Los profesores podrán mantener un diálogo permanente con sus alumnos de todo el mundo. Universidad tridimensional. La Universidad del siglo XXI tiene, también, que ser organizada de forma multidisciplinaria. Universidad sistemática. La Universidad del futuro se vincula universalmente a todas las otras universidades, pero tendrá que vincularse también con todo el sistema de creación del saber. La Universidad deberá incorporar las instituciones de investigación pública y privada, bien como todas las organizaciones no gubernamentales, ligadas a la producción de investigaciones, deben hacer parte del sistema universitario. Universidad sustentable. Las Universidades deberán ser instituciones públicas, sean ellas estatales o privadas. La Universidad no puede morir por falta de recursos públicos, ni puede recusar los recursos privados de quien quiere invertir en ella". 108 Carlos Tünnermann Bernheim Visión de la Universidad del futuro.

Las características que deberían estar presentes en la Universidad que enfrente con éxito los desafíos del Siglo XXI. Una Universidad que haga realidad la definición de Jaspers de ser "el lugar donde la sociedad permite el florecimiento de la más clara conciencia de la época", organizándose, como propone Habermas, como una auténtica "comunidad crítica de estudiantes y profesores". Una Universidad que mantenga estrechas relaciones de coordinación con el Estado, la sociedad civil organizada y el sector productivo y empresarial; que forme parte de un Proyecto Nacional de Desarrollo Endógeno, Humano y Sostenible y, contribuya, mediante su visión prospectiva, a configurar los proyectos futuros de sociedad. Una institución que forje, de manera integral, personas y ciudadanos conscientes y responsables; profesionales, especialistas investigadores, artistas y técnicos formados interdisciplinariamente, dotados de una cultura humanística y científica; capaces de seguirse formando por sí mismos durante

toda su vida; de adaptar sus conocimientos a los cambios que se producen en su campo profesional, laboral y científico; de localizar la información, evaluarla críticamente, juzgarla y tomar las decisiones adecuadas. Una Universidad donde sea posible el cultivo desinteresado del conocimiento pero que también se preocupe por la investigación aplicada a la solución de los problemas más apremiantes de su sociedad. Un centro donde se contribuya a conservar, defender, acrecentar y difundir los valores culturales propios, se fortalezca la identidad nacional, y se promuevan la interculturalidad, la “cultura de paz” y la “cultura ecológica”. Una Universidad globalmente competitiva, donde docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios, se integren en un solo gran quehacer educativo, enriqueciéndose mutuamente, y se apliquen a la búsqueda de soluciones para los problemas locales, regionales, nacionales y mundiales.

## **8. Golpes a la Educación Superior pública**

El debilitamiento de la Educación Superior pública por la desestabilización o retroceso del “Estado Benefactor” es un efecto importante de la globalización económica inspirada en el neoliberalismo, a partir de cuyas políticas se promueve la competencia económica internacional a través de medidas como el recorte de los gastos sociales, la desregulación económica, la disminución de aranceles, la privatización y la flexibilidad del mercado laboral. De acuerdo con las políticas educativas neoliberales, como lo afirma Puiggrós, (1996) los grandes sistemas escolares son ineficientes, carentes de equidad y sus productos de baja calidad y, por ende, se estima, desde su óptica, que se justifica la reducción de la inversión y en particular de la responsabilidad del Estado en la Educación Superior.

El “Estado del Bienestar” se promueve junto con la privatización y la descentralización de los servicios educativos, con el mercado como principal mecanismo de regulación social, la mercantilización creciente de los bienes culturales y de la producción y la diseminación del conocimiento; y además, “el público se redefine como clientela, las instituciones educativas se vuelven proveedores y los estudiantes se convierten en clientes” (Shugurensky, 1998:123). Lo que ha ido aparejado con la definición de la calidad educativa en base a criterios economicistas, con la devaluación de la educación como un factor de inclusión social y de la mano con el consiguiente apoyo a la iniciativa privada para intentar acoplar el sistema escolar al mundo laboral y a las necesidades de la productividad económica.

La consideración de las universidades como inversión pública vital atenta contra la calidad académica y la autonomía de las universidades públicas, se requiere profundizar los esfuerzos de cambio en nuestras instituciones de Educación Superior; acompañar esa iniciativa con una decidida lucha para exigir al Estado la sustitución de políticas erradas de financiamiento, por otras adecuadas a los propósitos de transformación universitaria en cada país de la región, las cuales podrían concretarse mediante contratos de gestión.

## **9. Las relaciones entre la Educación Superior, el mundo laboral y la sociedad**

Los procesos de la globalización, dentro de las políticas neoliberales, han generado nuevos vínculos entre la Educación Superior, el trabajo y la sociedad. Y ante las implicaciones que tienen los efectos de la globalización económica en el mundo de la producción, que han convertido a ésta en un sistema deslocalizado y desestructurado, se plantean serias dificultades a la Educación Superior en el cumplimiento de su papel de cualificar la fuerza de trabajo. Así, en la sociedad global resulta problemático sintonizar la oferta de la planificación educativa a desarrollar dentro de los Estados nacionales con las demandas que se originan en otros lugares del planeta donde se desarrolla el trabajo y ocurre el consumo de los productos, por lo cual se exige una redefinición de las relaciones entre la Educación Superior y el mundo laboral, pues vivimos una situación en la que la devaluación acelerada de las certificaciones y titulaciones educativas, el cambio de profesiones y empleos, la desaparición de oficios, la movilidad espacial de la mano de obra, dan lugar a interrogantes y demandan cambios profundos en las políticas de formación de los sistemas educativos nacionales. En este marco de referencia, podemos afirmar mediante las palabras de Gimeno Sacristán (2001b: 135) que “a la educación se le plantea el reto de preparar para no se sabe muy bien qué, al desconocerse qué saberes y competencias serán rentables en el futuro de los sujetos e ‘invertir’ en ellas”.

## **10. Las posibilidades de transformación de los sujetos al relativizar lo propio**

La globalización para la Educación Superior, se manifiesta en su vertiente cultural, no deja de relacionarse con otras de sus dimensiones, aun cuando tampoco pierde su lógica propia, en tal sentido, su influjo en la educación o en cualquier otro ámbito de la sociedad no se reduce a los efectos marginales de la globalización política o de la globalización económica. Así que no sólo se globalizan los productos de las transnacionales que alimentan el más variado consumismo a escala mundial, sino diversos objetos y experiencias culturales que nutren esa vocación de ser más humanos.

En el mundo globalizado de hoy ocurre un fenómeno que es consustancial a la cultura misma, que ha sido y es parte de ella, necesario para su existencia, pervivencia y transformación, que es la globalización cultural; pues la cultura, es un legado o patrimonio histórico valioso que se conserva y transmite, es un conjunto de significados compartidos por personas y grupos humanos en el ámbito de una cultura, y del espacio de la relación entre culturas distintas, en un proceso en el que se universalizan rasgos de esas culturas diferentes que inevitablemente se vuelven mestizas.

Cuando ese intercambio cultural se ha acelerado por diversas vías, en un tiempo y en un espacio que se comprimen o empequeñecen cada vez más, se plantean posibilidades reales e inéditas de transformación de los sujetos sobre la base de la relativización y enriquecimiento de sus culturas propias con la apertura a la cultura de los otros, en una perspectiva de equilibrio entre aquello que nos identifica con nuestras raíces, con lo local, y aquello que trasciende a éstas en la búsqueda de la universalidad.

Para la concreción de esas posibilidades de transformación de los sujetos la Educación Superior representa un instrumento de apoyo, siempre que se le asigne dentro de sus fines un lugar central a la cultura dentro de un proyecto formativo que asuma de manera equilibrada, sin imposiciones ni distorsiones la preocupación por lo que es propio o cercano a los sujetos y por lo que les es ajeno, salvaguardando las libertades y la autonomía de los mismos.

Las agendas de transformación de nuestras instituciones de Educación Superior deberán contemplar el reconocimiento de la importancia del principio de responsabilidad social del conocimiento y del concepto de pertinencia; y la concepción de una Educación Superior comprometida con el afianzamiento de los valores trascendentales del hombre, como lo indica Tünnermann: “Una Educación Superior impregnada de valores, los valores asociados a la promoción de la libertad, la tolerancia, la justicia, el respeto a los derechos humanos, la preservación del medio ambiente, la solidaridad y la Cultura de Paz, como la única cultura asociada a la vida y dignidad del ser humano”.

## **11. Las exigencias al currículo y a las formas de enseñar y de aprender**

Si aceptamos el reto de ver a la Educación Superior de cara a la globalización, y no de espaldas o sólo contra ella, sino ponderando sus repercusiones positivas y negativas, al igual que sus beneficios potenciales, las instituciones de Educación Superior deben tener un papel de primer orden en respuesta a tal desafío. Deben repensarse para hacer suyo un proyecto formativo que posibilite, de una manera reflexiva y activa, hacerle frente a las exigencias de los tiempos que vivimos, se estima que el conocimiento es un factor muy importante en la explicación de las nuevas formas de organización social y económica, y se considera, que la educación tiene una importancia histórica e inédita, como actividad mediante la cual se produce y distribuye el conocimiento, como lo señala Tedesco (1996).

Los procesos de globalización y algunos elementos del contexto donde ocurren los mismos, como el impacto de las políticas neoliberales, la reivindicación de la importancia del conocimiento y el desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación, obligan a replantear los contenidos y las prácticas de la Educación Superior. El currículo debe dar atención a lo que se califica como la pérdida de la capacidad socializadora de la educación, evidenciada en los problemas que confronta para transmitir valores y pautas culturales fundamentales para la construcción de las identidades personales y sociales (Tedesco, 1996). Debe servir como instrumento de concienciación para que nos veamos, sintamos y aceptemos como sujetos producto de la mezcla de distintas culturas, y fomentar sobre esta base, la tolerancia y una mayor disposición para hacer uso de la cultura de los otros en la perspectiva de enriquecer la cultura propia (Gimeno Sacristán, 2001a), y fortalecer los vínculos sociales necesarios para vivir con los demás en democracia.

Se debe de construir el currículo a contracorriente de la tendencia a la especialización y a la separación entre saberes y disciplinas; potenciar esfuerzos para que nuestras universidades sean transdisciplinarias; ir hacia la configuración de un currículo que nos brinde la posibilidad de tomar conciencia no sólo de los efectos positivos y de aquellas otras consecuencias perversas y alienantes de la globalización en sus diferentes vertientes, sino de sus potencialidades benéficas, para comprender la realidad que nos rodea, conocer las responsabilidades que nos competen, y participar, como lo apunta Gimeno Sacristán (2001a: 102) “como ciudadanos en una sociedad cuyos destinos se deciden en ámbitos no siempre fáciles de identificar”.

Tienen también importantes implicaciones desde el punto de vista de las formas de aprender y de las prácticas de enseñanza en la Educación Superior, las que plantean



nuevas exigencias a la comunicación pedagógica de los saberes y de las experiencias, al igual que a la construcción de las subjetividades en la dinámica de la vida académica. La preocupación en cómo enseñar y en cómo aprender en la Educación Superior, la cultura concebida con las connotaciones señaladas y en un contexto global donde las tecnologías de la información y la comunicación tienen una presencia importante, con bondades y riesgos, al precisar los desafíos que enfrentan las instituciones de Educación Superior en la sociedad global.

Esas tecnologías nos brindan posibilidades para integrar distintas formas de expresión y comunicación de experiencias de aprendizaje, a través de la conjunción de la palabra escrita y hablada con sonidos e imágenes; para la constitución de comunidades culturales amplias; para aproximarnos y tomar conciencia de lo que sucede en diferentes escenarios mundiales; y para relacionar la propia experiencia con las de otros.

Más allá de reconocer que estas innovaciones retan nuestras formas de enseñar y aprender, es indispensable promover una actitud crítica y reflexiva ante tales tecnologías, a fin de enfrentar las perversiones que surgen con su mal uso, así como las debilidades inherentes al alcance o significación de las mismas en variados aspectos. En este marco referencial, en circunstancias en las cuales, como lo expresa García Guadilla (2002:95), “la información y el conocimiento pasan a ser ejes fundamentales en todas las actividades de la nueva sociedad que está emergiendo”.

Es importante destacar algunos de los desafíos que se les plantean a nuestras universidades y demás instituciones de Educación Superior en cuanto a:

- La búsqueda de las transformaciones necesarias en las formas de transmisión de los conocimientos y en la perspectiva de lograr un trabajo mucho más colectivo y transdisciplinario;
- La asunción de formas de acceso al conocimiento que superen las limitaciones propias de la Educación Superior tradicional, amplíen la cobertura de matriculas y den respuesta a intereses y demandas, con base en los principios de calidad y equidad;
- La consideración de las carreras dentro del espíritu de la educación permanente;
- La exigencia de procesos de aprendizajes diversificados y autorregulados;
- El impulso a políticas de formación del profesorado que contemple la formación pedagógica, la profundización en la actividad de investigación, la actualización disciplinaria y la incursión en experiencias interdisciplinarias, multidisciplinarias y transdisciplinarias;

- La capacidad de nuestras instituciones de aprender y de responder creativamente a las condiciones cambiantes de su entorno, a través de cambios significativos en su organigrama.

1. La función social de la Universidad y de su Autonomía, que en el debate internacional ha adquirido gran relevancia el compromiso social de la Universidad. Desde la Reforma de Córdoba de 1918, la función social de la Universidad se incorporó al quehacer universitario latino-americano, más allá de las funciones clásicas de docencia, investigación y extensión. Se creyó que tal función podía ser atendida con los programas de extensión universitaria, limitados a la difusión cultural, pero el concepto de “extensión universitaria”, que se refería a la proyección del trabajo de la Universidad en su sociedad, ha evolucionado por la influencia de las ideas de Paulo Freire, hasta asumirse como un proceso de comunicación de doble vía entre la Universidad y la sociedad, abandonando los esquemas paternalistas o asistencialistas. En la actualidad, la función social de la Universidad se identifica como el cumplimiento de su responsabilidad social. En nuestra región, la Universidad en América Latina tiene el deber histórico e ineludible de repensarse, de redefinir su misión y asumir su responsabilidad social, lo que implica integrarse plenamente a su sociedad y promover un diálogo constructivo con todos los sectores que la componen, asumir un concepto de pertinencia social integral, estar plenamente consciente de que la relevancia de su trabajo será evaluado en función de su compromiso social y de que éste genere beneficios concretos a su sociedad, priorizando, los sectores más desfavorecidos. La responsabilidad social universitaria contribuye a clarificar y fortalecer la relación Universidad-Sociedad, siendo las cuatro funciones universitarias: gestión, docencia, investigación y extensión, ejercidas con una perspectiva ética, que contribuyen a poner de manifiesto la responsabilidad de la que deben ser protagonistas todos los estamentos universitarios: directivos, administrativos, investigadores, docentes, extensionistas y los estudiantes. Con este criterio y la necesidad de una integración creativa Universidad-Sociedad, existe la posibilidad de hacer de la responsabilidad social, el eje de la acción universitaria, así la Universidad es un espacio privilegiado para el desarrollo de la reflexión crítica, la formación de ciudadanos y profesionales conscientes de sus responsabilidades cívicas y comprometidos con el desarrollo humano y sostenible de su nación e inspirarse en los valores democráticos, la inclusión, la interculturalidad y el análisis de su problemática para contribuir a la solución de los grandes problemas nacionales.

2. Nuevas perspectivas de la pertinencia y calidad de la educación superior. La pertinencia y calidad son dos exigencias ineludibles de la educación superior contemporánea y de las políticas orientadas a su futuro desarrollo. La Conferencia Regional

sobre Educación Superior (CRES-2008), celebrada en Cartagena, Colombia, dejó establecido que la obligación, del sector público y del privado, es ofrecer una educación superior con calidad y pertinencia. Además, afirmó que “la calidad es un concepto inseparable de la equidad y la pertinencia”. A su vez, la Segunda Conferencia Mundial (París, julio de 2009), en su comunicado inicial proclamó que “se deben perseguir, al mismo tiempo, metas de equidad, pertinencia y calidad”. El concepto de pertinencia se ciñe al papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquélla. La pertinencia tiene que ver con la Misión y la Visión de las instituciones de educación superior, con su ser y su deber ser, con la médula de su cometido, y no se desliga de los grandes objetivos y necesidades de la sociedad en que están inmersas ni de los retos del nuevo contexto mundial.

La Universidad es una institución cuyo referente es la sociedad y no únicamente el mercado. La interdependencia que existe entre pertinencia y calidad, se puede afirmar que la una presupone a la otra. Se observa que en los procesos de evaluación institucional, la valoración de la calidad y de la pertinencia social deben recibir la misma atención, lo que no se da hasta ahora.

## **12. Diez respuestas de la Educación Superior a los desafíos contemporáneos**

Según Carlos Tünnermann Bernheim, los esfuerzos por la pertinencia no han sido tan significativos como los empeños por la calidad. La evaluación de la educación superior comprende la evaluación de los productos de cada proceso y de los procesos mismos y no se limita al juicio, sobre el diseño y la organización curricular, los métodos pedagógicos, ni a la constatación de si son o no suficientes los recursos disponibles. Se debe ir más lejos, un currículo universitario refleja, o debería reflejar, la concepción que se tiene frente al ser humano, la sociedad y el conocimiento. La calidad debe, evaluarse teniendo como referente el grado de cumplimiento de la misión de la Universidad, tal como está ha definida. Su carácter multidimensional, en la calidad educativa intervienen varios factores, cada vez más se acepta que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de los docentes y de los estudiantes; Incluso, hay quienes opinan que en un futuro la calidad de los estudiantes será el factor decisivo para apreciar la calidad de una universidad. Otro factor que adquiere nueva relevancia, es la calidad del ámbito educativo y del llamado “paisaje pedagógico”.

## **Conclusiones**

1. En América Latina, como en la mayoría de las zonas de desarrollo, los mecanismos de la reforma no pueden ser iguales a los que funcionaron en el contexto europeo, donde la reforma fue producida por un partido liberal, basado en clases medias y movimientos obreros centrados en los sindicatos.

2. Se amerita un análisis detallado de la educación superior en América Latina, para entender el carácter del cambio social, en un mundo en desarrollo, investigar si es aplicable el modelo europeo, trazándose estrategias abiertas a los partidos favorables a la reforma política.

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

4. El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos, dado que las políticas educacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad.

5. La tarea de expandir la cobertura que se presenta para los países de América Latina y el Caribe, es tanto del sector público como del privado, quienes están obligados a otorgar una Educación Superior con calidad y pertinencia, siendo tarea de los gobiernos, fortalecer los mecanismos de acreditación que garanticen la transparencia y condición del servicio público.

6. En América Latina y el Caribe, es necesaria una educación superior que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación; que construya la identidad continental; que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la creación del conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades.

7. Las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria, al definir sus finalidades y asumir sus compromisos, para lo cual la libertad académica ha de permitir determinar prioridades y tomar decisiones en base a los valores públicos que fundamentan la ciencia y el bienestar social.

8. La Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado, por lo cual, se requiere que se revierta ésta tendencia y que

los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas, a fin de que respondan con una gestión transparente.

**9.** La Educación Superior suministrada por proveedores transnacionales, exenta de control y orientación de los Estados nacionales, favorece una educación descontextualizada en la cual los principios de pertinencia y equidad quedan desplazados, lo que induce a la exclusión social, fomenta la desigualdad y consolida el subdesarrollo; se debe promover leyes y mecanismos para regular la oferta académica, y lograr una Educación Superior de calidad, y lograr que la Educación en general y la Educación Superior, no sean consideradas comerciales.

**10.** Para asegurar un significativo crecimiento de la cobertura educacional requerida para las próximas décadas, es necesario que la Educación Superior genere estructuras institucionales y propuestas académicas que garanticen el derecho a ella y la formación de mayor número de personas competentes, que mejoren el soporte sociocultural, técnico, científico y artístico que requieren los países de la región.

**11.** Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación, para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad, necesaria para la integración a la Educación Superior de todos los sectores sociales.

**12.** Se debe promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y respetuosas, dado el reto de incluir a indígenas, afro descendientes y otras personas culturalmente diferenciadas, se requiere transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural, a fin de incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

**13.** El aumento de las exigencias sociales por Educación Superior requiere profundizar las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, residencias estudiantiles, servicios de salud, alimentación, etc.), que permitan su permanencia y desempeño en los sistemas.

**14.** Las transformaciones en los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil, obliga a formar un mayor número de profesores capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes a fin de que, se desempeñen eficazmente en espacios educativos donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y entornos culturales.

**15.** La Educación Superior requiere reivindicar y dotar de nuevos contenidos a los principios de la enseñanza activa, según los cuales los principales protagonistas son quienes aprenden, así habrá enseñanza activa, permanente y de alto nivel, si se vincula

de manera estrecha e innovadora al servicio de la ciudadanía, al desempeño activo en el mundo del trabajo y al acceso a la diversidad de las culturas.

**16.** Dado que la virtualidad en los medios educativos y su uso intensivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje tenderán a crecer, cobra importancia el papel de la Educación Superior en la formación de personas con juicio crítico y estructuras de pensamiento capaces de transformar la información en conocimiento, para el buen ejercicio de sus profesiones y liderazgo en los sectores público y privado.

**17.** La Educación Superior deberá hacer efectivo el desarrollo de políticas de articulación del sistema educativo, colaborando en la formación de sólidas bases cognitivas y de aprendizaje, a fin de que los estudiantes que ingresan al nivel superior cuenten con valores, habilidades, destrezas y capacidad para adquirir, construir y transferir conocimientos en beneficio de la sociedad, y las políticas de la Educación Superior consideren programas de enseñanza e investigación de calidad.

**18.** Garantizar que el cuerpo docente del sistema educativo, cuente con capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional, que haga efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación, y garantice que las instituciones de Educación Superior cuenten con mejores formas de gobierno, capaces de responder a las transformaciones demandadas, exigiéndose a la vez, la profesionalización de los directivos y una vinculación clara entre la misión y propósitos de la institución y los instrumentos de gestión.

## Referencias bibliográficas

Anuario Estadístico (2002). *Población Escolar de Licenciatura: Resúmenes y series históricas*. (<http://www.anuies.mx>) Consultado el 7 de mayo de 2008.

Anuario Estadístico (2003). *Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos: Resúmenes y series históricas*. (<http://www.anuies.mx>) Consultado el 30 de septiembre de 2005.

Anuario Estadístico (2006). *Población Escolar de Licenciatura y Técnico Superior en Universidades e Institutos tecnológicos*. (<http://www.anuies.mx>) Consultado el 7 de enero de 2008.

ANUIES (2000) *La educación Superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

BALL S. J. (2002): Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas en M. Narodowski, et Al. *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires, Edit. Granica, pp. 103–128.

Banco Interamericano de Desarrollo. *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*, Washington DC, 1997.

F.H. CARDOSO (1970): *Ensayos de Interpretación Sociológico-Política, Colección Tiempo Latinoamericano*, Editorial Universitaria S.A, San Francisco, Santiago de Chile, América Latina.

GARCÍA CANCLINI, N. y otros (1996). *Culturas en Globalización. América Latina-Europa-Estados Unidos: libre comercio e integración*. Caracas: Nueva Sociedad.

GARCÍA GUADILLA, C. (2002). *Tensiones y Transiciones. Educación Superior Latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Caracas: CENDES, Nueva Sociedad.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001a). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Globalización y Educación. *Revista de Educación*, número extraordinario 2001b. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

IESALC. Instituto Internacional de la Unesco para la educación superior en América Latina y el Caribe (UNESCO), (2012): *Valores Sociales y Humanos de la Educación Superior*.

*La Transformación de la Educación Superior. La experiencia argentina* (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO, París. (<http://www.spu.edu.ar>, (consultado 9 de junio del 2000).

La Transformación de la Educación Superior, (1999): Secretaría de Políticas Universitarias, *La Educación Superior en Argentina. Transformaciones, Debates, Desafíos*, Buenos Aires.

*Población escolar de la licenciatura y técnico superior en universidades e institutos tecnológicos*, (2004): Anuario Estadístico. México, ANUIES.

SHUGURENSKY, D. (1998). La reestructuración de la Educación Superior en la realidad de la globalización. ¿Hacia un modelo heterónomo?, en *Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo* (Coords: ARMANDO ALCÁNTARA, RICARDO POZAS Y CARLOS TORRES). México: Siglo Veintiuno Editores.

TEDESCO, J. C. (1995). El nuevo pacto educativo. Madrid: Anaya. La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano 1996. *Revista Nueva Sociedad*. (146). Caracas.

TOURAINÉ, A (2000). *¿Podremos vivir juntos?* México, Fondo de Cultura Económica.

TÜNNERMANN, C. *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. (<http://www.unam.mx/udual/Premio/Tunnermann.htm>)

# **La universidad como formadora de estratos sociales desde su rol de legitimadora del saber científico**

**ANA CAROLINA PEÑA POLLASTRI**

UNLaR

cpena@unlar.edu.ar

**ANA PAULINA PEÑA POLLASTRI**

UNLaR

---

## **Resumen**

La relación entre las universidades y las élites tiene orígenes muy antiguos, vinculados a las primeras universidades que se conforman en Europa desde el siglo XI, en donde los altos estamentos y las élites municipales entienden que las universidades son un valioso recurso a controlar y orientar, significando para los egresados una clara posibilidad de movilidad social, donde los que cuentan con estudios de nivel superior quedan liberados de asumir el oficio de sus padres. Ello a partir del siglo XVII se modifica, cuando las universidades empiezan a responder directamente a las necesidades que emergen de un nuevo nivel de complejidad social: el industrialismo. En América, la primera universidad que se funda es la Universidad de Córdoba en el siglo XVII, verificándose en la sociedad diferencias y privilegios por nacimiento, por lo que el acceso a la educación está vedado a los pueblos originarios, negros, mulatos, zambos y mujeres. Pero con la llegada de las independencias nacionales, se impone el “modelo napoleónico” y se permite la incorporación a las universidades de nuevos grupos sociales, pero persistiendo su naturaleza fuertemente elitista y restringidas en su acceso solo a los estratos hegemónicos, fundamentalmente terratenientes. Con el avance del siglo XIX y la llegada del siglo XX va creciendo la demanda por plazas universitarias,



destacando la revuelta estudiantil conocida como la “Reforma Universitaria” que se produce en la Universidad de Córdoba en 1918, a lo cual le sucede una “explosión universitaria” en la década del 40, donde la población universitaria se incrementa en forma muy significativa y sus privilegios se comunican como derechos bajo la consigna de “universidad para todos”, ampliando las matrículas universitarias y redistribuyendo posiciones sociales en base a criterios modernos. Los hechos señalados, muestran que en la relación existente entre las universidades y las élites, ha habido una transición desde una “educación superior de élites a una de masas”, en el marco de los cambios en las relaciones entre los gobiernos y las universidades, con las consiguientes integraciones y diferenciaciones de los sistemas de educación superior. Además, podemos inferir que independientemente de la masificación que pueda alcanzar una institución universitaria, siempre es un espacio de élite donde además de la estratificación social que ella induce, produce un sujeto con un alto capital intelectual, formando estratos sociales desde su rol de legitimadora del saber científico.

La Universidad como institución encargada de producir la generación y transmisión del conocimiento, ha tenido un derrotero histórico que se encuentra próximo a cumplir, en el año 2088 los mil años de vigencia y ha atravesado diversas etapas que tienen correlación con su localización temporal y espacial, en las que se puede apreciar su relación con la formación de élites:

## **A. Las primeras universidades en Europa entre los siglos XI y XIX**

Las primeras universidades que se conforman en la Baja Edad Media, desde el siglo XI, se hacen en el marco de experiencias realizadas por la Iglesia Católica que desafía los proyectos de la burguesía de formar “Escuelas de Artes y Oficios” destinados a crear cuadros técnicos. Ello pone de manifiesto la contraposición de intereses existentes entre esos proyectos y los que sustenta la nobleza y parte de la burguesía del norte de Italia, más interesados en desarrollar un poder secular, con realce en el Derecho Romano y Canónico (Molina Derteano, 2017). Estas primeras búsquedas de sistemas de organización del sistema educativo se plasman en las primeras universidades ubicadas en Europa: Universidad de Bologna (con fuerte poder eclesiástico, Italia, 1088); Universidad de París (con perfil secular, aunque reconocida y legitimada por Bula Papal, Reino de Francia, 1150); Universidad de Oxford (también con perfil secular y reconocimiento papal, Reino de Inglaterra, 1168); Universidad de Salamanca (con fuerte poder eclesiástico, España, 1215). A ellas suceden las universidades de la actual

Europa del este donde, a partir del siglo XIV, se crean nuevas universidades: Universidad de Praga (en la actual República Checa, 1348); Universidad de Heildelberg (en Alemania, 1386); Universidad de Köln (en Alemania, 1388); Universidad Jaguelónica (en Polonia, Cracovia, 1364). En esta época, la transnacionalidad de las organizaciones universitarias y su consiguiente autonomía de los conflictos locales, es un privilegio que emana del reconocimiento de una autoridad reconocida transnacionalmente: el Papa, por lo que sus contenidos se sustentan en la aceptación irrestricta de la fe católica, siguiendo a autores como Platón, Aristóteles, Galeno y Arquímedes, para el caso del derecho y de la medicina (Arnold, 2000).

Es así que el modelo universitario en la Baja Edad Media consiste en proporcionar una mediación social orientada a beneficiar a los principales poderes sociales. Los altos estamentos y las élites municipales entienden que las universidades son un valioso recurso a controlar y orientar, lo que se manifiesta con la acción del papado y la jerarquía católica, los que empujan a las universidades más importantes como Bolonia, París, Oxford o Salamanca a colaborar en la propagación de la fe. Las "élites urbanas" del medioevo aspiran a reproducir la discontinuidad del tejido social de las ciudades medievales y el hecho de la existencia en ellas de una minoría en posición de supremacía social, económica, política o cultural, con un reconocimiento de identidad colectiva en el grupo que organiza una sociedad de no iguales donde se entremezclan variables sociales, económicas, políticas y culturales. Ellas, observadas desde una óptica exclusivamente económica, figuran vinculadas de algún modo al dinero y a las principales actividades económicas urbanas: la artesanía, el comercio y las finanzas (Iradiel P., citado por Luis, D.I., 2015). Así, el paso por las universidades implica para sus egresados una clara posibilidad de movilidad social, donde los que cuentan con estudios de nivel superior quedan liberados de asumir el oficio de sus padres (Webler, W.D., 1985 citado por Arnold, 2000). Pero entre los siglos XVI y XIX culmina con el Cisma de la Iglesia Católica. A partir de ello, se fundan nuevas universidades pero bajo la órbita de las monarquías, verificándose que las organizaciones universitarias a partir del siglo XVII empiezan a responder directamente a las necesidades que emergen de un nuevo nivel se producen importantes cambios en Europa, con debilitamiento del poder papal, que de complejidad social: el industrialismo (Arnold, 2000).

## **B. Las universidades en América Latina y en la Argentina desde el descubrimiento de América hasta la primera mitad del siglo XX**

Con respecto a las universidades de América Latina, las mismas se crean muy poco tiempo después de la llegada de Cristóbal Colón a Santo Domingo (República Dominicana, 1492), lo que genera la fundación de las siguientes universidades en el siglo XVI: Real y Pontificia Universidad de Santo Domingo (creada por bula papal, actual República Dominicana, 1538); Real y Pontificia Universidad de San Marcos (creada por bula papal en la ciudad de Lima, Perú, 1571); Real y Pontificia Universidad de México (creada por bula papal en la ciudad de México, México, 1595). La creación de la primera universidad en nuestro país acontece en el siglo XVII, en 1613. Es la Universidad de Córdoba creada a partir del Colegio de la Compañía de Jesús, y por lo tanto, dependiente de esa orden. Pero durante el período de vigencia del Virreinato de las Provincias Unidas del Río de la Plata (1777-1810), identificado como Período Virreinal, la Iglesia Católica se involucra en la creación de universidades dentro de un proceso de colonización, lo que propicia una movilidad social ascendente para los conquistadores en retribución por sus logros militares y son sostenidas por la Congregación de los Jesuitas u Orden de la Compañía de Jesús. Pero con las reformas borbónicas que se extienden hasta 1804, se expulsa a los Jesuitas, y la universidad queda a cargo de la Orden Franciscana. Entonces, se producen modificaciones de la universidad, con nuevos planes de estudio y aumento de la matrícula, lo que la aleja del poder eclesial y la pone bajo el control del Virrey y de la Corona Española. Se destaca el Rectorado de Dean Funes desde 1808. En esa sociedad virreinal se ven diferencias y privilegios por nacimiento, por lo que el acceso a la educación está vedado a los pueblos originarios, negros, mulatos, zambos y mujeres, como rasgo característico del restringido nivel de acceso a las universidades, y se destaca que, al igual que en Europa, las universidades coloniales latinoamericanas tienen como función primordial la formación de clérigos, teólogos y juristas, ya que la formación de médicos y farmacéuticos juega en principio un escaso rol (Arnold, 2000). Con la llegada de las independencias nacionales, la imagen e influencia de las universidades hispánicas pierde definitivamente su vigencia y es reemplazada por el “modelo napoleónico”, bajo las ideas positivistas extraídas de la lectura de las obras de A. Comte y, en un principio, con un fuerte anticlericalismo (Arnold, 2000). En 1821 se crea la Universidad de Buenos Aires a partir del Real Colegio San Carlos, la que si bien está dirigida por un párroco, se adhiere a la tradición liberal del Consulado de Buenos Aires, del Instituto Médico Militar, del Colegio de la Unión y de la Academia de Jurisprudencia (Molina Derteano, 2017), y se destaca la influencia del modelo francés (por sobre el modelo

alemán y el modelo inglés). Si bien se incorporan nuevos grupos sociales, las universidades continúan siendo fuertemente elitistas y restringidas en su acceso solo a los estratos hegemónicos (fundamentalmente terratenientes), con la finalidad de mantener intacto un sistema social tradicional, fuertemente estratificado. Con el avance del siglo XIX y la llegada al siglo XX, va creciendo la demanda por plazas universitarias, lo cual tiene una relevante acción conocida como “la “Reforma Universitaria” que se produce en la Universidad de Córdoba en 1918, bajo la forma de una revuelta estudiantil, con gran impacto en el sistema universitario, que expresa, entre otras, las demandas de co-gobierno estudiantil, autonomía, elección de todos los mandatarios de la universidad por asambleas (con representación de los profesores, de los estudiantes y de los egresados), selección del cuerpo docente a través de concursos, fijación de mandatos con plazo fijo (cinco años generalmente) para el ejercicio de la docencia, libertad docente, implantación de cátedras libres (y la oportunidad de impartir cursos paralelos al del profesor catedrático, dando a los estudiantes la oportunidad de optar entre ambos) y libre asistencia a las clases. Con ello, se revela el hecho de que las universidades pasan a ser la máxima aspiración mediante la cual los estratos medios buscan la posibilidad de mantener y acrecentar sus posiciones sociales y queda de manifiesto que la universidad es un vigoroso mecanismo para la movilidad social y un medio para el relevo de las élites. Esto, a fines de la década de 1940 se manifiesta como una “explosión universitaria”, donde su población se incrementa en forma muy significativa y sus privilegios se comunican como derechos bajo la consigna de “*universidad para todos*”, ampliando las matrículas universitarias y redistribuyendo posiciones sociales en base a criterios modernos (Arnold, 2000).

## **C. Las universidades como formadores de élites**

Los hechos señalados muestran que desde la perspectiva vinculada a la relación existente entre las universidades y las élites, ha habido una transición desde una “educación superior de élites a una de masas”, en el marco de los cambios en las relaciones entre los gobiernos y las universidades, con las consiguientes integraciones y diferenciaciones de los sistemas de educación superior (según Clark Citado por Molina Derteano, 2017), los cuales se pueden analizar tomando los siguientes aspectos: 1) La transición de “educación de élites” a “educación superior masiva”, con lo que la universidad brinda las oportunidades de ascenso social o económico a quienes carecen de esos privilegios, lo que lleva a valorar los opuestos intereses que significan la edu-

cación de grandes masas en detrimento de los privilegios de las élites, en un contexto de procesos de mayor democratización en el acceso a la educación superior. 2) Las políticas de educación superior, donde se destaca la universidad como formadora de cuadros calificados que se deben articular con el modelo productivo y el estilo de desarrollo (Torrado, 2007, citado por Molina Derteano, 2017), incluyendo los debates entre sectores como el público, los empresarios y los sindicatos vinculados a su mayor democratización, la autonomía universitaria y su financiamiento a cargo del estado o de los particulares. 3) La integración de las universidades con otras instancias de educación superior, además del debate entre orientaciones generalistas o especialistas, con el consiguiente riesgo de volver a ser instituciones de élites que privilegian formaciones para sectores específicos, con el poder y la influencia de disciplinas en tensión con la universidad en su conjunto.

Sin duda que los actores fundamentales de las universidades, docentes y estudiantes, son quienes pugnan por la acumulación del conocimiento y de los privilegios que la pertenencia a la universidad conlleva (incluidos los económicos) y que tales logros resultan de mayor realce cuando más complejo ha sido el alcanzarlos, debido a las limitaciones vinculadas con el origen del individuo o el contexto social en el que tienen lugar. Así, podemos inferir que independientemente de la masificación que pueda alcanzar una institución universitaria, siempre es un espacio de élite donde además de la estratificación social que ella induce, produce un sujeto con un alto capital intelectual, y forma los recursos humanos idóneos para el avance y el desarrollo de la sociedad en su conjunto.

## **D. Desafíos para el futuro**

En la actualidad y preparándonos para la CRES 2018, que se realizará en coincidencia con los cien años del “Manifiesto Liminar de Córdoba” y los diez años de la CRES 2008, se avizoran desafíos en el sistema universitario de la región de América Latina y el Caribe, que están fuertemente marcados por los procesos de democratización e inclusión en las universidades, los que según Del Valle, Suasnábar y Montero (2016), se manifiesta en una reforma que toma como base a la universidad como un derecho, con tres premisas sustantivas: 1) La universidad integral, que incluye las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión con una formación académica de calidad y fuerte compromiso social de los profesionales y científicos; 2) La universidad integrada, en estrecha vinculación con las demandas de cada país, con par-

ricular énfasis en nuestra región y 3) La universidad integradora que profundiza su democratización incluyendo al conjunto de los actores sociales, políticos y económicos.

## **Referencias Bibliográficas**

Arnold, Marcelo. Las Universidades como Sistemas Sociales: Estructura y Semántica. *Revista Mad*. No.2. Mayo 2000. Departamento de Antropología. Universidad de Chile <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/02/paper01.htm>.

Del Valle, Damián, Suasnábar, Claudio, Montero, Federico. *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Capítulo 1: Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. Libro Digital PDF. CLACSO-IEC CONADU- Instituto de Estudios y Capacitación. ISBN 978-987-46464-0-8. Buenos Aires, Argentina, diciembre 2016.

Luis, David Igual, “La formación de élites económicas: banqueros, comerciantes y empresarios”. Universidad de Castilla-La Mancha. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2015.

Molina Derteano, Pablo (2017). Seminario “Universidad, Estado y Sociedad”, Programa de Actualización en Docencia Universitaria-PADOC, Universidad Nacional de La Rioja, junio 2017.



## **La extensión y vinculación universitaria: análisis de una experiencia**

**SILVIA MORRESI**

Departamento de Economía. Universidad Nacional del Sur /  
IIESS- UNS-CONICET  
smorresi@uns.edu.ar

**MARÍA BELÉN NOCETI**

Departamento de Economía. Universidad Nacional del Sur /  
IIESS- UNS-CONICET  
mbnoceti@uns.edu.ar

**CAROLINA TARAYRE**

Departamento de Economía. Universidad Nacional del Sur /  
IIESS- UNS-CONICET  
ctarayre@criba.edu.ar

---

### **Resumen**

La extensión universitaria constituye una de las funciones sustantivas de las universidades de América Latina desde principios del siglo pasado, pero se incorpora en la agenda de las mismas en los últimos años, a partir del reconocimiento explícito de la importancia de la vinculación de las instituciones educación superior (IES) con la comunidad donde están insertas, puesto de manifiesto en las reuniones realizadas por los proveedores de educación superior. Así, los integrantes de la comunidad académica regional reunidos en la Conferencia Regional de Educación Superior 2008 recomiendan a las IES propiciar una relación más activa con su contexto, impulsando un modelo académico que examine las problemáticas de la sociedad circundante orientando la producción de conocimientos y la investigación a la atención de las mismas y que



instituya espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más vulnerables (IESALC, 2009). La extensión universitaria fue entendida por la Primera Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, convocada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), donde se reconoce a la extensión universitaria *como el conjunto de acciones que expresan la vocación universitaria de proyectar dinámica y coordinadamente la cultura, y vincular a todo el pueblo con la Universidad* (Fresán Orozco, 2004). En Argentina, en el seno del Consejo Interuniversitario Nacional se acordó que la extensión es un proceso de comunicación entre la Universidad y la sociedad, basado en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico, humanístico, acumulado en la institución y en su capacidad de formación educativa, con plena conciencia de su función social (CIN, 2009). En este marco, los representantes del conjunto de las universidades nacionales han interpretado a la extensión como un proceso de comunicación constante con la sociedad que permite la integración de las instituciones con el sector socioproductivo, como así también, la vinculación y transferencia de conocimientos entre las temáticas abordadas en las investigaciones y las problemáticas que aquejan a la sociedad para dar lugar a un proceso interactivo donde se construyen los saberes en contacto con el entorno y es permeado por él. A los efectos de que las instituciones cumplan con su función de extensión, desde 1996 además de incorporar partidas en el presupuesto de las mismas, desde Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), dependiente del Ministerio de Educación y Deporte se impulsó la realización de proyectos de extensión. El propósito de esta ponencia es describir y analizar el desarrollo de un proyecto de extensión presentado en el marco de la convocatoria realizada por la SPU en 2014, con el objeto de reflexionar, a partir del mismo, sobre esta función de las instituciones de educación superior. El proyecto objeto de estudio denominado “Creando productos culturales para valorar nuestra riqueza” se desarrolló en la localidad de Villa del Mar, un humedal costero de importante valor patrimonial y cultural y sus principales propósitos fueron: promover el conocimiento de este humedal, facilitar el acceso a equipamiento a una cooperativa de trabajo del lugar para el desarrollo de productos culturales con fuerte identidad local y promover el emprendedorismo.

## 1. Introducción

Las primeras manifestaciones de la tercera función sustantiva de las universidades - extensión o vinculación social- datan del siglo XIX, ya que hasta el momento los

programas de educación superior estaban orientados a la formación de profesionales o a la investigación, o una combinación de ambas. Algunos autores sostienen que estas primeras manifestaciones tuvieron lugar en Universidades británicas (1867) y norteamericanas (1885) y reconocen como antecedente remoto los programas de educación formal para adultos que se impartieron hacia Gran Bretaña, luego de la Revolución Industrial (Labrandero y Santander, 1983). Otros encuentran en las actividades de los *Land Grant Colleges* el primer antecedente internacional de la extensión universitaria (Angeles, 1992).

Hacia fines del siglo XIX y principios del XX en las universidades europeas la extensión universitaria ocupó un lugar preponderante y surgieron las universidades populares, con principios tales como la “emancipación intelectual, moral y social de los trabajadores”, la “neutralidad e independencia política” y la “popularización de la ciencia” (D’Andrea, Zubiría, Sastre Vázquez, s/f).

En tanto las universidades latinoamericanas continuaban cumpliendo su objetivo de formar profesionales, sin plantearse la necesidad de extender sus actividades más allá de sus aulas. En 1908, en el Primer Encuentro de Internacional de Estudiantes Americanos en Montevideo, surge la inquietud de incorporar programas de extensión en las actividades universitarias. El fortalecimiento de la función social de las universidades mediante programas de extensión y difusión cultural fue uno de los postulados de la Reforma de 1918 (Tünnermann, 2003).

A partir de la reforma, paulatinamente en los estatutos de las universidades latinoamericanas comenzó a incorporarse la extensión como tercera función sustantiva. En el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas -donde se gestó la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL)- celebrado en Guatemala en 1949, se enfatizó el rol social de la universidad postulando que es una institución al servicio de la comunidad (D’Andrea, Zubiría, Sastre Vázquez, s/f).

En la Primera Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria convocada en 1957 por la UDUAL se reconoce a la extensión universitaria *como el conjunto de acciones que expresan la vocación universitaria de proyectar dinámica y coordinadamente la cultura, y vincular a todo el pueblo con la Universidad* (Fresán Orozco, 2004).

En Argentina, en las primeras manifestaciones de la extensión universitaria se la relacionaba con la cultura, entendiendo que permitiría una formación integral del estudiante universitario, al estimular su interés en los problemas de la sociedad circundante (Zelaya, García, Di Marco, 2014).

En la década del 90, en el seno del Consejo Interuniversitario Nacional, se acordó que la extensión es un proceso de comunicación entre la Universidad y la sociedad,

basado en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico, humanístico, acumulado en la institución y en su capacidad de formación educativa, con plena conciencia de su función social (CIN, 2010).

Así, los representantes del conjunto de las universidades nacionales, han interpretado a la extensión como un proceso de comunicación constante con la sociedad. Dicho proceso permite la integración de las instituciones con el sector socio productivo, como así también la vinculación y transferencia de conocimientos entre las temáticas abordadas en las investigaciones y las problemáticas que aquejan a la sociedad. De esta manera, se da lugar a un proceso interactivo donde se construyen saberes en contexto.

Desde 1996, a los efectos de que las instituciones de educación superior cumplan con su función de extensión, y además de incorporar partidas en el presupuesto de las mismas, desde SPU se impulsó la realización de proyectos de extensión.

Entre estos proyectos ellos y en consonancia con las recomendaciones emanadas de la CRES 2008, cabe destacar el *Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria en las Universidades Públicas Argentinas*. (Pl. N° 711/09), cuya finalidad es integrar la extensión con la docencia y la investigación y promover la articulación del estado y la sociedad para contribuir al desarrollo humano con mayores y mejores niveles de calidad de vida (Zelaya, García, Di Marco, 2014).

El propósito de esta ponencia es describir y analizar el desarrollo de un proyecto de extensión presentado en el marco de la convocatoria realizada por la SPU en 2014, con el objeto de reflexionar, a partir del mismo, sobre esta función de las instituciones de educación superior.

El proyecto objeto de estudio denominado “Creando productos culturales para valorar nuestra riqueza” se desarrolló en la localidad de Villa del Mar, un humedal costero de importante valor patrimonial y cultural y sus principales propósitos fueron: promover el conocimiento de este humedal, facilitar el acceso a equipamiento a una cooperativa de trabajo del lugar para el desarrollo de productos culturales con fuerte identidad local y promover el emprendedorismo.

## **2. Descripción del proyecto “Creando productos culturales para valorar nuestra riqueza”**

El proyecto “Creando productos culturales para valorar nuestra riqueza” se enmarca dentro de la 22° Convocatoria “Universidad, Estado y Territorio”, a cargo de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

Este proyecto de extensión universitaria fue implementado por el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur a través de un equipo interdisciplinario, integrado por economistas, historiadores, comunicadores y antropólogos, en la localidad de Villa del Mar.

Villa del Mar es una pequeña comunidad conformada por unas 327 personas<sup>1</sup>, ubicada a 4km de la ciudad de Punta Alta y a 20km de Bahía Blanca. Emplazada sobre la zona costera del estuario local, del tipo humedal, sus aguas lindan con la reserva natural provincial Bahía Blanca, Bahía Falsa, Bahía Verde. Se trata de un ambiente costero de gran valor patrimonial natural y cultural. Habitan en esta comunidad algunas familias que viven de la pesca artesanal de forma permanente, en su mayoría de bajos ingresos, otras que alternan entre tal tipo de producción y la contratación eventual por parte de empresas pesqueras multinacionales, y un pequeño grupo de habitantes que se encuentra empleado en Punta Alta.

La villa cuenta con el Jardín de Infantes N°917 “Reserva Los Humedales” con salas integradas y una escuela rural de ciclo primario de doble escolaridad, Escuela N°. 15 “Mariano Moreno”. La localidad carece de escuela secundaria, estando la más cercana a 3km. de distancia y sin posibilidad de acceso mediante transporte público.

Esto contribuye a la deserción escolar en el paso a la escuela secundaria. En los últimos años se ha incorporado el Secundario para adultos que se dicta en horario vespertino en las instalaciones de la escuela.

La comunidad presenta una larga historia vinculada a migraciones napolitanas en la región, con gran riqueza patrimonial y fuerte identificación con el espacio costero de humedal, así lo demuestran investigaciones anteriores en el sector (Noceti, Gallegos e Irisarri 2015, Noceti 2017), lo cual evidencia un importante acervo a ser cuidado y aprovechado en virtud de acciones de desarrollo y autogestión por parte de los vecinos.

En este contexto, los objetivos principales del proyecto fueron: a) facilitar el acceso a equipamiento y capacitaciones para el desarrollo de productos culturales que fomenten el emprendedorismo en la zona, generando empleo, mejorando la calidad de vida de la comunidad y fortaleciendo el potencial eco-turístico del lugar; b) promover el conocimiento de este lugar y su valor en las comunidades aledañas; c) fortalecer la identidad de los pobladores de la villa en relación con su comunidad.

En la implementación participó la Cooperativa de Trabajo “Turismo, Ambiente y Difusión” Ltda. (COOPTTAD), con domicilio en la localidad de Villa del Mar y colaboró la Fundación para la Recuperación y Asistencia de Animales Marinos (FRAAM),

---

<sup>1</sup> Según datos del Censo Nacional 2010. En Leonardi et al (2016).

ésta última aportando su infraestructura y espacios para realizar capacitaciones, difusión de las mismas, entre otras cuestiones. En este marco, se logró facilitar el acceso a equipamiento, capacitaciones y asesoramiento a los asociados de la COOPTTAD y a los habitantes de la localidad, con el objeto de desarrollar y promover la generación de productos con fuerte identidad local.

Para alcanzar los objetivos propuestos se desarrollaron las siguientes actividades:

- **Adquisición y Donación de Equipos:** Con la implementación del proyecto se pudieron comprar los siguientes equipos: una impresora Multifunción HP Color PRO M476DW, una impresora EPSON XP 211 con sistema continuo más una estampadora de 38 x 38 cm. (kit de sublimación) y una máquina de coser (Collareta) marca Singer Mod 14 SH 654, los que fueron donados a la COOPTTAD Ltda. A estos equipos se sumó también una máquina de coser Singer, modelo Florencia 64, que fuera donada por la Cooperativa Obrera Limitada de Consumo y Vivienda. También se adquirieron materiales e insumos para la realización de productos y talleres.

- **Capitaciones:** En el marco del proyecto, se brindaron las siguientes capacitaciones:

- a) *Taller de diseño y costura:* destinado a enseñar a confeccionar distintos tipos de productos en tela: muñecos infantiles con formas de animales marinos característicos del Humedal (tortuga de mar, delfines -Franciscana o delfín “picudo”-, estrellas de mar, ballena, rayas, peces, entre otros), pantuflas infantiles, almohadones, gorros, cuadros con bordados o detalles pintados, cobertores de botellas, bolsas y canastos pequeños. Contó con una asistencia de 7 personas, algunas de ellas asociadas de la Cooperativa y otras vecinas de la localidad de Villa del Mar, abocadas a la costura. Este taller permitió a los participantes ampliar sus conocimientos tanto en el manejo de la remalladora, como en técnicas de bordados y armado de moldes para la realización de muñecos originales con fuerte identidad local. El taller incluía todo el material necesario para diseñar y confeccionar los productos (desde telas de distinto tipo, hilos, pintura para telas, hilos de bordar, lana, marcos, entre otros), se adaptó a las necesidades y horarios de las asistentes y fue llevado a cabo en el mes de Octubre 2015, en las instalaciones de la Fundación para la Recepción y Asistencia de Animales Marinos (FRAAM) de Villa del Mar.

- b) *Curso de sublimación:* esta capacitación fue dictada por un conocedor del sublimado y del manejo de impresiones de sistema continuo que se

dedica a esta actividad. Durante la misma, también se instaló el software necesario y se aclararon dudas para la manipulación del equipo y sobre la capacidad de la impresora y las telas aptas para dichas impresiones. El curso fue abierto a toda la comunidad.

Es importante destacar que estas capacitaciones abiertas (destinadas tanto a los asociados de la Cooptad, como a los habitantes de la localidad y zona), permitieron no sólo transmitir conocimientos y habilidades, propiciando la mejora de empleabilidad, sino que, se intentó fomentar la integración entre los asistentes, originando un espacio de comunicación que incentivó la motivación para la generación de nuevas actividades tales como: la creación del logo para los productos de Villa del Mar, la sublimación de remeras por parte de la COOPTAD para la FRAAM, en el marco de un concurso fotográfico realizado en el Humedal costero de Villa del Mar, organizado por ésta última, la participación de la COOPTAD en el Mercado de Industrias Culturales Argentina -MICA 2015- y en la Jornada de Emprendedores, avance con el Municipio de la localidad de Punta Alta en la creación de un parque temático donde se pretenden integrar las actividades culturales y recreativas que realiza la COOPTAD, con el fin de enseñar a través del arte y de las proyecciones audiovisuales las culturas precolombinas y donde se podrán exponer y vender los productos fabricados por la COOPTAD.

- Promoción, venta y apertura de canales comerciales: Para la promoción y venta de productos se expusieron los mismos en stands de venta al público en los siguientes eventos:

- a) *II Jornadas del Derecho Ambiental con el tema de "Ordenamiento ambiental del territorio"*, organizada por el Instituto de Derecho Ambiental del Colegio de Abogados de Bahía Blanca (27 y 28 /11/15), donde la COOPTAD fue invitada por la Fundación FRAAM para promover y ofertar sus productos con fuerte identidad local, muy originales para los asistentes.

- b) *Fiesta de los Humedales -Febrero 2016-*: Si bien desde hace varios años la COOPTAD integra la comisión organizadora de esta fiesta anual, coordinada por la Fundación FRAAM (Fundación para la Recuperación y Asistencia de Animales Marinos) en conjunto con el OPDS (Organismo Provincial de Desarrollo Sostenible), durante esta fiesta en particular la COOPTAD estuvo presente con un stand para la promoción y venta de sus productos realizados a partir del taller de costura y luego del mismo. Esta Fiesta que se desarrolla en la costa de Villa del Mar, promueve el Humedal costero, con

su importancia y en la misma participan artesanos locales, se venden comidas, además de otras actividades culturales (bailes populares, cantantes).

Con el objeto de abrir canales comerciales para la comercialización de sus productos y también generar nuevas alternativas de trabajo, se realizaron las siguientes gestiones:

**a)** Se contactó a la COOPTTAD con una empresa local que fabrica muñecos infantiles bajo su propia marca, con alcance a nivel nacional para analizar la posibilidad de tercerizar alguna parte de sus procesos productivos. En este marco, se coordinó una reunión entre representantes de ambas partes que incluyó una visita al taller de trabajo de la empresa donde se producen los muñecos.

**b)** Feria de Villa Harding Green: se estableció contacto entre los organizadores de una Feria Artesanal Comunitaria de Villa Harding Green (en la localidad de Bahía Blanca) para que la Coopptad pueda instalar un stand para la promoción y venta de sus productos.

• Edición de colección de cuentos infantiles con historias sobre el humedal: se editaron e imprimieron una selección de cuentos infantiles sobre el Humedal, escritos por alumnos de la mencionada escuela, en el marco de un concurso literario convocado por el proyecto de voluntariado de la Universidad Nacional del Sur, denominado “Ecoturismo en el humedal de Villa del Mar. Propuesta para la elaboración de microemprendimientos” (año 2012). Esta selección de cuentos consta de tres volúmenes, cada uno de los cuales está conformado por tres cuentos infantiles surgidos del puño y letra de alumnos de la escuela de Villa del Mar que comparten con los lectores el espacio y conocimiento de las características de su entorno natural. La compaginación, el diseño y la edición de estos tres libros fue realizada en el marco del presente proyecto de extensión. Los cuentos impresos se donarán a las bibliotecas de las escuelas que realizan visitas de estudios al Humedal, con el objeto de difundir el conocimiento del lugar y de sus características.

Finalmente, cabe resaltar que, además de las ya mencionadas Cooperativa de Trabajo, Ambiente y Difusión Limitada (COOPTAD LTDA.) y la Fundación para la Asistencia y Recepción de Animales Marinos (FRAAM), también participó en el proyecto la Escuela N° 15 “Mariano Moreno”. Asimismo, colaboraron instituciones

de la localidad de Bahía Blanca, como la Cooperativa Obrera Limitada de Consumo y Vivienda, la cual donó a la COOPTTAD una máquina de coser, el Consorcio de Gestión del Puerto de Bahía Blanca, el cual aportó dinero para la impresión de cuentos infantiles, el proyecto de voluntariado de la Universidad Nacional del Sur, denominado “Cocrear UNS. Acciones colaborativas para el desarrollo de oportunidades en sectores vulnerables” que permitió abrirle las puertas a la COOPTTAD para participar de ferias artesanales en Villa Harding Green y el Museo de Ciencias de Bahía Blanca que brindó un taller el día de la presentación de los cuentos infantiles.

### **3. Consideraciones generales acerca de los proyectos de extensión**

Dentro de las tres funciones principales de las universidades: docencia, investigación y extensión; ésta última se orienta a la creación y fortalecimiento del vínculo entre la universidad y la sociedad y pone en juego a diversos actores comunitarios, institucionales y universitarios, que en forma colaborativa intentan brindar soluciones a problemáticas sociales concretas. Se trata de una función muy importante, compleja y con gran potencialidad. Es importante, sobre todo en universidades públicas, porque implica asumir un compromiso con la sociedad que las financia para contribuir a la transformación social de la misma, promoviendo la búsqueda de soluciones concretas a problemas específicos. Es compleja porque involucra a una gran cantidad de actores -con distintas formas de trabajo, concepciones, configuraciones sociales, entre otras cuestiones- que deben trabajar de manera colaborativa, alineados en torno al logro de múltiples objetivos específicos -vinculados al crecimiento cultural, la transformación social y económica, desarrollo sostenible- en un plazo establecido (generalmente un año, el cual muchas veces resulta corto). Y también, se trata de una función que tiene una gran potencialidad, en el sentido que le permite a la universidad vincularse con la sociedad en la que está inmersa, contribuyendo en forma concreta a la transformación de la misma.

En el marco del proyecto descrito en el apartado anterior, si bien es importante destacar que se alcanzaron los objetivos propuestos, también resulta interesante analizar las dificultades que se presentaron con el propósito de contribuir a mejorar acciones futuras. Entre las principales dificultades detectadas se pueden mencionar: las distintas dinámicas y culturas organizacionales, de trabajo, entre otras, las cuales están relacionadas con la complejidad del desafío que implica esta función, problemas para el cumplimiento de actividades coordinadas en reuniones, la falta de liderazgos, el hecho



que la capacidad emprendedora no necesariamente viene acompañada de la capacidad asociativa, y esto resulta fundamental de destacar en este caso. Los procesos de constitución de redes involucran un desafío en la conformación de otras redes, de identificación de diferencias y similitudes en la relación con el otro, pero a la vez de motivación y deseo de complementación. Esto último resulta de un proceso que necesariamente lleva más tiempo que el posible de generar con los proyectos de extensión que generalmente se presentan con una duración temporal de un año. En este sentido, los proyectos podrían resultar incubadoras para procesos de mayor profundidad temporal en ámbitos de índole municipal o provincial, por fuera del ámbito educativo y más bien de gestión gubernamental. Esto supone entonces, que quizás la extensión podría resultar un espacio de detección de gérmenes de emprendedorismo pero debiera ser una agencia estatal a través de programas de microcréditos u otros, los que desarrollen el proceso de acompañamiento de estos procesos.

Si bien la extensión universitaria viene atravesando, en los últimos años, un proceso sostenido de crecimiento, consideramos deberían revisarse o complementarse algunos aspectos vinculados con esta función para que pueda desarrollarse con toda su potencialidad, tales como dejar de ser, en su mayoría, prácticas extracurriculares, lograr la institucionalización de las mismas, permitir generar vínculos con la sociedad que se mantengan en el tiempo, teniendo en cuenta que las transformaciones sociales requieren muchas veces romper con círculos o trampas de pobreza que involucran procesos a nivel individual (motivación, emprendedorismo, autoconfianza, entre otros) y comunitarios (tales como trabajo en equipo, redes, coordinación de actividades, liderazgos, toma de decisiones) que llevan tiempo, para lo cual debería replantearse el horizonte temporal de los proyectos, la posibilidad de extensiones o de complementación de los mismos con otros procesos de mayor profundidad que faciliten nuevas instancias desde un enfoque integral y aseguren su continuidad. Generalmente se trata de proyectos muy acotados temporalmente y de carácter espasmódicos. Coincidiendo con lo expresado por Claudia Bejarano (2011), es menester jerarquizar la extensión, “para lo cual resulta necesario, entre otras acciones: el reconocimiento efectivo de las tareas extensionistas en concursos, carrera docente y carga horaria; el impulso a la formación extensionista universitaria para docentes, estudiantes, graduados y no docentes; un sistema de evaluación integral de proyectos, formación y trayectoria extensionista; el aumento de presupuesto asignado a la función de extensión. Dichas acciones apuntan al reconocimiento de la complejidad de la tarea extensionista, y de la necesidad de formación específica para llevarla a cabo”.

## **4. Reflexiones finales**

Como ya se ha mencionado, se promueve que las IES propicien una relación más activa con su contexto, impulsando un modelo académico que examine las problemáticas de la sociedad circundante orientando la producción de conocimientos y la investigación a la atención de las mismas y que instituya espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más vulnerables (IESALC, 2009). En este sentido, no debe perderse de vista que los sectores más vulnerables están expuestos a quedar atrapados en círculos viciosos de pobreza y siguiendo a Manfred Max-Neef (1986), *cada pobreza genera patologías (patologías colectivas de la frustración, patologías del miedo, ...)*, lo cual implica para los proyectos de extensión un complejo reto. En este sentido, la extensión debe afrontar varios desafíos en distintos aspectos, promoviendo el trabajo en equipos interdisciplinarios, procurando profundizar su vinculación con los procesos de enseñanza e investigación, favoreciendo la integración y la coordinación, estableciendo vínculos de trabajo de largo plazo con organizaciones sociales y comunidades, que permitan romper con círculos viciosos de pobreza.

Como sostiene Alicia Camilioni (2010), *“el aporte significativo para la extensión es pensar a la universidad como un lugar desde donde educar para la transformación social...”*. Así, la extensión universitaria, *surge como un tema de fundamental importancia a la hora de imaginar nuevos modos del diálogo entre la universidad y la sociedad* (Cano Menoni, 2014).

## **Referencias bibliográficas**

Ángeles G. Ofelia. (1992). Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y de los servicios. *Revista de la Educación Superior*, vol. 20, no. 1(81), ANUIES, México.

Bejarano, C. (2011). Los actores de la Extensión Universitaria. Un Saber Hacer para la construcción de un enfoque CTS, Bejarano, C. (2011), *XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*, Santa Fe.

Camilioni, A. (2010). Exposición con motivo de IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria en la UNCU. En Los actores de la Extensión Universitaria. Un Saber Hacer para la construcción de un enfoque CTS, Bejarano, C. (2011), *XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*, Santa Fe.

Cano Menoni, J. A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la*

*universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. Ed. Clacso, Buenos Aires.

CIN (2010) Lineamientos para un Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria en las Universidades Públicas Argentinas. *Actualidad Universitaria*, Año IX, 32, 11-14.

D'Andrea, R. E, Zubiría, A; Sastre Vázquez, P. *Reseña histórica de la extensión universitaria*. Disponible en <http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/188.pdf>

Leonardi, V., Elías, S. y Fernández, M. del R. (Compiladoras, 2016). *El Humedal de Villa del Mar. Un desafío turístico*. Editorial Induvio.

Fresán Orozco, M. (2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública. *Reencuentro*, 39, 47-54

IESALC(2009). Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Declaraciones y plan de acción. *Perfiles Educativos*, 31(125), 90-108.

Labrandero I. M. Y Santander, L. C. (1983). Extensión académica: una función del sistema universitario. *ANUIES-Revista de la Educación Superior*. México. No. 47.

Max-Neef, A. (1986). *Economía descalfa. Señales desde el mundo invisible*. Ed. Nordan, Estocolmo, Buenos Aires, Montevideo.

Noceti M (2017). ¿Reserva, puerto o ría? Conflicto medio ambiental en el estuario de Bahía Blanca, Argentina. En *Revista Etnografías Contemporáneas*, año 3, Nro 4 (abril 2017) UNSAM pp.64-91

Noceti M, Gallegos C. e Irisarri J (2015) Representaciones en torno al uso de los recursos marítimo-costeros en el estuario de Bahía Blanca, en *2das Jornadas de Sociología* realizadas los días 27 y 28 de agosto de 2015 en la Facultad de Cs. Políticas y Sociales de la UNCuyo, disponible en [http://sid.uncu.edu.ar/nuevosibi/busca-dor/index\\_v2.php?cip1=oun&expresion=NOCETI&formato=redu&desde=1&has-ta=20&cip=/archivos/webs/opac/bases/oun.cip](http://sid.uncu.edu.ar/nuevosibi/busca-dor/index_v2.php?cip1=oun&expresion=NOCETI&formato=redu&desde=1&has-ta=20&cip=/archivos/webs/opac/bases/oun.cip)

Tünnermann C (2003). *La Universidad Latinoamericana ante los retos del Siglo XXI*. (Colección UDUAL 13) México DF: Unión de Universidades de América Latina, A C

Zelaya, M.; García, L.; Di Marco, M. (2014). Políticas públicas de educación superior: La extensión en el caso de la UNCPBA. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4810/ev.4810.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4810/ev.4810.pdf)

## **El derecho a la Educación Superior como oportunidad transformadora en nuestra Región Latinoamericana. Una mirada sobre el proceso político institucional de la UNC**

**LUCIANA CORIGLIANO**

Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba (Adiuc)  
/ Facultad de Artes - UNC  
lucianacorigliano@gmail.com

**ELIANA LÓPEZ**

Carrera Lic. en Trabajo Social - Facultad de Ciencias Sociales – UNC  
eliana.lopez@unc.edu.ar

**EUGENIA ROTONDI**

Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba  
(ICIEC-UEPC). / Facultad de Ciencias Sociales - UNC  
eugerotondi@gmail.com

---

### **Resumen**

La Declaración de Cartagena de Indias en el año 2008, configuró una nueva agenda para las instituciones educativas y del Estado sobre los desafíos para garantizar el derecho a la educación superior en nuestra región. En ese sentido, la Universidad Pública argentina fue generando nuevas decisiones y tensionando sus posibilidades democratizadoras. Recuperando la perspectiva de Chiroleu sobre la democratización interna - externa, buscamos realizar aportes vinculados a las implicancias de la democratización externa y los procesos –definiciones políticas en materia de inclusión socio educativa. En este sentido, la obligatoriedad del secundario, diversas modificaciones

normativas y presupuestarias, el impulso de programas como la AUH, PROGRESAR y el fortalecimiento del sistema de becas, han sido, entre otros, parte de las Políticas Públicas que permitieron extender los horizontes educativos determinados para lxs jóvenes de sectores populares y generar nuevas oportunidades educativas y laborales. En este marco, nos interesa realizar una breve reconstrucción de algunas políticas implementadas en el ámbito universitario tendientes a favorecer la garantía de mejores condiciones para la inclusión educativa- social y de ampliación de sus bases democratizadoras en la Universidad. Luego, pondremos en discusión prácticas y sentidos que avanza sobre mecanismos meritocráticos de exclusión, lo que consideramos una expresión de los avances neoconservadores de políticas que horadan y tensionan el derecho a la educación pública, lo que advierte un retroceso en la democratización del acceso a los estudios superiores, principalmente para los sectores históricamente excluidos.

A partir de allí, produciremos algunas claves y reflexiones que nos permitan dilucidar en el contexto actual los embates y combates para posicionar a la Educación Superior como derecho humano y bien social, retomando nuestras mejores prácticas inclusivas y transformadoras. En ese camino, favorecer el achicamiento de las brechas de desigualdad social que atraviesan principalmente lxs jóvenes en la región y que permitan a la educación seguir siendo la posibilidad de ascenso social y transformación en nuestras sociedades de las injusticias sociales, culturales, económicas.

## Palabras claves

Educación, Políticas, Inclusión

*“La memoria de nuestros mejores proyectos nos permitirá tomar el coraje que muchas veces nos falta para hacerlos realidad. La memoria de nuestros mejores ejemplos nos dejará ver cómo las imposibilidades pueden hacerse realidades. La memoria de nuestros dolores y de nuestros fracasos, nos enseñará qué debemos hacer hoy para no repetir nuestra indefensión en el futuro (...) La convicción que nos hace querer ser siempre una universidad mejor, estar siempre insatisfechos, se asienta en una historia que tenemos que recuperar, no para reproducirla sino al contrario, para revalorizarla con la perspectiva de todas las tareas que aún nos faltan y de todas las que ni siquiera imaginamos, pero que vendrán”.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Rectora Carolina Scotto en el acto del lanzamiento de los festejos de los 400 años de la UNC. <http://www.unc.edu.ar/400/prensa/gacetillas/2012/mayo/unc-400-discurso-rectora-scotto.pdf>

## **1. Decisiones y acciones para promover y garantizar el acceso a la educación superior, con perspectiva de derechos**

Dentro de este eje abordaremos de manera sintética decisiones en el sistema de educación superior en diferentes niveles nacionales y de nuestra propia UNC (Universidad Nacional de Córdoba) que consideramos han avanzado en que continuar los estudios universitarios sea una posibilidad. Sobre todo para lxs jóvenes vulnerabilizados / en situaciones de desventajas- sociales, culturales, económicas- propias de nuestra región latinoamericana que los ubican en mayores distancias de acceso, permanencia y de buenas condiciones ante la educación y / o el trabajo.

La Declaración de Cartagena de Indias en el año 2008, configuró una nueva agenda para las instituciones educativas y del Estado sobre los desafíos para garantizar el derecho a la educación superior en nuestra región. En ese sentido, la Universidad Pública argentina fue generando nuevas decisiones y tensionando sus posibilidades democratizadoras. En este sentido, recuperamos la perspectiva de Chiroleu<sup>2</sup> sobre la democratización interna - externa, y buscamos realizar aportes vinculados a las implicancias de la democratización externa y los procesos –definiciones políticas desplegadas en materia de inclusión socio educativa.

En términos de definiciones y políticas (sociales y educativas) recuperamos la obligatoriedad del secundario, diversas modificaciones normativas y presupuestarias, el impulso de programas como la AUH (Asignación Universal por Hijo, año 2009), PROGRESAR (año 2014) y el fortalecimiento – mayor cobertura y transferencia económicas- del sistema de becas (como PNB- PNB). Estas han sido, entre otras, parte de las Políticas Públicas que permitieron extender los horizontes educativos determinados para lxs Jóvenes de sectores populares<sup>3</sup> y generar nuevas oportunidades educativas y laborales. En este marco, nos interesa realizar una breve reconstrucción de algunas políticas implementadas en el ámbito universitario tendientes a favorecer la

---

<sup>2</sup> Chiroleu y otros (2012: 88) la democratización en la Universidad se debería analizar desde dos enfoques: “la democratización interna, que da cuenta de la participación de los estamentos de gobierno universitario (docentes, graduados, estudiantes, empleados) y la democratización externa, que designa la representación que las diversas clases sociales tienen en la población universitaria”.

<sup>3</sup> En el mismo trabajo haremos mención a estos términos, y lo que consideramos implican como características en términos de sujetos, las implicancias de las Políticas Públicas en reproducir sus condiciones o modificar sus trayectorias educativas y sociales.

garantía de mejores condiciones para la inclusión educativa- social y de ampliación de sus bases democratizadoras en la Universidad.

Políticas públicas que ampliaron el derecho a la universidad en términos integrales y pusieron como eje central el reconocimiento de situaciones de exclusión vigentes en el sistema educativo, algunas de ellas fueron:

- Políticas Nacionales: Ley de Educación Nacional; aumento del presupuesto educativo y universitario; documento del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) al bicentenario de la Patria en año 2010 y el realizado a finales del año 2015; Políticas socioeducativas; becas y financiamiento a proyectos de acompañamiento a trayectoria educativa; Políticas vinculadas al ingreso y egreso, docentes y estudiantes, promoción de acciones con estudiantes en situación de discapacidad; poblaciones originarias; género; deportes; comedores; participación en acciones de ciencia y tecnología como Tecnópolis y museos desde la política educativa promovida por la SPU- Red de Bienestar.
- Expansión del sistema con la creación de las universidades nuevas (conurbano y provincias que no tenían Universidades Públicas Nacionales) y los CRES (Centros Regionales de Educación Superior) en la Provincia de Córdoba en las localidades de Villa Dolores y Deán Funes. Instituciones que han requerido de otras acciones sociales y educativas, para abordar el ingreso, permanencia de las poblaciones estudiantiles ya que se presentaban un porcentaje mayor de 80% primera generación de universitarixs.
- Iniciativas de terminalidad educativas como FinEs, Programa de Inclusión y Terminalidad educativa (implementado en la Provincia de Córdoba), los CENMA acogiendo población joven, junto con Conectar Igualdad; AUH; que permitieron otorgar recursos económicos y educativos.
- Decisiones de la propia Universidad (UNC) como marco de una agenda desde el 2007-2015, en las cuales hemos estado involucradas ya que hemos sido parte tanto de instancias de toma de decisión como de implementación de políticas estudiantiles desde diferentes espacios institucionales.

*En materia de inclusión social - educativa identificamos principalmente:*

- Creación de la DIS (Dirección de Inclusión Social – año 2008), de OIE (Oficina de Inclusión Educativa para personas en situación de discapa-

ciudad- año 2009), de programas de articulación universidad- escuela secundaria (desde el año 2008), espacios sociales y educativos, modificación de reglamentos de becas- creación de Programa de Becarios Ingresantes OHCS 13/08 (priorizando los socio económico por sobre lo académico como mérito, aparece la línea para estudiantes con hijo/as y no beca destinada a madres).

- Acciones denominadas “La UNC te espera” propuesta que lleva a presentar la universidad no solo a partir con su oferta académica de casi 100 carreras de grado, sino desde el compartir de manera integral acerca de la vida estudiantil, haciendo referencia a convocatorias de becas, propuestas culturales, espacios de participación, acciones de inclusión sociales y educativas.

- Propuestas de acompañamiento a la terminalidad y al ingreso. Como los siguientes programas:

- Estudiantes por el Derecho a la Educación: iniciativa implementada desde el año 2012 a fines del 2015 coordinado por el Asuntos Estudiantiles y Extensión del rectorado. Generó espacios de educativos para escuelas de nivel secundario de sectores populares de la ciudad y acciones hacia el ingreso de la UNC.

- Acciones complementarias: propuesta implementada para becarix de carreras prioritarias desde la SPU, que en el año 2014-2016 permitió ampliar las líneas de acción ligadas al tramo del ingreso, desarrolladas desde Asuntos Estudiantiles y Académicas del rectorado y articulado con la mayoría de las Unidades Académicas de la UNC.

- Acciones y entramados institucionales de apoyo en los primeros años: iniciativas desarrolladas desde la SAE junto a las áreas de las unidades académicas en relación a información sobre ingresos, políticas de bienestar y académicas que permitan generar sostenes para que los jóvenes piensen en ingresar y puedan permanecer estudiando.



*En relación al Ingreso y sobre la gratuidad:*

- En el año 2011, se llegó a derogar la contribución estudiantil<sup>4</sup> (aprobada como ordenanza 5/90 en el año 90). Esto se decidió en el Consejo Superior, mediante la Ordenanza OHCS 1/11<sup>5</sup>, que en su artículo N1º expresa: *"Disponer que los gastos para el normal funcionamiento de las unidades académicas, tales como limpieza, mantenimiento, seguridad e insumos varios así como gastos tales como movilidad para trabajos prácticos, servicios de apoyo psico-pedagógico, equipamiento e insumos para la enseñanza, y afines, sean atendidos por el presupuesto asignado a cada Facultad en Fuente 11, reafirmando el rol del Estado en el financiamiento de la Educación Pública y particularmente de las universidades nacionales."*

- Sobre los sistemas de ingresos

La UNC ya tiene normativas previas a la LES de 1995 y a la Ley modificatoria de 2015 que determinaba la puesta en vigencia de los Cursos de Ingreso como una materia más de las diferentes carreras, en las que hasta se establecen los contenidos básicos a desarrollar. Las reglamentaciones son la Resolución del Honorable Consejo Superior N° 334/90 y luego como complemento de la misma se aprueba la RHCS N° 352/90. Si bien se tuvieron reglas de avanzada, podríamos decir, la implementación de las mismas estuvo atravesada por diferentes obstáculos, sobre todo ligados a posicionamientos académicos- políticos. La LES del 95' terminó formalmente de avalar a estos, sobre todo cuando se establecen criterios de mayor autonomía a las Unidades Académicas.

Sobre el sistema de cupos, sigue siendo un punto clave que no se ha podido eliminar, ni por las agendas estudiantiles, ni por decisiones institucionales. Los ingresos a las carreras de Ciencias Médicas con cupos implícitos y otros modos bajo criterios discrecionales en los ingresos, muestra claramente decisiones de exclusión y discriminación vigente en la Educación Superior. Necesariamente hay que poner en vigencia institucionalmente, de manera

---

<sup>4</sup> Propuesta impulsada por la agrupación Franja Morada. Dicha ordenanza llegó a generar obstáculos al cursado y los exámenes para lxs estudiantes que no pagaban, sobre todo en algunas unidades académicas.

<sup>5</sup> [http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/ordenanza/1\\_2011/?searchterm=](http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/ordenanza/1_2011/?searchterm=)

clara, lo planteado por la Ley 27.204<sup>6</sup> modificatoria a artículos de la LES del 95' (Ley 24.521) aprobada por el Congreso Nacional en 2015. Esta normativa en 9 artículos marca las responsabilidades del Estado en garantizar la gratuidad, los modos de ingresos y recursos necesarios para ingreso, permanencia y egreso de lxs estudiantes.

Adriana Puiggrós, ex diputada y referente en educación, sobre la aprobación de dicha ley manifestó que tiene como base no ser discriminatoria, que haya menos desertores; *“Esta modificatoria respeta las decisiones académicas de cada universidad acerca de los cursos de nivelación que considere necesario proporcionar a los jóvenes, pero veta la posibilidad del examen de ingreso selectivo, con criterios meritocráticos, colocado como barrera entre la educación media y la superior”*. (Puiggrós; 2016).

Agregamos a este planteo lo que Filmus (2017; 66) reconstruye sobre la aprobación de la nueva norma. En su trabajo da cuenta de las expresiones de referentes de la política y sus posiciones políticas- académicas, directamente ligadas a la mirada más elitista de la educación. Uno de los planteos que retoma es de diputados del PRO al momento de la aprobación de la esta nueva ley, quienes expresaron: “no se puede seguir regalando la educación”, “hay una invasión de extranjeros y gente que viene de la educación privada”. Estos refieren claramente a posiciones discriminadoras y xenófobas, además que claramente no consideran la educación como derecho, ni reconocen que en las tradicionales universidades argentinas nacionales, como por ejemplo la UNC, siempre hemos tenido como estudiantes a personas de países hermanos. A esto se suma áreas de la justicia como el juez Cayssials, funcional a la mirada sobre la educación del hoy oficialismo- quien realizó un fallo, diciendo que esta nueva norma es inconstitucional.

Consideramos que los sistemas de ingreso en nuestras universidades públicas, ponen claramente a jugar los mecanismos de inclusión y exclusión vigentes. En este sentido creemos que dentro de la heterogeneidad de modos de exclusión, unos son los modos en que se establecen ingresos. Desde el docente o la institución se parte de considerar prácticas institucionales o pedagógicas para un “estudiante esperado” y no para quien llega o intenta. Creemos que uno de los cambios necesarios para avanzar en procesos de inclusión y de cumplimiento de la nueva normativa es reconocer a es-

---

<sup>6</sup> <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>

tudiantes jóvenes y adultos, mirando sus propias condiciones, situaciones económicas, culturales y sociales. En este sentido tomamos los aportes de Tedesco quien plantea (2014) que *"la estrategia consiste en conocer el punto de partida de los estudiantes y, desde ahí, trazar una trayectoria de aprendizaje que permita alcanzar el punto de llegada que nuestros estándares de calidad definen como adecuado"* y también de Rinesi (2015: 65,66) donde plantea que no hay que hacer hincapié en los "déficit", "las faltas" de conocimiento, lo que "deberían", las "carencias" que tienen los estudiantes al llegar a estudiar a la Universidad, que por el contrario, debemos *"enseñarles y lograr que aprendan, enseñarles y lograr que avancen, enseñarles y lograr que se reciban"*.

*Reconfiguración de ciudadanía estudiantil:* En un periodo 2008-2015 podemos reconocer que se aprobaron nuevas normativas propias de la UNC, que fueron impulsadas por los movimientos estudiantiles. Estas permitieron ampliar la democratización en relación de la institución educativa con sus sujetos estudiantes y también a permitir avanzar en derechos y que sea - un poco más- de "todos":

- La Declaración de derechos estudiantiles (sociales, académicos, salud, políticos y culturales) DHC 08/2009 , donde en su artículo N°1 se expresa: *"Todo estudiante de la Universidad Nacional de Córdoba, como ciudadano pleno de la Comunidad Universitaria tiene los siguientes derechos que deben garantizarse sin ningún tipo de discriminación por motivos de género, etnia, religión, idioma, condición bio-física, opción política o de otra índole, lugar de origen, relación con el mercado laboral, posición en la estructura social, de acuerdo a las normas que reglamentan su ejercicio"*.

- El Régimen de estudiante trabajador y /o con hijos a cargo aprobada por el Honorable Consejo Superior de la UNC en el año 2014 (RHCS 474/2014 ), en el artículo N°1 se expresa *"Los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba que tengan personas a cargo y/o que acrediten algún tipo de actividad laboral tienen derecho a una adecuación del régimen de enseñanza que contemple las necesidades que se desprenden de su situación a los fines de promover y garantizar su ingreso, permanencia y egreso de los estudios superiores"*.

En este punto vinculamos lo que fue la modificación de la Ordenanza de Pasantías que regía hasta el año 2009 en la UNC. Resignificamos su rol como propuesta formativa, trascendiendo su anterior carácter de transferencia de servicios: se redujo la posibilidad de renovación y se adecuaron los montos fijados por los escalafones de los convenios colectivos de trabajo.

- La ampliación del derecho a la identidad de género, antes que se aprobara la Ley Nacional, a través de la OHCS 9/2011<sup>9</sup>. Que permitió el reconocimiento a la identidad autopercibida, y con ello una serie de políticas vinculadas a la promoción del respeto a la diversidad de géneros. Bajo la línea: “UNC libre de discriminación”, se aprobó esta normativa por unanimidad y luego se desarrollaron e implementaron espacios de formación a trabajadores, protocolos, comisiones de trabajo interdisciplinarias. Se impulsaron espacios de formación curriculares para estudiantes de grado de diferentes disciplinas como el Seminario “Género(s), Sexualidad(es) y Espacios Educativos”, propuestas desde área central con amplias convocatorias. Sobre todo desde el área central de la UNC en particular desde Inclusión y Bienestar se fueron ampliando acciones y políticas como las siguientes: se implementó el Programa de entrenamiento laboral en el sector público para que estudiantes trans se desempeñen como parte del equipo de trabajo de las Secretarías de Asuntos Estudiantiles de la UNC (fueron 4). Fue una primera experiencia en la misma UNC articulada con una política nacional implementada por la Gerencia de empleo local. Estudiantes Trans también participaron como promotores de empleo en el marco del PROEMPLEAR, política también desarrollada con el Ministerio de Trabajo de la Nación y Gecal Córdoba.

- A través de reformas en la carrera docente, aprobadas por asamblea universitaria en el año 2008, lxs estudiantes disputaron y lograron aprobar la propuesta de incluir la participación de un estudiante como miembro pleno en cada comité de evaluación, es decir con voz y voto. También lograron incorporar las encuestas estudiantiles a lxs docentes.

- *La creación del área de ciudadanía estudiantil (2011)*. Desde este espacio se tuvo como líneas base avanzar en la concreción de los DDEE, se promovieron acciones transversales para estudiantes en situación de vulnerabilidad, poblaciones prioritarias<sup>10</sup>, creación del cuerpo de voluntarios en el marco de los 400 años y la generación de propuestas donde lxs estudiantes

---

<sup>9</sup> [http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/ordenanza/9\\_2011/?searchterm=9](http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/ordenanza/9_2011/?searchterm=9)

<sup>10</sup> Hacemos referencia a poblaciones estudiantiles como estudiantes en situación de discapacidad, privados de la libertad, diversidad de género, originarios, becarixs, entre otros, que requieren de más de una acción de inclusión social y académica para poder ingresar, permanecer y egresar.

fueron protagonistas de actividades en los meses de festejos y su posterior sostenimiento a partir de nuevas propuestas realizadas por el propio espacio, asumiendo la importancia de reconocer las diversas politicidades que asumen las prácticas juveniles.

Destacamos entre las acciones de participación aquellas que estuvieron ligadas a la promoción de derechos como: al ambiente, salud (ligado a prevención, consumo- promotores de salud), educación (apoyo educativo a estudiantes de secundario e ingreso, muestras de carreras en el interior “Salimos a Rodar”) y participación -deporte-recreación (ej. jornadas de salud y deportes), a los derechos ligados a Memoria, Verdad y Justicia, entre otras. Las acciones se generaron en articulación con organizaciones de la sociedad que implican un compromiso social como MCC (Movimiento Campesino de Córdoba), Espacios de la Memoria coordinados por Organismos de DDHH, EPAE “La Casita” espacio de apoyo educativo del Ministerio de Educación de la Provincia inserto en la zona sur de la ciudad, organizaciones y espacios educativos con inserciones comunitarias, entre otras. En estas propuestas se tuvo un eje de trabajo y convicción que fue *“pensar y hacer otra universidad para otra sociedad”*. Donde lxs estudiantes se formaron como profesionales, pero también como ciudadanxs comprometidxs con la universidad pública, y sobre todo en pensar otro modo de construir su formación, ejercicio y sociedad.

Consideramos que en esos años- ciclo- década, se atravesó un *clima y políticas de época en nuestro país y en la Región Latinoamérica*. Donde se llegaron a ampliar posibilidades, democratizaciones y generar posibilidades reales para jóvenes de la región, que no solo con una educación gratuita pueden ascender y mejorar sus condiciones, sino que requieren de acciones en diferentes niveles integrales que tengan como eje central el acceso a un derecho y a diversos recursos inclusivos. Se produjeron transformaciones en clave de abrir las puertas para que todxs los ciudadanxs puedan ingresar y estudiar, con mirada atenta y reconocimiento sobre los procesos excluyentes que se fueron identificando. Pero es importante también remarcar que no se pudieron evitar las puertas giratorias, como parte de lo que atraviesan las universidades masivas en términos de la tensión inclusión / excluyente- inclusión / exclusión. Como lo expresa Ezcurra (2007;31) retomando a Tinto Tinto (2005) *“para muchos estudiantes de bajos ingresos la universidad se ha convertido en una puerta giratoria: así como entran, salen. Una vez más, exclusión educativa, selección social”*. Por lo que también, diríamos que la universidad se convierte en estas situaciones, en reproductora de las desigualdades sociales.

Para cerrar este punto retomamos a Montero y Valle (2016:19) cuando expresan: *“De la mano de los procesos de cambio que emergieron tras la hegemonía neo-liberal en Amé-*

*rica Latina, se produjeron en los últimos quince años- nuevas condiciones políticas para la definición de políticas públicas universitarias, que buscaron disputar e intentar redefinir la lógica de expansión de los sistemas universitarios. Es decir, disputarle al mercado, aunque sea parcialmente, esa expansión, buscando la democratización de la producción de conocimiento”.*

## **2. Tensiones en la Universidad Pública: entre la inclusión y la exclusión**

Retomando lo planteado en términos de inclusión – excluyente, en este punto ponemos en discusión prácticas que *avanzan sobre mecanismos meritocráticos* en la educación, y que se convierten en nuevos aspectos de la exclusión. Consideramos una expresión de los avances neoconservadores de políticas, que horadan y tensionan el derecho a la educación pública, lo que advierte un retroceso en la democratización del acceso a los estudios superiores, principalmente para los sectores históricamente excluidos. Como expresa Filmus (2017; 21) el nuevo gobierno *"intenta colocar la escuela, la universidad, la ciencia y la tecnología al servicio de la restauración de un modelo neoliberal"*.

El caso de la UNC, desde abril de 2016 es difuso, los procesos son recientes pero el contexto social y político permite vislumbrar las dificultades de sostener en términos materiales las promesas de apertura y derecho a la educación que plantea la gestión actual.

Para ser cautelosos nos invitamos a pensar de manera más compleja, atendiendo a los cruces, interrogantes y opacidades de estos procesos político -culturales a los que asistimos en nuestro país desde diciembre de 2015.

En este sentido, muchas de las banderas reformistas, en clave de democratización son tomadas y levantadas por quienes conducen los destinos de la UNC. Sin embargo, encontramos contradicciones, procesos de legitimación de prácticas como despidos, modificaciones del sentido de acciones y de áreas previamente establecidas que tenían ya un con amplio reconocimiento por los avances que venían realizando en un rumbo democratizador.

En ese sentido, creemos que estamos frente un *nuevo clima de época*, de restauración conservadora, donde la educación pública entra nuevamente en procesos y situaciones de exclusión y lejanía para lxs jóvenes de sectores populares. Consideramos como principales preocupaciones algunos de los siguientes puntos e interrogantes:

Hoy se encuentran nuevamente en situaciones de desventajas las personas a quienes hemos denominado en términos de destinatarias de nuestras políticas como *“poblaciones prioritarias”*, en tanto requieren de acciones de inclusión sistemáticas para poder acceder y permanecer en el sistema. Hoy no hay prácticas y discursos que propicien sus estudios y permanencia.

Muchos jóvenes que estudiaron en la universidad en los años recientes, llegaron gracias a proyectos de terminalidad, acciones de articulación y de promoción de la universidad como horizonte posible. Más allá de algunas propuestas, observamos que se expresan discursos y acciones de exclusión como la baja del FinES en Universidades; el aumento de servicios como el transporte (más allá del Boleto Educativo Gratuito); el aumento de los costos de materiales de estudio y otros insumos necesarios; la reducción de la AUH, que no permite cubrir necesidades básicas; las dificultades y barreras en sistemas de becas – Progresar.

Con esta política de ajuste ya en marcha, el presidente de la Nación Mauricio Macri propone a la población en su acto de “Presentación de las propuestas para promover un acuerdo nacional sobre un conjunto de políticas públicas” que “cada uno desde su lugar puede contribuir a reducir el gasto público” y solicitó en particular “el esfuerzo de las universidades para que asignen de forma más eficientes los recursos, para mejorar su desempeño...”<sup>11</sup>.

Además que nuevamente la escuela pública ha perdido la posibilidad de acceder a otras propuestas y recursos que permitan abordar procesos educativos y de participación con lxs jóvenes como la eliminación del programa Conectar Igualdad, desarticulación de CAJ, etc.

A esto se suman acciones y discursos discriminadores y disciplinadores sobre todo a lxs jóvenes de sectores populares y comunidad LGBTIQ, lo cual se da en un marco de creciente política represiva del Estado en todos sus niveles, y la complicidad de los medios masivos de comunicación hegemónicos que vulneran el derecho a la comunicación.

Sobre los sistemas de ingresos y lo que plantea la *Ley 27.204 modificatoria*, no hemos registrado acciones efectivas más allá de algunas formalidades apresuradas, que lleven a su implementación. Por el contrario, han primado expresiones y mecanismos de resistencia. Es preocupante que no se implemente esta ley como otras propuestas en términos de ciencia, tecnología, extensión, bienestar, tan bien reconocidas en términos de avances por el CIN en el 2010/2015 y volvamos a tener prácticas -sobre todo en la universidades tradicionales- elitistas, discriminatorias, que si bien no se habían “desterrado” sí se tensionaron -reconvirtieron con acciones de mayor inclusión, que hoy quizás vuelvan a tomar relevancia en prácticas y sentidos de época.

En este punto, y en otros de democratización interna en la Universidad, identificamos una *tensión centralismo/ autonomismo: facultades vs. Áreas centrales/ Universidad*

---

<sup>11</sup> <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/41079-el-presidente-mauricio-macri-en-la-presentacion-de-las-propuestas-para-promover-un-acuerdo-nacional>

*vs. Secretaría de Políticas Universitarias.* Muchos de los avances logrados a nivel nacional y del área central de la UNC durante el proceso de democratización no se han implementado aún, y durante ese periodo se presentó la tensión antes mencionada, lo que puso a jugar las relaciones de poder y los bloques de poder en las diferentes áreas de conocimiento, institucionalidades y estructuras consolidadas en el esquema de implementación de las políticas transformadoras con perspectiva inclusiva. Se buscó sintonizar un proyecto de Universidad, anclado en prácticas que construyan el derecho a la educación. Esto fue más una intencionalidad que una realidad, pues los procesos de construcción hegemónica requieren otros tiempos, estrategias y esfuerzos. Hubo avances vinculados a las políticas de acceso, de extensión, por ejemplo, pero no se logró aprovechar los recursos y políticas para erradicar las prácticas excluyentes de las diferentes facultades y áreas institucionales de la UNC toda.

### **3. Para seguir reformando / transformando la Universidad Pública**

En este trabajo intentamos abordar algunas claves y reflexiones que nos permitan dilucidar en el contexto actual los embates y combates para posicionar a la Educación Superior como derecho humano y bien social, retomando las mejores prácticas inclusivas y transformadoras. Estas cuestiones, entre otras, se dirigen a favorecer el achicamiento de las brechas de desigualdad social que atraviesan principalmente los jóvenes en la región y permiten a la educación seguir siendo la posibilidad de ascenso social y transformación en nuestras sociedades de las injusticias sociales, culturales, económicas.

Por lo tanto, creemos que si bien hay políticas que siguen vigentes, se han generado *nuevas incógnitas* acerca de cuánto, en concreto, son democratizadoras. Es decir en qué medida promueven derechos y no se convierten solo en generación de “cambios” con doble cara, por un lado títulos atractivos convocantes, y el por otro prácticas regresivas- expulsivas.

Partimos de que el sentido del derecho a la universidad (Rinesi, 2015), refiere no solo a promover el acceso a una carrera, sino que ese acceso a la universidad debe construir condiciones desde sus pilares básicos: docencia, investigación, extensión. Con eso nos referimos a acciones de formación, culturales, sociales, propuestas en torno a políticas públicas, articulaciones con organizaciones de la sociedad y posicionamiento sobre problemas sociales de la época, entre otros. En este sentido, es necesario que la Universidad no pierda su sentido público, comprometido, que propicie la construcción de vínculo de saberes y no vuelve a generar solo servicios o acciones aisladas



“voluntaristas” de aportes a procesos y resoluciones de problemas sociales.

Dentro de estos planteos, otra de las tensiones que identificamos es si la universidad vuelve a considerar la autonomía como el poder para aportar a resolver los problemas de la sociedad, o en el sentido más conservador, como una “muralla” que se impone ante lo que el pueblo en términos de justicia y bienestar requiere. Retomamos a Scotto (2008) cuando se refiere a esta idea: *“La autonomía no debe verse entonces como una muralla que nos protege sino como un poder que nos obliga, dentro del ámbito de incumbencia que nos es propio, a cooperar en el esclarecimiento y la solución de los problemas de la comunidad”*.

En el plano de los desafíos pendientes el avance en las políticas de acceso, principalmente de articulación con el nivel secundario; el acompañamiento al pasaje entre la escuela y la universidad; las políticas de ingreso e inclusión y el fortalecimiento de las trayectorias académicas requieren del fortalecimiento del ingreso real, la profundización en políticas para el logro de aprendizajes, de la continuidad de los estudios en términos de permanencia, como proceso de reconfiguración de la propuesta institucional y pedagógica. Es decir, lo que es necesario revisar son las propuestas de enseñanza, el diálogo de saberes y la relación con el saber que se propone a lxs nuevos ingresantes, en clave de recuperar su trayectoria educativa, abordando la heterogeneidad y la diversidad. En este sentido, consideramos necesario que la Universidad genere y reconfigure su proyecto educativo en el plano de los contenidos, los dispositivos, los tiempos y el reconocimiento de la heterogeneidad de lxs sujetos - lxs estudiantes- que estos forman. Y a su vez que, en la medida de lo posible, se habilite trabajar con ellxs acerca de los procesos que permitieron que hoy estén participando de la universidad para que no sea desactivada la posibilidad de *“ejercer una pedagogía ciudadana”* entendida como transformar las expectativas de las personas con relación a dónde puede estar presente el signo del cuerpo subalterno (Segato et al. 2016).

En cuanto a los desafíos en la tensión del clima de época es necesario un abordaje para la disputa por la hegemonía que permita repensar el ejercicio de lo público en la educación, específicamente en la universidad, como expresión de vivencia de lo común.

Nos gustaría cerrar con un interrogante que consideramos nos debe interpelar en nuestras acciones cotidianas de recreación y resistencia a las restauraciones conservadoras en la educación: ¿cuánto nos queda por hacer para que la universidad sea pública y de todos? ¿Qué caminos y prácticas desde los “márgenes” pueden continuar su rumbo y cuáles emergen como nuevas búsquedas colectivas e institucionales?

En el próximo año en nuestra Universidad - la más antigua del país- se llevará adelante la conmemoración de los 100 años de la Reforma Universitaria y también se realizarán acciones en el marco de los 10 años de la Conferencia Regional de Educa-

ción Superior de Cartagena de Indias. Esperamos que en estas instancias la educación superior parta de ser un derecho y un bien público y social- bajo la responsabilidad de los Estados- como la línea base de las discusiones y proyecciones. Tenemos expectativas en que nos encuentren estas instancias a la comunidad universitaria discutiendo, sobre la educación desde lo público- lo común, y en particular sobre las voces del movimiento estudiantil, actores principales de nuestras universidades, y que en ellos, principalmente, deberán estar las expresiones de las nuevas agendas necesarias para nuestra América Latina.

## Referencias Bibliográficas

CHIROLEU, Adriana, SUASNÁBAR, Claudio, ROVELLI, Laura. (2012). *Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en la busca de nuevos horizontes*. Instituto de Estudios y Capacitación. ISBN 978-978-630141. Federación Nacional de Docentes Universitarios CONADU. Universidad Nacional de General Sarmiento.

CORIGLIANO, Luciana, LÓPEZ, Eliana, MARTÍNEZ, María, ROTONDI, Eugenia (2016). "Inclusión social desde la construcción de ciudadanía. Experiencias en la Universidad Pública". En *Estado, política pública y acción colectiva: praxis emergentes y debates necesarios en la construcción de la democracia* / Carlos La Serna ... [et al.] ; compilado por Carlos La Serna ; editado por Carlos La Serna. 1a ed. Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Libro PDF. ISBN 9789503312551

<http://coloquiointernacionaliifap.blogspot.com.ar/2016/06/libro-digital.html>

FILMUS, Daniel (2017). En *Educación para el Mercado: Escuela, Universidad y Ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Filmuscomp. Ed. Octubre.

EZCURRA, Ana María (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las autoridades universitarias. *Cuadernos de pedagogía universitaria*. Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo.

LÓPEZ, Eliana; ROTONDI, Eugenia (2015). "Haciendo la universidad pública y de todos" *Revista Deodoro*. Editada por la editorial de la UNC. Año 5 .ISSN: 1853-2349. Octubre 2015 N° 59. Universidad Nacional de Córdoba.

MONTERO y VALLE (2017). Introducción. En: *El derecho a la Universidad en perspectiva regional* / Adriana Chiroleu. [et al.] ; compilado por Del Valle, Damián; Montero, Federico; Mauro, Sebastián; editado por Miriam Socolovsky. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO, 2017.

PUIGGRÓS, Adriana (2016). Lo que se logró, lo que falta y lo que hay que defender en las universidades nacionales. *Revista Voces en el Fenix* año 7- N 52 Nota publicada en <http://www.vocesenelfenix.com/content/lo-que-se-logr%C3%B3-lo-que-falta-y-lo-que-hay-que-defender-en-las-universidades-nacionales> .Consultada en diciembre de 2017.

RINESI, Eduardo (2015). *Filosofía y Política en la Universidad*. 1º ed. Polvorines. UNGS, Bs. As. IEC-CONADU.

SCOTTO, Carolina (2008). El legado de la historia. A los 90 años de la Reforma Universitaria. Nota publicada en diario *Página 12*. <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/index-2008-06-20.htm>- consultado en julio de 2016.

SEGATO et al (2016). *Cuadernos para el debate 2: Pensar la Universidad desde una crítica de la colonialidad*. Instituto Varsavsky / ADIUC, Córdoba).

# Pensar la educación superior: propuestas y perspectivas de los cursantes de la Especialización en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de Formosa

MÓNICA INÉS DALDOVO

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Formosa

ALICIA NELLY CABALLERO

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Formosa

JUAN ALBERTO ALBORNOZ

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Formosa

---

## Presentación

Pensar la educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto actual supone un análisis crítico de las demandas y necesidades que tienen hoy en día las sociedades y que en determinadas circunstancias se convierten en verdaderos desafíos por afrontar por parte de nuestras casas de altos estudios. **La Declaración Final de Cartagena de Indias de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina (CRES 2008)** testimonia los giros conceptuales en las modalidades de enfrentar la Educación Superior en diferentes dimensiones y facetas a la luz de los climas políticos – socio económicos que envuelven a las regiones latinoamericanas. La Universidad como institución localizadora de la discusión crítica, se convierte en espacio primordial en la resignificación de la Educación Superior en la segunda década del Siglo XXI.

La CRES 2008, desde una postura con anticipación de sentido, basada en la integridad de la región, plantea desafíos y retos y declara el valor estratégico de la

Educación Superior para amalgamar desde la solidaridad regional, un mundo mejor para los pueblos que integran el mismo. Pues, “reivindicamos el carácter humanista de la Educación Superior y en especial de las Universidades” (CRES). La Educación Superior deberá desarrollarse en ese sentido en un contexto de marcados y distintivos matices de la América profunda, tejida de una polifonía de voces, cuya principal riqueza es ser multicultural y plurilingüe.

Se debe entender que las sociedades actuales poseen un alcance global caracterizado por constantes transformaciones. Cabe destacar ante lo dicho que la educación superior tiene que hacer un primer frente al desafío que significa la globalización y la emergencia de las sociedades del conocimiento.

Y si atendemos a la propia historia de la educación superior y las universidades a nivel mundial las transformaciones siempre han sido marcadas por las demandas que las sociedades fueron teniendo a lo largo del tiempo. Esto lo podemos ver plasmado en los documentos de las diferentes conferencias internacionales sobre educación superior, y con mayor fuerza desde el año 1996 cuando en París se aprobó la **“Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI”** resaltando la necesidad de realizar reformas radicales para atender a los desafíos actuales.

Siguiendo con lo dicho anteriormente y, compartiendo los aportes de Tunnermann<sup>1</sup> al respecto, el primer reto que la universidad debe afrontar es “asumir críticamente la globalización, hacerla objeto de sus reflexiones e investigaciones e introducir el estudio de su compleja problemática como un eje transversal en todos sus programas”.

Atender desde las instituciones universitarias el desafío que significa la globalización en el mundo actual otorgaría destrezas para poder comprender mejor el rol que desempeñaría ésta ante las sociedades y los Estados. También, sin descuidar la necesidad de que estos cambios sean permanentes y continuos, atendiendo además la urgencia de procurar una educación superior impregnada en valores, conscientes de su compromiso ético y social con el firme objetivo de lograr un desarrollo humano sostenible en el tiempo.

Ante la sociedad en la que vivimos también necesitamos afrontar el desafío que implica desde las universidades la creación de profesionales capaces de introducirse a un mundo laboral cada vez más competitivo. Se requiere diseñar una estrategia de desarrollo que satisfaga a la vez las exigencias del crecimiento económico y de una equidad social. Por lo cual consideramos que la educación superior tiene como desafío

---

<sup>1</sup> Tunnermann, Carlos. La Educación Superior en el umbral del Siglo XXI. Ediciones GRESA/ UNESCO. 1996

seguir redoblando los esfuerzos para generar no solamente calidad profesional sino también calidad ética, es decir, profesionales capaces de desempeñarse en el ámbito laboral sin desprenderse de los valores de “humanismo e igualdad” y de responsabilidad social. De este modo el recurso humano que demanda la sociedad a las universidades, deberá sustentarse en profesionales universitarios participativos, reflexivos, críticos y comprometidos con la comunidad a la que pertenecen.

Otras de las características de las sociedades actuales es la creciente incertidumbre en la que vive la población ante cuestiones relacionadas al mundo económico, el político y el social. Teniendo en cuenta esto creemos que es necesario afianzar desde la educación superior el trabajo interdisciplinario y la recuperación de una visión del conocimiento como una totalidad. Ante ello la universidad debe seguir siendo el sitio de búsqueda desinteresada del saber, y sin límites.

Ante el avance vertiginoso de las tecnologías de información y la comunicación, las instituciones universitarias deben generar oportunidades para el logro de una sociedad informatizada, capaces de poder comprender de una manera crítica los cambios sociales y sus vinculaciones con el ámbito económico y político. En virtud de ello coincidimos con los aportes de Juan Carlos Rabbat<sup>2</sup> quien señala que la educación debe dejar de ser un lugar desagradable para generar una juventud entusiasta por educarse, no solo por la promesa de progreso que trae, sino porque es placentero y motivante hacerlo. Se requiere formar técnicos y profesionales pensantes, reflexivos y críticos con capacidad de aprender y con competencias profesionales adaptadas a las necesidades de hoy.

La presente ponencia surge del análisis de los aportes realizados por los cursantes del Seminario Origen y Desarrollo de la Institución Universitaria de la Especialización en Docencia Universitaria – Carrera de Posgrado Interinstitucional – que se dicta en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, a partir de la lectura y comparación del Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba de 1918, del Documento de La Habana de 1996, con los de Cartagena de Indias del 2008, los de París del 2009 y las propuestas de trabajo para la CRES 2018 a realizarse en Córdoba (Argentina).

Las producciones fueron observadas buscando establecer la relación existente entre la formación de grado del cursante y la visión y posición ante los temas y problemas neurálgicos de la Educación Superior Universitaria en el escenario de la Universidad Nacional de Formosa, en tanto centro universitario situado en área de frontera y en un complejo contexto intercultural y pluriétnico.

---

<sup>2</sup>RABBAT, Juan Carlos. La educación Superior en el Siglo XXI. Diario El Perfil. Buenos Aires 2016

La consideración de la vertiente disciplinar y profesional del cursante, revela necesidades regionales, inquietudes institucionales y demandas socio-culturales priorizadas por el graduado en condición de formación de posgrado en Docencia Universitaria al mirar el rol de la educación superior en la desafiante realidad latinoamericana actual.

## **Procedencia académica de los cursantes del Seminario Origen y Desarrollo de la Institución Universitaria**

La Educación Superior en la Provincia de Formosa busca adaptarse a los procesos de cambios que se vienen gestando a nivel internacional. Una provincia que posee una población cultural multiétnica y que además se encuentra en una región de frontera, lo que posibilita la relación estrecha con países vecinos y la posibilidad de conocer otras realidades cercanas.

Estos cambios están siendo considerados como objeto de análisis y reflexión para nuestra universidad y nuestra educación superior debido a que consideramos que los mismos deben ser profundos y permanentes ante las necesidades que posee la sociedad en que vivimos.

El seminario Origen y Desarrollo de la Institución Universitaria dictada en la VII cohorte de la Especialización en Docencia Universitaria en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa cuenta con una matrícula de 100 estudiantes aproximadamente provenientes de distintas vertientes profesionales. Esto nos permite evidenciar que los aportes realizados por los estudiantes para mejorar la educación superior, emergen de las demandas latentes desde sus propias prácticas profesionales y sus orígenes y cultura académico-profesionales.

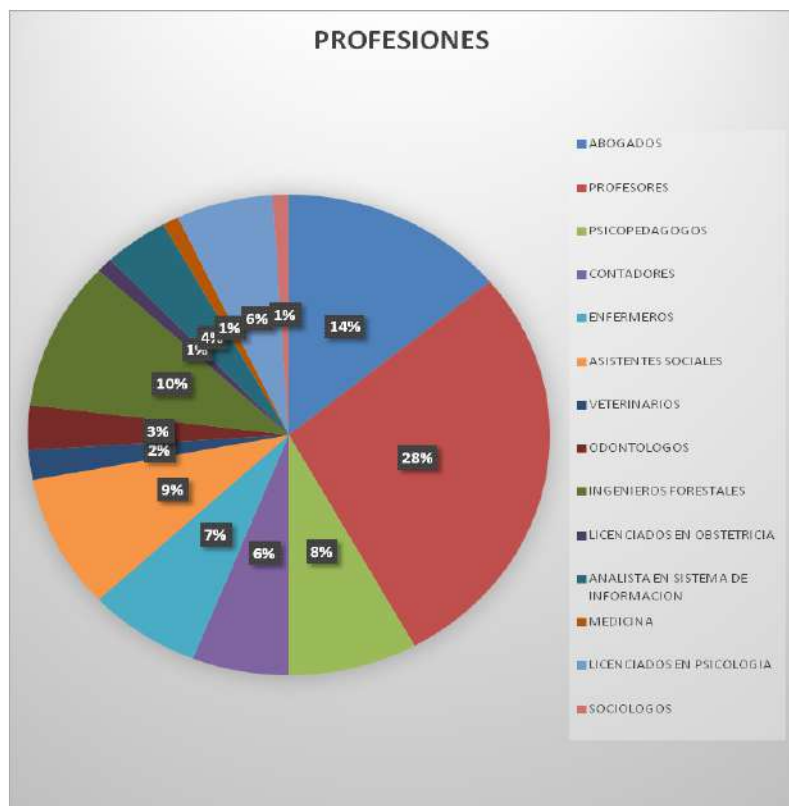
Para visualizar esta heterogeneidad de profesionales cursantes de la asignatura y sus procedencias académicas proponemos la observación de los siguientes gráficos:

## Ponencias del Coloquio Regional *Balance y aportes para la CRES 2018*

El rol de la Educación Superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe

En una primera instancia consideramos la heterogeneidad profesional, a saber:

Grafico N°1: Porcentaje de profesionales cursantes de las VII cohorte de la Especialización en Docencia Universitaria. UNaF-Facultad de Humanidades 2017.



Al observar el grafico se advierte una composición profesional variada. A partir de ello las sugerencias para mejorar la educación superior en la Provincia de Formosa de cara a los desafíos sociales contemporáneos se presenta desde diferentes ópticas académico-profesionales.

Consideramos que los aportes de este grupo de profesionales reflejan además las necesidades que posee la educación superior a nivel regional, debido a que muchos



de ellos provienen de diferentes universidades del noreste del país y del Paraguay. Mostramos a continuación dos gráficos para demostrar la procedencia académica de la formación de grado de los estudiantes. (Ver gráficos 2 y 3)

Grafico N°2: Distribución de centros de formación académica de la VII cohorte de la Especialización en Docencia Universitaria. UNaF-Facultad de Humanidades-2017.

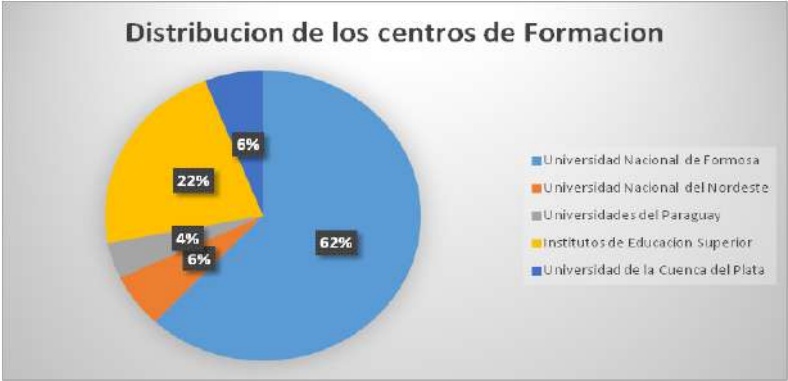
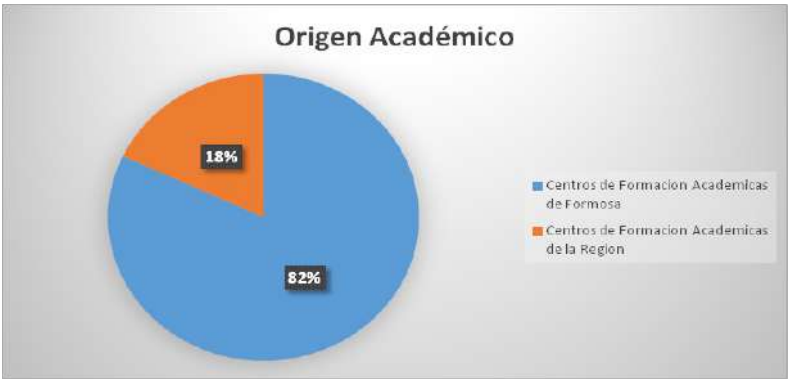


Grafico N°3: Distribución por porcentaje de la procedencia académica de la VII cohorte de la Especialización en Docencia Universitaria. UNaF-Facultad de Humanidades- 2017.



Si observamos lo graficado podemos ver que la población estudiantil con la que contamos en la asignatura exhibe no solamente la heterogeneidad de profesiones, sino también la diversidad de procedencia académica de nuestros cursantes en formación de posgrado.

## **Ponencias del Coloquio Regional Balance y aportes para la CRES 2018**

El rol de la Educación Superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe

Esto nos permite tener propuestas para mejorar la educación superior en la Provincia de Formosa desde diferentes ramas del saber y también desde diferentes culturas institucionales.

Lo observado en los gráficos demuestra además que la mayoría de los estudiantes de la asignatura son graduados de la Universidad local o de Institutos de Formación Superior de la misma Provincia. Esto evidencia como dato alentador que la Universidad Nacional de Formosa permite a los graduados de ésta casa de altos estudios seguir su formación académica de posgrado.

### **Propuestas y vertientes disciplinares**

La propuesta de trabajo asignada consistió en la lectura y análisis de los 7 Ejes propuestos para la CRES 2018 y, a partir de ello, los estudiantes debían realizar aportes personales desde cada profesión para mejorar la educación superior y universitaria en la Provincia de Formosa y en la región.

La siguiente tabla demuestra la frecuencia de aceptación por profesión que se seleccionó por cada variable de análisis (Ejes CRES 2018):

Tabla N°1: Frecuencia de aceptación por profesión que se tuvo ante cada variable de análisis propuestos para la CRES 2018

| PROFESIONES<br>(Cantidad por eje)  | Abogados | Profesores | Contadores | Ing. Forestales | Veterinarios | Asistentes Sociales | Médicos | Odontólogos | Sociólogos | Enfermeros | Lic. en Obstetricia | Analistas en SI | Lic. en Psicología | Psicopedagogos |
|--|----------|------------|------------|-----------------|--------------|---------------------|---------|-------------|------------|------------|---------------------|-----------------|--------------------|----------------|
| <b>EJES SELECCIONADOS</b>  |          |            |            |                 |              |                     |         |             |            |            |                     |                 |                    |                |
| El papel estratégico de la ES en el desarrollo sustentable de América Latina y el Caribe   | 3        | 2          |            | 3               | 1            |                     |         |             |            |            |                     |                 |                    | 1              |
| La ES como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe   | 3        | 7          | 1          | 1               |              |                     |         |             |            |            |                     | 1               | 1                  | 2              |
| La ES, Internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe   |          | 1          | 1          |                 |              |                     |         |             |            |            |                     |                 |                    |                |
| El rol de la ES de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe  | 7        | 4          |            | 2               |              | 4                   | 1       | 1           | 1          | 4          |                     | 2               |                    | 1              |
| La investigación científica y tecnológica, la innovación como motor de desarrollo humano, social y económico en América Latina y el Caribe |          | 7          |            |                 | 1            |                     |         | 1           |            | 1          |                     |                 |                    | 1              |
| A 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba  |          |            |            |                 |              |                     |         |             |            |            |                     |                 |                    |                |
| La ES, diversidad Cultural e interculturalidad en América Latina   | 1        | 7          | 2          |                 |              |                     |         |             |            |            | 1                   |                 | 1                  | 2              |

Una vez realizados los aportes, el equipo de trabajo de la cátedra seleccionó las sugerencias en torno al Eje “El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales contemporáneos en América Latina y el Caribe” debido a que fue la variable con mayor aceptación por los estudiantes, para dar a conocer en qué consistían las mismas.

A modo de muestra, se mencionan a continuación las propuestas realizadas por tres de los grupos más representativos de la cursada de la asignatura: los profesores, los abogados y los Ingenieros Forestales.

El grupo de los profesores representa un 28% de nuestra matrícula de estudiantes. Estos se desenvuelven en áreas laborales muy sensibles a las necesidades de un sector de la población estudiantil, ya sea del nivel secundario como del terciario de carácter rural, urbano o periférico-urbano.

Sus propuestas apuntan a las demandas que le sugieren sus propias prácticas docentes y al mismo tiempo sus propias formaciones de grado.

Graduados en su mayoría de las 8 propuestas académicas de profesorado que ofrece la Universidad Nacional de Formosa, pero también, y en menor medida, de Institutos de Formación Docente de la ciudad.

Este grupo de profesionales sostiene que algunos de los requerimientos más significativos que tiene hoy en día la educación superior en la Provincia de Formosa de cara a los desafíos sociales contemporáneos son:

- Promover sistemas de enseñanza que garanticen mayor relación entre la teoría que reciben en sus formaciones de grado y sus prácticas profesionales.
- Aumentar los vínculos entre la teoría y la práctica a la hora de la formación profesional.
- Dedicar más carga horaria a la praxis durante la formación de grado del futuro docente.
- Aproximar el conocimiento del contexto donde los futuros docentes se desenvolverán;
- Generar propuestas didácticas innovadoras ante el contexto donde se desenvuelven;
- Formar ciudadanos y sujetos de derecho que se preparen para combatir al capitalismo feroz.
- Ayudar a diseñar una sociedad basada en el conocimiento que enfrente con eficacia y equidad los grandes problemas de la región.
- Dotar de mayores habilidades a los profesionales de la educación para poder innovar en las clases con el uso de las TICs.

- El Estado debe seguir invirtiendo en tecnología y comunicación y ser garante del cumplimiento efectivo del acceso pleno a la educación superior de calidad.

Los abogados que forman parte de la cursada de la asignatura Origen y Desarrollo de la institución Universitaria de la VII cohorte de la Especialización en Docencia Universitaria, es el segundo grupo más numeroso y representa a un sector profesional muy versátil. Proviene de una formación de grado que no se ofrece a en la Universidad Nacional de Formosa. Su procedencia académica es de Universidades privadas locales, como la Universidad de la Cuenca del Plata y también de universidades públicas de la región, como la Universidad del Nordeste. Ellos nos proporcionan propuestas surgidas desde las culturas institucionales de las que provienen.

Sugieren que las universidades y la educación superior en su conjunto deben:

- Exigir a los Estados que establezcan una agenda en común donde se refuercen los compromisos sociales, la investigación y la producción de conocimientos.
- Brindar capacidad de promover conocimientos que busquen generar valor agregado a los productos de la región, de manera de promover trabajo para los ciudadanos.
- Ampliar la democracia y participación en las universidades;
- Establecer convenios que propicien la relación armónica entre la universidad y la naturaleza, la interculturalidad, la justicia social y ambiental, consolidando los fundamentos de nuestras universidades de democracia, gratuidad y libertad.

Por su parte el grupo de los Ingenieros Forestales que conforman el 10% de nuestra matrícula estudiantil representa a un sector profesional muy significativo para nuestra universidad. Esta carrera es una de las pioneras en la formación de grado de la Universidad Nacional de Formosa, siendo una de las carreras fundantes de nuestra casa de altos estudios.

Este grupo de profesionales creen que para mejorar la educación superior en la Provincia de Formosa y la región es necesario:

- Fomentar la interdisciplinariedad y las transdisciplinariedad de las carreras;
- Empotrar a los docentes y estudiantes en los problemas ambientales propios de la región;

- Generar espacios de concientización hacia la responsabilidad ecológica y ambiental;
- Generar profesionales con una sólida formación académica, con inclinación a la investigación, pero siempre con una buena ética profesional, con sentido de pertenencia a su sociedad y con valores impregnados en búsqueda de la justicia social y la igualdad de oportunidades.

Las sugerencias de estos tres grupos de profesionales que fueron tomadas como muestra en esta ponencia, se suman a las de los demás cursantes en formación de posgrado de la Especialización en Docencia Universitaria, quienes proponen que las universidades deben:

- Renovarse para asumir la tarea de la investigación y la internacionalización académica;
- Adecuarse a los desafíos de la globalización; defender la autonomía institucional y libertad académica;
- Promover sujetos críticos meta conscientes, capaces de hacer frente de manera más activa al problema de la pobreza y la desigualdad estructural en la región.
- Adecuar la producción de conocimiento a las realidades locales de cada país que integran la región.
- Ayudar a adoptar una actitud reflexiva y crítica ante las coyunturas políticas, económicas y sociales de Latinoamérica y poner énfasis en los espacios de interacción con los demás países.

## **A como de cierre**

El conjunto de los cursantes de la asignatura Origen y Desarrollo de la institución universitaria de la VII cohorte de la Especialización en Docencia Universitaria dictada en la Universidad Nacional de Formosa muestra un amplio abanico de vertientes disciplinares y al mismo tiempo una variada procedencia académico-institucional.

El análisis de las propuestas realizadas a partir de la consideración de los documentos de La Habana de 1998, los de Cartagena del 2008 y las propuestas de trabajo para la CRES 2018 a realizarse en Córdoba, revelan la estrecha vinculación que existe entre lo que se hace y se piensa.

Ante lo expuesto podemos decir que las demandas que posee hoy en día la educación superior en la Provincia de Formosa vista desde las ópticas de estas diferentes profesiones tiene relación con lo que piensa Enríquez Clavero<sup>3</sup> con respecto a que el verdadero desafío que enfrenta hoy en día la universidad es “situarse en el contexto de la comunidad en la que esta insertada, colaborando con la generación de un pensamiento capaz de ayudar en la construcción de una sociedad más justa, reforzando más que nunca su compromiso social”. (Clavero 2005).

De manera que la formación académica, la cultura institucional, las realidades contextuales y la experiencia laboral influyen al graduado en formación de posgrado en las propuestas que presentaron ante los desafíos de la Educación Superior en la actualidad.

Llama la atención que, al estar la Provincia de Formosa situado en un área de frontera y en un complejo contexto intercultural y pluriétnico, fueron muy escasos los estudiantes que tuvieron en cuenta esta cuestión al realizar sus aportes. Quizá sea un tema de reflexión posterior el hecho de que la preocupación de la mayoría de los cursantes de la asignatura no apunte a aquellos ejes temáticos propuestos por la CRES 2018 que atienden estas cuestiones.

---

<sup>3</sup>ENRIQUEZ CLAVERO, José. Educación Superior: tendencias y desafíos. Universidad Médica de Villa Clara. Cuba 2005

## Referencias Bibliográficas

- ENRIQUEZ CLAVERO, José. *Educación Superior, tendencias y desafíos*. Universidad Médica de Villa Clara. Cuba 2005
- LICHA, Isabel. *La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI. Los desafíos de la globalización*. México 1996
- LOPEZ SEGRERA, Francisco. *Globalización y Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Editoriales IESALC UNESCO. Caracas 2001
- MORIN, Edgar. *Los 7 saberes para la educación del futuro*. UNESCO. IESALC. Ediciones FACES/UCV Caracas. 2000
- RABBAT, Juan Carlos. *La educación Superior en el Siglo XXI*. Diario El Perfil. Buenos Aires 2016
- TEDESCO, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de cultura económica de la Argentina. Buenos Aires 2002.
- TUNNERMANN BERENHEIN, Carlos y DE SOUSA CHAUI, Marilena. *Desafíos de la Universidad en la sociedad del conocimiento. 5 años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Comité científico regional para América Latina y el Caribe*. UNESCO. París, 2003.
- TUNNERMANN BERENHEIN, Carlos. *La Educación Superior frente a los desafíos contemporáneos*. Lección inaugural del año académico 2011. Universidad Centroamericana. Managua, Nicaragua.
- UNESCO. *Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París 1995
- YARZABAL, Luis. *La Educación Superior en la sociedad Contemporánea*. Managua 2002

## **Formulación de proyectos en organizaciones sociales Límites, prácticas y aprendizajes**

**ALEJANDRA SANTORO**

Universidad Nacional de Avellaneda

**LETICIA MARRONE**

Universidad Nacional de Avellaneda

leticia.marrone@gmail.com

**MARÍA MARTA CAFFARO**

Universidad Nacional de Avellaneda

caffaro@agro.uba.ar

**PAULA A. PAEZ**

Universidad Nacional de Avellaneda

paulita.paez@gmail.com

**MARIANELA REINOSO**

Universidad Nacional de Avellaneda

bmarianela09@hotmail.com

**SERGIO BERTINI**

Universidad Nacional de Avellaneda

bertinisergio@hotmail.com

---

### **Resumen**

De acuerdo con los ejes propuestos para el Coloquio Regional, en este trabajo se presentarán impresiones recogidas en el proceso de investigación que se desprende del título del artículo. En Argentina, desde hace varios años, las organizaciones de la sociedad civil se han incorporado como actores sociales, constituyéndose en efectores de políticas públicas. La investigación en curso se orienta a caracterizar la relación entre las organizaciones de la sociedad civil de un territorio acotado (Ciudad de Avellaneda) y el Estado, a partir de estudiar el proceso de formulación de las demandas de las organizaciones sistematizadas en un proyecto. Dentro de la diversidad existente, se han seleccionado algunas organizaciones, acotadas a la zona sur del Conurbano Bonaerense. Para lograr un acercamiento a dicha realidad, se ha elegido una estrategia de abordaje de intervención a través de la asistencia técnica: se han desarrollado talleres capacitación en historia de las políticas públicas sociales. La metodología de Investigación Acción Participativa se ha adoptado para el abordaje conceptual de la problemática de estudio. La presente ponencia abordará el marco



conceptual, así como el plan de trabajo y las principales impresiones recogidas en el proceso de investigación. Asimismo, se compartirán los procedimientos que se están llevando adelante con los actores sociales, quienes fortalecieron sus capacidades en el mismo proceso de investigación: aprendizajes que dejan las charlas en las organizaciones, las entrevistas y el intercambio en las reuniones de equipo. En la Universidad Nacional de Avellaneda se ha asumido desde el momento inicial (2011) un compromiso con la inclusión de los estudiantes, así como de la comunidad, es decir, su territorio de influencia. En ese sentido: estudiantes que trabajan en el equipo de investigación se constituyen para esta presentación, en los principales participantes de la ponencia.

## **Palabras clave**

Organizaciones sociales - diseño y formulación de proyectos - demandas - agenda pública - Investigación-acción participativa - políticas públicas

## **1. Presentación del proyecto y contextualización**

El proyecto de investigación que se describe se inscribe en el marco de la convocatoria “Proyectos UNDAVICYT” del año 2014 – dependiente de la Secretaría de Investigación e Innovación socio productiva de la Universidad Nacional de Avellaneda.

El estudio, donde se ha trabajado con un grupo de organizaciones sociales con base territorial y cierta presencia barrial, partió de una pregunta clave: ¿De qué manera las organizaciones populares transitan el trayecto que va desde una necesidad sentida, hacia una demanda social que se expresa en forma de “proyecto” de acuerdo con lo solicitado por el Estado, así como por diferentes organismos con capacidad de financiamiento?

Es de nuestro interés como investigadores indagar las perspectivas con que las organizaciones de la sociedad civil visualizan sus necesidades y cómo llevan adelante la formulación de proyectos que expresen sus demandas insertándose así en la agenda pública.

Diferentes autores dedicados a la exploración de la temática mencionada –cómo vivencian las organizaciones sociales el proceso de formulación de proyectos socioculturales–<sup>1</sup> coinciden en la importancia de la participación de los actores directamente

---

<sup>1</sup> Fals Borda, Orlando, Martí Joel; Ortiz Marielsa, Borjas Beatriz; Serra Luis, Pereda, Carlos; De Prada Miguel Ángel; Actis Walter; Rojas Guerra, José María; Vejarano M., Gilberto; Velázquez, Margarita.

implicados en el diseño de los mismos. En este sentido, la relación entre Estado y sociedad civil da cuenta de una historia, trayectoria y experiencia a través de la cual las organizaciones desarrollaron aprendizajes y adquirieron herramientas que les permitieron presentar sus demandas en forma de proyectos, siendo esto un requisito relativamente habitual para acceder a recursos.

Argentina, en la década del 60', contiene ejemplos de experiencias tras la difusión de las teorías de la planificación que llegaron de la mano de políticas desarrollistas, las cuales han contado con el aporte político ideológico de la CEPAL. Algunos ejemplos dan cuenta de un intento del Estado de “acercarse y conocer” a los sectores populares, a los que se esperaba integrar a través de políticas públicas que –en apariencia– contribuirían a revertir las consecuencias características de una injusta redistribución de ingresos (que aún hoy es característica en el continente). Sin embargo, este proceso de aprendizaje ha sufrido interrupciones de índole política, económica, y cultural que llevaron a anular las lecciones resultantes.

Durante la década del 70' surgieron nuevos enfoques y experiencias en la región latinoamericana<sup>2</sup> en que se desarrollaron modelos de intervención en donde la población fue internalizando prácticas para hacer diagnósticos participativos, redactar propuestas y sistematizarlas en la formulación de proyectos. Empero, a nivel nacional, dichos enfoques emergieron en experiencias de forma posterior, varias décadas después. Asimismo, estas prácticas fueron reconocidas en documentos específicos o por autores dedicados al tema de parte de las agencias de las Naciones Unidas como UNESCO, PNUD, UNICEF, y ACNUR.

Tras la apertura democrática iniciada en el 83' se comenzaron a recuperar estrategias de consulta a la población<sup>3</sup>. La participación de las organizaciones en las actividades de diseño y formulación de proyectos sostuvo por parte del Estado una promoción asistemática y discontinua, fuertemente teñidas por la ideología de la época. Sin embargo, se consideraba que “los mejores proyectos” eran los que enarbolaban una redacción más prolija y estetizada: éstos serían los aprobados y financiados. La sociedad civil debió entonces aceptar y comprender las disposiciones comunicacionales y las llamadas “mejores prácticas” para poder presentar proyectos barriales que reflejen sus necesidades comunitarias.

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, los documentos de Paulo Freire y las experiencias concretas de alfabetización de la Revolución Sandinista en Nicaragua.

<sup>3</sup> El Programa Alimentario Nacional (PAN) que iniciara el gobierno radical del Presidente Dr. Raúl Alfonsín realizó novedosas experiencias de consulta para formular elementales diagnósticos del barrio o villa.

Desde ese entonces, prácticas clientelares tradicionales se constituyeron en habituales mecanismos de obtención y gestión de los recursos asignados a tal fin. Los 90' también trajeron aparejada la idea de "desarrollo local" planteando la posibilidad de crecimientos autónomos a nivel de localidades.

Luego del período de crisis del 2001-2002, emergió el concepto de "Desarrollo local en un proyecto nacional". Esto redefinió con otro marco la idea de desarrollo y, por ende, el sentido de formulación de proyectos, que pasaron a ser considerados una herramienta de acción, participación y desarrollo para los sectores populares.

Promediando la primera década del siglo XXI parece haber coincidencia en algunos aspectos acerca de la participación del propio sujeto destinatario de acciones públicas.

El marco conceptual que encuadra este proyecto se inscribe en una perspectiva socio-ambiental-cultural que considera fructífera la interacción entre políticas públicas y organizaciones sociales en la producción de conocimientos, entendidos estos como el resultado de sistematizar el ciclo que va de la detección del problema hasta la resolución del mismo.<sup>4</sup> La incorporación de los sectores populares a la gestión de las políticas públicas es un proceso con diferentes grados de apropiación o "empoderamiento". La inclusión de la población va produciéndose a partir de condiciones muy diferentes, muchas veces asociadas a reclamos o reivindicaciones populares. "La participación se halla en la naturaleza misma del ser humano"<sup>5</sup>, describe B. Kliksberg, especialista en programas sociales y funcionario de organismos internacionales.

Al día de hoy, la formulación de proyectos de parte de la sociedad es un ejercicio de democracia participativa: es una dinámica concreta de apropiación de saberes y puede constituirse en una forma de interpelación al Estado.

Es por ello que, indagar respecto acerca del proceso de formulación de proyectos es preguntarse sobre un proceso de aprendizaje social con tensiones, avances y retrocesos que describe las prácticas habituales desarrolladas por las organizaciones sociales y las estrategias de trabajo que habilitan expresar sus demandas al Estado e insertarlas en la agenda pública.

En este punto, previo al racconto de la experiencia investigativa, quisiéramos destacar cuál ha sido el marco de referencia conceptual del equipo al momento de realizar el diseño de investigación.

---

<sup>4</sup> Velázquez, Margarita (Coordinadora): "Género y ambiente en Latinoamérica"; Ediciones de la Universidad Autónoma de México, México, 1997.

<sup>5</sup> Kliksberg, B: "Seis tesis no convencionales sobre participación"; PNUD, UBA, 2003.

El sociólogo colombiano Orlando Fals Borda denomina “compromiso-acción” a una actitud del científico implícita en su labor que lo lleva a tomar ciertas decisiones que determinan su orientación profesional y su producción de conocimiento. Es en el diseño que se toman las decisiones clave que orientarán el trabajo cotidiano, se formulan y re-formulan las preguntas orientadoras decisivas: la elección del tema, la selección del objeto de estudio, la justificación y pertinencia.

En ese sentido, el tipo de instituciones elegidas para esta investigación (objeto de estudio – sujetos de acción) son organizaciones del tercer sector de la sociedad civil: entidades autónomas gestadas por grupos de vecinos de una comunidad determinada, entidades comunitarias cuya finalidad de existencia no está vinculada a sus intereses individuales sino que *“buscan servir realmente al conjunto de la sociedad, sin pensar en sí mismos sino en el beneficio real de las gentes marginadas que hasta ahora han sido víctimas de la historia y de las instituciones”*<sup>6</sup>. Afirmamos que esta característica los convierte en *“grupos clave que merecen ser servidos por la ciencia”*<sup>7</sup>, en pos que la misma coopere y participe activamente en los procesos de transformación social que abordan dichos grupos a través de su acción cultural.

El objetivo general del proyecto –caracterizar las principales problemáticas con que se encuentran las organizaciones sociales en la dinámica de gestión participativa del territorio, al momento de diagnosticar su realidad y formular en un proyecto las alternativas de superación de la situación inicial– ha sido guía permanente para el abordaje. Las preguntas sobre cómo las organizaciones detectan el problema o necesidad sentida por la población, cómo formulan su diagnóstico y estrategias de trabajo, cómo diseñan el proyecto a gestionar, son las que se han incluido en nuestros objetivos específicos. Esto influyó en la elección de la estrategia metodológica, de corte cualitativa, y la selección de técnicas e instrumentos de relevo.

En el ámbito de la Cultura y Arte, la Ciudad de Avellaneda presenta una aquilatada trayectoria en el desarrollo de formación y actividades culturales<sup>8</sup>. Es necesario contemplar como parte de sus políticas públicas la inversión en equipamiento urbano del partido en el área de cultura, ejemplificado con la puesta en valor del Teatro Roma, así como la Casa de la Cultura de Avellaneda, hoy Centro Municipal de Arte. Es notable el crecimiento de sus institutos municipales de formación artística –Instituto Municipal de Arte Fotográfico y Técnicas Visuales, Escuela Municipal de

---

<sup>6</sup>Fals Borda, Orlando, Una sociología sentipensante para América Latina, CLACSO, 2009, p245.

<sup>7</sup>Fals Borda, Orlando, Una sociología sentipensante para América Latina, CLACSO, 2009, p245.

<sup>8</sup>Proyecto Institucional Universitario de UNDAV, disponible en <http://www.undav.edu.ar/gene-ral/recursos/adjuntos/9046.pdf>, p.10.

Artes Plásticas, Instituto de Educación por el Arte, Escuela de Arte Cinematográfico— pero es de destacar la inversión en una lucha reivindicativa de la comunidad musical local y de la región sureña del Gran Buenos Aires como fue el edificio único de la Escuela de Música Popular (EMPA).

Las políticas culturales públicas de Avellaneda no han sido únicamente orientadas a infraestructura y equipamiento público: el Municipio ha sido un gran apoyo a las organizaciones culturales del tercer sector del territorio. Tras la participación de un trabajo conjunto de organizaciones culturales del Partido (quienes conformaron la red “Somos Cultura Popular”) y un bloque de concejales del Honorable Concejo Deliberante del Municipio, se gestó, presentó y aprobó en 2015 la Ordenanza de Centros Culturales de Avellaneda, promulgada a fin que “el Estado reconozca y promueva el funcionamiento de los centros culturales que presenten servicios de carácter público, y que desarrollen sus actividades de manera independiente y autogestiva y, a su vez, fomenta, facilite y aliente la producción, distribución y consumo de bienes culturales, especialmente, en los sectores más vulnerables del entramado social”<sup>9</sup>.

En la actualidad, pese a estar aprobada, la Ordenanza municipal no fue aún reglamentada. Sin embargo, la gestión municipal brinda un fuerte apoyo en equipamiento, insumos y recursos varios a las organizaciones de la sociedad civil del territorio local, acentuando de esta forma la implementación de políticas públicas que favorecen la diversidad, inclusión y desarrollo. Esto, a nivel municipal, se convirtió en una característica específica de la dinámica de la vida cotidiana del territorio.

La ciudad de Avellaneda también cuenta con una variada oferta de formación cultural. Sus institutos de formación son baluarte en territorio local y regional, y, en ese sentido, queremos destacar la creación de la Universidad Nacional de Avellaneda – UNDAV creada el 7/12/2009 con acuerdo de ley 26543 y su organización basada en artículos 48 y 49 de la Ley 24.521, la cual incluye en la educación superior a gran cantidad de ciudadanos desde una perspectiva que hace foco en el desarrollo local sosteniendo que “*el territorio no es solo una determinante geográfica, es fundamentalmente una construcción histórica y una práctica cultural*”<sup>10</sup> que se produce día a día desde la acción y prácticas de sus comunidades.

En ese sentido, el rol de las organizaciones comunitarias es clave en la construcción del territorio y, haciendo énfasis en el Partido de Avellaneda, podemos mencionar que las or-

---

<sup>9</sup> Ver en <http://agenciaelvigia.com.ar/anoticia00060890.htm>

<sup>10</sup> Olmos, Héctor Ariel, El territorio como construcción, Cap. 5: Gestión y desarrollo del territorio, Gestión cultural e identidad: claves del desarrollo, Agencia española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, p. 96.

ganizaciones sociales conforman un participativo y amplio sector de la sociedad. El Centro Universitario de las Industrias Culturales Argentinas (CUICA), organismo dependiente de la UNDAV, a través de su proyecto Geocultura, realizó un relevamiento intensivo y posibilitó el acceso a una base de datos donde se pudo observar que en la ciudad existen, al día de hoy, 32 puntos culturales, 28 bibliotecas populares y al menos 53 centros culturales independientes.<sup>11</sup>

## **2. Acciones realizadas. Reuniones de acercamiento, de capacitación y entrevistas a dirigentes o participantes de las instituciones**

Para abordar el proyecto, se estableció vínculo con trece (13) organizaciones sociales de la ciudad de Avellaneda: Biblioteca Popular Del Valle Iberlucea; Centro Cultural Azucena Villaflores; C. C. Patas Arriba; C. C. Alas del Sur; C. C. Nueva Esperanza; C. C. La Casa Del Flaco; C. C. Nuestra América; C. C. Matute Kultural; C. C. Un Grito de Corazón; Espacio Cultural Sarandiarte; Club Social Bella Vista; Club Social Islas Malvinas y Sociedad de Fomento Manuel Ocampo. La mayoría de ellas centran sus objetivos en la realización y promoción de acciones culturales, recreativas y de formación. Esto se ve reflejado en las acciones (por ejemplo: talleres de formación en artes, promoción de la lectura, actividades deportivas, cine, exhibiciones, shows teatrales conciertos, entre otras) y proyectos que han llevado a cabo en su trayecto de vida.

De forma inicial, se visitaron los espacios elegidos y se decidió participar como equipo de actividades específicas que concretan las instituciones, tales como asambleas, reuniones de comisión, actividades culturales abiertas al público, etc. Dicha actividad era previamente pautaada con referentes de los organismos, quienes autorizaron nuestra participación no solo como investigadores sino como actores sociales insertos en la misma comunidad. Esto ha permitido iniciar un camino de producción de conocimiento en conjunto que entiende como menester en el proceso de investigación *“desarrollar una actitud de empatía con el otro”*<sup>12</sup>. Conocer y comprender la vida organizacional cotidiana a través de la participación activa del investigador ha sido la

---

<sup>11</sup> Información disponible en Geocultura, ver en [http://geocultura.undav.edu.ar/mapas/geocultura\\_cuica](http://geocultura.undav.edu.ar/mapas/geocultura_cuica)

<sup>12</sup> Ortíz Marielsa, Borjas Beatriz: La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular; Espacio Abierto, vol. 17, núm. 4, octubre-diciembre, 2008, pp. 619, Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

clave de estos encuentros en donde la observación de la realidad generó reflexiones sobre la práctica<sup>13</sup>.

En ese sentido, es importante mencionar que nuestros enfoques y decisiones metodológicas se enmarcan en varios aspectos de la denominada metodología de Investigación Acción Participativa desarrollada desde la década del sesenta principalmente, por Orlando Fals Borda.

Al momento de formulación, esperábamos que el proyecto pudiera realizar aportes a la comunidad durante el transcurso de su desarrollo. Teniendo en cuenta que la investigación es un proceso de producción de conocimiento en que emergen líneas y posibilidades de acción no previstas a la hora del diseño y formulación, en este caso se concretó la realización conjunta entre investigadores y organizaciones sociales de un taller de políticas públicas y herramientas para el diseño de proyectos socio-culturales. Éste, en una primera instancia, abordó conceptualmente la relación entre sociedad civil y Estado, la contextualización histórica sobre políticas sociales y el nivel de participación de las organizaciones de la sociedad civil en el desarrollo de las mismas. Esto se realizó con el objetivo de mostrar que las políticas públicas fueron convirtiéndose, aunque de forma lenta, en campo de incumbencia de la población, la sociedad civil, el sujeto pueblo a partir que el mismo formó parte activa, promoviendo y trabajando con el Estado en la implementación de las mismas.

Esto se logró mediante la utilización del recuerdo como disparador reflexivo: Lo vivido en forma personal, o la imagen producida de relatos de familia, miembros de las instituciones, pasó a ser reinterpretado desde los contenidos de la capacitación. De modo ilustrativo, el asfaltado del barrio, las instalaciones institucionales de las organizaciones, los progresos visibles en los lugares conocidos –por ejemplo, iluminación de calle, tendido de cañerías y agua– fue valorizado al realizar la reflexión conjunta que comprendió que dichas situaciones fueron producto de demandas de las organizaciones sociales hacia el Estado.

En una segunda instancia, se realizó una capacitación en diseño de proyectos socio-culturales a través de la cual cada organización participante eligió trabajar sobre un proyecto determinado y se trabajó conjuntamente entre investigadores y referentes en la puesta en práctica de técnicas y herramientas de formulación.

El taller, realizado durante 2016, consistió en trece encuentros. Los proyectos

---

<sup>13</sup> Ver en Ortiz Marielsa, Borjas Beatriz: La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular; Espacio Abierto, vol. 17, núm. 4, octubre-diciembre, 2008, p. 620, Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

presentados demostraron diferente grado de calidad y resultados, pero la experiencia habilitó diálogos espontáneos y el relato de experiencias que enriquecieron el proceso de investigación, forjó entre investigadores y espacios una relación más estrecha, y significó un aporte para cada espacio dotando a los mismos de herramientas nuevas y concretando la redacción de proyectos específicos. La dinámica de intercambio que estableció el taller permitió un acercamiento al objeto de estudio pero, además, permitió analizar el procesamiento de la demanda a través de la vivencia, la práctica misma.

En una etapa posterior, durante 2017, se realizaron las entrevistas a informantes clave —referentes de las instituciones—, y se trabajó en la desgrabación del material. En reuniones de equipo se compartieron las primeras impresiones de sus miembros respecto a los diálogos y relatos obtenidos.

### **3. Observaciones, impresiones y comentarios del equipo de investigación acerca de las opiniones recogidas en entrevistas y charlas**

De lo vivido a lo largo de esta experiencia podemos recoger algunas impresiones: como integrantes del equipo, sentimos que a la gente le interesaba el tema. Algunos fuimos con la impresión o “prevención” de que nos escucharían por consideración y por los contactos previamente establecidos, pero no pensamos que se quedarían hasta tarde reunidos en taller o que hubiera predisposición y apertura al momento de exhibirse en entrevistas que sin duda son demostración de interés en el tema, ya que es tiempo que dedican a atender al entrevistador. Nuestros juicios indicaban que el interés grupal por el diseño y formulación de proyectos participativos no sería compartido por la generalidad de organizaciones sociales ya que, de forma recurrente, para algunas personas la temática resulta “aburrida” o “muy técnica”. Sin embargo, al contrario de lo previsto, encontramos en los referentes e informantes clave un entusiasmo notable en el relato de experiencias y una acentuada inquietud por conocer más sobre ello de manera tal de volcarlo hacia ideas existentes dentro de sus espacios y organizaciones.

La coyuntura sociopolítica nacional y local es un aspecto clave que, al día de hoy, redefine o reorienta las líneas institucionales de las organizaciones sociales y los temas a los que se dirigen sus proyectos. Esto claramente se vio manifestado en el caso de la murga Prisioneros del Delirio de Sarandí, la cual funciona dentro de las instalaciones del Club San Martín. De forma ilustrativa, uno de sus referentes hizo mención a través de su relato sobre cómo estos aspectos incidieron en su agenda: *“básicamente el proble-*



*ma lo tuvimos todos en nuestras casas, eh, ese fue un problema muy evidente, y de nuestras casas pasó al club que es un monstruo*". Este es un caso en el que su agenda, en lugar de plantearse nuevos horizontes de posibilidad en búsqueda del fortalecimiento, difusión y desarrollo de las actividades propias de la organización, se vio obligada a resolver temas urgentes orientados hacia su condición de existencia. Su habitual funcionamiento se vio amenazado por los costos de las nuevas tarifas del servicio de luz y, ante imposibilidad de pagar los impuestos, la organización diseñó y formuló un proyecto que contemplaba el cambio de la luminaria actual del Club a luces led que ayudaran a reducir su consumo energético. En su caso –y en otros– la detección del problema se convirtió "*una necesidad más que un problema*".

Otro de los puntos a destacar, es la aparición de problemáticas que exceden al diseño y formulación de proyectos socioculturales.

En ese sentido, al ser entrevistados en coloquio varios de los integrantes de La Biblioteca Popular Del Valle Iberlucea mencionaron que "*las cuestiones para rendir, son un verdadero quilombo...*", haciendo referencia al contraste entre la rendición de cuentas y facturas que requieren los entes públicos una vez realizado el depósito de fondos para la concreción de proyectos previamente seleccionados y las economías informales que suelen existir en los barrios. Para ellos, la inexperiencia y el hecho de no contar en el equipo de trabajo con personas profesionales o con formación específica en ciertas temáticas –contadores, abogados, entre otros– dificulta la concreción de sus proyectos. La murga Prisioneros del Delirio, en consonancia, hizo foco en que "no todos los clubes o casi ninguno tiene todos los papeles al día", lo cual imposibilita la presentación de proyectos a gran parte de las convocatorias vigentes. Es importante destacar que, quienes no cuentan con profesionales dentro de su equipo, se ven obligados a afrontar los costos del pago de honorarios a profesionales con pertinencia y –dado que las organizaciones sociales con las que trabajamos no tienen finalidad de lucro– obtener los fondos requeridos para dicho fin es tarea compleja. Es por ello que, en la mayoría de los casos, no tener los papeles al día puede significar no tener los suficientes fondos para cubrir los honorarios o, también, tener que forzar la elección entre contratar profesionales que resuelvan el temario legal y/o económico de la organización o realizar las acciones culturales cotidianas que son –en definitiva– su objeto de trabajo.

Uno de los temas que surgió en varias narraciones es la dificultad, una vez aprobado el proyecto, de ponerlo en marcha. Quienes se encuentran más acostumbrados a la presentación de proyectos para su financiación en entidades públicas entienden que una de sus mayores problemáticas no radica en el diseño y la formulación sino en la gestión de proyectos. Las bibliotecas populares, por ejemplo, al formar parte de un ente regulador –la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares– observan que,

si bien al principio les costó emprender el proceso de diseño y formulación, una vez insertos en la dinámica de CONABIP se vuelve regular la presentación de proyectos a sus convocatorias. Sin embargo, según los referentes de “Del Valle Iberlucea”, a través del tiempo y sus experiencias se dieron cuenta que cometían el error de no prever al momento del diseño la forma en que, luego, los proyectos serían gestionados: Establecer cuál es la estructura organizativa con que el equipo cuenta, quién se encarga de cada tarea, cómo distribuir los roles y funciones. Su grupo ha mencionado lo esencial que es hacerse preguntas como: ¿Cuántos somos para realizar estas tareas? ¿Cómo las distribuimos? ¿Cómo conciliamos los tiempos de vida de los participantes del equipo con los tiempos que requiere la gestión del proyecto específico?

*“A veces es muy difícil que coincidan los tiempos del barrio con los del Estado...”* indicó otro referente. En relación, el Estado sostiene reglamentaciones sobre los plazos específicos de las convocatorias y sus tiempos de difusión. En ocasiones, algunas organizaciones no llegan a diseñar y formular los proyectos en los tiempos establecidos adaptándose así a las dinámicas de la gestión pública. Asimismo, a la hora de organizar la gestión de proyectos socio-comunitarios, se observa una gran disonancia en la planificación ya que las organizaciones requieren contar con el tiempo de trabajo (en general) voluntario de sus participantes y, teniendo en cuenta que cada una de esas personas lleva en su diario lograr que esos tiempos coincidan con los requeridos por el Estado se vuelve difícil y, por ende, los procesos de gestión de proyectos en organizaciones sociales se extienden en el tiempo ateniéndose a dichas particularidades.

Por último, quisiéramos destacar la siguiente afirmación: *“En un proyecto... una sueña con algo mejor y tiene que tener una parte bonita para mostrar el proyecto... sino no te lo aprueban”*. El testimonio nos llevó a adentrarnos en un ítem no previsto en el temario de interrogantes guía, aunque sí previsto de forma intuitiva. Muchas organizaciones piensan, y diseñan la formulación con el detalle de las convocatorias en mente de manera tal de prever la instancia de selección de proyectos a financiar. “Mostrar una parte bonita” se vuelve parte fundamental de las estrategias de ingreso a la agenda y esto significa incluir desde la formulación una serie de “tips discursivos” y códigos estéticos que convierten al proyecto en “aprobable”, “financiable”, “sólido” y “confiable” para los evaluadores de los entes financiadores, pero estos “tips” discursivos y códigos estéticos no son los que en verdad atraviesan al proyecto de forma esencial. Si nos atenemos a la contextualización histórica, el testimonio pudo dar cuenta de las remiscencias de prácticas asociadas a la década de 1990, en la que se consideraba que los “mejores proyectos” eran los que tenían una redacción más “comunicable” – asociada a la ideas promulgadas por el marketing cultural orientado a la publicidad –.

#### 4. Síntesis preliminar de la investigación y cierre conclusivo

Este trayecto investigativo se inició aseverando que las herramientas técnicas sobre diseño y formulación de proyectos son clave para la inserción de las demandas comunitarias. Sin embargo, el equipo de trabajo pudo observar que, a diferencia de lo previamente establecido como un hecho, los conocimientos técnicos son herramientas necesarias para las organizaciones sociales pero, en las experiencias relevadas, éste no ha sido el aspecto más relevante para lograr la inserción de sus demandas a la agenda pública local. Es notable destacar como ejemplo lo ocurrido con la conformación de la red “Somos Cultura Popular”: A través de su labor, un conjunto de organizaciones sociales ha logrado incluir en la agenda pública local la demanda de existencia de una legislación específica para el funcionamiento de espacios culturales en la ciudad, proyecto que –de forma inicial– no requiere financiación y que no fue un proyecto individual de un espacio sino de las organizaciones de la comunidad como actores sociales y políticos. En este sentido, el desarrollo de herramientas formativas en el tema abrió una línea de posibilidad para las organizaciones sociales pero no fue la única ni la principal.

En nuestras visitas y entrevistas nos encontramos con la siguiente característica: La mayoría de los espacios, actualmente, está gestionado por gente joven, dinámica, y políticamente comprometida. El qué y el hacia dónde de las organizaciones, en estos casos, se encuentra internalizado por referentes y participantes y se visualiza en los idearios y características de sus proyectos.

Es importante mencionar que, quienes tienen mayor experiencia en formulación, presentación y obtención de fondos públicos por vía financiación de proyectos formulados son los espacios que cuentan con una estructura organizativa de trabajo más desarrollada (mayor cantidad de trabajadores, estructura orgánica formal, trayectoria de vida más larga, entre otros aspectos).

Dado que el proyecto se encuentra en curso, en la actualidad nos encontramos trabajando en el análisis de entrevistas y del trabajo realizado. La reflexión procesual sobre lo formulado, lo realizado, y lo emergente se convierten en aspectos clave del trayecto investigativo, principalmente teniendo en cuenta las características de este estudio y sus rasgos esenciales: indagar sobre el proceso de diseño y formulación de proyectos, a lo que añadimos en nuestro propio proceso el análisis sobre la gestión y puesta en marcha, momento que adiciona nuevas líneas de reflexión y análisis.

Para concluir, quisiéramos destacar que desde la concreción del presente proyecto surgieron, además de los mencionados, los siguientes emergentes.

Por un lado, apenas iniciada la investigación, se obtuvo noticias de que el Mi-

nisterio de Cultura de la Nación abriría una convocatoria para acceder a recursos vía presentación de proyectos para organizaciones sociales con trabajo territorial. Esto produjo un efecto de respuesta inmediata a la oportunidad, y algunas organizaciones trabajaron en proyectos que presentaron en el programa Puntos de Cultura. También existió un caso particular en que se presentó un proyecto a la Secretaría de Obras Públicas de la Municipalidad de Avellaneda. Es posible esbozar que las organizaciones sociales, en variadas ocasiones, parecen trabajar en base a estímulos (aparición pública de alguna convocatoria o demanda específica desde el Estado), y ello interpela la lógica de la planificación que subyace en la dinámica de oficinas y/o entidades públicas dedicadas a fortalecer la formulación y ejecución de proyectos con enfoque democrático y participativo.

Por otro lado, de forma posterior a la implementación del taller, se ideó la formulación y pre-diseño de un material audiovisual y material de difusión gráfica que recupere las experiencias de trabajo en los talleres para su libre difusión y uso. Esto, se pretende que se convierta en promotor e impulsor de la formación sobre diseño y formulación de proyectos en los espacios de la sociedad civil y todos aquellos interesados. Se prevé que los protagonistas sean los espacios con los que se ha trabajado, relatando experiencias y aprendizajes a través de un formato, soporte y estética habitualmente utilizado en la época actual, atractivo y accesible para la comunidad.

Asimismo, del proyecto surgió la posibilidad de dar inicio a una nueva línea de investigación en curso (Proyecto *“Organización y Cultura: un acercamiento a las estrategias de las organizaciones culturales de Avellaneda al ingreso de demandas en la agenda pública municipal”* - Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional). Este amplió y complementó el horizonte de conocimiento de experiencias territoriales de la sociedad civil que se ha abordado por el equipo, adhiriendo nuevos casos por abordar.

A modo de cierre, quisiéramos destacar el encuadre de nuestro estudio en el marco de la Universidad Nacional de Avellaneda. La UNDAV es una de las conocidas como “universidades del Bicentenario” en relación a su contexto histórico de creación, han sido emergentes de un proceso de integración regional que se ha enfocado hacia América Latina, y de un proyecto nacional que ha sostenido el desarrollo local como uno de sus baluartes.

En ese contexto y en consonancia, el Proyecto Institucional Universitario que la reglamenta establece como principios elementales su vinculación con el municipio, la nación, la región, y el mundo, y se entiende a sí misma y a sus integrantes (docentes, investigadores, estudiantes, y trabajadores) como comprometidos, integrados y solidarios con la comunidad a la que pertenece. En ese sentido, comprende *“la inserción en el*

*medio local, a través de la incorporación de las demandas y necesidades, como mecanismo para la promoción del desarrollo sustentable”*<sup>14</sup>. Como puede observarse, desde su creación la Universidad plantea la necesidad de vinculación, diálogo y acción conjunta con la comunidad de la que forma parte en pos del desarrollo colectivo. Es por ello que, de manera transversal a sus secretarías y departamentos, estos principios se concretan en proyectos y acciones concretas. Tal es el caso de la implementación de la asignatura “Trabajo Social Comunitario”, materia transversal a todas las disciplinas impartidas en donde el trabajo con organizaciones del territorio sobre proyectos comunitarios y la transdisciplinariedad desde la que se gestan las acciones son rasgos característicos que, gracias a su paso por la asignatura, atraviesan a toda la comunidad estudiantil. Trabajo social comunitario imparte formación en la investigación acción participativa como metodología de abordaje de los proyectos comunitarios.

Este equipo, como investigadores, adhiere a los principios y valores comprendidos en el PIU de la Universidad de la que forma parte. Queremos mencionar cuáles han sido en nuestro proyecto y cuáles sostenemos que deben ser los principios orientadores de la producción de conocimiento desde la educación superior.

Comprendemos que el saber no es neutral, y que la producción de conocimiento tiene que estar orientada al desarrollo de la sociedad de la que somos parte y el aporte a la resolución de sus desafíos. Para ello, el respeto de los saberes propios de la comunidad es un punto de partida y sostenemos que la intervención-acción investigativa es una metodología adecuada para lograrlo. En relación a la transdisciplinariedad, es una decisión y un rasgo distintivo el carácter del equipo que aborda este estudio: Sus integrantes son miembros de diferentes disciplinas y Departamentos de la Universidad: El proyecto de investigación conforma una articulación entre el Departamento de Ambiente y Turismo y el Departamento de Humanidades y Artes, siendo Ciencias Ambientales y Gestión Cultural las carreras de grado que se vinculan en un proyecto en común. Además, es de interés mencionar que, si bien el equipo ha sido conformado por investigadores y docentes de la comunidad académica, la participación estudiantil, su ingreso a los primeros pasos del quehacer investigativo, y la relación establecida entre investigadores, docentes y estudiantes fue y es al día de hoy otro de los aspectos notables del proyecto.

Coincidimos con la clara propuesta que la investigación y la educación superior *“no es un pensamiento para “aplicar” (...) sino que es el acto mismo de pensar haciéndolo*

---

<sup>14</sup> Ver en Proyecto Institucional Universitario, disponible en <http://undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/9046.pdf>

nos, de modo dialogal y comunitario”<sup>15</sup> y que la única forma de lograrlo es a través de prácticas articulatorias de la transdisciplinariedad<sup>16</sup> en diálogo constructivo y acción con las organizaciones sociales.

## Referencias Bibliográficas

Álvarez García, Isaías. (2006). Introducción a la Teoría de Proyectos. En *Planificación y Desarrollo de Proyectos Sociales y Educativos*, disponible en [https://proyectosculturalesundav.files.wordpress.com/2015/03/introduccion\\_a\\_la\\_teor%C3%ADa\\_de\\_proyectos.pdf](https://proyectosculturalesundav.files.wordpress.com/2015/03/introduccion_a_la_teor%C3%ADa_de_proyectos.pdf)

Bertini, S: “Proyectos participativos a nivel comunitario: Tesis de la Especialización en Planificación y Gestión de Políticas Sociales”; Posgrado de la Universidad de Buenos Aires, Convenio con PRONATASS, PNUD, 1994.

Bitar, Miguel Anselmo, Curso: *La Planificación Estratégica*. Capacitación a Técnicos Municipales de la Ciudad de Concordia (Entre Ríos), disponible en [http://www.fts.uner.edu.ar/polit\\_planif/documentos/contenidos.htm](http://www.fts.uner.edu.ar/polit_planif/documentos/contenidos.htm)

Bitar, Miguel Anselmo, *La constitución de la agenda y el ciclo de las políticas públicas*, disponible en [http://www.fts.uner.edu.ar/polit\\_planif/documentos/bitar\\_agenda.htm](http://www.fts.uner.edu.ar/polit_planif/documentos/bitar_agenda.htm)

*Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Artículo N°27.

Fals Borda, Orlando, *Una sociología sentipensante para América Latina*, CLACSO, 2009

*Los estados de la cultura. Estudio sobre la institucionalidad cultural pública de los países del SICSUR*, Capítulo 1: Marco teórico de estudio, punto 1, p. 23-69; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes; [www.cultura.gob.cl](http://www.cultura.gob.cl); 1ª edición, julio 2012 ; Fundación Imprenta de la Cultura Guarenas, Estado Miranda República Bolivariana de Venezuela.

Martí Joel: *La Investigación - Acción Participativa. Estructura y Fases*.

Olmos, Héctor Ariel, Santillán Güemes, R.(2000): *Educación en Cultura*, Buenos Aires, CICCUS

Ortíz Marielsa, Borjas Beatriz: *La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular*; *Espacio Abierto*, vol. 17, núm. 4, octubre-diciembre, 2008, pp. 615-627 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

---

<sup>15</sup> Mignolo Walter, Prefacio, *Des/decolonizar la Universidad*, p.7.

<sup>16</sup> Ver en Castro-Gómez, Santiago, *“Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”*, *Des/decolonizar la Universidad*; p.77.

Pereda, Carlos; De Prada Miguel Ángel; Actis Walter: investigación acción participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía; *Colectivo Ioe, C/ Luna*, 11-1º dcha. 28004 Madrid, Junio de 2003, disponible en [www.nodo50.org/ioe](http://www.nodo50.org/ioe).

Rojas Guerra, José María: La construcción de la IAP: una exploración en la obra del autor; *Análisis político* n° 67, Bogotá, septiembre-diciembre, 2009: págs. 224-234.

Vejarano M., Gilberto: *La investigación participativa en América Latina*. Antología; Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1983.

Velázquez, Margarita (Coordinadora): *Género y ambiente en Latinoamérica*; Ediciones de la Universidad Autónoma de México, México, 1997.

Zulma Palermo (Compiladora): *Des/decolonizar la universidad*; Colección El Desprendimiento; Ediciones del Signo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015.

## **Democratização do acesso ao Ensino superior: a agenda da inclusão de pessoas com deficiência/necessidades especiais**

**VERA LÚCIA RUIZ RODRIGUES DA SILVA**

UNISINOS/UNIOESTE/BR Bolsista CAPES

vlrrsilva29@gmail.com

**ALOÍSIO RUSCHEINSKY**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)/BR

**DORISVALDO RODRIGUES DA SILVA**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)/BR

**LUCIA TEREZINHA ZANATO TURECK**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)/BR

**JANE PERUZO IACONO**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)/BR

**CRISTIANE PRISCILA CORREA DE SOUZA**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)/BR

---

### **Resumo**

Este artigo trata do processo de democratização do acesso ao ensino superior para as pessoas com deficiência/necessidades especiais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), na região de fronteira Brasil/Paraguai/Argentina. Possui estrutura *multicampi* com 07 (sete) unidades administrativas em diferentes cidades. O Programa de Educação Especial – PEE, instituído em 1997 é um programa de



extensão que promove o ingresso, permanência e conclusão de curso desses estudantes no ensino superior. Atualmente, as Universidades Estaduais do Paraná enfrentam embates junto ao Governo do Estado que prioriza em sua agenda o controle financeiro, por meio do Sistema Meta 4, onde as demandas dos setores administrativo, de ensino, pesquisa e extensão e dos setores populares ficam em segundo plano. A defesa de direitos universais e subjacentes à social-democracia está refém da capacidade mobilizatória e de relações de poder na esfera política, cujas arenas conflitantes predominam em sua gênese. O processo histórico denuncia a falsa utopia de autonomia e igualdade, pois em sua origem a produção da desigualdade e a dependência do trabalho heterônomo contradizem a existência do cidadão. Este artigo faz análise documental a partir do PEE, do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, do Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná, informativos de sindicatos e artigos de jornais, recolhendo fragmentos de discursos, imagens, expressões significativas, registros de práticas que permitem construir reflexões, com o uso de referenciais teóricos, possibilitando o olhar e sensibilidade munidos pela teoria. O processo de ingresso, o atendimento educacional especializado e o acesso de setores populares à universidade carecem da efetividade da política de inclusão. A agenda de políticas públicas atrelada aos três poderes tem sua prioridade, definição, estabelecimento entrelaçados ao poder executivo, que tem prerrogativa de tomada de decisões diferentes das necessidades dos setores sociais.

## **Palavras-chave**

Agenda pública - democratização - ensino superior - pessoa com deficiência

## **Introdução**

Este trabalho pretende compreender questões relativas ao processo de democratização referente ao estabelecimento de direitos sociais dos atores com deficiência/necessidades especiais. Tal aspiração se ampara em debates quanto à formulação de agenda pública com a finalidade de estabelecer políticas públicas de ingresso, permanência e conclusão de cursos de graduação e pós-graduação da Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná).

Esses direitos têm a sua gênese a partir dos agentes sociais e na ação governamental de agenda pública, de financiamentos e de implantação de políticas, objetivando a ampliação da cidadania. Contudo existem restrições múltiplas em termos de possi-

bilidades em uma sociedade pautada por movimentos de democratização, ao mesmo tempo, a perspectiva hegemônica dita os rumos de exclusão de enormes contingentes populacionais, desde os governos federal, estadual e municipal. Em outras palavras, essa democracia vivenciada nos últimos anos representa ainda a soberania do capital, em que tudo é objeto de mercantilização, que afeta parcialmente a educação.

Nessa lógica, o ensino superior público é visto como um dos pilares das políticas do Banco Mundial, que cada vez mais, esse nível de ensino deve seguir os trilhos estabelecidos pela economia de mercado<sup>1</sup>, transformando o conhecimento em produto ou utilidade. Neste ínterim, se forja universidades como setores que atendam a formação para o campo do trabalho, secundarizando as questões dos direitos ou extinguindo o desenvolvimento de pesquisa em países periféricos.

Os movimentos sociais, nessa conjuntura de embates quanto à universalização de direitos, se constituem em instrumentos contra-hegemônicos, que se revelam em mobilizações e contraposições na luta por uma democracia que corresponda, em sua concretude, à integração de políticas sociais voltadas para os sujeitos oriundos dos setores populares, dentre os quais está o das pessoas com deficiência/necessidades especiais.

Os autores do presente texto estão cientes da existência de tensões entre a agenda de universalização dos direitos à educação de qualidade e a especificidade da agenda da inclusão de pessoas com deficiência/necessidades especiais.

## **Caracterização do campo de realização da investigação**

A Unioeste é uma instituição ainda jovem, se considerarmos que os debates sobre a interiorização do ensino superior no Estado do Paraná ocorreu em torno da década de 1970.

---

<sup>1</sup> Sob este aspecto enfatiza Oliveira (2009, p. 739) “Entre os resultados observados encontra-se o rápido crescimento das instituições que adotaram tal estratégia. A forma mais visível desse crescimento é a compra de outras instituições e seu aperfeiçoamento, por meio da implantação de uma gestão mais profissionalizada. Tal processo tem propiciado o crescimento acelerado de algumas instituições, generalizando a educação como uma mercadoria, assim como a tendencial oligopolização da oferta. Conclui-se afirmando que é cabível falar-se em uma financeirização da educação, posto que é o setor financeiro que assume a hegemonia na educação privada no país”.

A sua criação e reconhecimento ocorreu como resultado da mobilização de representantes da sociedade civil organizada, de alunos, professores e funcionários<sup>2</sup>. Em 1994, torna-se Universidade pública e gratuita, denominada Unioeste, sendo estruturada em multicampi e a quarta criada no Paraná. Hoje (2017), é constituída por cinco *campi*, Reitoria e Hospital Universitário.

A Unioeste, portanto, possui sua raiz num movimento de democratização do ensino superior que buscou descentralizar o acesso para o interior do Estado, tendo como área de abrangência uma região que estava crescendo economicamente e emergindo com o processo de urbanização em médias cidades, portanto, com novas demandas sociais.

Sabe-se que as restrições de acesso ao ensino e aos demais bens socialmente produzidos abrangem todos os setores populares. Entretanto, este artigo centra esforços no sentido de sistematizar reflexões acerca do processo de democratização, abordando questões sobre o ingresso, a permanência, a conclusão de cursos de graduação e pós-graduação do segmento das pessoas com deficiência. Desta forma, as pessoas com deficiência “fazem história na medida em que não se conformam com o modo como a história os fez. Fazer história não é toda a ação de pensar e agir na contracorrente; é o pensar e o agir que força a corrente a desviar-se de seu curso ‘natural’” (SANTOS, 2016, p.146).

O acesso às universidades teve seu início em meados de 1990, a partir da bandeira da inclusão iniciada nessa mesma década. Na Unioeste esse processo começou em 1996 e se institucionalizou em 1997 com a criação do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) devido as demandas sociais de pessoas com deficiência que ingressaram na universidade exigindo da instituição a realização de serviços específicos para atender as suas necessidades acadêmicas. Em função de mobilizações das entidades de pessoas com deficiência, originaram-se as

---

<sup>2</sup> A UNIOESTE foi criada a partir das seguintes faculdades isoladas: Fecivel/1972 (Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel); Facisa/1979 (Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas) de Foz do Iguaçu; Facitol/1980 (Faculdade de Ciências Humanas) de Toledo; Facimar/1980 (Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon) (BALBINOTTI, 2005, 18). As mobilizações transformaram essas faculdades isoladas em Funioeste “Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná, criada pela Lei 8680 de 30 de dezembro de 1987 e instituída pelo Decreto 2352 de 27 de janeiro de 1988” (BALBINOTTI, 2005, p. 18). Em 1999 a Facibel (Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão) é incluída como mais um campus da Unioeste.

agendas de discussões sobre os serviços que deveriam ser estruturados para atendê-las.

Em 1997, com a Resolução 323/97 CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, foi criado o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), desenvolvido pelo CECA - Centro de Educação, Comunicação e Artes, por meio do Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI), no *Campus* de Cascavel. Com a instituição deste programa (PEE) a Unioeste se integrou ao Fórum Nacional de Educação Especial, composto pelas universidades brasileiras, com vigência por um período delimitado.

O envolvimento do PEE ocorre de forma articulada com os Fóruns Regional em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Cascavel. O Fórum Municipal é composto pelas seguintes entidades representativas: ACADEVI – Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual, ACAS – Associação dos Amigos dos Surdos, ADEFICA – Associação dos Deficientes Físicos, APAE, APOFILAB, Agência do Trabalhador. Também faz parte deste a Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão Social (APPIS), o Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e o Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida – CAP, vinculados ao município; além destes há, também, o Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) da Secretaria Estadual de Educação (SEED/PR) e o PEE/Unioeste. Todas estas entidades e setores públicos integram o colegiado do PEE como comunidade externa. A comunidade interna é constituída por acadêmicos que utilizam os respectivos serviços, por docentes, técnicos, estagiários e bolsistas.

Atualmente o Programa conta com um setor de produção de material adaptado para acadêmicos cegos ou com visão reduzida, lupa eletrônica, softwares – leitor de tela, impressora Braille e acesso à internet e de recursos humanos tais como intérprete de Libras e profissional de apoio pedagógico (transcritor/lector).

A proposta do PEE é institucionalizar as ações referentes à educação especial e, em função disso, vem buscando: ampliar medidas para todos os colegiados de cursos e setores administrativos; reduzir barreiras arquitetônicas para promover acessibilidade; adequar o encaminhamento metodológico, com a inclusão da disciplina de Fundamentos Teóricos-Metodológicos de Educação Especial nos cursos de licenciatura e a inclusão da disciplina de libras em todos cursos de graduação.

O PEE vem consolidando as ações desenvolvidas e ampliando sua área de abrangência. Ressalta-se que os períodos de maior avanço foram aqueles em que gestores e a equipe do PEE tiveram maior integração em ações em prol do atendimento educacional especializado aos docentes e discentes com deficiência/necessidades especiais da universidade.

O acesso das pessoas com deficiência à universidade inicia-se por meio de banca especial, em que os candidatos têm acesso às instruções do processo por meio do regulamento dos Procedimentos para Ingresso e Permanência de Pessoas com Necessidades Especiais<sup>3</sup> (aprovado em 10/09/2002). Este apresenta normas para o acesso e permanência de acadêmicos com deficiência, contemplando as diretrizes da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e as definições do MEC e outras legislações.

As ações desenvolvidas para acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior, apresenta contradições, as quais são inerentes à forma de organização social presente. Por um lado, existe a busca em tornar as pessoas, sujeitos de um processo histórico, participantes de um espaço de embates e lutas por direitos conquistados e adquiridos, no sentido de promover a inclusão. Por outro, e concomitantemente, há uma luta por um espaço na sociedade, onde a sua lógica organizacional cria restrições significativas que as pessoas levam a um processo de exclusão. Neste sentido, a busca por alternativas nas palavras de Santos (2016) “significa refundar os conceitos de justiça social, incluindo na igualdade e na liberdade o reconhecimento da diferença (para além do relativismo e do universalismo), a justiça cognitiva (a ecologia dos saberes) e a justiça histórica” (SANTOS, 2016, p.146).

## **A agenda de demandas a partir de programas e ações institucionais**

A agenda de debates para o estabelecimento de políticas de atendimento educacional especializado (AEE), ao longo dos últimos 20 anos vem se alterando, devido ao perfil de acadêmicos que ingressam nos cursos de graduação e pós-graduação. Hoje as principais demandas são: a criação de um repositório de materiais digitalizados para atender os alunos cegos e com baixa visão; a realização de concurso público para o

---

<sup>3</sup> Os capítulos estão divididos em: cap. I – Da finalidade e Conceito; cap. II - Os Procedimentos Operacionais para Atendimento Vestibulandos; cap. - III – Dos Procedimentos para Permanência dos Matriculados na Unioeste; cap. IV – Das Disposições Gerais. Este regulamento atende a legislação estabelecida nos dispositivos da Lei Federal nº 7.953/89, Decreto Federal nº 3.298/ 99, Lei Federal nº 10.098/00 Portarias Ministeriais 1.793/94 e 1.679/99 – MEC, Lei Federal 10.436/02 e Lei Estadual nº 12.095/98, Aviso nº 277 - MEC/GM, de 08/05/1996, Ofício Circular nº 86/MEC/SEESP, 30/12/1994.

profissional tradutor e intérprete de Libras e de apoio pedagógico (transcritor-ledor), bem como a efetivação de técnicos concursados para o PEE. Observa-se que a falta de recursos humanos tem sido recorrente com a ampliação da demanda, dificultando as atividades da instituição como um todo. Isto também afeta as atividades do PEE.

Para as outras Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) do Estado do Paraná a situação é similar. Devido a essas condições os Núcleos e Programas de Educação Especial das universidades estaduais, em 2005, se reuniram para somar esforços e constituírem representatividade junto ao governo como agente financiador. Essa mobilização possibilitou discutir com recursos humanos das universidades e a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI)/PR, a criação do cargo e de vaga de TILs – Tradutor e Intérprete de Libras no quadro de servidores da SETI. Após tramitação, em 2010, a Assembleia Legislativa criou a função do tradutor e intérprete de Libras (TILs), mas não criou a vaga.

Para as IEES a criação do cargo possibilitou a realização de testes seletivos de TILs, mas não de concurso. Entretanto, o teste seletivo é uma solução precária, pois, no máximo, a cada 2 anos de atividades se extingue a vigência do contrato, que exige a realização de novo teste seletivo. Essa condição atendeu satisfatoriamente as necessidades até o ano de 2016.

A partir de 2017 o governo não autorizou a realização de teste seletivo para o cargo de TILs e nem para o de transcritor-ledor. Devido à falta desses profissionais os alunos ficam impedidos de estudar e os docentes surdos, de trabalhar. As condições estabelecidas por este quadro atual permitem questionar a legitimidade do processo de democratização do ensino superior aos setores populares, uma vez que as políticas de ingresso, permanência e conclusão estão ameaçadas, mesmo antes de se consolidarem.

Destaca-se a busca por iniciativas para avançar no processo de inclusão, não permanecendo na passividade. Em 2013 foram retomadas as discussões acerca da criação do Fórum Paranaense, sendo instituído, em 2014 como Fórum de Educação Especial das Universidades Estaduais do Paraná. A partir das discussões, em 2015 foi realizado um Seminário na SETI, objetivando constituir uma agenda para formulação de uma Política de Educação Especial para as IEES/PR. O evento não alcançou o resultado esperado, pois não houve ações efetivas por parte da esfera institucional.

Em 2017, o PEE em particular mobilizou os segmentos das pessoas com deficiência para a participação de uma audiência pública<sup>4</sup> da Comissão de Defesa do Ensino Superior da Assembleia Legislativa do Paraná, que ocorreu no dia 01 de setembro de 2017 em Cascavel. A tônica dos debates foi em prol da valorização do Ensino Superior, em particular da Unioeste, de modo a denunciar os desmandos que o governo estadual está realizando em detrimento da autonomia da universidade pública e gratuita.

No dia 21 de setembro comemora-se o dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência. Para dar visibilidade ao movimento, nesse dia houve mobilizações sobre a temática, sendo que em Cascavel, fomentada pelo Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, e em Foz do Iguaçu houve uma audiência pública. Nessa audiência pública a professora Andréa Mazacote, usuária da Libras, da Unioeste, explanou as dificuldades de acesso a informações e ao conhecimento devido a hegemonia da oralidade e da falta de TILs para atendê-la na Unioeste. Em suas palavras “Nós não criamos muros, são vocês que criam muros e se trancam para que nós não possamos acessá-los”.

Em Cascavel, também no dia 21/09, um representante da Surdovel em entrevista ao Jornal O Paraná, para Marina Kessler (2017), expressou

O estudante de Filosofia, Julio Marcos de Souza, é uma das exceções, mas por pouco tempo. ‘Tenho professor intérprete, no entanto, seu contrato vence em novembro e não sei como vai ser depois disso’, diz. A presença do intérprete em turmas em que haja alunos surdos matriculados é obrigatória e exigida por lei. Sem ele, que é o responsável por transmitir ao estudante todo o conteúdo ministrado pelo professor por meio da Língua Brasileira de Sinais, os prejuízos ao discente são incalculáveis. ‘Eles dizem que têm acessibilidade, mas é uma acessibilidade falsa, de mentira’, relata Souza (KESSLER, 2017, p.1).

Por um lado, a SETI informa que a Universidade tem autonomia para realizar o concurso. Por outro, de acordo com documentos da Pró-Reitoria de Recursos Humanos, a Unioeste possui vagas de funcionários que se aposentaram, faleceram ou foram exonerados, mas não houve autorização para convocação de técnicos já aprovados em concurso por parte do governo, ou seja, se o governo não autorizar, a instituição fica impedida de fazer a convocação. Ao observarmos as ações formais desde 2005 entre a Unioeste e a SETI, pode-se inferir que minimamente existe uma controvérsia, pois no dia 21/09, a SETI informou que a universidade possui autonomia para realizar concursos desde que utilize vagas autorizadas.

---

<sup>4</sup> Nessa audiência participaram os deputados da Comissão, Adunioeste – Sindicato dos Professores, Sinteoste – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Superior do Oeste do Paraná, representantes de alunos secundaristas, representantes do DCE – Diretório Central dos Estudantes da Unioeste, representantes da Acadevi – Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual e da Surdovel – Associação dos Surdos de Cascavel.

Conforme a Seti (Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior), as universidades estaduais têm autonomia para realizar concursos públicos desde que existam vagas autorizadas, que são abertas quando há pedidos de exoneração ou falecimento. No caso da Unioeste, a própria instituição deve avaliar o quadro e se possui essas vagas autorizadas, para daí sim realizar o concurso (Kessler, 2017, p. 2).

No caso do profissional tradutor e intérprete de Libras, a justificativa dada pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos é que para realizar o concurso público é necessário criar as vagas para a função pleiteada. Considerando as colocações da SETI e da Unioeste, observa-se que não existe sintonia entre as informações e os documentos produzidos. Portanto, existe um impasse administrativo e um embate político que traz prejuízos aos direitos dos surdos e há que os sofrem perdas significativas no processo de ensino e aprendizagem, pois um não pode ensinar e o outro aprender; ambos estão sem acesso, pois são surdos ou possuem deficiência que os limita a realizar as suas atividades acadêmicas.

## **A agenda governamental em relação às universidades**

Uma discussão que antecede a agenda governamental do Estado do Paraná, a qual faz parte do contexto em que há alinhamento, diz respeito à conjuntura política brasileira quanto às ações que afetam a universalização de políticas sociais asseguradas na Constituição Federal de 1988.

Foi aprovada pelo Congresso Brasileiro a Emenda Constitucional (PEC) 241. O Reitor da UFRJ, Roberto Lehrer, em entrevista narra a repercussão desastrosa desta medida jurídica para as políticas públicas brasileiras, ao estabelecer o não investimento em políticas sociais por 20 anos. Destaca o Reitor

O que significaria hoje mudar a Constituição? Fundamentalmente o fim da gratuidade das universidades públicas; teríamos a desvinculação de receitas tributárias para a educação e saúde, [...]. Em suma, um conjunto de medidas que expressa de forma contundente uma quebra nos principais direitos sociais assegurados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL 247, 2016, s/p).



A lógica de definição de políticas econômicas em detrimento do investimento em políticas sociais, dentre elas, o ingresso dos setores populares no ensino superior, fica extremamente comprometido. Devido à falta de investimentos, as universidades, pouco a pouco, ficarão sucateadas ou passarão por uma lenta privatização por meio de cobranças de taxas, mensalidades, serviços. Neste aspecto Lehrer expressa que:

Então, estaremos dentro de um contexto de muita diversidade para os direitos sociais do país, e a educação pública seguramente em risco. Um cenário catastrófico, porque a expectativa da área econômica é de que com o congelamento nós teremos uma redução dos gastos públicos da ordem de 1,5% do PIB num espaço de dois anos. Então, pensando aí num cenário de dez anos teríamos, por baixo, uma queda de gastos sociais da ordem de 7 a 8% do Produto Interno Bruto, o que obviamente inviabiliza toda possibilidade de manutenção de um sistema público de educação, de saúde, previdência social, enfim das políticas sociais de uma forma geral (BRASIL 241, 2016, p/s).

Nota-se que, pela análise de Lehrer, as circunstâncias demonstram que as perdas de direitos sociais e a valoração do capital em suas últimas consequências estão em foco na sociedade brasileira. Essas ações políticas do governo federal são desastrosas para a população brasileira que depende de políticas públicas para ter assegurados seus direitos. No caso do ingresso dos setores populares no ensino superior esta condição seria extremamente nociva, pois reduziria ou inviabilizaria o ingresso que ocorre via universidades públicas e gratuitas. Porém, cabe um destaque à complexidade das interfaces entre direitos, Estado e mercado.

No ensino superior, o fenômeno é mais complexo. Observa-se o aumento da demanda, resultante da regularização do fluxo no ensino fundamental e do subsequente crescimento do ensino médio. Ao mesmo tempo, mantém-se a crônica dificuldade de se implementar uma política pública consistente, que permita expandir a oferta de modo a competir quantitativamente com a iniciativa privada. Esse conjunto de elementos criou um próspero e afluente mercado, cuja faceta mais importante refere-se à penetração do capital financeiro na educação e a consequente internacionalização da oferta educacional (OLIVEIRA, 2009, p. 741).

Há também a ênfase em planos estratégicos, reengenharia institucional, reelaboração de projetos de curso, programas de auto-avaliação, entre outras proposições. Com a pauta de tornar o orçamento da universidade transparente, no que tange à carreira e salário dos servidores, o governo estadual está mobilizando esforços para que as suas IEES/PR adotem o “Sistema RH Meta 4”. Não é recente o debate sobre a autonomia universitária. Neste ano 2017 tem sido a tônica na pauta de discussões entre governo, sindicatos de docentes, técnicos e acadêmicos. Por sua vez, o governo estadual tem realizado ações impositivas para que as IEES/PR e integrem este sistema de controle por meio de medidas coercitivas e de punição sobre as universidades públicas, o que leva a Adunioeste a denunciar.

No último dia 1º de junho (quinta-feira) o governo estadual bloqueou os recursos da Unioeste, inclusive os recursos próprios destinados ao custeio e investimento. Tais recursos são destinados ao pagamento de material permanente (aquisição de livros e equipamentos, por exemplo) e para o custeio das atividades de ensino, pesquisa e extensão (material de limpeza, reagentes para os laboratórios, bolsas de iniciação científica para os estudantes, combustível, passagens e diárias, por exemplo) (ADUNIOESTE, 2017, p.1).

Em outras palavras, enquanto a comunidade universitária busca assegurar uma educação pública e gratuita, o governo de Estado restringe o funcionamento da instituição por meio de Decretos e cortes orçamentários, perseguindo a trilha da privatização em contraposição à ampliação e consolidação da democratização do ensino superior. De acordo com o SINTEOESTE as metas neoliberais, na verdade, são instrumentos que objetivam intervir na autonomia didático-científica e na gestão administrativa e financeira das instituições de ensino. Assim, cabe compreender a existência e o conflito entre lógicas distintas e por vezes assimétricas, com as quais as pretensões dos direitos das pessoas com deficiência se defrontam.

O fato é que, mesmo se afirmando, inclusive no texto constitucional brasileiro, que educação é um direito social e um dever do Estado, o mercado avança vorazmente. As tentativas de impedir a mercantilização da educação por meio de proibições legais mostram-se mais formais do que instrumento efetivo (OLIVEIRA, 2009, p. 757).

Muitas vezes, as aspirações dos cidadãos a partir do Estado democrático de direito são substituídas por outras prioridades. O governo do estado do Paraná tem, sistema-

ticamente, realizado cortes nos recursos de custeio, criando restrição de autonomia como as demais instituições de ensino superior públicas do Estado. Tais medidas ampliam as dificuldades em consolidar um serviço de qualidade aos docentes e acadêmicos que utilizam os serviços de AEE, acarretando prejuízos aos acadêmicos com deficiência e necessidades especiais, bem como aos docentes surdos que necessitam do profissional TILs.

Os cortes com recursos humanos, docentes e técnicos, desde o início do ano de 2016 vinham sendo anunciados pelo governo, mas, segundo a Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH), desde 2014 a Unioeste vem recebendo cortes para as autorizações de contratação de docentes e técnicos. O controle burocrático via finanças já ocorre, pois a universidade somente consegue realizar teste seletivo com autorização, mediante SIAP - Sistema Integrado de Atos de Pessoal. Mas com o Sistema Meta 4 o controle torna-se mais amplo, se estende para a qualificação dos docentes, comprometendo o ensino, a extensão e a pesquisa. Nessa perspectiva, o Sinteoste (2017) assinala que

É mais uma medida que mostra que o Governo Richa não leva em consideração a profundidade do processo pedagógico e o valor do ensino, pesquisa e extensão, que necessitam de profissionais qualificados que, por sua vez, alavancam a educação superior paranaense, fundamental para o futuro financeiro e o capital intelectual do Estado. Para o Sinteoste (Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimento em Ensino Superior), essa é mais uma demonstração da política de desmanche e sucateamento das IEES por parte deste governo (SINTEOESTE, 2017, p.1).

Neste sentido, se constata que os estrangulamentos orçamentários observados nas ações governamentais estão atrelados às determinações do Relatório do Banco Mundial de 2002, que em suas diretrizes acenam para a mercantilização do ensino superior, contemplando a redução de custo aluno, salários, cobranças de serviços (SANTOS, 2011). Contudo, ressaltam-se movimentos contrários ao processo de privatização, sendo que deste nível de ensino. A valorização do ensino superior e a defesa da democratização deste nível de ensino está expressa na *Conferência Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe - Declaraciones y plan de acción*.

## **O Ensino Superior e o processo de democratização do acesso**

Segundo Santos (2016) quanto maior a luta dos atores sociais para garantia e ampliação de seus direitos, maior será a resistência e ações do poder hegemônico para manter o controle sobre a população. Para o autor,

[...] hoje, a democracia progressista é tendencialmente revolucionária. Ou seja, quanto mais significativas forem as vitórias democráticas - quanto mais eficazes forem as forças socialistas na luta pela maior redistribuição social e pela inclusão intercultural -, maior é a probabilidade de o bloco capitalista recorrer a meios não democráticos, isto é, fascistas, para recuperar o controle do poder de Estado (SANTOS, 2016, p.127).

A sociedade contemporânea ocidental, fundamentada no ideário liberal, preconiza que o cidadão possui direitos pautados nos princípios de igualdade, liberdade, propriedade, democracia, entre outros. Para a efetivação desses princípios e dos direitos deles decorrentes, formalizou-se um pacto social que, por sua vez, universalizaria a condição de cidadania. Tem-se, assim, uma unidade, o “homem” e, a partir dessa configuração, se estabelecem os direitos que, também nessa lógica deveria ser para todos os cidadãos. Contudo, como afirma Santos (2011), é preciso democratizar a democracia, pois hoje apesar da incompatibilidade de uma democracia revolucionária com o capital, os direitos humanos ao mesmo tempo que inclui, é instrumento de exclusão em nome de uma democracia liberal.

No Brasil, ao longo das últimas décadas, os direitos humanos passaram a ocupar uma posição de destaque no ordenamento jurídico. O país avançou decisivamente na proteção e promoção do direito às diferenças. Porém, o peso negativo do passado continua a projetar no presente uma situação de profunda iniquidade social. O acesso aos direitos fundamentais continua enfrentando barreiras estruturais, resquícios de um processo histórico, até secular, marcado pelo genocídio indígena, pela escravidão e por períodos ditatoriais, práticas que continuam a ecoar em comportamentos, leis e na realidade social (BRASIL, 2008-2010, p. 9).

Nessa perspectiva, a relação entre o dinheiro e o poder, como enuncia Habermas (1987), condiciona o processo de estruturação de políticas públicas. E mais: é um ponto nevrálgico para o estabelecimento de direitos, ao serem observadas as interlo-

cuções dos atores políticos e sociais em suas regiões, as quais caracterizam amplitude ou restrição das políticas de saúde, educação e cultura, diferenciadas de acordo com as circunstâncias. A universalização de direitos poderia sofrer alterações, caso a solidariedade prevalecesse frente à relação entre mercado e poder. Esping-Andersen (1991) contribui com essa perspectiva, ao afirmar que o formato do Estado de Bem-Estar produzido em um país está alinhado ao “modelo de formação política da classe trabalhadora e às coalizões políticas durante a transição de uma economia rural para a de uma sociedade de classe média” (1991, p. 115).

Com base em Santos (2016) é possível refletir, que frente aos embates vividos na universidade num contexto de Estado democrático, se vivencia um acirramento do fascismo nas ações políticas de Estado. “Isso se deve, em parte, ao fato de que a democracia, a serviço do Estado está perdendo sua capacidade de “poder redistributivo, sendo capaz de conviver comodamente com situações estruturais de miséria e exclusão social” (SANTOS, 2016, p 131), sendo esta uma tendência globalizada das sociedades liberais. Em outro momento, Santos (2011) explicita que as instituições universitárias nos últimos séculos XX e XXI estão perpassando por crises de hegemonia, legitimidade e institucional. A crise institucional é a que mais fragiliza as universidades.

A vida universitária, como um espaço em depreciação enquanto um bem público está entrelaçada à própria crise que as políticas públicas enfrentam, como a previdência social, a saúde, a segurança, a educação básica. Nessa lógica, Santos (2011), expressa que existem dois movimentos, um em que a universidade começa a gerir recursos próprios através de cobrança de taxas, e outro em que torna o gerenciamento da universidade pública equivalente ao do setor privado universitário. “No Brasil e em Portugal estão a proliferar fundações, com estatuto privado, criadas pelas universidades públicas para gerar receitas através da venda de serviços [...]” (SANTOS, 2011, p.13).

Todavia, a intenção dos autores do presente texto é enfatizar a relevância de conquistas de cidadania e ao mesmo tempo apresentar resistência a esse processo. Não há razões para se furtar a refletir sobre a relevância da educação como direito consagrado e também condição de cidadania, para cujo intento as funções de um Estado democrático ainda são imprescindíveis para amparo e a realização de um leque ampliado de direitos. Um posicionamento que se conjuga ao que enfatiza Goergen (2013)

... educação como condição do exercício da cidadania, destacando o papel da educação escolar formal neste processo. O último tópico discute a responsabilização do Estado como garantia de acesso à educação como meio incondicional para a cidadania. Recuperando as ideias liberais do início da Modernidade e contrariamente às atuais teses neoliberais, defende-se

o ponto de vista de que a atuação do Estado como garantia da educação de qualidade para todos é imprescindível (GOERGEN, 2013,p. 723).

Ora, nas circunstâncias atuais parece de grande valia um trabalho que se dedica à recuperação histórica dos pressupostos da relação entre o público e o privado, da relação entre Estado e demandas da sociedade civil. Este recurso ajuda a entender a consolidação da ciência do direito, da justiça e do sentido da consciência social quanto à ação dos atores nos conflitos políticos. E não por último, este é o contexto em que se insere a agenda da inclusão de pessoas com deficiência/necessidades especiais no ensino superior.

## **Considerações Finais**

Para o Banco Mundial, nessa conjuntura política-ideológica e econômica em que países, como o Brasil, demonstra que não têm competência e nem lastro para o desenvolvimento de pesquisa científica, se soma a questão da elitização do ingresso no ensino superior público e gratuito. Nesse sentido, as camadas populares precisam fazer duplo enfrentamento. Nesse movimento pela luta de direitos sociais, como o de acesso, permanência e conclusão de cursos de graduação e pós-graduação em universidades públicas e gratuitas, as pessoas com deficiência/necessidades especiais ao se mobilizarem realizam confrontos que vão para além de enfrentamentos localizados. Estes sujeitos que não aceitam a sujeição ao capital estão protagonizando sua história e a do coletivo em construção.

Por outro lado, o governo do Estado do Paraná com a implantação de seus sistemas de controle, principalmente do sistema de RH Meta 4, fica intimamente articulado e alinhado com a proposição de definir e não investir em políticas públicas. Desta forma, os governos de plantão atendem aos ditames do Banco Mundial, que estão pautados na mercantilização e na gestão democrática liberal.

Santos (2016), expressa que é preciso na contra hegemonia lutar pela desmercantilização, pela democratização e pela descolonização. Quanto à democratização, deve-se buscar outras formas de democracia que ampliem as possibilidades de acesso e participação dos sujeitos em políticas sociais e na vida política em todas as esferas da sociedade.

Por fim, os autores do presente texto ressaltam que o desafio de efetivar políticas de inclusão de pessoas com deficiência é fruto do movimento sem trégua dos próprios

interessados e de seus aliados. Isto vem exigindo ajustamento nos sistemas de ensino para acolher demandas, a aceitação das diferenças individuais, a convivência e a aprendizagem através da cooperação. Esta adequação compreende ressignificações e reconhecimento, bem como um espaço de exercício da cidadania, mesmo que ainda em construção.

## Referências

- ADUNIOESTE. (2017). Sindicato de Docentes da Unioeste. (Seção Sindical do Andes – Sindicato Nacional). *Informativo 22/2017*.
- Balbinotti, V. L. (2005). *UNIOESTE: o nascimento de uma universidade. Curso de Especialização Em História da Educação Brasileira*. Unioeste.
- Brasil. *PEC 241/2016*. Portal Câmara dos Deputados, 2017.
- Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 Outubro de 2017.
- Brasil 247. (2016). Reitor da UFRJ - PEC nº 241 Trará o Fim da Gratuidade das Universidades Públicas. Entrevista na *Conexão da UFRJ*, em 16 de outubro de 2016.
- Esping-Andersen, G. (1991). As três economias políticas do Welfare State. *Lua Nova*, n. 24, p. 85-116.
- Goergen, P. (2013). A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. *Educ. Soc.*, Set, vol.34, no.124, p.723-742.
- Habermas, J. (1987). A nova intransparência: a crise do Estado de Bem-Estar Social e o esgotamento das energias utópicas. *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo, n. 18.
- Kessler, M. (2017). Enquanto o intérprete não vem. *Jornal O Paraná*. Cotidiano. Cascavel, em 21/09/2017.
- Oliveira, R. P. (2009). A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação e Sociedade*, vol.30.
- Paraná. *Decreto 31/2015*. (2015). Governo do Paraná, Curitiba/PR, Publicado no *Diário Oficial* nº. 9363.
- Paraná. *Decreto 4189/2016*. (2016). Governo do Paraná. Publicado no *Diário Oficial* nº. 9706.
- Paraná. *Ofício 310/2017*. (2017). Casa Civil, Curitiba.
- SINTEOESTE. (2017). *Governo Richa intensifica o desmonte das Universidades Públicas*, em 28 de março.
- Santos, B. S. (2011). *A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2016). *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo.





LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y  
TECNOLÓGICA, Y LA INNOVACIÓN  
COMO MOTOR DE DESARROLLO  
HUMANO, SOCIAL Y ECONÓMICO  
DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



# La apuesta por un nuevo pacto entre ciencia y Estado Argentino en la primera década del Siglo XXI

**ELIZABETH LÓPEZ BIDONE**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Cs Humanas. CEIPIL  
lizalopezbidone@gmail.com

**ANA MARÍA TABORGA**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Cs Humanas. CEIPIL  
taborgaana@gmail.com

---

## Resumen

En Argentina, durante la primera década del siglo XXI, se produce el punto de inflexión que marca la primera toma de posición identificable por parte del estado, un giro respecto a las políticas científico tecnológica vigentes hasta ese momento, asisténdose a la instrumentación de políticas de estado para el sector que comprende una mayor articulación de las instituciones científicas entre sí y su vinculación con los sectores productivos así como la potenciación de la innovación en áreas prioritarias. La institucionalización, y la reorganización de las actividades tendieron a buscar consistencia con la comunidad científica que buscaba interpelar. En este marco, crece la importancia del rol que desempeñan las universidades nacionales, como generadoras de recursos y de conocimiento; dentro de esta política puede ponerse de relieve que los casos de reinserción de científicos mayoritariamente se realizaron en estas instituciones. En el transcurso del presente artículo se describe en primer término los cambios a escala sistémica y cómo Argentina pone en marcha acciones destinadas a incorporarse a esa nueva realidad. Más tarde, se realiza un breve *racconto* sobre la trayectoria que tuvieron

las políticas de repatriación en el país, haciéndose hincapié en el programa RAICES y en aquellas acciones emprendidas para la reinserción de los migrantes científicos.

## **Palabras claves**

Ciencia - Innovación - Repatriación

## **Introducción**

El advenimiento de una sociedad basada en el conocimiento ha evidenciado la necesidad de un nuevo paradigma de desarrollo enfocado en los individuos; por ello la educación, investigación científica y tecnológica se han convertido en un catalizador clave para la solución de problemas actuales; y ha orientado, en cierta medida, la reorganización de las actividades del complejo científico-tecnológico argentino. Tal como lo describe Whitley “Estos cambios contextuales se combinaron con el avance de la educación superior, especialmente en formación y capacidades para la investigación, y modificaron la organización de las universidades y la ciencia pública en general en muchos países”. (2012:20)

Al respecto, puede decirse que a partir de la primera década del siglo XXI se asiste a la disolución de los límites en la dicotomía gobierno - mercado creando un complejo espacio que da cuenta de nuevas articulaciones que conectan la acción estatal como impulsora del desarrollo tecnológico a partir de políticas destinadas a la articulación entre la estructura material y las metas de la gestión estatal.

En términos generales, esta nueva visión se dirige en particular a fortalecer la base científica y tecnológica del país (mediante la inserción de nuevos becarios e investigadores), la ampliación de recursos asignados al sistema público de ciencia y tecnología (CyT) (aumento del presupuesto del área sobre el PBI y cambio de asignación entre las regiones), y la reorganización de las instituciones que comprenden el sistema.

Y es en este sentido que puede ser explicado el nuevo pacto con la comunidad científica que se produce en el transcurso de la primera década del siglo XXI sustentada en dos pilares: El Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Bicentenario” 2006-2010; y la jerarquización en Ministerio de la SECYT que le otorga un marco de contención y viabilidad a largo plazo.

En sí, cada pilar jugó un papel estratégico en una reformulación del sistema científico tecnológico que intentaba dejar atrás condicionamientos básicos impulsados en

el periodo neoliberal y renovar la relación contractual con la ciencia en las diferentes provincias del país, pues, a partir de este momento se establece un marco general para estructurar, impulsar y promover las actividades de ciencia e innovación basada en un desarrollo armónico y en una mejor distribución de los recursos entre las regiones que integran el país.

En este marco, el nuevo pacto también incluyó la mejora en las condiciones de trabajo de los científicos (tanto en infraestructura como en equipamiento), la ampliación de su número y renovación de las plantas (a partir de convocatorias puestas en marcha por organismos como el CONICET) y repatriación de aquellos científicos que por diferentes motivos habían emigrado en la década precedente (con el programa RAICES). Tal como lo señala Luchilo: “Este propósito se enmarca en una política de aumento de la base científica del país, con la meta explícita de alcanzar un porcentaje de tres científicos y tecnólogos por cada mil integrantes de la población económicamente activa en el año 2015.” (2007:30)

La política de repatriaciones impulsada se basó en una preocupación sobre el vaciamiento de capacidades que producen las migraciones calificadas, y también como parte de una redefinición acerca del modelo de crecimiento y del nuevo rol que juega el estado en concordancia con la promoción del desarrollo endógeno. Una perspectiva sobre el tema es la Luchilo, quien explica que “El propósito principal del Programa consiste en reducir el impacto nocivo que la emigración de investigadores y tecnólogos argentinos tiene para el desarrollo de las capacidades científicas y tecnológicas del país.” (2007:31)

Las cuestiones a esclarecer se enmarcan en observar el grado de injerencia que la restructuración del sector en un sistema nacional de ciencia tecnología e innovación productiva se constituyó en un hito que surge a partir del reconocimiento de la existencia de modificaciones a escala sistémica, y el entendimiento de que las mismas debían ser atendidas por el gobierno a partir de la instauración de un nuevo pacto con la comunidad científica; tiene en la creación del programa RAICES.

En el transcurso del presente artículo se describe en primer término los cambios a escala sistémica y cómo Argentina pone en marcha acciones destinadas a incorporarse a esa nueva realidad. Más tarde, se detallan las tareas llevadas a cabo para realizar una reformulación de la estructura institucional del área de ciencia y tecnología y las condiciones propicias que se generan para establecer un nuevo pacto entre comunidad científica y estado argentino.

En una segunda fase se realiza un breve *racconto* sobre la trayectoria que tuvieron las políticas de repatriación en el país, haciéndose hincapié en el programa RAICES y en aquellas acciones emprendidas para la reinserción de los migrantes científicos.

## 1. La política científico- tecnológica en las sociedades del conocimiento desde la perspectiva Argentina

En la sociedad del conocimiento la ciencia se constituye en un actor fundamental, pues, el término sociedad del conocimiento no solo se refiere a muchos de los rasgos novedosos en la evolución de un modo de producción, en tanto, expresa la transición de una economía que produce bienes de consumo masivos a una economía basada en servicios<sup>1</sup>; sino que también expresa la importancia y primacía del conocimiento como insumo destinado a las actividades sociales y productivas.

En este punto, hay que señalar que no se trata de cualquier tipo de conocimiento sino como lo indicaría Bell sería un conocimiento sustentado en “la primacía de la teoría sobre el empirismo y la codificación del conocimiento en sistemas abstractos de símbolos” (1973:34). Por tanto, el tipo de conocimiento al que se alude es aquel definido como “un conjunto de exposiciones ordenadas de hechos e ideas, que presentan un juicio razonado o un resultado experimental, que se trasmite a otros a través de algún medio de comunicación bajo una forma sistemática”(Bell; 1976:206).

Otro rasgo de esta sociedad del conocimiento, es que las fronteras entre la ciencia local, la nacional, la global se difuminaron. Hoy, no existe ya una ciencia nacional, una ciencia local; la tecnología y la ciencia son globales, es decir, se pueden producir y aplicar en cualquier parte. Así, la creación del conocimiento se realiza de manera distribuida en muchas unidades, que físicamente pueden o no ser distantes, pero que se vinculan mediante redes de comunicación, de información a partir de la tecnología estructurada en Internet. Desde esa perspectiva, internet se constituye en un componente esencial que sobrepasa la visión de la misma como una mera tecnología; puesto que se instituye en un modo de organizar la producción, de aquí la importancia del concepto de sociedad red de Manuel Castells. Tal como lo describe Castells esa sociedad red es:

“la sociedad que yo analizo como una sociedad cuya estructura social está construida en torno a redes de información a partir de la tecnología de información microelectrónica estructurada en Internet. Pero Internet en ese

---

<sup>1</sup> En 1976, el sociólogo estadounidense Daniel Bell introdujo la noción en su libro El advenimiento de la sociedad post-industrial. Dicho autor, advierte que los servicios basados en el conocimiento habrían de convertirse en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad apuntalada en la información.

sentido no es simplemente una tecnología; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades, es el equivalente a lo que fue la factoría en la era industrial o la gran corporación en la era industrial. Internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos". (2000:18)

Otra característica, es la existencia de una lógica que no se ajusta a la anterior forma centralizada de los espacios y polos de generación de ciencia convencionales, dejando al descubierto un nuevo esquema de movilidad internacional predominante y a que el conocimiento se genera en muchos casos en forma dispersa. Al respecto, cabe aclarar que el conocimiento producido por una unidad adquiere valor en la medida en que se complementa y se integra al que se produce en los otros nodos de la red. El resultado, es un nuevo conocimiento que emerge de la red misma y que no es reductible a la mera suma de los conocimientos producidos en cada nodo sino a su complementación e imbricación.

Esta modalidad de trabajo, no implica de hecho que el conocimiento producido sea apropiado y accesible a todos de la misma forma. Por el contrario, ni siquiera hay garantías de que quienes participan de una red se benefician. La apropiación privada del conocimiento y sus frutos, constituye uno de los aspectos característicos de este nuevo tipo de acumulación del saber. Bajo la perspectiva de Bell:

"El conocimiento es lo que se conoce objetivamente, una propiedad intelectual, ligado a un nombre o a un grupo de nombres y certificado por el copyright o por alguna otra forma de reconocimiento social (por ejemplo, la publicación). Ese conocimiento tiene su precio: en el tiempo empleado en escribir e investigar; en la compensación monetaria por los medios de comunicación y de educación. Se sujeta a los dictámenes del mercado, de las decisiones administrativas o políticas de los superiores o de sus colegas en cuanto al valor de los resultados, y también en cuanto a sus peticiones de recursos" (1976:207).

Por otra parte, encontramos el rol que juega la cooperación científica como supuesto medio de disminuir las distancias existentes. Sin embargo en dicho caso, asistimos a un desbalance por el surgimiento de la internacionalización<sup>2</sup> como fenómeno



que atraviesa las políticas nacionales vinculadas a la ciencia y tecnología en general y a las universidades en particular.

La internacionalización ha planteado retos en las política científico - tecnológicas que se identifican con el éxodo de capacidades desde los países en desarrollo y, consecuentemente, con la ampliación de la brecha del conocimiento, pues la pérdida de capacidades por parte de dichos países hace que los sistemas académicos y científicos se tornen cada vez más jerarquizados y desiguales debido al gran potencial que tienen dichos migrantes como agentes de desarrollo<sup>3</sup>.

En realidad la importancia que adquiere la migración científica también se vincula al rol que juega el conocimiento en las transformaciones de las relaciones sociales, económicas y culturales debidas al desplazamiento de una nueva intelligentsia (como la denominaría Bell; 1976) en las universidades, las organizaciones, los institutos de investigación, las profesiones etc.

Así, los requerimientos que conlleva esta sociedad del conocimiento, colocan en un papel preponderante a los individuos encargados de generar conocimiento científico, y hace que se planteen nuevas exigencias a las políticas gubernamentales en ciencia que deben estar destinadas a construir ambientes de investigación acordes con las nuevas necesidades<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Vicent Lacrin (2011:30), observa que la estrategia de internacionalización “se basa en un entendimiento mutuo que autoriza y fomenta la movilidad internacional de estudiantes y de profesores-investigadores nacionales y extranjeros a través de programas de intercambio académico y subvenciones, incluyendo sociedades entre instituciones de educación superior”.

<sup>3</sup> Aunque los países en desarrollo representan el 79% de la población mundial, sólo albergan 27% del total de investigadores científicos, según el Instituto de Estadística de la UNESCO. Según datos de este Instituto, en los países industrializados hay un promedio de diez veces más investigadores por millón de habitantes que en los menos desarrollados, es decir, tres de cada mil habitantes de los países industrializados investigan en tanto que esta proporción baja hasta tres de cada diez mil en los países en desarrollo. En cuanto a la inversión en el área científica, los países menos avanzados dedican 0,9% de su PIB a investigación y desarrollo, una tasa que sube al 2,4% en los países desarrollados (UNESCO, 2003).

<sup>4</sup> Contemporáneamente a los aportes teóricos realizados por Bell y Drucker, encontramos la crítica sobre el papel de la ciencia en las sociedades capitalistas avanzadas llevada a cabo por la Escuela de Frankfurt, en los aportes realizados por Jürgen Habermas en “Ciencia y técnica como ideología”, que sitúan a la cuestión dentro de un esquema todavía más abarcativo incluyendo el rol que juega el estado en dicho tema.

Este inicio es coincidente con el momento en el cual se produce el punto de inflexión que marca la primera toma de posición identificable por parte del estado, un giro respecto a las políticas científico tecnológica vigentes hasta ese momento.

Por ello, a partir de ese momento se asiste a la conformación de un verdadero sistema nacional de innovación, que comprende una mayor articulación de las instituciones científicas entre sí y su vinculación con los sectores productivos y programas; generando un complejo espacio en un área meso-social de significación considerable, donde la acción estatal se constituye en impulsora del desarrollo tecnológico.

## **1.1. Reestructuración del campo Científico Tecnológico en la primera década de siglo XXI**

La trayectoria seguida para la reestructuración del sistema no fue unívoca; y si estuvo signada por la imbricación de la reformulación de su estructura institucional y por el juego entre la política explícita e implícita, como sería denominada por Amílcar Herrera (2011)<sup>5</sup>.

Con relación a la reformulación de la estructura institucional, esta tuvo como génesis el diagnóstico severo que contenía el “Plan Plurianual de Ciencia y Tecnología 1998-2000” sobre la situación argentina en el complejo. Allí se advierten cuestiones referidas a la escasa coordinación existente entre los organismos de ciencia y tecnología, la insuficiente inversión privada en el área, la baja proporción de investigadores respecto a la población económicamente activa (PEA), la escasa interacción entre el sistema científico y el ámbito productivo, los insuficientes aportes del estado con relación al PBI dirigidos al área.

Otros problemas identificados en esta temática fueron la falta de inserción de los investigadores jóvenes, la constante emigración de científicos y tecnólogos al exterior, y el envejecimiento de la población de científicos y tecnólogos. Tal como lo describe Chudnovsky: “A pesar de contar con recursos humanos de muy buena formación y el

---

<sup>5</sup> Tal como lo describe Herrera (2011: 162), La política explícita es la que constituye el cuerpo de disposiciones, y normas que se reconocen comúnmente como la política científica de un país. La segunda, la política científica implícita, aunque es la que carece de estructuración formal; en esencia, expresa la demanda científica y tecnológica del “proyecto nacional” vigente en cada país.

reconocimiento universal de los aportes de algunos investigadores y grupos de investigación científica de Argentina (el único país de la región con varios premios Nobel en ciencias), no puede soslayarse el envejecimiento de la población de investigadores y el escaso desarrollo relativo de muchas disciplinas científicas”. (1999: 161)

A partir del diagnóstico, el objetivo central fue el desarrollo y fortalecimiento del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. En ese sentido, puede decirse que es en el Plan donde se planteó por primera vez el enfoque del Sistema Nacional de Innovación (SNI)<sup>6</sup>, a nivel oficial. Según Chudnovsky: “La propia concepción, elaboración y discusión pública del Plan es un cambio institucional importante. El Plan es básicamente un programa de trabajo caracterizado por su flexibilidad, que le permite incorporar anualmente nuevas iniciativas de política, y por su naturaleza multidimensional, puesto que abarca tanto políticas de carácter horizontal como políticas sectoriales, regionales y temáticas”. (1999:162)

La visión sustentada en la perspectiva de Sistemas Nacionales de Innovación (SNI) (Freeman, 1987; Lundvall, 1992, 2003, 2010; Nelson, 1993; Edquist, 1997,2006); buscaba por una parte, otorgar un papel preponderante a las políticas de Ciencia Tecnología e Innovación (CTI) dada su importancia en la promoción y el sostenimiento de la creación, disseminación y explotación del conocimiento, como un elemento vital en el propio de la sociedad del conocimiento, y como base de sustentación destinada a la reforma del marco institucional en el cual operaran los agentes del sistema, pero estableciendo algunos límites dentro de los cuales tiene lugar la intervención pública.

Y por otra parte, impuso una mirada más integral al sistema nacional de ciencia y tecnología, puesto que se promovió que las políticas que se planteaban guiaran los esfuerzos en función de las demandas del sector productivo y de las necesidades sociales; así como la articulación de los vínculos entre los actores e instituciones del sector público y privado que participaban en el proceso de generación, difusión y absorción de conocimientos.

---

<sup>6</sup>Según lo explica Chudnovski: La primera definición de este sistema, sugerida por Freeman (1988), lo identificaba con la de red de instituciones en el sector público y privado cuyas actividades e interacciones inician, importan, modifican y difunden nuevas tecnologías. En un trabajo posterior el autor plantea que fue List el primero que utilizó dicho enfoque, aunque lo denominara de otra forma (Freeman, 1995). En los libros editados por Lundvall (1992), por Nelson (ed., 1993) y por Edquist (ed., 1997) el SNI es analizado desde diversos ángulos y sobre la base de distintas experiencias nacionales.

### **1.1.1. La Ley 25.467/14**

La sanción de *racconto* la Ley Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación 25.467<sup>7</sup> constituyó un hito del momento, pues la misma planteaba oficialmente la constitución del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación conformado por los órganos políticos de asesoramiento, planificación, articulación, ejecución y evaluación establecidos por la ley; por las universidades, y el conjunto de los demás organismos, entidades e instituciones del sector público nacional, provincial, municipal que realizaran actividades sustantivas vinculadas al desarrollo científico-tecnológico.

En la misma línea, cabe destacar varios cambios relacionados con la organización y con las instituciones que conforman el sistema. Respecto al primer punto, la Ley previó que el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación estuviera estructurado en forma de red según lo expresado en el artículo séptimo, lo que, según el mismo artículo, posibilitaría el funcionamiento interactivo, coordinado y flexible ante los requerimientos de la sociedad. El inciso b) dice además “procurar el consenso, la coordinación, el intercambio y la cooperación entre todas las unidades y organismos que lo conforman, respetando tanto la pluralidad de enfoques teóricos y metodológicos cuanto la labor de los equipos de investigadores/as”. Por último, en el inciso c), sostiene: “Establecer los espacios propios tanto para la investigación científica como para la tecnológica, procurando una fluida interacción y armonización entre ambas”.

Por otra parte, el artículo octavo, crea el Gabinete Científico Tecnológico (GA-TEC) en el ámbito de la jefatura de gabinete de ministros, presidido por el Jefe de Gabinete de ministros e integrado por todos los ministros y todos los secretarios de la Presidencia de la Nación<sup>8</sup>.

Mientras que en el artículo décimo se creó el Consejo Federal de Ciencia, Tecnología e Innovación (COFECyT)<sup>9</sup>, integrado por los funcionarios de máximo nivel en el área de los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y

---

<sup>7</sup> <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/65000-69999/69045/norma.htm> acceso 20/04/2014

<sup>8</sup> Uno de los trabajos designados para esta entidad es encargarse de aprobar el Plan Nacional Plurianual de Ciencia y Tecnología y su reformulación anual. Además, se ocupa de las áreas prioritarias de investigación para el progreso de la educación y la salud pública, la protección del medio ambiente, la defensa nacional y el desarrollo tecnológico del sector productivo. También, promueve la participación del sector privado en el desarrollo científico-tecnológico y propone lineamientos de políticas de cooperación internacional.

presidido por el secretario para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva dando cabida a los funcionarios correspondientes al área de ciencia y tecnología de todos diferentes niveles dentro del estado.

El artículo décimo segundo de la Ley consolidó, por la vía legislativa, la existencia de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (AGENCIA) que fuera creada a mediados de 1996, por el Decreto 1661, definiéndola como un organismo autárquico dependiente de la SECyT, cuya función debía ser: “atender a la organización y administración de instrumentos para la promoción, fomento y financiamiento del desarrollo científico, tecnológico y de la innovación”. (Art.2, Cap. 1)

La creación de la AGENCIA<sup>10</sup> generó una división entre las funciones de promoción y ejecución de las actividades científicas y tecnológicas, a través de la concentración en un organismo de los distintos instrumentos promocionales y de financiación que se encontraban dispersos en distintas jurisdicciones. Al respecto, puede decirse que en sus inicios contó con dos instrumentos principales, el Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR) y el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT), a los que con los años se agregaron otros como el Fondo Fiduciario de Promoción de la Industria del Software (FONSOFT).

Por lo expuesto, vemos que asistimos a una nueva perspectiva sobre el complejo donde se comienza con una redefinición del área en cuanto a la faz institucional, pero que además hace referencia a la planificación, la fijación de prioridades junto con el diseño y desarrollo de programas nacionales, sectoriales que contribuyan a la resolución de las problemáticas sociales y productivas en todos los ámbitos.

Así, puede decirse que el establecimiento de la estructura institucional a partir

---

<sup>9</sup> El Consejo Federal de Ciencia y Tecnología (COFECYT) realiza la coordinación de las políticas nacionales con los organismos provinciales y conduce el Programa Nacional de Federalización de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (PROFECyT). La idea de base aquí es articular con las provincias acciones que respondan a la satisfacción de necesidades propias de cada una de ellas y colaborar con aquellas que tienen menos capacidades para disminuir la brecha tecnológica existente entre las distintas jurisdicciones.

<sup>10</sup> La Agencia adhiere a los convenios de cooperación nacionales e internacionales con universidades, organismos públicos, empresas, asociaciones, etc. con el fin de asociarse para desarrollar proyectos dirigidos a la generación de conocimientos en áreas C&T. Estos convenios son administrados por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) en el marco de los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICT-O). Las características de cada convocatoria se acuerdan con el socio dispuesto a cofinanciarla.

de la Ley 25.467 facilitó la aplicación de un nuevo organigrama destinado al Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación mientras que la redefinición de los criterios sobre la interactividad, y flexibilidad conjuntamente con el trabajo consensuado, coordinado, y cooperativo entre todas las organizaciones centrales del sistema fueron dando forma a la estructura para un mejor funcionamiento del complejo.

### **1.1.2. Los principales lineamientos para el científico**

Luego de la fijación de criterios y la reorganización, surge el Plan Estratégico Bicentenario 2006-2010, que constituyó un instrumento dirigido a concretar una política de Estado de largo plazo, con énfasis en conformar un verdadero Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. Al respecto, puede señalarse que en el documento del Plan Estratégico Nacional de Ciencia, tecnología e Innovación “Bicentenario” (2006-2010)<sup>11</sup> expresa que:

“Para que la Ciencia y la Tecnología puedan hacer una contribución efectiva al logro de una sociedad del conocimiento, es necesario construir un sistema nacional de innovación integrado. No basta la acción aislada del sistema de ciencia y tecnología, por lo que, además de elevar las inversiones del sector, este Plan para el Bicentenario propugna establecer progresivamente un marco integrado de políticas públicas conducentes a una política de Estado en CTI”. (2006: 22)

A tal fin, se proponían metas cuantitativas como: 1) La inversión total del país en I+D alcanzará el 1% del PBI; 2) El número de investigadores y tecnólogos equivaldría a un 3% de la PEA; 3) Las diecinueve provincias que en ese momento concentraban alrededor del 20% de los recursos de I+D duplicarían su participación en el total.

La aplicación de las metas cuantitativas de presupuesto basadas en el PBI a partir de la enunciación del Plan alcanzó un crecimiento hasta alcanzar el 0,59% del PBI en 2009. En tanto las Actividades Científico tecnológicas contienen igual trayectoria de la curva aunque la asignación del porcentaje invertido es mayor 0.49% en 2004 y 0.66% en 2009.

---

<sup>11</sup> <http://cdi.mecon.gov.ar/bases/docelec/az1397.pdf>

Con relación a los investigadores, según datos del informe de Indicadores de Ciencia y tecnología Argentina 2009, medidos en personas físicas en el año 2002 había 34.796 investigadores y 6.560 becarios, mientras que en el año 2009 los números variaron a 53.274 investigadores y 13.971 becarios.

De este modo, se observa un crecimiento importante en la cantidad de investigadores y becarios medidos en equivalente a jornada completa (EJC) y sobresale, al igual que en la medición de personas físicas, el desempeño de los becarios, sobre todo si se tiene en cuenta que entre los años 1997-2002 la cantidad de becarios EJC decreció un 8% y entre los años 2003-2009 aumentó un 204%. Para el caso de los investigadores EJC los porcentajes para los mismos períodos fueron entre el 9% y el 48%.

En todo caso, no se trataba sólo de una recomposición, a través de la asignación de mayor porcentaje del PBI, sino como se expresa en el documento del Plan Estratégico Nacional de Ciencia, tecnología e Innovación “Bicentenario” (2006-2010) se buscaba por una parte “establecer una política de Estado dirigida a instalar como eje central del desarrollo del país el uso del conocimiento, implica una estrategia de desarrollo nacional en que los distintos sectores estén involucrados. En particular, implica establecer un marco coordinado de políticas públicas, consensuadas entre los distintos sectores”. (2006:22)

Y por otra parte, el propósito era lograr una mejor distribución de los recursos a escala regional; sentando las bases para la investigación científica el desarrollo tecnológico, y la formación de investigadores, científicos y tecnólogos, a fin de fortalecer la generación y el acervo de conocimientos locales.

### **1.1.3. El ministerio de Ciencia y Tecnología e Innovación Productiva**

Con una visión que implicaba la generación de una política científica tecnológica a largo plazo fue creado en el año 2007 el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT)<sup>12</sup>, designándose a Lino Barañao, hasta entonces Presidente de la AGENCIA, al frente del nuevo Ministerio. La creación por primera vez de un Ministerio de Ciencia y Tecnología e Innovación Productiva fue celebrada por la propia comunidad científica como un indicador del otorgamiento de mayor prioridad política a la actividad.

La creación del MINCYT tuvo como fundamento el fortalecimiento de un nuevo modelo productivo que generara mayor inclusión social y mejorara la competi-

vidad económica sustentada en el conocimiento como base del desarrollo. Tal como lo describe Barañao<sup>13</sup> “el ministerio de ciencia, tecnología e innovación productiva fue creado con el fin de incorporar la ciencia y la tecnología al servicio del desarrollo económico y social del país”. Este objetivo derivó de la serie de ejes que contemplaban desde la estructura organizacional y los instrumentos de financiamiento hasta el tema de las repatriaciones científicas.

En ese sentido, el Ministerio de Ciencia promovió políticas que debían proveer soluciones a los problemas sociales prioritarios del país. Para ello, debió estimular un marco institucional apropiado, profundizar el ambiente de incentivos existentes, y crear un entorno propicio a fin de generar cada vez más innovaciones que fueran adecuadamente implementadas y respondieran a las necesidades de áreas estratégicas donde se localizaban problemáticas productivas y sociales de alto impacto. Según el Informe de gestión 2007-2011 del ministerio de ciencia y tecnología<sup>14</sup>:

En lo que respecta al incremento de las capacidades científico-tecnológicas para dar respuesta a problemas productivos y sociales estratégicos y/o prioritarios del país, desde su creación el Ministerio estableció una matriz de tecnologías de uso múltiple (biotecnología, nanotecnología y tecnologías de la información y la comunicación) y de sectores prioritarios (salud, energía, desarrollo social, agroindustria) para establecer políticas orientadas que se sumaron a las que ya se venían llevando a cabo en años anteriores. Gracias a estas nuevas políticas se generaron conocimientos que fueron transferidos al sector productivo para fomentar la asociación público-privada alrededor de estas actividades. De esta manera se involucró de manera directa la consulta y colaboración interinstitucional, la inserción de los productos y servicios con alto valor agregado en el comercio exterior y la transversalidad de los

---

<sup>12</sup> Y en este caso, puede agregarse en concordancia con lo planteado en el documento del Plan Estratégico Nacional de Ciencia, tecnología e Innovación “Bicentenario” (2006-2010) cuando se expresa que “El mayor desafío en este punto es el de mantener las acciones sostenidamente durante un tiempo suficiente como para que un nuevo concepto sobre el aprovechamiento del conocimiento tecnológico local se incorpore de manera plena a la población. Se debe tener conciencia que se llevan demasiadas décadas de desmantelamiento y desperdicio del capital social nacional en esta materia”. (2006: 23)

<sup>13</sup> [www.mincyt.gob.ar/ministerio-presentacion](http://www.mincyt.gob.ar/ministerio-presentacion)

<sup>14</sup> <http://www.mincyt.gob.ar/adjuntos/descargas/informe2007-2011.pdf>



actores tanto públicos como privados en la conformación de una nueva línea de créditos otorgados y evaluados por la Agencia: los Fondos de Innovación Tecnológica Sectorial aunados bajo el FONARSEC. (2011:4)

También, se generaron políticas focalizadas con el fin de complementarlas con las líneas tradicionales de financiamiento disponibles para la innovación. Estas políticas, tenían por meta fortalecer sectores y áreas tecnológicas estratégicas para el país a fin de crear un salto cualitativo en el patrón productivo argentino, introduciendo innovaciones que mejorasen la competitividad de la industria y el bienestar de la población. Tal como se describe en el Informe de gestión 2007-2011 del ministerio de ciencia y tecnología:

Otro de los ejes en los que se ha puesto foco ha sido el de generar innovación y conocimiento de alto valor agregado en el empresariado local, se siguió desarrollando diferentes programas y ofreciendo nuevas líneas de crédito que apunten a estimular la innovación de base tecnológica en el sector productivo.

Como parte de la política de divulgación y popularización de la ciencia, la tecnología y la innovación productiva, se continuó con la realización del Concurso Nacional de Innovaciones – Premio INNOVAR, un certamen que estimula la transferencia de conocimiento y tecnología a través de proyectos y productos que promuevan la innovación, la mejora en la calidad de vida de la sociedad. (2011:14)

A esta modalidad se la ha denominado innovación inclusiva<sup>15</sup> puesto que este organismo concibió las políticas de innovación no sólo como instrumento para favorecer la competitividad empresarial sino también como herramienta para definir las directrices para que el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Argentino proveyera, en línea con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, soluciones a los problemas sociales prioritarios del país (pobreza y desarrollo social, acceso a servicios de salud, educación, etc).

Otra cuestión de importancia, la conformó la articulación del SNCTI; en este caso la finalidad era optimizar el empleo de los recursos existentes con una mayor

---

<sup>15</sup> Innovación inclusiva es un concepto que nace como síntesis de las ideas de inclusión social (todos los miembros de una sociedad son valorados y tienen la oportunidad de acceder a una mejor calidad de vida, participando activamente en la vida social), y de innovación productiva (generación y aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos a cadenas de valor).

eficacia entre los programas y proyectos de las instituciones. En ese sentido, puede decirse que como parte de la política de articulación activa, se incentivó la cooperación entre los distintos actores del SNCTI y a la estructuración en forma de red, posibilitando el funcionamiento interactivo, coordinado y flexible.

Y además, como parte de una política de articulación activa, resultaba necesario incentivar la cooperación entre los distintos actores del sistema y la interconexión de capacidades de investigación y transferencia, dentro de la perspectiva de una red de convergencia. Para este fin, resultó imprescindible dotar al sistema de una adecuada capacidad tecnológica, a través de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. “En cuanto al Programa de Infraestructura y Equipamiento Tecnológico (PRIETEC) se pusieron en ejecución los 51 proyectos de la convocatoria 2008, por un monto total de subsidios de \$ 93.927.876”. (2011: 8)

Asimismo, el CONICET, las universidades y otras instituciones del sistema actuaron como unidades de enlace por medio de sus Oficinas de Vinculación y Transferencia de Tecnología. En ese sentido, puede agregarse que el Ministerio apoyó el fortalecimiento de estas oficinas a través de la capacitación de sus recursos humanos y diseñando políticas e instrumentos orientados a la protección de resultados de I+D por medio de Derechos de Propiedad Intelectual y en la valuación y comercialización de dichos activos intangibles. También, se conformó una Red de Centros de Búsqueda de Información y Vigilancia Tecnológica e Inteligencia Competitiva, como forma de promover e instaurar la utilización y el aprovechamiento por parte del sistema de ciencia y tecnología de las diferentes fuentes de información disponibles.

En otra instancia, también estuvo presente la federalización, a través de la atención a problemas sociales y productivos concretos en cada punto del país, para aportar soluciones a partir de la generación y transferencia del conocimiento desde los centros regionales más desarrollados hacia los periféricos.

En este espacio las políticas encaradas por el Ministerio, a través del Consejos Regionales de Ciencia y Tecnología (COFECyT), buscaron coordinar con las provincias acciones que respondieran a la satisfacción de necesidades propias de cada una de ellas; la disminución de la brecha tecnológica existente entre las distintas jurisdicciones provinciales; coordinar y el apoyo técnico a los Consejos Regionales de Ciencia y Tecnología.

El COFECyT pasó a ser órgano de referencia y consulta en temas de interés provincial y regional; y a promover la transferencia y la vinculación tecnológica entre el sector de la investigación provincial y el sector productivo. Tomado como base el referido informe se puede decir que “Se fortalecieron las líneas de aportes no reembolsables que el COFECYT lleva adelante a través del Programa de Federalización de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (PROFECyT). Se incrementó año a año el

presupuesto destinado a las mismas, llegando en 2009 a un pico de incremento del 75%” (2011:16).

Las acciones también implicaban la divulgación de la ciencia y la tecnología, que se dirigió a acercar a la población los conocimientos producidos por el quehacer científico tecnológico y sus aplicaciones como camino para el desarrollo social. En ese sentido, se consideró fundamental colaborar en la formación de la ciudadanía, incentivando la participación y la apropiación social del conocimiento.

El esquema se basó en la concepción de que la transición hacia una sociedad del conocimiento requería de la valoración de las actividades de ciencia, tecnología e innovación (CTI) en el desarrollo nacional. Este cambio en la cultura científico-tecnológica estuvo acompañado de una política que impulsó actividades que acercaran los conceptos de CTI a la población, con el propósito de reconocer su valor, bajo el principio de que sólo es posible construir una sociedad integrada sobre una distribución equitativa del conocimiento.

Esta nueva institucionalización, y la reorganización de las actividades tendieron a buscar consistencia con la normatividad vigente en la comunidad científica que buscaba interpelar. Así, la construcción de un ámbito diferente destinado al desarrollo de la ciencia contuvo tres elementos: por un lado, su base se estructura a partir de una lectura sobre la necesidad de un cambio en el complejo científico tecnológico legitimado por sus miembros. A esto se suma la voz de la autoridad, que entrega la legitimidad a esta lectura, y, finalmente, una recomposición encarada en varias fases. Estos tres elementos resultan claves para comprender la implementación de las nuevas políticas públicas en ciencia y tecnología, pues son ellos los que viabilizan la aceptación social de la intervención, establecen la negociación y el acuerdo que se traduce en el reordenamiento y cambio en la correlación de poder del grupo social involucrado en la acción.

## **2. El nuevo pacto y la generación de estrategias de repatriación y la participación de las universidades**

A partir de diferentes instancias se efectivizarían desde el ministerio una notoria mejora en las condiciones laborales en el área, el fomento de oportunidades para la vinculación con investigadores argentinos residentes en el exterior, la generación de acciones destinadas a promover la permanencia de los investigadores en el país y la facilitación del retorno de aquellos interesados en desarrollar sus actividades científicas

en Argentina; generándose una nueva forma de relacionamiento con la comunidad científica.

Las ideas de base fueron profundizar y ampliar su capacidad científica y tecnológica, promover la formación de recursos humanos de excelencia en el marco de instituciones que contaran con los recursos necesarios para el desarrollo de sus actividades, e incrementar la calidad de la producción científica argentina, estimulando la creatividad propia del investigador; en el marco de las posibilidades que le proporcionaba el sistema público para que realizara contribuciones relevantes.

Para cumplir con los objetivos, se tomó como prioridad la formación de recursos a partir del desarrollo de acciones concretas dirigidas a aumentar cuantitativamente la formación de doctores y tecnólogos, la incorporación de becarios y la radicación de científicos en las distintas provincias del país. En tal razón se tomó como prioridad la asignación de mayores recursos para investigación, la modernización del equipamiento de laboratorios y la profundización de los planes de ampliación y mejoramiento de la infraestructura.

También, se contempló la situación de los científicos que no se encontraban dentro de las fronteras del país vinculando la Ciencia y tecnología Argentina con el mundo. En este caso se hizo hincapié en cuestiones relativas a las relaciones internacionales como instrumento fundamental para fortalecer las capacidades nacionales científico-tecnológicas, de investigación y desarrollo (I+D), y para generar procesos de cooperación que contribuyeran al crecimiento económico y social impulsando la formación de redes de investigadores argentinos y extranjeros para crear los entornos favorables que generasen la colaboración y el intercambio de conocimientos entre científicos de una misma especialidad.

Aquí tiene un importante rol la coordinación entre Ministerio y la Cancillería Argentina, dado que estuvo destinada a desarrollar una política exterior en ciencia, tecnología e innovación de acuerdo al interés nacional y con conciencia de los intereses globales predominantes y de la diversidad de actores existentes en el sistema internacional.

En tal razón se plantearon diferentes estrategias de cooperación como la bilateral realizando acuerdos con más de 150 países, destacándose por cantidad de proyectos y programas de cooperación en marcha: Brasil, Chile, México, Estados Unidos y Canadá en América; Francia, Alemania, Italia, España, Inglaterra, Bélgica y Holanda en Europa; Israel, China y Japón en Asia; y Sudáfrica en África.

También de cooperación regional en materia científico tecnológica, que tuvo como ámbito principal al MERCOSUR y como horizonte a América Latina. En este sentido, el Ministerio trabajó en el fortalecimiento de las relaciones con socios estratégicos y en la cooperación con los países de menor desarrollo a fin de disminuir las

asimetrías existentes y lograr una mejor interlocución de nuestra región con otros actores de la comunidad internacional.

Y de cooperación multilateral que se orientaron a la presencia y participación constante del país en foros y organismos internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización de Naciones Unidas (UNESCO) y el Banco Mundial (BM), desde donde la Argentina expuso sus líneas prioritarias en ciencia y tecnología. El programa Iberoamericano CYTED<sup>16</sup>, se constituyó en uno de los principales ámbitos de participación del país. Asimismo, fue fundamental la labor de la oficina de Enlace con la Unión Europea (UE), ABEST<sup>17</sup>, que asesoró e informó a la comunidad científica argentina acerca de las oportunidades de cooperación a través de los Programas Marco de la UE.

Respecto a los mecanismos de cooperación, su implementación se realizó a partir de proyectos conjuntos de investigación que incluyeron la financiación del intercambio de científicos; la realización y financiación de proyectos de investigación e innovación tecnológica; el otorgamiento de becas para la formación de recursos humanos; la creación de Centros Binacionales virtuales o con sede física en algunos de los países signatarios; y la realización de talleres o seminarios que permitieron el encuentro de expertos y pusieron de manifiesto las potencialidades de cada país. Otra acción, la

---

<sup>16</sup> El Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED) fue creado en 1984 mediante un Acuerdo Marco Interinstitucional firmado por 19 países de América Latina, España y Portugal.

El Programa CYTED se define como un programa intergubernamental de cooperación multilateral en Ciencia y Tecnología, que contempla diferentes perspectivas y visiones para fomentar la cooperación en Investigación e Innovación para el Desarrollo de la Región Iberoamericana. El Programa CYTED tiene como objetivo principal contribuir al desarrollo armónico de la Región Iberoamericana mediante el establecimiento de mecanismos de cooperación entre grupos de investigación de las Universidades, Centros de I+D y Empresas innovadoras de los países iberoamericanos, que pretenden la consecución de resultados científicos y tecnológicos transferibles a los sistemas productivos y a las políticas sociales.

Desde 1995, el Programa CYTED se encuentra formalmente incluido entre los Programas de Cooperación de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno.

<sup>17</sup> Es una plataforma creada para incrementar el impacto del Acuerdo de Cooperación Argentina- Unión Europea en Ciencia y Tecnología a partir de un enfoque estratégico de la innovación, materializada en instrumentos de política, actividades a largo plazo y planes de financiación conjunta sobre la base de intereses y beneficios mutuos

constituyó la formación de redes de investigadores argentinos y extranjeros a fin de crear los ámbitos propicios para la colaboración y el intercambio de conocimientos entre científicos de una misma especialidad.

Esta somera mirada sobre de la política científica en la primera década del siglo, nos indica la apertura del espacio a una enunciación sobre la necesidad de establecer nuevos mecanismos de acción, de cooperación, y de vinculación, con el objeto de maximizar sus resultados en pos de un nuevo pacto que significara realmente una alternativa conceptual frente al proyecto previo.

Así, comienza una política explícita, al menos en el aspecto formal, e incluyente respecto a todos los integrantes del sistema científico bajo un ejercicio consensuado como motor del progreso a largo plazo y precedida por la redefinición y la reorganización del sistema.

## **2.1. Inversión y promoción de alianzas destinadas a la recuperación de científicos locales**

Como se expresó hasta el momento, en el siglo XXI, se produce un cambio de visión sobre la política científica tecnológica y un nuevo pacto con los actores del sistema de ciencia y tecnología que impulsa las repatriaciones como la formulación y puesta en práctica del programa RAICES que si bien es iniciado en el año 2000 su mayor impulso se produce a partir del año 2003.

Dicha política, surge de una preocupación sobre el vaciamiento de capacidades que producen las migraciones calificadas, y también como parte de una redefinición acerca del modelo de crecimiento y del nuevo rol que juega el estado en concordancia con la promoción del desarrollo endógeno. Una perspectiva sobre el tema es la Luchillo, que lo describe como:

“El propósito principal del Programa consiste en reducir el impacto nocivo que la emigración de investigadores y tecnólogos argentinos tiene para el desarrollo de las capacidades científicas y tecnológicas del país, promoviendo su permanencia, retorno y reinserción en empresas de base tecnológica, universidades y centros de investigación, su vinculación con investigadores locales a través de redes, su integración en actividades de atención de áreas de vacancia, la difusión de actividades científicas y tecnológicas en otros países, la mejora de la calidad de la información respecto a las caracte-

rísticas de los investigadores argentinos en el exterior, y la participación de fundaciones y empresas en las líneas de acción del plan.” (2007:31)

En términos generales, la relevancia de esta política concuerda con otros logros de este período, en particular: el fortalecimiento de la base científica y tecnológica del país; la considerable cantidad de becarios e investigadores, y la ampliación de recursos asignados al sistema público de CyT. Tal como lo señala Luchilo:

“En las Bases para un plan estratégico de mediano plazo de ciencia, tecnología e innovación de la SECYT se formulan las definiciones estratégicas en materia de movilidad y migración calificadas. El eje de la estrategia propuesta por la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva es la gestión de la movilidad y la migración de científicos y tecnólogos, lo que supone, al mismo tiempo, promover la movilidad y desalentar la emigración. Este propósito se enmarca en una política de aumento de la base científica del país, con la meta explícita de alcanzar un porcentaje de 3 científicos y tecnólogos por cada mil integrantes de la población económicamente activa en el año 2015.” (2007a:30)

En este marco, crece la importancia del rol que desempeñan las universidades nacionales, como generadoras de recursos y de conocimiento; dentro de esta política puede ponerse de relieve que según el informe del Programa RAICES (2010) el 47% de los casos de reinserción de científicos se realiza en estas instituciones.

En ese sentido, el programa Raíces cuenta con propuestas en varios niveles como las becas de reinserción que otorga el CONICET y los Proyectos de Investigación y Desarrollo para la Radicación de investigadores en Áreas Tecnológicas Prioritarias (PRH - PIDRI).

Estas modalidades, se establecen en concordancia con las bases del Programa RAICES, que impulsa y sostiene por una parte la formación de redes y por otra parte un programa de colaboración para el retorno de científicos migrantes. Los programas, dependientes de RAICES, que incidieron en el retorno, contienen opciones destinadas a la reinserción que fueron complementadas con un aumento del nivel de inversión en I&D en todas aquellas medidas que adopta el gobierno y las universidades a fin de crear condiciones adecuadas de trabajo como incentivo destinado al retorno definitivo de los migrantes. La ampliación de fondos, se dirige al financiamiento y creación de líneas de becas, pago de pasajes o subsidios de investigación para promover la repatriación; y el estímulo para la conformación de redes de vinculación.

RAICES es un programa inspirado en un cambio de perspectiva que no se limita, como suele creerse, a repatriar científicos argentinos desde el extranjero, sino que estimula la creación o el sostenimiento de redes con los científicos argentinos residentes en el exterior.

Los caminos adoptados por los migrantes científicos para vincularse han tomado diferentes modalidades, entre ellas: las institucionalizadas, que se realizan a través del programa RAICES, o vinculándose a ONG y fundaciones que están en asociación con el Estado; también se asiste a un tipo de vínculo no institucionalizado con conexiones de modo informal por contactos personales.

Respecto a la opción institucionalizada, el Subsidio Dr. César Milstein es una forma de mantener la vinculación con los científicos, y está diseñada para aquellos argentinos migrantes que quieren optar por hacer temporadas cortas de entre uno hasta cuatro meses en la Argentina, formando recursos humanos, brindando cursos diversos. Tal como lo describen Yoguel et al “casi dos tercios de la diáspora científica y tecnológica viene a la Argentina al menos una vez al año. Esta periodicidad de las visitas que efectúan a la Argentina –que va más allá del número de años de residencia en el exterior, del país en el que viven, de la edad y del género- constituye una excelente oportunidad para generar interacciones”. (2004:6)

Para llevarla a cabo, la institución receptora o instituciones receptoras a nivel nacional, deben presentar un plan de trabajo anticipado, el cual podrá incluir la participación del investigador visitante en equipos de investigación; dirección o asistencia a tesis de grado y postgrado; participación como jurado de tesis o de concursos; asesoramiento a organismos de ciencia y tecnología; dictado de cursos entre otras actividades académicas.

El proyecto anual contribuye a satisfacer necesidades específicas de una o varias instituciones del sistema de ciencia y tecnología, destinado a docencia, ciencia y transferencia de tecnología. En el transcurso del año 2010 se aprobaron 28 visitas distribuidas entre Gran Buenos Aires, Capital, CABA, Córdoba y Santa Fe, Río Negro; que son los lugares de mayor demanda.

También, se encuentran las convocatorias locales de proyectos para el desarrollo de redes virtuales de investigadores institucionalizadas en las cuatro áreas del conocimiento: Ciencias Sociales, Exactas y Naturales, Biológicas y de la Salud e Ingenierías. Para la constitución de estas redes virtuales que involucran a científicos argentinos en el exterior en las respectivas áreas temáticas, se identifican líderes en cada área que tienen a su cargo la coordinación de foros, promoción de proyectos cooperativos y actividades de integración entre los científicos participantes. Estas áreas son predominantes por que según Yoguel et al:



Desde el punto de vista de la influencia del área de especialización los que registran la mayor proporción de experiencias positivas de cooperación con Argentina son los especializados en biología, biología molecular y ciencias básicas. Por el contrario, los que trabajan en las áreas de informática, software y en especial management, son los que presentan la menor proporción de experiencias positivas. Estos resultados confirman que los resultados son más positivos cuanto más alejados de la producción y más cercanos a la academia se encuentran los entrevistados. (2004:7)

En tanto las redes espontaneas, se refieren a las propuestas de programas de cooperación. La autoorganización, se produce a partir de las redes orientadas a la re vinculación y a la producción compartida de conocimientos. Estas son redes que los científicos en emigración han formado en sus países de residencia agrupaciones análogas a la Asociación. Un ejemplo, son las particularmente activas redes con EEUU y Gran Bretaña.

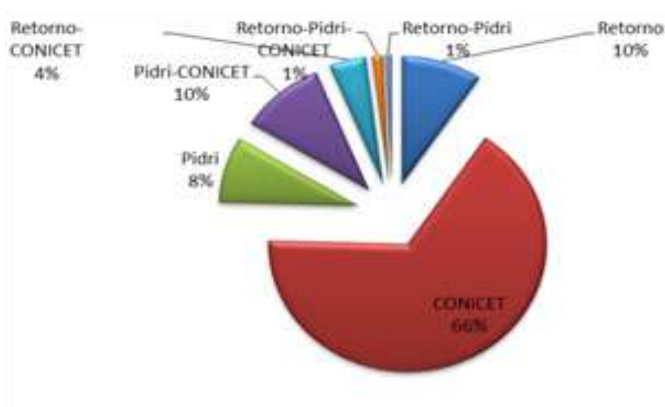
En este caso, vale mencionar la iniciativa conjunta de científicos y profesionales denominadas Encuentro de Cooperación Diáspora Argentina (Ecodar), que tiene como objetivo «aprovechar el capital humano que se encuentra fuera del país para acelerar el desarrollo de Argentina». El proyecto está impulsado por tres redes: el Centro de Estudiantes y Graduados Argentinos en EE.UU. (CEGA), la Asociación Argentino-Norteamericana para el Avance de la Ciencia, la Tecnología y la Cultura (Anacitec) y la Asociación de Profesionales Argentinos en el Reino Unido (Aparu) .

Otro caso es la Red de Científicos Argentinos en Alemania (RCAA), un proyecto conjunto de RAICES y la Embajada de la República Argentina en Alemania. En este caso, el criterio de vinculación no fue temático. Todos los científicos e investigadores argentinos residentes de forma permanente o temporal en la República Federal de Alemania pueden vincularse a través de la RCAA entre sí, con la Embajada Argentina en Berlín y con los responsables del Programa RAICES en Buenos Aires. La membresía dentro de la RCAA es personal y voluntaria; el número de afiliados asciende actualmente a 180.

## 2.2. Las modalidades de reinserción de los repatriados

La política de reinserción de investigadores argentinos residentes en el extranjero, se llevó a cabo a través de la complementariedad de distintas herramientas destinadas a facilitar el retorno de los 818 migrantes inscriptos en las diversas modalidades.

Gráfico N° 1. Porcentajes de adhesión de los migrantes  
a las distintas modalidades de reinserción



Fuente: Programa RAICES. Acceso: 2017

Tal como puede observarse en el gráfico precedente, la modalidad que ha tenido mayor adhesión son las becas de reinserción del CONICET, que financian el traslado del científico y su familia y cubren el salario hasta que se efectiviza el ingreso a la carrera del investigador.

En segundo lugar se ubica la opción Pidri- CONICET que involucra un Programa de Recursos Humanos de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, en el cual la repatriación de científicos se da en el marco de proyectos más amplios que comprenden a instituciones del sistema científico y tecnológico (universidades, centros de investigación); y los subsidios de retorno que brinda la Dirección Nacional de Relaciones Internacionales del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.

### 2.2.1. Proyectos de Investigación y Desarrollo para la Radicación de Investigadores (PIDRI)

Este tipo de proyecto surge en el marco del Programa de Recursos Humanos (PRH), coordinado por el FONCyT (Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica) de la AGENCIA. El programa cuenta además con la participación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación; y fue creado con el objetivo de fortalecer las capacidades en recursos humanos aplicados a áreas tecnológicas estratégicas.

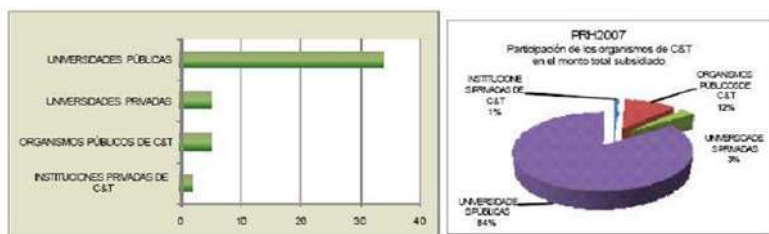
La línea PIDRI, es uno de las opciones de retorno que propone RAICES y en su conjunto está dirigido a universidades e institutos de investigación científica y tecnológica y su financiamiento se realiza a partir de la Agencia quien otorga dinero para gastos de radicación, aportes para la adecuación de infraestructura y compra de equipamiento y subsidios para la realización del proyecto.

Los proyectos deben estar radicados en una institución beneficiaria que aporta la contraparte y comparte en forma equitativa el costo laboral de los investigadores. Para este último gasto, la Agencia financia el 80% el primer año, el 60% el segundo, el 40% el tercero y el 20% el cuarto. El resto es aportado por la institución beneficiaria que al quinto año se hace cargo de la totalidad del costo laboral.

La convocatoria de ideas proyecto para el Programa de Recursos Humanos se realizó por primera vez en el año 2007 y estuvo dirigida a universidades e instituciones dedicadas a la investigación científica y tecnológica.

Las 46 instituciones beneficiarias estaban compuestas por 34 universidades públicas, 5 universidades privadas, 5 organismos públicos de ciencia y tecnología y 2 instituciones privadas de ciencia y tecnología.

Gráfico N° 2. Participación de organismos del complejo de CyT en el programa PIDRI



Fuente: Informe de gestión 2007-2011 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Acceso: 2017.

## Ponencias del Coloquio Regional *Balance y aportes para la CRES 2018*

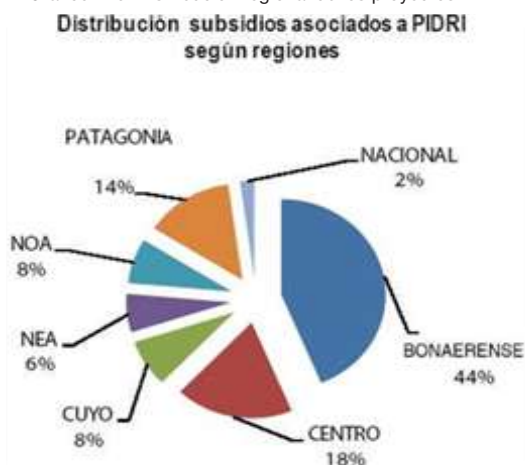
La investigación científica y tecnológica, y la innovación como motor de desarrollo humano, social y económico de América Latina y el Caribe

En este caso, la Agencia aprobó 77 proyectos de 46 instituciones por un monto total de \$124.300.623. Estos aportes fueron destinados a la repatriación y relocalización de 321 investigadores y a la formación de 505 doctores.

Los investigadores repatriados provenían principalmente de los siguientes países: Estados Unidos, España, Francia, Alemania, Brasil, Reino Unido, Canadá, Chile, México, Suiza, Italia, entre otros.

Asimismo, las áreas y disciplinas de los investigadores repatriados y relocalizados y de los becarios doctorales fueron fundamentalmente las siguientes: tecnología, biología, materiales, mecánica, química, energética, TIC's, medio ambiente, minería, recursos hídricos, entre otras.

Gráfico N°3. Distribución regional de los proyectos PIDRI



Fuente: Informe de gestión 2007-2011 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Acceso: 2017.

Respecto a los objetivos de los PRH – PIDRI, puede decirse que tienen como meta la incorporación de investigadores formados a Unidades Ejecutoras, pertenecientes a las universidades y/o a las instituciones públicas o privadas sin fines de lucro dedicadas a la investigación científica - tecnológica, en áreas prioritarias y de alto impacto económico y social en regiones geográficas prioritarias. En tanto el perfil del investigador a ser reinserción es que haya sido residente en el extranjero con un plazo mínimo de residencia externa, continua, de cuatro años.

Con relación a los requisitos destinados a su financiamiento, se solicita que los proyectos sean presentados por al menos una Institución Beneficiaria, que estén a cargo de un Investigador Responsable y un responsable de la Institución Beneficiaria. Dichos proyectos proponen cuestiones básicas como la radicación de uno o más investigadores residentes en el exterior y un plan de trabajo que comprenda en el que se describa e identifiquen las labores emprendidas por los nuevos investigadores.

Respecto al proceso de evaluación y selección puede decirse que una vez ingresado el proyecto el FONCyT verifica los requisitos mínimos para su admisión, y a posteriori conforma una Comisión con la participación de expertos pares, quienes deben analizar la calidad de las propuestas en base a la evaluación de:

- a) Las capacidades específicas de las entidades proponentes
- b) La calidad del plan de trabajo (tomando en cuenta la calidad del Programa de I+D+I presentado; la calidad científico-tecnológica de la actividad de investigación y desarrollo propuesta en cada proyecto, y la contribución científico-tecnológica de los investigadores a radicar).
- c) la pertinencia de los proyectos incluidos en el programa en relación con las condiciones particulares de la convocatoria y, especialmente, la relevancia de las áreas tecnológicas elegidas.
- d) los compromisos institucionales destinados a asegurar la continuidad del plan, una vez finalizado el subsidio.

Dichos proyectos son supervisados por el FONCYT, prestando atención especial a aspectos que se vinculan con el avance de la ejecución del proyecto según el plan de trabajo acordado los registros contables inherentes al proyecto, y la documentación probatoria de los gastos e inversiones realizadas conforme al plan de erogaciones. También se lleva a cabo por lo menos una evaluación anual, quedando condicionada su continuidad al grado de concreción de las metas propuestas.

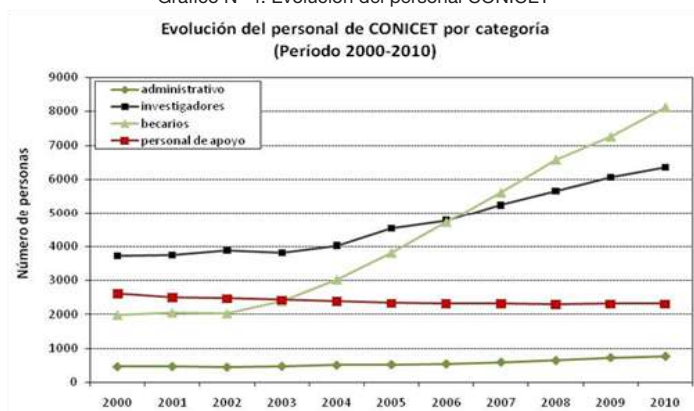
### **2.1.2. Becas de reinserción del CONICET**

Como en otras áreas del Sistema Nacional de Innovación, se observa una evolución de la inversión en presupuesto y Recursos humanos del área de CyT y en particular del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) siendo notable el incremento de recursos humanos.

## Ponencias del Coloquio Regional *Balance y aportes para la CRES 2018*

La investigación científica y tecnológica, y la innovación como motor de desarrollo humano, social y económico de América Latina y el Caribe

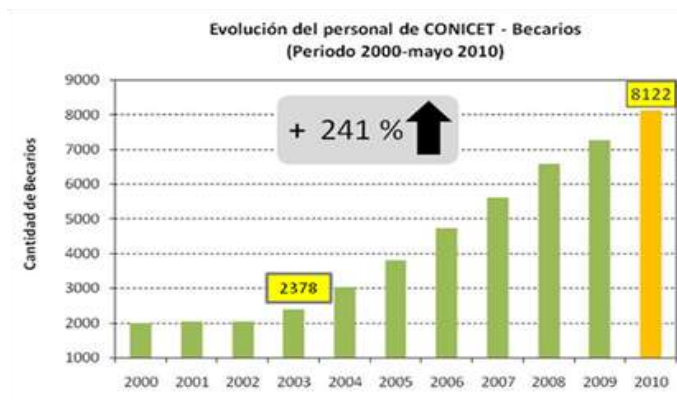
Gráfico N° 4. Evolución del personal CONICET



Fuentes consultadas: [www.mecon.gov.ar/](http://www.mecon.gov.ar/) y [www.mincyt.gov.ar/](http://www.mincyt.gov.ar/)

Un ejemplo de ello es que en el año 2003 la cantidad de becas del CONICET era de 2378, en mayo de 2010 la cantidad de becarios del CONICET creció a 8122, esto representa un crecimiento de 241% en materia de formación de trabajadores de CyT para frenar la fuga de cerebros, formados principalmente en las Universidades Públicas de nuestro país.

Gráfico N° 5. Porcentajes de evolución de Becarios CONICET



Fuentes consultadas: [www.mecon.gov.ar/](http://www.mecon.gov.ar/) y [www.mincyt.gov.ar/](http://www.mincyt.gov.ar/)

Las becas no sólo estaban destinadas para aquellos investigadores que se encontraban en el país, también podían obtener el beneficio aquellos que encontrándose en el exterior quisieran retornar.

Esta última modalidad, está reservada a investigadores argentinos formados, que acrediten residencia en el exterior y se otorgan para facilitar su inserción en el sector público o privado de investigación; puesto que tienen una duración máxima de 24 meses y finalizan con la incorporación efectiva a una institución pública o privada de investigación.

Con relación a los postulantes, estos deben acreditar una permanencia en el exterior no menor a 2 años, encontrarse desarrollando trabajos de investigación en instituciones de ciencia y tecnología del exterior y poseer una producción continuada y de calidad en el período. Asimismo, deben tener presentada su solicitud para el ingreso a la Carrera del Investigador Científico y Tecnológico de este Consejo Nacional en su modalidad desde el Exterior, o bien encontrarse en trámite o consideración su incorporación a una institución de investigación pública o privada del país.

Estas becas se otorgan a doctores residentes en el exterior que quieren retornar a la Argentina y aún no tienen una oferta de trabajo segura o inmediata. Tienen como objetivo facilitar el retorno salvando la brecha temporal entre la finalización del doctorado en el exterior y la obtención de un empleo.

Por tanto, el programa RAICES, intenta con diversas herramientas promover la necesaria profundización de los canales adecuados para una interacción efectiva entre todos los actores con el fin de potenciar las contribuciones posibles, desempeñando un papel proactivo y facilitando el establecimiento de aquellos que querían retornar.

## Conclusiones

La sociedad del conocimiento, coloca en un papel preponderante a los individuos encargados de generarlo, y hace que se planteen nuevas exigencias a las políticas gubernamentales en ciencia que deben estar destinadas a construir ambientes de investigación acordes con las nuevas necesidades.

En Argentina, durante la primera década del siglo XXI, se produce el punto de inflexión que marca la primera toma de posición identificable por parte del estado, un giro respecto a las políticas científico tecnológica vigentes hasta ese momento, asistiéndose a la conformación de un verdadero sistema nacional de innovación, que comprende una mayor articulación de las instituciones científicas entre sí y su vinculación con los sectores productivos.

Este giro, obedece a una reformulación de la estructura institucional que tuvo como génesis el diagnóstico severo que contenía el “Plan Plurianual de Ciencia y Tecnología 1998-2000” sobre la situación argentina en el complejo. A partir de dicha instancia, el objetivo central fue el desarrollo y fortalecimiento del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. En ese sentido, puede decirse que es en el Plan donde se planteó por primera vez el enfoque del Sistema Nacional de Innovación (SNI), a nivel oficial.

La visión sustentada en la perspectiva de Sistemas Nacionales de Innovación (SNI) buscaba otorgar un papel preponderante a las políticas de Ciencia Tecnología e Innovación (CTI) dada su importancia en la promoción y el sostenimiento de la creación, disseminación y explotación del conocimiento, como un elemento vital en el propio de la sociedad del conocimiento, y como base de sustentación destinada a la reforma del marco institucional.

La nueva institucionalización, y la reorganización de las actividades tendieron a buscar consistencia con la comunidad científica que buscaba interpelar. Así, la construcción de un ámbito diferente destinado al desarrollo de la ciencia contuvo tres elementos: por un lado, su base se estructura a partir de una lectura sobre la necesidad de un cambio en el complejo científico tecnológico legitimado por sus miembros. A esto se suma la voz de la autoridad, que entrega la legitimidad a esta lectura, y, finalmente, una recomposición encarada en varias fases. Estos tres elementos resultan claves para comprender la implementación de las nuevas políticas públicas en ciencia y tecnología.

En tanto, puede decirse que el establecimiento de la estructura institucional a partir de la Ley 25.467 facilitó la aplicación de un nuevo organigrama destinado al Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación mientras que la redefinición de los criterios sobre la interactividad, y flexibilidad conjuntamente con el trabajo consensuado, coordinado, y cooperativo entre todas las organizaciones centrales del sistema fueron dando forma al marco para un mejor funcionamiento del complejo.

A partir de diferentes instancias, se efectivizarían desde el ministerio una notoria mejora en las condiciones laborales en el área, el fomento de oportunidades para la vinculación con investigadores argentinos residentes en el exterior, la generación de acciones destinadas a promover la permanencia de los investigadores en el país y la facilitación del retorno de aquellos interesados en desarrollar sus actividades científicas en Argentina; generándose una nueva forma de relacionamiento con la comunidad científica.

En este momento, se pone en marcha el programa RAICES, que intenta con diversas herramientas promover la necesaria profundización de los canales adecuados para una interacción efectiva entre todos los actores con el fin de potenciar las contri-



buciones posibles, desempeñando un papel proactivo para facilitar el establecimiento de aquellos que querían retornar.

Aun así, puede decirse, que los investigadores no vuelven mayoritariamente por un incentivo específico; se debe tener en cuenta que también existen variables que se vinculan con las motivaciones propias de cada uno (como el logro de competencias estándar a escala internacional, y académicas) y de la percepción acerca de las condiciones de reinserción en caso de pensar en el regreso (la situación general y por la situación específica del sector en el que pueden desempeñarse).

## Referencias Bibliográficas

Mario Albornoz y Ariel Gordon. (2011). “La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983 – 2009)” en, Mario Albornoz y Jesús Sebastián (Eds.) *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*, CSIC, Madrid.

Albornoz, Mario. (1996). “De la ‘anomalía’ argentina a una visión articulada del desarrollo científico y tecnológico”, *Redes*, 3, (7), Universidad Nacional de Quilmes, pp. 53-77.

Bell, Daniel. (1973). *El advenimiento de la sociedad Post-Industrial*. Madrid. Alianza Universidad.

Castells, Manuel. (2000). *La Sociedad Red*. Madrid. Alianza Editorial.

Castells, Manuel. (2000). *Internet y la sociedad red*. <http://instituto162.com.ar/wp-content/uploads/2014/04/INTERNET-Y-LA-SOCIEDAD-RED-Castells.pdf> acceso 26/06/14

Chudnovsky, Daniel y López, Andrés. (1996). “Política tecnológica en la Argentina: ¿hay algo más que *laissez faire*?”, *Redes*, 3, (6), Universidad Nacional de Quilmes, pp. 33-75.

Chudnovsky, Daniel. (1999). Políticas de ciencia y tecnología y el Sistema Nacional de Innovación en la Argentina. *Revista de la CEPAL* 67. Abril 1999

Herrera, Amílcar. (2011) Los determinantes sociales de la política científica en América Latina. Política científica explícita y política científica implícita. Jorge A. Sabato (Comp) *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia*. 1a ed. - Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional.

Informe de gestión 2007-2011. (2011). *Ministerio de ciencia y tecnología e innovación productiva*.

López Bidone, Elizabeth, Taborga, Ana María. (2015). “Internacionalización, cooperación y producción de conocimiento: La diáspora científica y su rol en la promoción del desarrollo”, en Araya, José M (comp). *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la Educación Superior en América del Sur*. SPU. CEIPIL.UNICEN. Cap. 7

Luchilo, Lucas. (2007): “Migraciones de científicos e ingenieros latinoamericanos: fuga de cerebros, exilio y globalización”. En Editor Sebastián, Jesús. *Claves del desarrollo científico y tecnológico de América Latina*. Fundación Carolina y Siglo XXI, Madrid, España.

Mármora, Lelio. (1996), “El desafío de las políticas migratorias; su gobernabilidad”, en Dora Celton, coord.; *Migración, integración regional y transformación productiva*. Córdoba: CEA-UNC.

RAICES. (2012) *Hacia un mejor aprovechamiento de la cooperación internacional para el fortalecimiento del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación*. Argentina

Yoguel Gabriel, Borello José, Erbes Analía y Rober Verónica. (2004). *Acerca de las potencialidades de cooperación de la diáspora con empresas argentinas intensivas en conocimiento*.

Richard Whitley. (2012). *La organización intelectual y social de las ciencias*. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.



## **La gestión de las Diásporas científicas como estrategia para el desarrollo de capacidades en Argentina**

**FERNANDO JULIO PIÑERO**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. FCH/CEIPIL  
f\_pinero@yahoo.com

**ELIZABETH LÓPEZ BIDONE**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. FCH/CEIPIL  
lizalopezbidone@gmail.com

---

### **Resumen**

La noción de diáspora no tiene una única definición puesto que puede ser vista desde diferentes perspectivas. La diáspora científica alude a una convergencia entre los deseos de vinculación al país de origen de los migrantes individuales o de redes de investigadores, las políticas de ciencia y tecnología de un país, y la perspectiva de desarrollo. Ante esta situación y frente a la necesidad de consolidar la fortaleza del sector de ciencia y tecnología, algunos países en América Latina promueven como una política la creación o el sostenimiento de redes con los científicos nativos residentes en el exterior. Estas redes de vinculación, intentan integrar a los migrantes calificados en proyectos, que puede tener como resultante una cooperación eficaz entre los países de origen y destino. La idea de base del presente artículo es que en esta Sociedad del Conocimiento pensar en términos de diáspora implica gestionar un espacio transnacional conformado por redes de intercambio que permiten construir alternativas más dinámicas y flexibles destinadas a una opción de vinculación que pueda ampliarse y adaptarse a nuevas realidades. La contracara, se encuentra en dimensionar la magnitud de esa población y los intercambios reales; esta cuestión se constituye en uno de los mayores obstáculos para desarrollar políticas encaminadas a ellas. Así, el presente

artículo se divide en dos grandes etapas. Durante el transcurso de la primera se explicarán cuestiones que se relacionan con el concepto diáspora haciendo hincapié en la modalidad de diáspora científica. En tanto que en la segunda parte, se abordarán temas vinculados con las políticas destinadas a las diásporas científicas que son llevadas a cabo en América Latina y en Argentina específicamente.

## Introducción

La internacionalización de la ciencia ha planteado retos a las políticas científico tecnológicas que se identifican con el éxodo de capacidades desde los países en desarrollo en el contexto de una sociedad basada en el conocimiento. Cuestión no menor si se piensa que la pérdida de capacidades por parte de dichos países contribuye a que los sistemas académicos y científicos se tornen cada vez más jerarquizados y desiguales debido al gran potencial que tienen dichos migrantes como agentes impulsores.

Ante esta situación y frente a la necesidad de consolidar la fortaleza del sector de ciencia y tecnología, algunos países en América Latina promueven como una política la creación o el sostenimiento de redes con los científicos nativos residentes en el exterior. Estas redes de vinculación, intentan integrar a los migrantes calificados en proyectos, a partir de la denominada opción diáspora, que representa una cooperación eficaz entre los países de origen y destino. En ese sentido, y siguiendo a Caloz-Thesop (2007) puede expresarse que la formulación conceptual de las diásporas científicas pone el énfasis en sus miembros como actores y creadores del desarrollo y de la cooperación internacional.

La idea de base de este trabajo es que en la Sociedad del Conocimiento pensar en términos de diáspora implica gestionar un espacio transnacional conformado por redes de intercambio que permiten construir alternativas más dinámicas y flexibles destinadas a una opción de vinculación que pueda ampliarse y adaptarse a nuevas realidades. La contracara, se encuentra en dimensionar la magnitud de esa población y los intercambios reales; esta cuestión se constituye en uno de los mayores obstáculos para desarrollar políticas encaminadas a ellas.

En el transcurso del presente artículo, se realizará una revisión de cuestiones tales como: ¿Existe en los países latinoamericanos un compromiso real respecto a la opción diáspora? Y en todo caso, ¿cómo se organiza la misma?

Las respuestas a estas preguntas resultan complejas, más aún si se tiene en cuenta la incertidumbre sobre el futuro como así también las modalidades y formas de inser-

ción internacional que los distintos espacios adoptan, lo cual hace necesario avanzar en la indagación para lograr ubicar los puntos álgidos que son pasibles de ser mejorados.

Así, este trabajo se divide en dos grandes etapas. Durante el transcurso de la primera se explicarán cuestiones que se relacionan con el concepto diáspora haciendo hincapié en la modalidad de diáspora científica. En tanto que en la segunda parte, se abordarán temas vinculados con las políticas destinadas a las diásporas científicas que son llevadas a cabo en América Latina y en Argentina específicamente.

## **1. Las Diásporas científicas**

El interés en este fenómeno tiene su origen en los años noventa, momento a partir del cual se ha prestado una mayor atención a estos conceptos desde las ciencias sociales y humanísticas. De su significado más simple y difundido, dispersión de un pueblo utilizado por autores como Gaillard-Gaillard (1996:41) para designar la experiencia de los judíos, griegos y armenios; pasa a ocupar un espacio semántico de amplio espectro que lo acerca a otros conceptos relacionados con el desplazamiento de personas por motivos diversos, tales como el exilio, la migración y la transnacionalización; temas estudiados por autores como Caloz-Tschopp (2004), quien hace especial hincapié en la relación entre el país de origen y de destino, más que en la connotación histórica.

En sí, la reflexión sobre el concepto obliga a considerar dos aspectos básicos y a realizar una diferenciación respecto a aquellos otros con los cuales se encuentra relacionado, como así también respecto a los distintos usos que le otorgan los especialistas. En ese sentido, puede señalarse que este concepto ha sido usado de manera indistinta para referirse a fenómenos sociales como el exilio y la migración pero, pese al estrecho vínculo, un acercamiento analítico revela las diferencias sutiles entre ellos aunque el vocablo se basa en la idea de una población transnacional que emigró a otro país pero sigue manteniendo lazos con su país de origen (Organización Internacional para la Migración. OIM, 2007).

Al respecto, puede expresarse que migración, exilio y diáspora están relacionados al desplazamiento humano vinculado en el caso de la migración con un movimiento relativamente voluntario y en otros, como el exilio, con el abandono del espacio geográfico propio por razones que se refieren principalmente al orden político. Aquí surge la diferencia con el concepto de diáspora, que se utiliza para designar a las comunidades diseminadas en diferentes partes del mundo que se enlazan con su país de origen mediante una relación que se produce a partir de una red de contactos.

En este caso, la Organización Internacional para la Migración (OIM, 2007) señala que no existe una única definición del término puesto que puede ser vista desde diferentes aristas pero en general, se define como diáspora a “las personas y poblaciones étnicas, individuos y/o miembros de redes y de asociaciones organizadas que dejaron sus patrias de origen y que mantienen una relación con sus países”. (OIM, 2007:2)

Específicamente, el concepto diásporas científicas es, la mayoría de las veces, enunciado en plural pues surge en las escenas de políticas científicas nacionales e internacionales en un nuevo orden mundial de migraciones. Y alude a un proyecto de búsqueda que es a la vez la expresión de un tópico que toma en cuenta la necesidad de organización de los trabajadores científicos exiliados y su vínculo con los países de origen para favorecer su desarrollo.

Realizando una síntesis podemos decir que la diáspora científica requiere de actores que conserven activa la memoria de su país de origen, el compromiso de colaborar con él, el establecimiento de una red de relaciones y una política que haga posible el enlace. En ese sentido, como lo expresan Meyer - Kaplan (2002), la opción diáspora científica es mucho más afín a las nuevas nociones de redes y refleja una manera de pensar en forma abierta a los contactos en la que no sólo se puede aprovechar este conocimiento, sino también las amplias redes socio-profesionales y los recursos humanos, materiales y cognitivos asociados a él. Por tanto, la opción diáspora científica consiste en reconectar a los investigadores locales que viven en el extranjero con la comunidad científica nacional alrededor de actividades científicas de interés común.

Según Meyer (2001) la emergencia y el reconocimiento creciente de las diásporas científicas como vinculaciones estratégicas en los últimos años es resultado de la convergencia de tres factores: 1) la vinculación de recursos humanos altamente calificados expatriados procedentes de los mismos países de origen, cuestión que favorece las interacciones; 2) la evolución de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, lo facilita los intercambios virtuales; y 3) el reconocimiento que el conocimiento es un insumo básico para el desarrollo. Estos elementos proporcionan a los migrantes cada vez más un reconocimiento mayor (Meyer- Kaplan - Charum, 2001).

Este tipo de vinculación, ha tomado impulso desde las últimas décadas del siglo XX en varios países de América Latina y su finalidad es, movilizar, organizar y re - conectar a sus investigadores migrantes con la comunidad científica presente en el territorio local con un claro propósito de contribuir al desarrollo nacional.

## **1.1. La diáspora científica en el marco de la sociedad del conocimiento**

El fenómeno de la migración y la formación de comunidades fuera de los países de origen no es nuevo: desde la Antigüedad es posible encontrar testimonio de este hecho social. En tanto, una incógnita que surge al realizar un análisis sobre la diáspora científica es pensar cuál es la relevancia de dicho fenómeno hoy que nos hallamos inmersos en la sociedad del conocimiento<sup>1</sup>.

En primer término, el advenimiento de una sociedad basada en el conocimiento ha modificado la perspectiva respecto a la importancia que posee el mismo y ha evidenciado la necesidad de un nuevo paradigma de desarrollo enfocado en los individuos; por ello la educación, investigación científica y tecnológica, se han convertido en un catalizador clave para la solución de problemas actuales. Tal como lo describe Whitley “Estos cambios contextuales se combinaron con el avance de la educación superior, especialmente en formación y capacidades para la investigación, y modificaron la organización de las universidades y la ciencia pública en general en muchos países” (2012:20).

El concepto sociedad del conocimiento, no sólo se refiere a muchos de los rasgos novedosos en la evolución de un modo de producción. Además, el término expresa la transición de una economía que produce bienes de consumo masivos a una economía basada en servicios, y remarca, principalmente, la importancia y primacía del conocimiento como insumo destinado a las actividades sociales y productivas.

Respecto a sus características, hay que señalar que no se trata de cualquier tipo de conocimiento sino como lo indica Bell (1973) se trata de un conocimiento sustentado en “la primacía de la teoría sobre el empirismo y la codificación del conocimiento en sistemas abstractos de símbolos” (1973:34). Por tanto, el tipo de conocimiento al que alude Bell (1973) es aquel definido como un conjunto de exposiciones ordenadas de hechos e ideas, que presentan un juicio razonado o un resultado experimental, que se trasmite a otros a través de algún medio de comunicación bajo una forma sistemática.

En segundo término, cabe destacar que las fronteras entre la ciencia local y global se difuminaron. Hoy, no existe ya una ciencia nacional, una ciencia local; la tecnología

---

<sup>1</sup>En 1973, el sociólogo estadounidense Daniel Bell acuñó la noción en su libro *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Dicho autor, advierte que los servicios basados en el conocimiento habrían de convertirse en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad apuntalada en la información.



y la ciencia son globales, es decir, se pueden producir y aplicar en cualquier parte. Así, la creación del conocimiento se realiza de manera distribuida en muchas unidades, que físicamente pueden o no ser distantes, pero que se vinculan mediante redes de comunicación, de información a partir de la tecnología estructurada en internet. Desde esa perspectiva, internet se constituye en un componente esencial que sobrepasa la visión de la misma como una mera tecnología; puesto que se instituye en un modo de organizar la producción, de aquí la importancia del concepto de sociedad red de Manuel Castells (2000). Tal como lo describe esa sociedad red es:

“... una sociedad cuya estructura social está construida en torno a redes de información a partir de la tecnología de información microelectrónica estructurada en Internet. Pero Internet en ese sentido no es simplemente una tecnología; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades, es el equivalente a lo que fue la factoría en la era industrial o la gran corporación en la era industrial.” (2000:18).

Las diásporas científicas también pueden articularse en redes con la finalidad de generar y fomentar lazos con sus países de origen a través de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, promoviendo una circulación de conocimiento, capacidades y recursos. Esta alternativa es vista como una forma de beneficiarse de la presencia de científicos nacionales en el extranjero (Gaillard – Gaillard, 1999) ya que se logra que los países expulsores de talentos tengan oportunidad de recuperar de manera activa las capacidades emigradas (Charum, 2001) con base en la idea de que cada migrante científico pueda realizar un aporte desde cualquier lugar del mundo.

En tercer término, y enlazado con lo anterior, puede señalarse que hoy existe una lógica que no se ajusta a la anterior forma centralizada de los espacios y polos de generación de ciencia convencionales, dejando al descubierto un nuevo esquema de movilidad internacional predominante y en muchos casos en la generación del mismo en forma dispersa. En este punto, se debe aclarar que el conocimiento producido por una unidad adquiere valor en la medida en que se complementa y se integra al que se produce en los otros nodos de la red. El resultado, es un nuevo conocimiento que emerge de la red misma y que no es reductible a la mera suma de los conocimientos producidos en cada nodo sino a su complementación e imbricación. Por ello, puede expresarse que la emergencia de las redes de diásporas intelectuales se fundamenta igualmente en una situación dicotómica de los migrantes en donde se sienten identificados tanto con su país natal como con el acogida (Charum, 2001), lo que hace considerarlas como poblaciones transnacionales (OIM, 2005).

Esta modalidad de trabajo, no implica de hecho que el conocimiento producido sea apropiado y accesible a todos de la misma forma. Por el contrario, ni siquiera hay garantías de que quienes participan de una red se beneficien. La apropiación privada del conocimiento y sus frutos, constituye uno de los aspectos característicos de este nuevo tipo de acumulación del saber. Bajo la perspectiva de Bell: “El conocimiento es lo que se conoce objetivamente, una propiedad intelectual, ligado a un nombre o a un grupo de nombres y certificado por el *copyright* o por alguna otra forma de reconocimiento social (por ejemplo, la publicación).” (1976:207).

Aquí, encontramos el rol que juega la diáspora científica como supuesto medio de disminuir las distancias existentes. Y como forma de suavizar el desbalance que produce la intensificación de fenómenos como la internacionalización<sup>2</sup> que atraviesa las políticas nacionales vinculadas a la ciencia y tecnología en general y a las universidades en particular. En ese sentido, puede señalarse que esta perspectiva surge como una nueva concepción de relación con los migrantes y sus lugares de procedencia considerando innecesario el regreso físico de quienes, habiéndose integrado en las nuevas culturas de producción de conocimientos y de construcción de objetos tecnológicos, estarían dispuestos a cooperar con las comunidades científicas y tecnológicas de sus países (Meyer et al, 1997).

Así, los requerimientos que conlleva esta sociedad del conocimiento, colocan en un papel preponderante a los individuos encargados de generar conocimiento científico, y hace que se planteen nuevas exigencias a las políticas gubernamentales en ciencia que deben estar destinadas a construir ambientes de investigación acordes con las nuevas necesidades .

## **2. La diáspora científica en América Latina**

La diáspora de científicos, surge como una noción complementaria a la circulación y el retorno, en un punto donde todas se visualizan como nuevas perspectivas que intentan alejarse al concepto de fuga de cerebros o flujos de recursos humanos

---

<sup>2</sup> Vicent Lacrin (2011:30), observa que la estrategia de internacionalización “se basa en un entendimiento mutuo que autoriza y fomenta la movilidad internacional de estudiantes y de profesores-investigadores nacionales y extranjeros a través de programas de intercambio académico y subvenciones, incluyendo sociedades entre instituciones de educación superior”.

altamente calificados desde la periferia hacia el centro (Salt, 1997) (Carrington- Detragiache, 1998) resaltando las pérdidas para los países en desarrollo dada la escasez de su mano de obra calificada (Lowell, 2003)<sup>3</sup>.

En esta perspectiva, es que Meyer y Brown (2000) abordan el estudio de las mencionadas estrategias como un recurso potencial puesto que para ellos la emigración calificada pasó de ser percibida por los países como una pérdida definitiva, a ser pensada como una potencial ganancia; en tanto que Meyer - Charum (1995) la consideran como la disposición de un capital emigrado susceptible de movilización en beneficio de los países de origen. En este sentido, es que se reconoce el término ganancia de cerebros pues se deja de considerarlos como una pérdida definitiva para los países en desarrollo (Gaillard - Gaillard, 1999; Meyer, 2001; Charum et al., 1997), buscando una modalidad que sugiere aprovechar las oportunidades potenciales de vinculación para favorecer en doble vía, tanto a los países de origen como a los de destino. Por ello, plantean que, la opción diáspora no necesariamente implica una inversión cuantiosa en recursos e infraestructura sino la capitalización de los ya existentes para facilitar la transferencia permanente dado que, si bien es difícil determinar el éxito de las diásporas científicas en términos de productos e impactos tangibles, no puede negarse la importancia de los intercambios establecidos a través de ellas.

Ahora bien, la pregunta que sigue es: ¿existe en los países latinoamericanos un compromiso real respecto a la opción diáspora? Y en todo caso, ¿cómo se organiza la misma? Al respecto, puede señalarse que el estudio realizado por la OIM (2007) expone que, en general, estos países tienen un fuerte compromiso con las políticas referidas a las diásporas afirmando que el 94% de los gobiernos ha declarado tener políticas y programas destinados a su propia diáspora residente en el exterior.

Respecto al tipo de organización que lleva adelante las vinculaciones, puede señalarse que el estudio identifica que las instituciones a cargo de las diásporas en el exterior son principalmente los ministerios de asuntos extranjeros y clasifica la situación en los países relevados del siguiente modo:

---

<sup>3</sup> Aunque los países en desarrollo representan el 79% de la población mundial, sólo albergan 27% del total de investigadores científicos, según el Instituto de Estadística de la UNESCO. Según datos de este Instituto, en los países industrializados hay un promedio de diez veces más investigadores por millón de habitantes que en los menos desarrollados, es decir, tres de cada mil habitantes de los países industrializados investigan en tanto que esta proporción baja hasta tres de cada diez mil en los países en desarrollo. En cuanto a la inversión en el área científica, los países menos avanzados dedican 0,9% de su PIB a investigación y desarrollo, una tasa que sube al 2,4% en los países desarrollados (UNESCO, 2003).

a) Países que poseen instancias de alto nivel dedicadas exclusivamente a sus diásporas. Este es el caso de Haití que tiene Ministerio para los Haitianos Residentes en el Extranjero (Ministère des Haïtiens vivant à l'Étranger-MHAVE); El Salvador que posee Viceministerio de Relaciones Exteriores para los Salvadoreños en el Exterior; República Dominicana que cuenta con una Secretaría de Estado para sus relaciones con la Diáspora Dominicana; México que posee el Instituto de Mexicanos en el Exterior de la Secretaría de Relaciones Exteriores.

b) Países que tienen instancias a nivel de Dirección. Tales como Chile, que posee una Dirección de las Comunidades de Chile en el Exterior del Ministerio de Relaciones Exteriores; Colombia que cuenta con la Dirección de Asuntos Consulares y Comunidades Colombianas en el Exterior; Ecuador que tiene la Dirección General de Apoyo a Ecuatorianos en el Exterior; o Perú con su Subsecretaría de Comunidades Peruanas en el Exterior.

c) Países que tienen varios entes que se encargan de las relaciones con sus migrantes, como Guatemala que cuenta con un Viceministerio de Relaciones Exteriores encargado de los temas migratorios del Ministerio de Relaciones Exteriores, la Dirección General de Migración del Ministerio de Gobernación y la Vicepresidencia de la República.

De acuerdo a este relevamiento, puede decirse que no existe un modelo o estructura unificada; por el contrario cada país adopta la fórmula para organizarse que mejor se adapta a la composición general de su diáspora o a su valoración política.

Así mismo, la OIM (2007) identifica otras unidades pro diáspora, como por ejemplo, redes académicas, como la Red Caldas (Colombia) o la Red del Ministerio de Ciencia y Tecnología (Venezuela); Rede Diáspora Brasil; Redes profesionales, como The National Organization for the Advancement of Haitians, Inc. de Haití (NOAH) o Sociedades como Profesionales y Estudiantes Colombianos en el Exterior (PECX); diferentes Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), como Sin Fronteras, Casa Alianza, Centro de Apoyo al trabajador Migrante (México) o Puente al Sur, Idas y Vuel-tas y Red Diáspora (Uruguay); o Consejos Consultivos (Perú, República Dominicana).

Más allá de los vínculos institucionales, el informe de la OIM (2007), expresa que el mayor contacto que realizan los gobiernos se da con las Asociaciones Comunitarias (74%); le siguen las relaciones entre ONGs y las personas independientes (ambos con 58.8%) como artistas, empresarios, científicos o medios de comunicación.

Con todo, la cuestión no implica sólo la formación de redes de comunicación sino también incluye conocer la población migrante que está en condiciones de llevarla

a cabo. En este caso, y tomando las cifras del informe de la OIM (2007) podemos decir que, si bien la mayoría de los países de la Región (88%) compila datos sobre su diáspora por diferentes medios tales como registros consulares en el caso de Colombia o Chile, registro de datos personales por medio de Formularios como Honduras, o bien como el caso de Uruguay que lo realiza a través del Instituto Nacional de Estadística, la mayoría de países es consciente que la información es insuficiente y que se limita a personas migrantes que contactan a las Embajadas o a los Consulados que, a nivel general, son las entidades que más reúnen información sobre la diáspora.

Es decir, existe una dificultad de hecho para medir los flujos ya estudiada por autores como Pellegrino (2006), quien afirma que las fuentes estadísticas presentan severos problemas referidos a la fragmentación de los datos y a la dificultad de captar completamente la diversidad de situaciones asociadas al personal altamente cualificado; o como Adams (2003) quien plantea que, mientras el nivel de migración internacional aumenta, los datos siguen siendo poco fiables debido a la inexistencia de estadísticas consistentes sobre el número y las características de los migrantes internacionales.

Por tanto, si bien los gobiernos recolectan datos, lo cierto es que reunir información sobre diásporas es uno de los mayores obstáculos que tienen para desarrollar políticas encaminadas a ellas dado que la misma es limitada. En ese sentido, puede expresarse que la cuestión estadística no es menor si se tiene en cuenta que la misma es necesaria para formular estrategias políticas válidas en tanto el aporte potencial que puedan brindar las diásporas como para medir los efectos de la cooperación e internacionalización.

La diáspora puede constituirse en una herramienta fundamental para el intercambio de conocimientos, por ello algunos gobiernos latinoamericanos están desarrollando políticas en favor de las diásporas en base a diversas acciones gubernamentales que tienen como objetivo movilizar diferentes tipos de recursos y de capital, como el capital humano, social, financiero, cultural y político, negocios y comercio, entre otros.

Las medidas políticas contienen un amplia selección de herramientas según el objetivo tales como: medidas institucionales o legislativas, programas enfocados al capital humano, al capital social (redes, comunidades), a la contención afectiva de los migrantes (productos del país de origen) o proyectos que relacionan las comunidades del país de origen y de destino y las instituciones, entre otros.

En cuanto a las institucionales, según el estudio realizado sobre la diáspora en América Latina por la OIM (2007), existe un compromiso político importante para colaborar con las diásporas en el exterior; dicho estudio señala una gran diversidad de programas e incluso algunos países han desarrollado programas específicos y más comprensivos para sus diásporas. Por ejemplo, el 94% de los países permite la doble nacionalidad de sus ciudadanos. Así mismo, el 88% permite la propiedad a las personas no

residentes, el 59% contempla el voto a sus nacionales registrados en el extranjero y el 35% otorga tarjeta de identificación para nacionales en el extranjero.

Por otra parte, y a modo de mantener una continua vinculación con la diáspora de científicos nacionales en el extranjero, la mayoría de países realiza eventos (88%), particularmente festividades patrias y culturales, realizadas por lo general por las oficinas consulares en el exterior. El 71% cuenta con páginas de internet para interactuar con la diáspora.

Como ejemplos de medidas institucionales, podemos hallar el caso de Argentina y el Programa Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior (RAICES), o Chile, y su programa Chile Global gestionado a través del Ministerio de Relaciones Exteriores, o el caso de Colombia, con el programa Colombia Nos Une ideado para fortalecer los lazos con la diáspora colombiana.

Además de los programas, los países también han tomado otras medidas destinadas al capital humano de la diáspora, algunos de ellos han avanzado en el establecimiento de otras opciones; por ejemplo, el 41% de países apoya intercambios virtuales con miembros competentes de la diáspora y el 35% combina las competencias de la diáspora con ofertas de trabajo en el país de origen.

En síntesis, puede decirse que los países han promovido acciones que faciliten la vinculación bajo la convicción que las diásporas tienen resultados benéficos en forma coincidente con la perspectiva de diferentes analistas como por ejemplo Gaillard - Gaillard, (1996) quienes ofrecen valoraciones positivas respecto al análisis de la opción diáspora como medida para combatir las pérdidas. O Jalowiecki - Gorzelak, (2004) quienes mencionan al término, como novedoso, puesto que denota esfuerzos planificados y de injerencia de las instituciones y los actores respecto a las políticas sobre recursos humanos calificados.

## **2.1. La diáspora científica Argentina y el programa Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior –RAICES**

En Argentina, durante la primera década del siglo XXI, se produce un cambio de visión sobre la política científica tecnológica, un nuevo pacto con los actores del sistema de ciencia y la puesta en práctica del programa RAICES que si bien es iniciado en el año 2000 su mayor impulso se produce a partir del año 2003.

Dicha política, surge de una preocupación sobre el vaciamiento de capacidades que producen las migraciones calificadas, y también como parte de una redefinición

acerca del modelo de crecimiento y del nuevo rol que juega el estado en concordancia con la promoción del desarrollo endógeno. Una perspectiva sobre el tema es la de Luchilo (2007), que lo describe como:

“El propósito principal del Programa consiste en reducir el impacto nocivo que la emigración de investigadores y tecnólogos argentinos tiene para el desarrollo de las capacidades científicas y tecnológicas del país, promoviendo su permanencia, retorno y reinserción en empresas de base tecnológica, universidades y centros de investigación, su vinculación con investigadores locales a través de redes, su integración en actividades de atención de áreas de vacancia, la difusión de actividades científicas y tecnológicas en otros países, la mejora de la calidad de la información respecto a las características de los investigadores argentinos en el exterior, y la participación de fundaciones y empresas en las líneas de acción del plan.” (2007:31).

En términos generales, la relevancia de esta política concuerda con otros logros de este período, en particular: el fortalecimiento de la base científica y tecnológica del país; la considerable cantidad de becarios e investigadores, y la ampliación de recursos asignados al sistema público de ciencia y tecnología. Tal como lo señala Luchilo, “El eje de la estrategia propuesta por la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva es la gestión de la movilidad y la migración de científicos y tecnólogos, lo que supone, al mismo tiempo, promover la movilidad y desalentar la emigración.” (2007:30)

El Programa RAICES, impulsa y sostiene por una parte la formación de redes y por otra parte la colaboración para el retorno de científicos migrantes. Los programas, dependientes que incidieron en el retorno, contienen opciones destinadas a la reinserción que fueron complementadas con un aumento del nivel de inversión en I&D en todas aquellas medidas que adopta el gobierno y las universidades a fin de crear condiciones adecuadas de trabajo<sup>4</sup>. En sí, el Programa desarrolla una estrategia global que combina una serie de acciones simultáneas. Entre ellas se cuenta una base de datos (PROCITEX) que contabiliza al año 2015 a más de 5100 científicos y tecnólogos relevados por Cancillería con la colaboración del Dirección de Asuntos Consulares.

En este caso, analizando las cifras en forma desagregada por países la distribución

---

<sup>4</sup> Dado que RAICES cuenta con propuestas en varios niveles como las becas de reinserción que otorga el CONICET y los Proyectos de Investigación y Desarrollo para la Radicación de investigadores en Áreas Tecnológicas Prioritarias (PRH - PIDRI).

## Ponencias del Coloquio Regional *Balance y aportes para la CRES 2018*

La investigación científica y tecnológica, y la innovación como motor de desarrollo humano, social y económico de América Latina y el Caribe

varía, dado que según cifras obtenidas del Programa RAICES el mayor porcentaje de investigadores argentinos residentes en el exterior se encuentran en Estados Unidos 30%, Brasil 18%, y Alemania 10%.

RAICES es un programa inspirado en un cambio de perspectiva que no se limita, como suele creerse, a repatriar científicos argentinos desde el extranjero, sino que estimula la creación o el sostenimiento de redes con los científicos argentinos residentes en el exterior.

Los caminos adoptados por los migrantes científicos para vincularse han tomado diferentes modalidades, entre ellas: las institucionalizadas, que se realizan a través del programa RAICES, o vinculándose a ONG y fundaciones que están en asociación con el Estado; también se asiste a un tipo de vínculo no institucionalizado con conexiones de modo informal por contactos personales.

Grafico 1: Vínculos de la diáspora argentina a partir de diferentes tipos de redes



Fuente: Programa RAICES; 2015



Respecto a la opción institucionalizada, el Subsidio Dr. César Milstein es una forma de mantener la vinculación con los científicos, y está diseñada para aquellos argentinos migrantes que quieren optar por hacer temporadas cortas de entre uno hasta cuatro meses en la Argentina, formando recursos humanos, brindando cursos. Tal como lo describen Yoguel et al. (2004) “casi dos tercios de la diáspora científica y tecnológica viene a la Argentina al menos una vez al año. Esta periodicidad de las visitas que efectúan a la Argentina -que va más allá del número de años de residencia en el exterior, del país en el que viven, de la edad y del género- constituye una excelente oportunidad para generar interacciones”. (2004:6)

Para llevarla a cabo, la institución receptora o universidades receptoras a nivel nacional, deben presentar un plan de trabajo anticipado, el cual incluye la participación del investigador visitante en equipos de investigación<sup>5</sup>. En el periodo 2003-2015 hay contabilizadas 193 colaboraciones; 179 direcciones o asistencia a tesis de grado y postgrado que en el mismo periodo suman. También, en la misma línea se produjo la participación de 175 científicos en seminarios, talleres y coloquios; 35 asesoramientos a diferentes organismos de ciencia y tecnología y 157 dictados de cursos entre otras actividades académicas.

El proyecto anual contribuye a satisfacer necesidades específicas de una o varias instituciones del sistema de ciencia y tecnología, destinado a docencia, investigación y transferencia de tecnología. Hasta el año 2015 se contabilizan 269 visitas distribuidas entre universidades de Gran Buenos Aires, Capital, CABA, Córdoba y Santa Fe, Rio Negro; que son los lugares de mayor demanda.

También se encuentran las convocatorias locales de proyectos para el desarrollo de redes virtuales de investigadores institucionalizadas en las cuatro áreas del conocimiento: Ciencias Sociales, Exactas y Naturales, Biológicas y de la Salud e Ingenierías. Para la constitución de estas redes virtuales que involucran a científicos argentinos en el exterior en las respectivas áreas temáticas, se identifican líderes en cada área que tienen a su cargo la coordinación de foros, promoción de proyectos cooperativos y actividades de integración entre los científicos participantes. Estas áreas son predominantes porque según Yoguel et al (2004):

---

<sup>5</sup>En este marco, crece la importancia de estas instituciones como generadoras de recursos y de conocimiento; dentro de esta política puede ponerse de relieve que según el informe del Programa RAICES (2010) el 47% de los casos de reinserción de científicos se realiza en las universidades.

“Desde el punto de vista de la influencia del área de especialización los que registran la mayor proporción de experiencias positivas de cooperación con Argentina son los especializados en biología, biología molecular y ciencias básicas. Por el contrario, los que trabajan en las áreas de informática, software y en especial management, son los que presentan la menor proporción de experiencias positivas. Estos resultados confirman que los resultados son más positivos cuanto más alejados de la producción y más cercanos a la academia se encuentran los entrevistados. (2004:7)

En tanto, las redes espontáneas se refieren a las propuestas de programas de cooperación. La autoorganización se produce a partir de las redes orientadas a la revinculación y a la producción compartida de conocimientos. Estas son redes que los científicos en emigración han formado en sus países de residencia agrupaciones análogas a la Asociación. Un ejemplo, son las particularmente activas redes con Estados Unidos (EE. UU).

En este caso, vale mencionar la iniciativa conjunta de científicos y profesionales denominadas Encuentro de Cooperación Diáspora Argentina (Ecodar), que tiene como objetivo «aprovechar el capital humano que se encuentra fuera del país para acelerar el desarrollo de Argentina». El proyecto está impulsado por tres redes: el Centro de Estudiantes y Graduados Argentinos en EE.UU. (CEGA), la Asociación Argentino-Norteamericana para el Avance de la Ciencia, la Tecnología y la Cultura (ANACITEC).

Otro caso es la Red de Científicos Argentinos en Alemania (RCAA), un proyecto conjunto de RAICES y la Embajada de la República Argentina en Alemania. Aquí, el criterio de vinculación no fue temático. Todos los científicos e investigadores argentinos residentes de forma permanente o temporal en la República Federal de Alemania pueden vincularse a través de la RCAA entre sí, con la Embajada Argentina en Berlín y con los responsables del Programa RAICES en Buenos Aires. La membresía dentro de la RCAA es personal y voluntaria; el número de afiliados asciende actualmente a 180.

## **2.2. La Red de Científicos Argentinos en Alemania como nodo activo**

La membresía dentro de la RCAA es personal y voluntaria; el número de afiliados asciende actualmente a 220 miembros activos, 100 retornaron a Argentina (siguen como miembros retornados). En cuanto a las actividades conjuntas realizadas pueden mencionarse proyectos de cooperación en áreas como nano- tecnología, tecnología ambiental, y geomorfología; un laboratorio conjunto y un doctorado binacional.

Con relación a los proyectos, un ejemplo es el desarrollo de materiales micro-nano estructurados destinados a producir dispositivos y superficies bioactivas. El mismo, se realiza entre científicos de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y el Fraunhofer IWS en Dresden; y es financiado dentro del marco de cooperación bilateral Alemania-Argentina por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT, Argentina) y el Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF, Alemania).

Dicho proyecto se basa en la aplicación de una nueva técnica llamada Litografía Directa por Interferencia Láser. Esta técnica se aplica para generar estructuras repetitivas en micro y nano escala en sustratos poliméricos con distintas composiciones químicas. De esta forma, los científicos tratan de verificar cuáles son las variables topográficas y químicas necesarias para controlar el crecimiento de células.

Bajo la misma temática, se realiza otro proyecto de cooperación entre Freie Universität Berlín y la Facultad de Ciencias Químicas, Universidad Nacional de Córdoba; destinado al desarrollo de nano estructuras moleculares para aplicaciones biomédicas, tales como la liberación de drogas o agentes de diagnóstico que presenten respuestas inteligentes a estímulos biológicamente relevantes como acidez y temperatura. Este proyecto de colaboración es actualmente financiado dentro del marco de cooperación bilateral Alemania-Argentina por medio del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT, Argentina) y el Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF, Alemania). Asimismo, el proyecto ha recibido apoyo económico del Programa de RAICES (subsidio César Milstein) y del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD).

También, se ha trabajado en el diseño y desarrollo de nuevas matrices para ingeniería de tejidos y/o liberación controlada de drogas para patologías de alto impacto social y económico. Este proyecto sobre cerámicas bioactivas y biodegradables son los biomateriales más ampliamente utilizados por ejemplo como factores de liberación de principios activos que sean capaces de actuar en los tejidos circundantes (tales como antiinflamatorios, antibióticos y fármacos antitumorales). Con las novedosas matrices

## **Ponencias del Coloquio Regional Balance y aportes para la CRES 2018**

La investigación científica y tecnológica, y la innovación como motor de desarrollo humano, social y económico de América Latina y el Caribe

que se busca desarrollar, la liberación localizada de elementos bioactivos podría ser útil para mejorar la biodisponibilidad de la droga y reducir el riesgo de sobredosis y efectos secundarios para mejorar la calidad de vida de los pacientes. Este proyecto de colaboración se lleva a cabo entre el Instituto de Biomateriales de la Universidad de Erlangen-Nuremberg, Alemania y el Departamento de Tecnología Farmacéutica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

En el área de tecnología ambiental, se asiste a un convenio con el Estado de Baviera, cuyo objetivo es elaborar y ejecutar proyectos de Investigación y Desarrollo (I+D). Este acuerdo se firmó durante la última visita del Ministro de Ciencia, Investigación y Arte del Estado de Baviera, Dr. Wolfgang Heubisch, a Buenos Aires en Mayo de 2013. Las actividades preparatorias en Baviera que condujeron a la firma del acuerdo y la creación de la "Iniciativa Argentino-Bávara en Ciencia, Tecnología e Innovación (ABIEST)", fueron lideradas por un miembro del Consejo Asesor Científico de la Red de Científicos Argentinos en Alemania (RCAA) por el área de Ingeniería, con la colaboración del Centro Universitario de Baviera para América Latina (BayLat), la institución que fomenta el intercambio académico entre Baviera y Latinoamérica. ABIEST ha fijado ocho áreas específicas para el desarrollo de proyectos entre ambos países: reciclaje y gestión de residuos; uso sustentable de materiales; uso de recursos renovables; agua y tratamiento de aguas residuales; producción de energía alternativa a partir de residuos y biomasa; mejora de la eficiencia energética; prevención de la contaminación del aire y ruido; y gestión del flujo de materiales. El documento suscripto establece el intercambio científico y la transferencia de conocimientos tecnológicos y de recursos humanos en el área de ciencia y tecnología ambiental, y es el primer acuerdo de su tipo firmado con Baviera, que se enmarca a su vez en la vinculación entre Argentina y Alemania en materia científico tecnológica.

En tercer término, encontramos proyectos referidos a la geomorfología como: la red internacional sobre el desarrollo de técnicas de modificación de superficies. Iniciada en enero de 2013, que brinda la posibilidad de un nuevo proyecto de intercambio de científicos entre instituciones entre las cuales participan: las Universidades Nacionales de Río Cuarto (UNRC), del Comahue (UNComa) y la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) Facultad Regional Concepción del Uruguay, junto con universidades de Alemania. El proyecto denominado SUMA2, tiene como objetivo el desarrollo de materiales con superficies optimizadas para diferentes aplicaciones, como sensores de gas, celdas solares orgánicas, electrodos electroquímicos y superficies resistentes al desgaste y a la corrosión. Este proyecto, es financiado por la Comisión Europea a través del programa IRSES perteneciente al 7° Programa Marco y permitirá la realización de 54 intercambios científicos entre instituciones europeas y latinoamericanas

en un lapso total de 4 años. Del total de intercambios, 33 estarán relacionados con las instituciones argentinas.

Un segundo proyecto de cooperación en esta área, ha vinculado a la investigación en el área de Ciencias de la Tierra con Alemania bajo la modalidad de trabajo conjunto y mutuo beneficio, es el proyecto denominado SFB267, el cual se extendió durante los años 1993 y 2005 inclusive. En dicho proyecto, la cordillera de los Andes paso a ser un laboratorio natural del geo científico. El estudio detallado de los Andes permitió comprender cómo funcionan los mecanismos de deformación en zonas de subducción a distintas escalas de tiempo. Este proyecto permitió que muchos estudiantes de Argentina y Chile realizaran sus doctorados en Alemania. Algunas de las instituciones argentinas participantes fueron las Universidades de Buenos Aires, Salta, La Plata, Tucumán, el Instituto Nacional de Prevención Sísmica (INPRES) y el Instituto Geográfico Militar, entre otras.

Más allá, de los proyectos conjuntos también se asiste a una vinculación entre la Universidad Nacional de Rosario y la Sociedad alemana Max Planck, para la apertura del Laboratorio Max Planck de Biología Estructural, Química y Biofísica Molecular (MPLbioR). El laboratorio MPLbioR está equipado con tecnología de primer nivel mundial y se dedica, a partir de los avances en química combinatoria, biología celular, biología estructural y la utilización de modelos animales, al descubrimiento de nuevos medicamentos para el tratamiento de enfermedades neurodegenerativas, como el Alzheimer y el Parkinson. El laboratorio cuenta con un equipo de Resonancia Magnética Nuclear, uno de los cinco existentes en todo el mundo, esto le permite ser uno de los pocos especializados en la técnica de “In Cell RMN”, una herramienta fundamental para el descubrimiento de fármacos en fase pre-clínica. En este marco cabe destacar que el MPLbioR es sede del doctorado binacional argentino-alemán en Biociencias Moleculares y Biomedicina que la Universidad Nacional de Rosario dicta junto a la Universidad Georg-August de Göttingen (Alemania) y que se desarrolla en el ámbito del Centro Universitario Argentino-Alemán (CUAA).

## Consideraciones finales

La noción de diáspora no tiene una única definición puesto que puede ser vista desde diferentes perspectivas. La diáspora científica alude a una convergencia entre los deseos de vinculación al país de origen individuales o de redes de investigadores, las políticas de ciencia y tecnología de un país, y la perspectiva de desarrollo.

En ese sentido, es que los países latinoamericanos con la finalidad de generar herramientas destinadas a favorecer la creación de capacidades endógenas, enriquecer y potenciar los conocimientos locales han establecido estrategias que reactivan los vínculos y asociaciones con los migrantes científicos basadas en un soporte político institucionalizado y el compromiso necesario para promover esquemas de incentivos con los organismos científico-tecnológicos.

En este esquema, la diáspora implica estrategias de vinculación con los participantes, más que programas de cooperación científica, que tiendan progresivamente a estimular los intercambios dado que, si bien es evidente su utilidad y la posibilidad que generan de ampliar el universo de investigadores, las actividades destinadas a atraer talentos deben ir más allá de lo meramente laboral.

Así cada país debe aprender a identificar sus ventajas y a encontrar un camino propio para relacionarse con su diáspora. Las buenas prácticas no deben asumirse como ‘buenas recetas’; son útiles como instrumento de aprendizaje siempre y cuando seamos capaces de ubicarlas y entenderlas en el contexto histórico particular de las que son producto.

## Referencias Bibliográficas

- Adams, Walter (2003). “Introduction: The Problem”, en Adams, W. (ed.): *The Brain Drain*. New York. Macmillan Company. pp. 1-8.
- Bell, Daniel (1973). *El advenimiento de la sociedad Post- Industrial*. Madrid. Alianza Universidad.
- Castells, Manuel (2000). *La Sociedad Red*. Madrid. Alianza Editorial.
- Caloz-Tschopp, Marie C. (2007). *Diasporas Scientifiques, Migration, Developement. À la lumière de la philosophie et de la théorie politique*. Institut d'études politiques internationales (UNIL-IEPI). Paris
- Chaparro, Fernando, Jaramillo, Hernán, Quintero, Vladimir (2004). *Aprovechamiento de la Diáspora e Inserción en Redes Globales de Conocimiento: El Caso de la Red Caldas*. Bogotá. Banco Mundial.
- Charum, Jorge. (1997). *El brain drain revisited a través del caso colombiano. Estudio de la Red Caldas*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Charum, Jorge (1998). "Generación de un sistema de información y construcción de indicadores de las acumulaciones y de las dinámicas sociales y científicas de la Red Caldas", en: Charum, Jorge., Meyer, Jean-Baptiste. (coords.) (1998), *Hacer ciencia en un mundo globalizado. La diáspora científica colombiana en perspectiva*, Colciencias. Bogotá. Universidad Nacional, Tercer Mundo.

Carrington, William J., Enrica Detragiache (1998). "How big is the brain drain?", IMF Working Paper, International Monetary Fund, Washington.

Recuperado de: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/wp98102.pdf>

Charum, Jorge (2001). "La opción diáspora científica. Una nueva posibilidad de recuperación de las capacidades emigradas", *Colombia Ciencia y Tecnología*, Bogotá, Vol. 19, No. 002, pp. 12-18.

Findlay, Allan M. (1995) "Skilled transients: the invisible phenomenon?", Cohen, Robin (ed.) *The Cambridge survey of world migration*, Cambridge University Press, Cambridge.

Gaillard, Anne-Marie, Jacques Gaillard (1998). "Fuite des cerveaux, retours et diasporas", *Futuribles*, Online, No. 228, p. 25-50. Recuperado de: [www.futuribles.com](http://www.futuribles.com)

Gaillard, Anne-Marie, Jacques Gaillard (1996). "International Migration of Highly Qualified People: a Bibliographic and Conceptual Analysis", en Charum, J. y Meyer J-B. (eds.): *International scientific migrations today: new perspectives*, IRD Editions, Paris, 2000, Cap.4.

Jalowiecki, Bohdan, Gorzelak, Grzegorz (2004). "La fuite des cerveaux, le gain de cerveaux et la mobilité: theories et modèles prospectifs", *Higher Education in Europe* Vol. 29, No 3, UNESCO-CEPES, pp. 299-308.

Libro RAICES (2015). *Programa RAICES. Una Política de Estado*. Presidencia de la Nación.

López Bidone, Elizabeth, Torga, Ana María (2015). "Internacionalización, cooperación y producción de conocimiento: La diáspora científica y su rol en la promoción del desarrollo", en Araya, José M (comp). *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la Educación Superior en América del Sur*. SPU. CEIPIL.UNICEN. Cap. 7

Luchilo, Lucas (2007). "Migraciones de científicos e ingenieros latinoamericanos: fuga de cerebros, exilio y globalización". En *Claves del desarrollo científico y tecnológico de América Latina*. Madrid. Editor Sebastián, Jesús. Fundación Carolina y Siglo XXI.

Meyer, Jean B., Kaplan, David, Charun, Jorge (2002). *El nomadismo científico y la nueva geopolítica del conocimiento*. OEI

Meyer, Jean-Baptiste (2001). "Network approach versus brain drain: lessons from the diaspora", *International Migration*, Vol. 39, No. 5, Blackwell, Oxford, pp. 91-110.

Meyer, Jean-Baptiste. (2003). "Policy implications of the brain drain's changing face", *Science and Development Network*

Recuperado de: <http://www.scidev.net/dossier/index>

Meyer, Jean-Baptiste (1997). "Turning brain drain into brain gain: the Colombian experience of the diaspora option", *Science, Technology and Society*, pp. 285-315.

Meyer, Jean-Baptiste, Mercy Brown (1999). "Scientific Diasporas: A New Approach to the Brain Drain", preparado para la *Conferencia Mundial de Ciencia UNESCO-ICSU* Budapest, Hungría, 26 junio-1 julio 1999

Recuperado de: <http://www.unesco.org/most/meyer.htm>

Meyer, Jean-Baptiste, Mercy Brown (2001). "El auge de las redes de la diáspora intelectual: identificación social y asociaciones cognitivas", *Colombia Ciencia y Tecnología*, abril-junio Vol. 19, No. 002, Colciencias, Bogotá, pp. 19-24.

Meyer, Jean-Baptiste, Jorge Charum (1995). "La fuite des cerveaux' est-elle épuisée? Paradigme perdu et nouvelles perspectives", *Cahiers des sciences humaines*, 1995, vol. 31: 4, pp. 1003-1017.

Organización Internacional para las Migraciones (2007). *Diásporas como agentes para el desarrollo de América Latina y el Caribe*. Organización Internacional para las Migraciones. Suiza.

Pellegrino, Adela (2006). "La migración calificada en América Latina", trabajo preparado para el *Encuentro Iberoamericano sobre Migración y Desarrollo*, Mesa de Trabajo No 1, Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), Madrid, 18 y 19 de julio.

Whitley, Richard (2012). *La organización intelectual y social de las ciencias*. Quilmes. Universidad Nacional de Quilmes.

Yoguel, Gabriel, Borello José, Erbes, Analía, Rober, Verónica (2004). *Acerca de las potencialidades de cooperación de la diáspora con empresas argentinas intensivas en conocimiento*.





6

A 100 AÑOS DE LA REFORMA  
UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA.  
EDUCACIÓN SUPERIOR, DIVERSIDAD  
CULTURAL E INTERCULTURALIDAD  
EN AMÉRICA LATINA



## **Análisis político del movimiento reformista, en el marco de un proyecto educativo universitario emancipador**

**GERALDINE ANA CONTE-GRAND**

SIDUNSJ / Universidad Nacional de San Juan

geral\_conte@hotmail.com

---

### **Resumen**

La ocasión del centenario de la reforma del 18, nos interpela a conocer, comprender aquella gesta estudiantil como instauradora de un cambio paradigmático en la historia de la educación argentina. Nos interpela, además, a actualizarla, deconstruirla para re-construirla de nuevos significados. Este es el objetivo de un proyecto institucional: “Construyendo conciencia histórica de la Universidad para nuevos horizontes de sentidos” de la UNSJ que comenzó en el presente año con actividades en distintas unidades académicas. La presente Ponencia: “Análisis político del movimiento reformista, en el marco de un Proyecto educativo emancipador” intentara aproximar una mirada analítica sobre la dimensión de lo político; por un lado sobre aquel movimiento reformista y por el otro, sobre el proceso de “actualización y comprensión” del mismo que se está llevando a cabo por los distintos sectores universitarios en el mencionado proyecto institucional. Para tal fin, creemos que la perspectiva crítica hermenéutica nos permitirá tensionar discursos confiables, estables, rígidos, cerrados, validados *per se*, absolutos y extrapolarlos al lugar de la duda, la sospecha para re-configurar nuevos sentidos en clave de política, de transformación emancipadora y de futuro.

“La Universidad, después de 1918, no fue lo que ha de ser,  
pero dejó de ser lo que venía siendo”

**Germán Arciniegas**

El movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 trasciende el exclusivo hecho educativo, constituyéndose en un movimiento político, social y pedagógico que se expresó en logros tales como la representación estudiantil, en el gobierno de las Universidades, la autonomía universitaria en materia política, educativa, académica y administrativa, la calidad y gratuidad de la enseñanza, la libertad y la periodicidad de la cátedra, la asistencia libre, la extensión, la configuración de un nuevo sujeto político estudiantil, entre otros.

Sin embargo, la mirada acerca de la Reforma no puede quedarse solamente en el pasado, sino que debe volver a instalar un análisis social, cultural, político y económico, que habilite a re-pensar los emblemas reformistas en los términos contemporáneos y con proyección futura.

En efecto, una perspectiva circumscripita a los hechos del pasado opacaría y hasta obturaría la incorporación de cuestiones tales como los temas de género, los asuntos políticos sindicales o lo vinculado a la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones interculturales democráticas e igualitarias, entre otras.

Múltiples sentidos confluyen en la intencionalidad de actualizar la reflexión acerca de la Reforma. Por un lado, implica reconocer una interpelación de aquella gesta estudiantil en su dialéctica histórica, en su proyección emancipadora de la sociedad, con nuestro presente complejo y nuestros proyectos estratégicos de país y de la región. Por otra parte, supone también re-pensar la Universidad en términos de democracia, de inclusión, de justicia y de igualdad, en el reconocimiento del derecho social y político a la educación superior en su carácter público y popular.

La llamada Reforma de 1918 fue gestada por el movimiento estudiantil en la Universidad Nacional de Córdoba y fue casi inmediatamente, recorriendo Latinoamérica con un claro principio de “libertad, justicia y compromiso con la igualdad”. Así el Manifiesto Liminar constituye un documento político del siglo XX que sirvió de fuente de inspiración intelectual y de energía militante. Solo basta re-leer el escenario de aquel entonces para reconocer la dimensión de lo que el movimiento estudiantil provocó. Sobrevivían resabios coloniales incrustados en el modelo napoleónico y en el que vida universitaria no estaba inmune.

El movimiento estudiantil cuestionó este modelo. Al decir de algunos teóricos<sup>1</sup>, este cuestionamiento marcó el momento de ingreso de América Latina en el siglo XX.

---

<sup>1</sup> Como por ejemplo, Tünnermann Bernheim.

Las universidades latinoamericanas como fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar, seguían siendo los “virreinos del espíritu” y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales. Hasta entonces, universidad y sociedad marcharon sin contradecirse, pues durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la Universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la Universidad (Tünnermann Bernheim 2008:17).

La reforma se fue abonando en distintas denuncias que combinaban acusaciones relativas al atraso científico, al carácter arcaico y elitista del gobierno de la universidad y como dice Carli (2008), tras los sucesos que se desplegaban había un *tiempo histórico y un tiempo latinoamericano y mundial*, haciendo mención a la Revolución Mexicana de 1910 y a la Revolución Rusa de 1917 como los acontecimientos más significativos que impactaron en el movimiento reformista.

Se podrían leer las características del escenario político, social, cultural del '18 como en distintas tramas de evolución o de modernización: por un lado una Argentina con estructuras absolutistas y obsoletas con alta concentración de poder por parte de una Élite anacrónica, con su contrapartida, una urgencia de la juventud universitaria por subvertir ese orden; por otro, en las fronteras nacionales ya se advertían focos de verdadera revolución y transformación.

Entonces, reactualizar el contenido reformista permitirá advertir que se fueron tramaron condiciones de posibilidad para reformar el sistema universitario Y, que, como decimos desde la perspectiva laclosiana, estas unidades históricas que componen una totalidad

(...) jamás llegan a ser plenas...están sometidas a un exterior discurso que interrumpiendo en la interioridad del sistema, evitan que se constituyan de modo completo y sustancial...cada instancia estructural presenta un estatuto quebrado y contaminado. (Vergalito, 2017: 37)

Entonces, ¿Cuáles serían los discursos exteriores que, cumpliendo la función subversiva, fisuraron el modelo clerical y obsoleto del sistema universitario? Quizás la respuesta, se elabore haciendo

En los términos del post estructuralismo, la fuerza estudiantil enlazó una nueva articulación que tuvo como función estabilizar, aun provisoriamente, un modelo de universidad democrática y con sentido igualador de las diferencias, fijando un nuevo sentido de universidad nacional y latinoamericana.

En este escenario tan complejo, los movimientos estudiantiles comprendieron e interpretaron políticamente, las necesidades de la vida universitaria, conceptualizaron tales demandas del campo popular con esperanzas democráticas. Además, construyeron nueva hegemonía con su entusiasmo juvenil, sus convicciones, aspiraciones, sus ansias por la conquista de los derechos. Se hicieron escuchar y generaron condiciones para movilizar a distintos grupos de trabajadores, de intelectuales, entre otros.

En definitiva, imaginaron utópicamente un modelo de universidad latinoamericana emancipada de la corona y de las estructuras coloniales, con el poder de la resistencia y la rebeldía, demandaron modernización, ciencia y democracia.

Entonces, si no se comprenden las lógicas de producción de nuevos sentidos simbólicos expresados en el movimiento del '18, quizás se podría tener la ilusión de que tal acontecimiento permanecería estable, inmóvil a lo largo de la historia y en el plano de lo visible, recordable, etc. Sin embargo y como toda construcción histórica nos recuerda Ricoeur: *"la historia es la historia de los hombres", entonces es la historia narrada por y para los hombres*" (2000:193). Las historias de los hombres, de las instituciones, de las comunidades, de los pueblos, se constituirán en hechos narrados solo con posterioridad. Al enunciar un acontecimiento, en un lugar y con un grupo de personas, lo *evocamos* y recién entonces lo narramos; por lo tanto cobra significación.

Por lo tanto, existen inteligibilidades subyacentes en la historia que necesitan imperiosamente ser pronunciadas por otros, para un fin determinado.

Algunos, además, buscan entrelazar el relato con una dimensión crítica emancipadora de los pueblos, aún en medio del capitalismo que clausura las utopías de igualdad y en el que de algún modo también el sujeto historiador —que se resiste y se advierte envuelto por el poder hegemónico— es parte de ese contexto que historiza.

Estos lo enunciarán, lo evocarán, desmontarán discursos dados como absolutos y otros grupos, en cambio, instituirán discursos reiterativos, clausurando la mirada de los acontecimientos aun en sus posibilidades de enunciación y por consiguiente de narración. Dicha narración, caerá en desuso, en el olvido, tendrá carácter estático, inmóvil. Un proceso ininteligible obturado en sus condiciones de posibilidad para desmontarlo.

Si nos situamos en el marco de la implementación del proyecto institucional de la UNSJ sobre la Reforma del '18 se puede advertir lo expresado en algunos relatos, símbolos, prácticas discursivas presentes en distintos grupos de discusión de los estudiantes, docentes, investigadores y de los no- docentes que irrumpieron, destituyendo la creencia de muchos de nosotros acerca de que sí se tenía un claro conocimiento de aquella gesta estudiantil. ¿Cómo saber que muchos de los que habitan hoy la universidad nacional argentina conocen o des-conocen un acontecimiento de tal profundidad y significación?

En general, a juicio, parecieran evidenciar un cierto des-conocimiento histórico, olvido y una incompreensión acerca de una universidad argentina y latinoamericana surgida ya en su origen autónomo, libre, democrático, justo, moderna etc. Pareciera como si la vida en la universidad hubiera nacido de manera natural, libre de conflicto, libre de conquistas, como que algo de lo estático, de lo lineal atravesaran las aulas, las cátedras, las decisiones más complejas de la universidad en San Juan.

¿Cómo comprender estas ausencias de contenido presente en algunos grupos? Los estudiantes de Córdoba iniciaron un verdadero proceso revolucionario y se constituyeron en un sujeto político diferente. ¿Será que hoy, muchos de nosotros, tenemos puestas las expectativas solo en el sector estudiantil como en aquel entonces?

Estas ausencias conceptuales, teóricas, de participación en la vida universitaria, nos interpela para ocuparnos tanto por comprender las condiciones de posibilidad que permitieron que este vacío anidara y sedimentara en la estructura social en todos los estamentos universitarios y en la sociedad en general actualmente, como en las condiciones de posibilidad para visibilizar, des-ocultar, desmontar otros tantos discursos que velaron aquel acontecimiento fundacional para el país y para Latinoamérica, con un claro objetivo de transformación y de la elaboración sostenida de un Proyecto educativo emancipador.

Sabemos que la Universidad atraviesa un periodo histórico de transformación en la lucha por la inclusión, la consolidación de los derechos, la justicia etc. ¿Estaremos en condiciones políticas para quebrar estructuras sociales anquilosadas y antidemocráticas y generar colectivamente un proyecto emancipador para nuestra universidad nacional y popular?

Nos interpela a la reflexión De Sousa Santos al decir,

(...) es necesaria otra teoría de la historia que devuelva al pasado su capacidad de revelación, un pasado que se reanime en nuestra dirección por la imagen desestabilizadora que nos provee del conflicto y del sufrimiento humano. Por medio de esas imágenes desestabilizadoras será posible recuperar nuestra capacidad de asombro e indignación y, a través de ella, recuperar nuestro inconformismo y nuestra rebeldía. En esto reside, a mi entender, el tronco de un proyecto educativo emancipatorio adecuado para el presente. (2015:13)

Es decir, desde el lugar que ocupemos para evocar y reconstruir la dimensión histórica política del sistema universitario estarán dadas o no las condiciones políticas para llevarlo a cabo para que en el conjunto podamos atrevernos, como aquellos estudiantes



de 1918 a desestabilizar las estructuras sociales construyendo sentidos emancipatorios.

Estamos comprometidos a ser capaces de pensar políticamente las Universidades, dotarlas de nuevos sentidos y transformarlas. Tenemos el compromiso político de traspasar individualidades y construir colectivos para un modelo de universidad integrada, articulada, que unifique y que evite la perpetuación conservadora de la segmentación y de la diferenciación.

Asumir que el problema universitario es un problema nacional. “*Lo haremos siempre que salgamos de la Universidad...no que la abandonemos*”; “*dejar de ser meros agitadores de café... para tomar parte activa de un proceso que nos debemos actualmente*”, como lo expresa Álvaro García Linera (Vice-presidente de Bolivia)

## Referencias bibliográficas

De Sousa Santos, B. (2015). “*La Universidad en el Siglo XXI*”. Siglo veintiuno Editores. México.

Tünnermann Bernheim, C. (2008). “*La Reforma de Córdoba Vientre fecundo de la transformación universitaria*” En Sader, Emir; Gentili, Pablo; Aboites, Hugo (compiladores). La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Clacso Buenos Aires.

Vergalito, E. (2017). *Laclau y lo político*. Prometeo libros. Buenos Aires.

# **La extensión universitaria en el marco de otros principios y propuestas reformistas**

**GABRIELA CASTIGLIA**

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales- Universidad Nacional de Cuyo  
mgcastiglia@yahoo.com.ar

---

## **Resumen**

Se aborda la extensión universitaria en relación con otros principios y características del amplio movimiento de la Reforma de 1918, como el compromiso social y político de los universitarios, la propuesta de vinculación de los estudios con las cuestiones nacionales y americanas, la expansión continental y articulada con otros sectores sociales. Se reflexiona sobre la heterogeneidad ideológica y programática del movimiento a la luz de los documentos fundacionales y de las proyecciones de algunos de sus protagonistas más potentes, por su militancia activa y protagónica en aquellos días, como por la amplitud de sus ideas de reforma universitaria, política, social. En ese marco se pretende mostrar otra cara de la extensión universitaria reformista que, pensada en términos de articulación social, va mucho más allá de la mera transferencia de conocimientos académicos extra-muros, que ha sido quizás lo más divulgado.

## **Palabras claves**

Reforma – Extensión – Compromiso - Expansión

## Introducción

Proponemos aquí abordar la extensión universitaria de modo no aislado con otros principios del amplio movimiento de la Reforma de 1918, como el compromiso social y político de los universitarios, que a su vez se puede enmarcar en la relación -disyuntiva para algunos de los protagonistas, de transición para otros- entre reforma universitaria y reforma social.

Respecto de estos últimos es significativa su proyección más allá de los claustros universitarios, a medida que cundía continentalmente el reformismo, donde pusieron en práctica la articulación con organizaciones juveniles y obreras de diferentes tendencias, como su preocupación por los sucesos, protestas y reivindicaciones que se manifestaban para la época en diversos puntos de *Nuestra América*. Resulta fundamentalmente ilustrativa la sentencia, siempre interpeladora, de Deodoro Roca: “El ‘puro’ universitario (...) es una cosa monstruosa” (2013, p. 117).

Teniendo en cuenta que no todos los actores involucrados fueron partícipes de esa perspectiva -lo cual no quita la fuerza de quienes sí la sostuvieron y practicaron- y a los fines de este análisis resulta esclarecedor el aporte que nos ha legado Arturo Andrés Roig. Nuestro filósofo invitó a explorar las divergencias ideológicas y programáticas al interior del movimiento como parte constitutiva del mismo y no como meras disputas ulteriores por su interpretación, ya que las mismas se expresaron desde los congresos estudiantiles de los primeros años, como también posteriormente en las líneas historiográficas de interpretación que se desprendieron de lo primero.

Nos interesa de esta variedad de corrientes, que otras/os autores que tomamos también han hecho notar de modo más general, además de explicitar la heterogeneidad, rescatar aquella que propuso la conexión que va del reformismo universitario al -más ambicioso- reformismo político y social, planteado específicamente por Deodoro Roca, quien al preguntarse retrospectivamente qué había sido la reforma, no dudó en responder: “enlace vital de lo universitario con lo político” (2013, p. 116). Como también actores que, además del ya mencionado, propusieron la vinculación entre los estudios universitarios y las consideradas cuestiones nacionales y continentales, tanto actores singulares como Julio V. González, en Argentina, y Víctor Haya de La Torre y José Carlos Mariátegui en Perú, como colectivos: los centros y federaciones estudiantiles y círculos profesionales de egresados.

Es en el marco de estas vinculaciones donde creemos que resulta más fructífero y rico explorar lo que significó la extensión universitaria, trascendiendo la versión reducida que circuló durante muchos años en términos sólo de transferencia de conocimientos extra-muros. Para ello, hemos considerado además de la bibliografía que

se cita, la lectura de fuentes originales, es decir de los documentos producidos por los protagonistas en los primeros años, gracias a la compilación realizada en sendas publicaciones por Juan Carlos Portantiero y por Dardo Cúneo. También aparecen referencias a la compilación de Gabriel del Mazo, protagonista él mismo de los hechos, en este caso son de otros autores que lo han tomado.

## **1. Las influencias previas y algunos antecedentes**

Las corrientes mismas de pensamiento y de acción pedagógica que llegaron hasta los reformistas desde las últimas décadas del siglo XIX, eran ya heterogéneas y albergaban debates interesantes. Por un lado habían recibido aquellos jóvenes los aires renovadores de las ideas introducidas por los profesores krausistas como parte de una gran corriente, el “espiritualismo rioplatense” (Roig, 2006, p. 11), del que el krausismo formó parte junto al juvenilismo; como también de las corrientes positivistas y científicas en debate con el idealismo anti-positivista. Todas ellas habían ingresado e interactuaban en diversos ámbitos de lectura y debate intelectual, como las escuelas creadas por el Estado Nacional para la formación de docentes y como el Congreso Pedagógico Sudamericano reunido en 1882 en Buenos Aires. Aunque no habían podido hacer pie en los claustros universitarios cordobeses.

El krausismo pedagógico en particular se había difundido desde la Escuela Normal de la Ciudad de Paraná, la primera creada por Sarmiento y especialmente con sus primeros rectores, pedagogos que practicaron el “eclecticismo de cátedra” (Roig, 2006, pp. 12 y 13); desde la Escuela Normal de Mercedes con la labor docente y directiva de Carlos Vergara, egresado de la antedicha, que practicaba la corriente libertaria de la pedagogía; y, en alguna medida también, desde la Escuela Normal de Profesores de Buenos Aires, donde había ejercido como tal el también krausista Hipólito Yrigoyen, a la postre presidente de la Argentina cuando los sucesos reformistas de Córdoba. No sólo se impartieron estas ideas sino que se practicaron en la didáctica de enseñanza y de aprendizaje, dentro y fuera de las aulas ya que sus cultores valoraron otros espacios didácticos distintos del aula y participaron activamente de revistas y publicaciones de debate pedagógico.

En ese contexto que incluía a formadores extranjeros, que habían sido expresamente invitados por el Gobierno argentino, que profesaban heterogéneas corrientes filosóficas y adscribían a distintos cultos religiosos, la laicidad fue especialmente respetada y defendida, en el marco del eclecticismo al que antes hemos aludido. Varios de

esos profesores ingresaron también a algunas cátedras universitarias, de la Universidad de Buenos Aires y principalmente de la Universidad Nacional de La Plata, naciente con el nuevo siglo.

Junto a ello se había manifestado, tanto en la filosofía como en la literatura, lo que Roig ha llamado el “juvenilismo rioplatense”, un conjunto de ideas que se expresaron en una gran “labor filosófica programática” ejercida principalmente por Enrique Rodó y José Ingenieros, que estaban específicamente dirigidas a la “juventud” y muchas de ellas a la “Juventud de América” (1998, pp. 151-152), tal como posteriormente lo hallamos expresado en las apelaciones del *Manifiesto Liminar* y las publicaciones correlativas. Haciéndose eco de los discursos que así la habían invocado y con vigor propio, este sujeto colectivo juvenil, irrumpe socialmente más allá de los círculos filosóficos y literarios “con fuerte sentido generacional, que reacciona contra situaciones de opresión colectiva (...) que se enfrenta contra su propia clase en actitud protestataria” (Roig, 1998, p. 153).

Y aun antes de los sucesos de Córdoba de 1918, también en ambos márgenes del Río de La Plata, el activismo estudiantil se había iniciado impulsando cambios en la organización universitaria y en los contenidos de los estudios superiores. En Uruguay como bien han estudiado Arturo Ardao y Jorge Landinelli, varias de las demandas habían sido ya objeto de debate en el Congreso Americano de Estudiantes reunido en Montevideo en 1908, entre ellos la misma dimensión “americana” -con representación física o por mandato- de todos los países latinoamericanos, también la participación en el cogobierno de la Universidad que se reclamó aunque no se logró efectivamente en ese momento, sino a través de graduados admitidos como delegados de los estudiantes.

El importante hito de la gratuidad de los estudios secundarios y superiores, se había obtenido tempranamente en Uruguay a partir de las movilizaciones y huelgas estudiantiles de 1916. Además, “el laicismo y el antidogmatismo en la enseñanza superior” y no el “dominio clerical heredado de la colonia” habían sido logros previos del republicanismo del siglo XIX y en línea con ello se instituyó la autonomía universitaria, como premisa constitucional en 1917 (Landinelli, 2008, p. 106). En Buenos Aires se habían creado, en torno al inicio de siglo, los Centros de Estudiantes en las Facultades de Ingeniería, Medicina y Derecho y se había formado la Federación Universitaria de Buenos Aires, en 1908.

Más cercanos a los acontecimientos de 1918, cabe destacar la influencia de la Guerra Mundial, que en paradoja con el efecto devastador y desesperanzador de sus consecuencias, generó una suerte de fe en el protagonismo de los jóvenes y en su potencial para lograr, o para revertir, aquello en que las generaciones precedentes habían fracasado, lo cual entró en sintonía con la corriente juvenilista propiamente americana

que antes hemos comentado. Especialmente se difundieron estas ideas desde la filosofía existencialista europea (Ortega y Gasset es muchas veces citado por los reformistas), pero también en otros campos y perspectivas intelectuales se interpretó la efervescencia de la juventud universitaria en términos de esa relación con la guerra.

Así el intelectual peruano, el *amauta* de nuestra América, publicó en el cuarto de sus *7 Ensayos*, el dedicado a la “instrucción pública”, que el movimiento reformista “se presenta íntimamente conectado con la recia marejada postbélica (...) el concepto difuso y urgente de que el mundo entraba en un ciclo nuevo, despertaba en los jóvenes la ambición de cumplir una función heroica y de realizar una obra histórica” (Mariátegui, 2009, p. 130).

## **2. Las corrientes entrelazadas en el Movimiento Reformista**

Como ya hemos dicho Roig propone abordar la heterogeneidad de corrientes que constituyó el movimiento de la Reforma Universitaria desde los inicios del mismo y no como fruto de interpretaciones historiográficas. Así mismo entendemos que tampoco sería explicable por detracciones ni distanciamientos posteriores entre los protagonistas, la diversidad de ideas y posicionamientos que es posible rastrear en la lectura de los propios documentos fundacionales, tanto los textos colectivos a nombre de las organizaciones, como los escritos firmados por plumas individuales.

Roig (1998) propone un posible ordenamiento de, al menos siete líneas interpretativas, algunas con variantes o diferencias interiores respecto de temáticas que fueron divisorias de aguas:

- La “generacional” cuyo más significativo vocero fue Julio V. González, uno de los primeros presidentes de la Federación Universitaria Argentina (FUA) creada a partir del fervor de la Reforma. En los documentos de su autoría se aprecia la fuerza del discurso juvenilista y americanista, como en los del joven Deodoro Roca, aún liberal-romántico.
- La “novecentista o nacionalista de derecha” uno de cuyos representantes fue Carlos Cossio, filósofo del Derecho.
- La “anarquista” curiosamente próxima a cierto nacionalismo, no de derecha sino al influido por el pensamiento anti-imperialista, del cual su exponente más destacado fue Saúl Taborda.

- La “krausista” formada por educadores de vertientes libertarias de la pedagogía, de los cuales el más destacado fue el mendocino Carlos Vergara a quien ya mencionáramos por su actividad en más de una Escuela Normal. Fue también estudiante de Abogacía de la Universidad de La Plata.

- La “pedagógica” que podría llamarse, a nuestro criterio con más precisión, pedagógico-académica, ya que en la época el pensamiento pedagógico era más potente y más político, dado lo activa y fructífera que fue la corriente antedicha en más de un nivel del sistema educativo. La que Roig llama “simplemente pedagógica” consideró a la Reforma como “manifestación del idealismo anti-positivista” y pretendió circunscribir sus efectos al marco de la “docencia universitaria” (1998, p. 155). Su principal exponente fue Alejandro Korn.

- La “socialista” que hizo “lecturas marxistas del hecho de la Reforma Universitaria”, es decir que la interpretó desde ese enfoque de análisis. Se expresa tanto en el Partido Comunista con Aníbal Ponce, como fuera del mismo, con Ingenieros, Ugarte y Deodoro Roca en sus últimos tiempos, en su transición de liberal romántico a socialista.

- La “socialista” próxima al Partido Socialista Argentino, representada principalmente por Alfredo Palacios y también por Alejandro Korn, cuyos abordajes serían liberales.

Estimamos que, a pesar de que puede ser engorroso pretender ubicar a los actores dentro de una taxonomía, ésta nos aporta utilidad al poder mapear enfoques e ideologías que nos permiten comprender diferencias significativas plasmadas entre los numerosos y varios documentos. También tiene el valor de mostrar la amplitud que tuvo el movimiento, lo que a su vez invita a profundizar vetas de indagación en el pensamiento y acción reformistas, que habían quedado invisibilizadas para las generaciones presentes, luego de las varias interrupciones del orden constitucional en Argentina más los períodos de reacción conservadora, con el consecuente retroceso en los avances iniciales.

El mismo Roig marca la dificultad de pretender ubicar a cada pensador sólo en una línea, ya que como hemos visto algunos pueden vincularse en torno a más de una y que hubieron temas o “grandes cuestiones” problematizadas, que sentaron diferencias hacia el interior haciendo inexistente una pretendida homogeneidad. Dentro de las interpretaciones marxistas, señala lo diferente que pueden ser algunas “puramente mecanicistas” a otras humanistas, como la de Roca; como también si se considerase al Liberalismo como una línea de interpretación surgirían inmediatamente diferencias

entre los liberales positivistas, los que se proclaman espiritualistas en pugna con el positivismo y los que se declaran a sí socialistas.

Entre las cuestiones que fueron problematizadas por los propios reformistas está el intelectualismo. Roig sostiene que las críticas anti-intelectualistas estuvieron presentes tanto en posiciones anarquistas y socialistas, como las de Taborda y Vergara, como en otras “de posición pro-fascista” como la de Carlos Cossio (1996, p. 157). Nos resultan muy atractivos, a la luz de nuestro tiempo y de nuestro interés por construir en diálogo de saberes con sectores sociales antes menoscabados como sujetos de conocimiento por el saber académico oficial, los trabajos de Taborda y Vergara en esta temática. Este último ha sido revalorizado desde hace algunas décadas, y sus textos difundidos y estudiados, en otros niveles del sistema educativo.

Adriana Puiggrós ha resaltado el impacto y el valor de las propuestas de Vergara como de otras y otros educadores que impugnaron, con sus experiencias pedagógicas, el tradicionalismo, el elitismo y el enciclopedismo en la educación. Y, al igual que Roig con la Reforma, ha señalado que no se puede estudiar al “Normalismo”, el resultado de una de las más importantes políticas de la historia educativa argentina, como un todo homogéneo (2012, p. 95). Distingue las corrientes “normalizadora”, fuertemente liberal-positivista en declinación hacia 1910; la “socialista”; la “democrático-radicalizada” en la que incluye a los krausistas como Vergara además de otros “espiritualistas”; y la “anarquista”, ésta última en los márgenes del conjunto. Por otra parte señala que las ideas pedagógicas de todas estas corrientes llegaron por diferentes vías a las universidades y particularmente las ideas de los educadores que llama democrático-radicalizados fueron tomadas y sintetizadas por el “reformismo universitario” de 1918 (2012, p. 107).

Otra problematización interesante que nos propone Roig es en torno al concepto mismo de “reforma” puesto en tensión con el de “revolución” tanto por las interpretaciones desde lecturas marxistas como por el clima de época, una vez que hubo triunfado la Revolución Soviética. Aunque también se vincula con la oposición disyuntiva “evolución-revolución” que en la filosofía de la época se resolvía, por influencia del positivismo, en términos de “evolucionismo científico”, lo cual rechazaron los reformistas en todas sus vertientes como solución a los problemas universitarios que estaban denunciando. Pero en cuanto a interpretación posterior de la Reforma, sí hubo gran divisoria de aguas, la que sentaron las interpretaciones de Ingenieros, Ugarte y Roca, en términos de “lucha de clases”, aunque ellos lo hicieron a contrapelo de otros, “con un sentido evidentemente antidogmático, nacionalista y a la vez latinoamericanista” (1998, p. 157). Fuera de Argentina agregamos por nuestra cuenta que Mariátegui y Haya de la Torre también participaron de esa interpretación marxista, ampliándola en términos programáticos, como tratamos en el siguiente apartado.



### 3. Expansión y compromiso continental. O la hora americana

Varios reformistas desde los primeros años se refirieron a la magnitud continental de las luchas, pero no sólo en términos de un ideal de unidad americana, sino más bien para referirse a la escala de los problemas y por tanto de los cambios que se impulsaban, como también a la identidad del sujeto colectivo, generacional y estudiantil, que se asumía a partir de ello como protagonista de los hechos y del tiempo histórico que se ponía en juego en un escenario mayor que el espacio de cada Estado nacional. Así en una de sus interpretaciones posteriores, en la *Revista de Filosofía* dirigida por José Ingenieros, en 1929 decían: “la Reforma fue una revolución. Una revolución de nosotros (...) cuyas causas estaban determinadas por nuestro ambiente americano, por el grado de nuestro desarrollo económico, político y social que dio al movimiento legitimidad” (Cúneo, 1979, p. 232).

En Córdoba la conciencia continental fue clara y explícita no sólo desde el título mismo del *Manifiesto* que se dirige “a los hombres libres de América” y hasta su saludo final “a los compañeros de América toda”, sino también cada vez que los reformistas se referían -en este y otros documentos- a la dimensión de las luchas, a las que a veces mencionan como reformistas y otras como revolucionarias, que estaban en auge más allá del ámbito universitario y del estado argentino. Afirieron: “sabemos que nuestras verdades lo son -y dolorosas- de todo el continente” (*Manifiesto Liminar*).

Julio V. González lo presenta utilizando la expresión “nuestra América” para decir que fue aquí “el centro adonde vinieron a converger estas ondas morales que despedía la catástrofe. (...) La nueva generación americana (...) recogiendo la nueva sensibilidad que fluctuaba en el mundo irrumpió con un solo grito de rebeldía”, según expresó en el Ateneo del Centro de Estudiantes de Derecho de la UBA (Conferencia de 1923 reproducida en Portantiero, 1978, p. 341). Se trata no sólo de la percepción de que los cambios se están dando de modo ramificado a la vez que conjunto en todo el espacio americano, o *nuestro americano*, sino además de cierta convicción acerca de que la juventud de este continente tenía un rol central e ineludible, un “destino heroico” en términos del *Manifiesto*, a cumplir en el escenario de los acontecimientos mundiales, con las consiguientes expectativas en torno de ella.

Estas ideas, que como hemos visto enraizaron en otras anteriores que las nutrieron, fueron profundizándose y ampliándose en las dos primeras décadas, mientras se expandían concretando lazos de fraternidad no sólo entre estudiantes, sino con luchas

obreras, campesinas, anti-imperialistas, revolucionarias y tomando carnadura en múltiples movilizaciones y propuestas programáticas. Entre 1918 y 1930 se concretaron congresos de estudiantes universitarios y propuestas reformistas, además de Argentina y Uruguay, en Chile, Perú, Venezuela, México, Colombia, Guatemala, Cuba, Panamá, El Salvador y hubieron protestas estudiantiles en Bolivia y Paraguay (Biblioteca Nacional, 2008).

Además federaciones y centros de estudiantes y de egresados de todos esos países se expresaron orgánicamente en contra de la intervención estadounidense en Centroamérica en general y en Panamá y Nicaragua en particular, denunciaron la Doctrina Monroe, como también declararon solidaridad con huelgas obreras. Por otra parte, si bien en cada país el caudal reformista se articuló con problemas y discursos distintos, que a diferencia de los antedichos no fueron necesariamente transversales, ello mismo pone de manifiesto el rasgo común de la vocación por conectar con las grandes cuestiones nacionales irresueltas.

En ese avance continental las ideas también fueron profundizadas y recreadas por activos pensadores como Víctor Haya de La Torre y José Carlos Mariátegui. Sin dejar de lado la importancia de las expresiones en otros países, hacemos hincapié en los peruanos, por la envergadura de sus legados y porque nos permite referirnos especialmente al tránsito de lo que en principio fue reforma universitaria a lo que se proyectó como reforma social y política, sin dejar de ser lo primero. También se pueden notar en estos dos intelectuales y en su intercambio profuso con los argentinos el compromiso social y político de las gestas educativas emancipadoras por las que bregaron.

Mariátegui al estudiar la Reforma Universitaria, si bien determinó que habían dos postulados fundamentales a los cuales se podían remitir toda la variedad de propuestas proclamadas en los congresos estudiantiles de cada país: “la intervención de los alumnos en el gobierno de las universidades” y “el funcionamiento de cátedras libres, al lado de las oficiales (...) a cargo de enseñantes de acreditada capacidad en la materia” (2009, p. 136), consideró que éstos eran los rasgos específicos de las reivindicaciones en el orden universitario, pero que el movimiento estudiantil se había desarrollado en solidaridad con el “movimiento histórico general” de los pueblos latinoamericanos y no se lo podía reducir como algunos pocos pretendían a sus alcances en la enseñanza, ni a una nación.

#### **4. El compromiso político y social en los reformistas. O *Reforma Universitaria es lo mismo que reforma social***

Mariátegui, basándose en la compilación de documentos realizada por Gabriel del Mazo (publicada entre 1926 y 1927), como según él mismo informa y valora, aseveró que el movimiento aun cuando no había terminado de definir su programa “dista mucho de proponerse objetivos exclusivamente universitarios” y “por su estrecha y creciente relación con el avance de las clases trabajadoras (...) no puede ser entendido sino como uno de los aspectos de una profunda renovación latinoamericana” (Mariátegui, 2009, p. 131). En función de ello, y en coherencia con su perspectiva ideológica más amplia, proponía que fuese más estrecha la colaboración entre dirigentes estudiantiles y sindicatos obreros, ya que éstos podrían aportarle claridad en las orientaciones, en función de su experiencia combativa contra el orden establecido, como por el ejercicio de la crítica concreta a los intereses en que dicho orden se sostenía.

Mariátegui y Haya de la Torre tuvieron coincidencias como profundas diferencias, entre las primeras estuvo precisamente la admiración por el movimiento reformista universitario en general y por el de Argentina en particular, que además cultivaron y contribuyeron a expandir. Ambos tenían un enorme caudal de experiencias pedagógicas y políticas previas, el primero en la formación autodidacta en contacto con intelectuales como con obreros y campesinos-indios, el segundo como estudiante universitario y activo participante de la Federación de Estudiantes de Perú (FEP) de la que luego fue presidente. Haya de la Torre aprovechó el aporte de la Reforma para formular propuestas concretas, de las que Mariátegui participó inicialmente hasta que se desvincularon: las universidades populares “Manuel González Prada” cuya creación fue aprobada por el primer Congreso Nacional de Estudiantes reunido en Cuzco, en 1919, y la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA) lanzada por Haya de la Torre en 1924 ante los estudiantes mexicanos.

Si bien son los peruanos quienes más desarrollaron el compromiso de las reformas educativas con los cambios en el orden social y político, no es algo que estuviera ausente en los reformistas argentinos. Precisamente son una de las fuentes en las que abrevaron, según ellos mismos lo reconocen, para articular con sus respectivas propuestas de transformación para Perú y para nuestra América; a la vez que fueron luego re-tomados por los argentinos. Así las premisas fundacionales del APRA son tomadas como banderas por quienes se hicieron eco de la propuesta de Haya de la Torre de constituir una organización de solidaridad continental que nucleara a diversos movimientos y organizaciones. Aparecen en un Manifiesto de 1928 de la filial cordobesa de la “Unión Latino Americana”, la cual según Deodoro Roca y Saúl Taborda entre otros que la integraban, se había constituido ni más ni menos que para formar

*un frente único de justicia (y por) la acción conjunta de los pueblos de América: 1º contra el imperialismo, 2º por su unidad política, para la supresión de la explotación del hombre por el hombre, por la nacionalización de las industrias y el reparto de la tierra (...) en favor de todos los pueblos oprimidos del mundo (Roca, 2009, p. 227).*

Se trata de un documento fechado luego de transitar 10 años de los hechos inaugurales, y sobre todo de producidas esas retroalimentaciones continentales, de mancomunidad entre estudiantes y graduados, a la vez que de confraternidad entre estudiantes y obreros, o como lo expresa el mismo texto entre “trabajadores manuales e intelectuales de América”. Sin embargo volviendo a otros documentos de los primeros tiempos puede notarse, como lo notó Mariátegui, que la cuestión universitaria ya desde entonces no estaba desintegrada de las cuestiones sociales y políticas que los reformistas cordobeses interpellaron en su tiempo. Si bien no hay confrontación con el Estado esto está relacionado con que era el poder clerical y de la oligarquía provincial y no el gobierno nacional, el que se imponía en la Universidad Nacional de Córdoba. Pero sí hay relación expresa con las dimensiones política y social -dentro de la universidad- toda vez que proponen refundar “el concepto de autoridad” contra “la tiranía” reinante en su gobierno, construir una república y una democracia universitarias; como en el ámbito societal, toda vez que se dirigen a “hombres de una república libre” o “a los hombres libres de todo el continente”, es decir a los ciudadanos en general, con la seguridad de que las “verdades dolorosas” que están denunciando duelen en toda la América.

En la exposición que Deodoro Roca elaboró para la clausura del Primer Congreso Nacional de Estudiantes, en Julio de 1918 a tan sólo un mes de los acontecimientos principales, titulada *La Nueva Generación Americana*, hay ya una profundización de las posiciones ideológicas que se perfilaban. En este texto “se encuentra en germen la casi totalidad de las líneas interpretativas de la Reforma” (Roig, 1998, p. 167) y por ello es que aparecen los elementos espiritualistas, tanto idealistas como juvenilistas, como la preocupación por las problemáticas americanas y nacionales, así como un incipiente, aún tímido, reformismo político y social, junto al pedagógico. Allí sobre la realidad nacional argentina, asevera que el centenario de 1810 “no fue la alegría de un pueblo sano bajo el sol de su fiesta” sino “una cosa triste, violenta, oscura” ofrecida por el Estado, en el marco de una “plutocracia extremadamente sórdida” (Roca, 2013, p. 29). Pero al mismo tiempo celebra, haciendo imposible que con su lectura no recordemos a José Martí en *Nuestra América*, que

*las nuevas generaciones empiezan a vivir en América, a preocuparse por nuestros problemas, a preocuparse por el conocimiento menudo de todas las fuerzas que nos agitan y nos limitan, a renegar de lecturas exóticas (...) a suprimir los obstáculos que se oponen a la expansión de la vida en esta tierra. (Roig, 2013, pág. 30)*

Por ese camino convoca a los estudiantes argentinos a desarraigar los males de nuestra civilización, entre ellos “los intereses creados en torno de lo mediocre (...) operando desde arriba la revolución”, porque en “la Universidad está el secreto de la futura transformación” (2013, p. 31). Con una mirada todavía jerarquizante a la vez que ingenuamente idealista, de la universidad y del saber académico, lo cual años más tarde revisará, está introduciendo la responsabilidad de la institución universitaria en términos de los aportes que debe hacer al país, y de los universitarios por el destino del pueblo todo y no sólo por el suyo en pos de la consecución de títulos (esto último lo venía denunciando desde antes de los sucesos de Junio del 18). Arenga a los congresistas a “ir a nuestras universidades a vivir, no a pasar por ellas; ir a formar allí el alma que irradie sobre la nacionalidad” porque “de la acción recíproca entre la Universidad y el Pueblo” surgirá “nuestra real grandeza” (2013, p. 31).

Como ya hemos dicho en otro apartado Roca maduró su pensamiento profundizando las críticas antes esbozadas y a medida que ampliaba el análisis de las limitaciones que había tenido la Reforma para avanzar y sostenerse en los años posteriores. Sin embargo ese tránsito de conciencia habría comenzado ya hacia 1920, según criterio de Roig, que puede rastrearse en el discurso “*La Universidad y el Espíritu Libre*” que preparó ese año para la inauguración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral creada, ésta, por el Estado Nacional al calor de la Reforma. Allí Roca, que había sido especialmente invitado como orador central y que habló en nombre de la Federación Universitaria de Córdoba (FUC) y de la renovada Universidad de Córdoba, ubicó a la institución universitaria como parte de un todo más vasto y subrayó que la Reforma no era una cuestión meramente pedagógica, como lo proponía una de las corrientes porque, dijo, “el mal de las universidades es un mero episodio del mal colectivo (...) la institución guarda una correspondencia lógica con las demás instituciones sociales (...) el problema no es ya sólo de darse buenos o malos maestros” (Roca, 2013, p. 43).

De ningún modo abandona la cuestión educativa, sino que ahora la aborda, ya en clave materialista, como expresión del orden social dominante. “A una libertad y a una igualdad puramente teóricas del ciudadano en el Estado (...) corresponde, a lo largo del siglo XIX, una abyecta esclavitud y desigualdad económica. (...) De ahí

que surja una pedagogía de la dominación, que combata todo intento de alcanzar una educación social” (Roca, 2013, p. 41). Dicho esto último en alusión a una educación que no sea legitimadora del orden injusto ni mutiladora del espíritu. En línea con este enfoque elabora años más tarde otras respuestas a los devenires de la Reforma y visualiza horizontes de cambio más amplios. En 1936 en respuesta a una entrevista del *Diario Córdoba*, en ocasión de cumplirse un nuevo aniversario de Junio del ‘18, afirmaba de modo contundente “el problema de la Universidad no es un problema solo, aislado y asilado. Es más que nada, la resultante de un problema profundo, amplio, concreto y formidable: el problema social. De la injusticia social” (Roca, 2013, pp. 121-122). Y el mismo año en una encuesta de la FUA respondió “la juventud comprende hoy que sólo habrá ‘reforma’ educacional ‘a fondo’ con reforma social, también de fondo” (Roca, 2013, p. 124).

“Eso ‘es’ la Reforma: enlace vital de lo universitario con lo político (...) que conducen a un nuevo orden social” escribió en la Revista *Flecha* que dirigía, exponiendo su nuevo horizonte de búsqueda de transformaciones. A la vez que explicitaba ya plenamente la necesidad de producir cambios de orden material como condición necesaria para sostener cualquier otra reforma en alguna de las partes del todo social, como lo es la Universidad. “La Reforma fue todo lo que pudo ser (...) Dio pronto con sus límites infranqueables. Y realizó un magnífico descubrimiento (...) Reforma Universitaria es lo mismo que reforma social” (Biblioteca Nacional, 2008, reproducción de Revista Flecha).

## **5. La extensión universitaria puesta en relación con el compromiso político y social. O el puro universitario es una cosa monstruosa**

La extensión universitaria fue sostenida por más de una corriente del reformismo y en más de una universidad y país, ya que se propagó velozmente como una de las marcas esenciales del movimiento, probablemente al enlazar con la sensibilidad de una generación que se concebía a sí misma con un rol histórico heroico. Su formulación en los documentos fundacionales y en los escritos de los principales ideólogos y artífices estaría relacionada, creemos entender, no sólo con la idea de solidaridad que promueve el llevar conocimiento científico a quienes no han podido acceder al mismo, sino además con un ideal de sociedad nueva y justa, que se funda en la denuncia misma de la injusticia social.

En este sentido es que pretendemos mostrar otro cariz de la extensión universitaria, más potente y audaz que el de la sola transferencia de conocimientos. No habría

de extrañarnos que haya sido esta la versión menos difundida ya que resulta menos problemática al no provocar el desarrollo de crítica alguna ni generar grandes compromisos mutuos con otros sectores sociales, habiendo sido así más funcional en tiempos dictatoriales y/o conservadores. No obstante, no desconocemos que hay ya un valor intrínseco en esa apertura, esa invitación a que los universitarios salgan de sus claustros, a que “vivan” la universidad y el saber, al decir de Roca, al ponerlo en contacto con el pueblo y al servicio del futuro del país. Por ello se explica que aún en sus términos más limitados y académicos de proyección unidireccional desde el interior hacia el exterior del ámbito universitario, la actividad de extensión haya sido sospechada cuando no erradicada en las dictaduras más feroces de los años 1970-80.

Tampoco pretendemos decir que esta versión de la extensión como transferencia de conocimientos, sea una mera invención de exégetas de la Reforma. La lectura de los documentos fundacionales, guiada por la propuesta interpretativa de Roig, nos permite visualizar que esa idea estaba efectivamente presente en algunos de los textos y actores protagónicos pero, considerando la heterogeneidad congénita en el movimiento, vemos que estaba junto -y en tensión- a otra idea de extensión, que mejor podría llamarse de compromiso o vinculación social, que se funda en la interpelación a lo que aqueja no sólo a la universidad sino a las otras instituciones y grupos sociales, como a la sociedad o al país en su conjunto.

A esa idea nos lleva Deodoro Roca partiendo por el camino de la crítica educativa, cultural, social y política, tanto de la universidad como de nuestras sociedades, ya desde los primeros años. Lo insinúa al plantear que es tarea de los jóvenes estudiantes además de construir “una verdadera democracia” de “hombres americanos” que traen “nueva sensibilidad”, el “ponerse en contacto con el dolor y la ignorancia del pueblo, ya sea abriéndole las puertas de la Universidad o desbordándola sobre él” (2013, p. 33). Si bien en esta expresión persiste una marca de cuño arielista, tal vez, al poner en supremacía el conocimiento de las ideas que tienen unos, frente al desconocimiento de otros a quienes se los supone desprovistos de todo saber, hay ya un paso dado en el sentido de construir una relación que debe ser bidireccional, que además se suma al principio del ingreso no excluyente: el pueblo debe poder entrar a la universidad y no sólo esperar el derrame de conocimientos por transferencia de otros.

Son varios los documentos con los que podríamos exponer la idea de extensión como sólo transferencia, pero son muchos más, a nuestro juicio, aquellos en los que se amplía la misma al estar vinculada al compromiso social y político de los jóvenes universitarios con causas más amplias. De los primeros, los que contienen la idea circunscripta, citamos el *Manifiesto de Extensión Universitaria*, del Centro de Estudiantes de Derecho de la Universidad de Buenos Aires para la inauguración de los cursos de

extensión. Según declaran, asumen esta actividad como “nueva generación cuyos antecedentes iniciales, señalan de antemano, la trascendencia de su destino, en el nuevo ciclo histórico que comienza” (Cúneo, 1979, p. 23), para así

*devolver a la colectividad siquiera, alguna parte de los beneficios que una situación de fortuna, nos permite extraer del patrimonio espiritual de la especie, reclamando al propio tiempo, la igualación de oportunidades, para que cada individuo pueda adquirir toda la porción proporcionada a sus aptitudes intelectuales. (Cúneo, 1979, p. 24).*

Hacemos uso de la observación hecha por Dardo Cúneo en el estudio introductorio de su compilación, acerca de la prosa sobrecargada y con “arrogantes sentencias” de los manifiestos que se dio en los reformistas en “los apuros” por producir discursos para grandes anuncios en aquellos agitados días (1979, p. XIII), pero sentimos que cabe más para algunos que para otros. En este Manifiesto vemos algo de eso en la autoafirmación de los autores como “estudiantes en ciencias jurídicas y sociales, entre quienes militan los futuros jueces de la Nación” que, en pos de cumplir la “misión de docencia social”, sostienen “la urgencia de que el pueblo conozca el mecanismo de la ley”, a través de “cursos breves, elementales y objetivos”; ya que “un proletariado, sin principios jurídicos, es del mismo modo que un proletario ignorante, incapaz de realizar conquistas definitivas, aunque su brazo tenga un poder suficientes para conseguirlas” (Cúneo, 1979, pp. 24-25).

Si bien, aluden a “un divorcio entre la universidad y el pueblo” que desean corregir y nos parece valioso que “solicitan desde ahora la colaboración del pueblo para conocer de cerca el contenido humano que falta todavía al derecho”, persiste una impronta verticalista no sólo en términos de saberes, sino de escala social. La cual también se pone en evidencia con la idea de efecto de derrame del conocimiento jurídico sobre las masas no universitarias cuando ponderan el “desviar una parte útil de la enseñanza universitaria, para derramarla entre las gentes que no pudiendo recibirla, estiman, sin embargo, necesario conocer el derecho” (Cúneo, 1979, p. 25)

Muy distinto resulta el tono y contenido de este texto del bellísimo artículo *En la Marcha, Siempre*, también de 1920, con el cual la Federación Universitaria de La Plata celebraba que el Gobierno Nacional hubiera dado por aprobado el Estatuto para la Universidad Nacional de La Plata, en base al proyecto elaborado por la propia federación estudiantil. Allí, a la par que se festejaba ese logro, se instaba a ir más allá de la reforma de normativas y reglamentos, se reclamaba la necesidad de



*hacer de nuevo las universidades, nuevos planes, nuevas orientaciones (...) el tipo de sociedad que está naciendo exige cosas que antes eran inconcebibles, y la Universidad, si quiere dejar de ser un parásito y una execrable escuela de castas debe abrirse como una flor a todos los vientos, debe enviar su perfume a todas partes, debe vivir la vida de todos (...) la ciencia para todos, la belleza para todos... (Cúneo, 1979, p. 22).*

Además de la valoración estética de esta pieza, queremos resaltar la idea subyacente de extensión -entre otros principios- al proclamar “la ciencia para todos, la belleza para todos” y el deber de la universidad de abrirse. A diferencia del documento anterior, no hallamos en éste vinculación con una supuesta superioridad de la ciencia, ni mucho menos de jerarquías sociales, al contrario se exclama en otro pasaje “basta de pseudos aristócratas del pensamiento”. Los elementos en común estarían presentes, no obstante, en la perspectiva del juvenilismo y sus mandatos generacionales de heroicidad irrenunciable.

En la misma línea que el escrito de La Plata, estaría el *Manifiesto “Dos Años de Reforma”* de la Federación Universitaria de Córdoba, texto más visceral por su tono y, aunque escueto en comparación con los otros manifiestos, aporta mucho en cuanto a las estrategias de acción. Está organizado en torno de “Acción Social” y “Acción Universitaria”, respecto de lo primero la Federación declara enorgullecerse de “los títulos conseguidos en la lucha social, en que ha estado y está empeñada con los obreros (...) que le marcan la ineludible obligación de continuar compartiendo responsabilidades y tareas con los trabajadores”; mientras que en la segunda parte denuncia que la enseñanza sea aun “exclusivista” y que constituya un “privilegio” por lo cual se considera que

*la gratuidad absoluta de la enseñanza, en todas sus formas, es una justa posición de lucha. La Universidad no puede ni debe, en su función social, robustecer la absurda realidad que significan las jerarquías existentes (...) Cuando la hayamos puesto al alcance de todos los espíritus inquietos, el universitarismo no será más el recurso fácil de muchos inútiles (Cúneo, 1979, p. 28).*

Admiramos este texto que expresa con la mayor claridad, lo que venimos proponiendo en cuanto a interpretar la vinculación de la universidad con otros sectores sociales, específicamente aquí vinculación y solidaridad obrero-estudiantil, no sólo por vía de la transferencia vertical de conocimientos. Otro más declarativo, pero ilustrativo de los temas que generaban preocupación y adhesión, es el *Manifiesto “Primero de Mayo”* de la Federación Universitaria de Santa Fe, en el que la misma se pronuncia por

“una legislación del trabajo de acuerdo con los principios económicos y sociales más avanzados”; como también leyes de “límite de la riqueza privada”; y la “abolición de las leyes de residencia y defensa social” además del indulto a quienes habían sido penadas por las mismas (Cúneo, 1979, p. 26).

Retomando el compromiso político con las causas nacionales y americanas, traemos a colación el tema del imperialismo, que quizás sea el que más refleje el compromiso a escala continental, como también el menos cercano a los asuntos de carácter académico o científico. En relación a ello nos llamó la atención un documento de la FUA titulado *Denuncia del Imperialismo* que examina el panorama que ha quedado luego de las consecuencias de la Guerra Mundial como del incumplimiento de los tratados posteriores, expresa que “el viejo sistema colonial, cruda manifestación del imperialismo económico, se ha vigorizado” para “mantener en la esclavitud a la mayoría de los pueblos del Asia y del África, sin que América esté libre de peligro”; denuncia que “el gran principio de la autodeterminación de los pueblos acogido con tanto júbilo por los pueblos débiles (...) no se ha observado con lealtad” y “condena enérgicamente las maniobras del imperialismo mundial”. (Cúneo, 1979, p. 30).

Otros que también estimamos valiosos son los referidos a condenar la *Invasión de Nicaragua*, en 1927, reunidos bajo ese título por el compilador, que contienen explícitas críticas al imperialismo en general y a la política exterior de Estados Unidos en particular, no sólo respecto de Nicaragua sino también por el intervencionismo en otros países de la región como Cuba, Puerto Rico, Haití, Colombia, por el desmembramiento que sufriera de Panamá, poniendo en evidencia que el movimiento reformista ya no mantenía ninguna admiración por las propuestas de supuesto pacifismo internacional auspiciadas desde aquella potencia, si alguna vez la había tenido.

Se trata de varias *Declaraciones* (de la FUBA, de tres Centros de Estudiantes y hasta del Círculo Médico Argentino) que entre otras cosas, reclaman por “la soberanía de la república de Nicaragua”; denuncian la “política disgregadora e imperialista del gobierno estadounidense” y la “violación de los principios jurídicos sobre los que reposa la independencia de los pueblos y su derecho a darse gobierno propio”; manifiestan que “la libertad de las democracias americanas se halla en peligro de muerte por los audaces manejos del imperialismo yanqui, y por la ineptitud de los gobiernos que tiranizan y primen a los pueblos” en nuestros propios países. Y resuelven “organizar mitines públicos en los teatros de la capital (...) para conmover a todos los sectores de la opinión pública argentina” (Cúneo, 1979, pp. 97-100).

En las vertientes más críticas y con los actores más comprometidos del movimiento estos tópicos no sólo que no fueron abandonados, luego de las coyunturas, sino que además se impulsó su estudio en las universidades, como también se plasmaron

en propuestas partidarias y de organizaciones como APRA y su filial en Argentina, la Unión Latino Americana, que antes hemos referido, que congregaron a gran parte de los reformistas en su activismo militante posterior.

Fue la herida del primer golpe de estado, en 1930, y la restauración del orden conservador de la llamada década infame que le siguió, lo que frenó este dinámico movimiento e incluso hizo retroceder la Reforma Universitaria en Argentina; aun considerando que uno de sus principales artífices haya reconocido que no había sido más fructífero su logro por la limitación que representaba la desconexión entre reforma universitaria y reforma social, que no todos los actores de la misma asumieron. Sin embargo nos parece innegable, aunque adhiramos al análisis de Deodoro Roca, que esa arremetida conservadora, de la cual la mayoría de los reformistas fueran críticos, no sólo la paralizó sino que además desarticuló los contenidos reformistas, de modo que cuando en períodos posteriores se la reivindicó, o se la pretendió retomar, fue en otra versión menos vigorosa, simplificada, desarmada. Por lo demás, desconocida para las generaciones que no habíamos tenido contacto directo con la primera.

## Reflexiones finales

Hemos intentado mostrar la heterogeneidad del movimiento reformista, como su expansión y profundización en las dos primeras décadas de vida, y aun desde antes del *Manifiesto Liminar* a través de las influencias que recogió, para poner en valor su diversidad como su riqueza, que creemos es mucho más amplia de la que se suele considerar en versiones resumidas y acotadas por experiencias históricas posteriores.

Desde allí hemos elegido algunas de las vertientes que consideramos más radicales en cuanto a sus pretensiones reformistas, no sólo de reforma pedagógica, sino del orden material, para atravesar lo relativo a la solidaridad con otros sectores sociales y problemáticas y al compromiso social y político de los reformistas con las cuestiones nacionales y americanas de su época. Porque es en ese marco donde creímos fructífero analizar, posibles, diferentes contenidos de la llamada extensión universitaria.

Para ello hemos leído las fuentes documentales de los primeros años, como textos de algunos de los protagonistas, eligiendo aquellos que mejor nos pudiesen dar cuenta de la relación entre la extensión y otros principios y características del movimiento. Lo cual nos ha aportado otros aspectos de la misma que sin negar la existencia de una propuesta que se refiere a la transferencia de conocimientos científicos, en una dirección, nos ha mostrado otras vinculaciones de lo universitario, que es social, con

## **Ponencias del Coloquio Regional *Balance y aportes para la CRES 2018***

A 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Educación Superior,  
diversidad cultural e interculturalidad en América Latina

lo social extra-universitario, a través de las estrategias de acción mancomunadas entre otras organizaciones, de las redes de solidaridad obrero-estudiantil y con los pueblos oprimidos de otros países; como desde la concepción misma con la que se denuncian las injusticias y las “verdades dolorosas” que lo son y no sólo de las universidades.

Estimamos que todo esto, junto a nuevas lecturas del acervo que aún permanece poco explorado o escasamente aprovechado, presenta un gran potencial para repensar las funciones, características y principios organizativos del actual sistema universitario, así como las relaciones de articulación de las y los actuales universitarios con otros sectores sociales, de los cuales a su vez también formamos parte por nuestra.

## Referencias bibliográficas:

Biblioteca Nacional (2008). 1918. *Reforma Universitaria*. (Buenos Aires, Serie “Manifiestos y correspondencias para un croquis del siglo XX”, Biblioteca Nacional de la República Argentina).

Buchbinder, P. (2013). La cuestión universitaria en los tiempos de Deodoro Roca, en Deodoro Roca. *Obra Reunida I - Cuestiones universitarias*, pp. XI-XXV (Córdoba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba).

Cúneo, D. (1979) *Documentos de la Reforma Universitaria*. 1918-1930 (Caracas, Biblioteca Ayacucho).

Landinelli, J. (2008). Trazos del Movimiento Reformista Universitario en Uruguay, en *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, pp. 104-111 (Buenos Aires, CLACSO).

Mariátegui, J. C. (2009). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (Buenos Aires, Capital Intelectual).

Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)* (Buenos Aires, Siglo XXI Editores).

Puiggrós, A. (2012). *Qué pasó en la educación argentina* (Buenos Aires, Galerna)

Roca, D. (2013). *Obra reunida I-Cuestiones universitarias* (Córdoba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba).

Roca, D. (2009). *Obra reunida III-Escritos jurídicos y de militancia*. (Córdoba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba).

Roig, A. A. (1998). Deodoro Roca y el manifiesto de la reforma de 1918, en A. A. Roig, *La Universidad hacia la Democracia*, pp. 147-195 (Mendoza, EDIUNC).

Roig, A. A. (2006). Los krausistas argentinos (Buenos Aires, Ed. El Andariego).

Villegas, Abelardo (1972). *Reformismo y Revolución en el pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

# **Evaluando la evaluación institucional desde los principios de la reforma. El caso de la Universidad Nacional de San Luis**

**JAQUELINA NORIEGA**

Universidad Nacional de San Luis  
jaquinoriega@yahoo.com.ar

**CARLOS MAZZOLA**

Universidad Nacional de San Luis  
mazzolacarlos@gmail.com

---

## **Resumen**

La reforma de 1918 constituyó un modelo político-académico que, a pronto de conmemorar se el centenario, aún hoy sigue vigente. Analizar los procesos de evaluación institucional, como nos proponemos desde el modelo reformista, supone un ejercicio de interpretación inevitable. ¿En qué medida la evaluación institución se preocupa por la autonomía, la participación estudiantil, el co-gobierno, la extensión universitaria, la periodicidad y libertad de cátedra? Estos, son algunos interrogantes que nos formulamos. Observaremos los parámetros que la CONEAU utiliza para evaluar, no en abstracto, sino a partir de un caso particular ya que nos centramos en el informe de la última evaluación institucional de la Universidad Nacional de San Luis. ¿Qué dice, qué omite, qué se prioriza? ¿Qué valores de la reforma siguen vigente, según la evaluación y cuáles se han olvidados? Estas preguntas se completan con otras que intentaremos responder.

## **Palabras clave**

Evaluación Institucional – Universidad – Reforma de 1918 - CONEAU

## Un modelo de análisis

Nuestro propósito consiste en observar la evaluación a la luz de los principios de la reforma del 18, lo cual encierra varios supuestos que precisamos analizar para poder explicitar nuestro recorrido.

¿Qué implica evaluar una institución como las universidades? ¿Es solo una técnica procedimental? o ¿Es además una intervención que abarca modelos conceptuales y valorativos para arribar a una estimación? Por otra parte: el propósito de la evaluación ¿es unidimensional? Es solo un aspecto el que se evalúa o son múltiples las dimensiones que se observan en un proceso evaluativo? Respecto de los propósitos o fines con los que se inicia un proceso de evaluación institucional, es relevante reflexionar respecto de la pregunta: ¿para qué se evalúa? Es decir, se evalúa para calificar, certificar, rendir cuentas, o bien ¿también podemos evaluar para compensar, retroalimentar, generar condiciones de aprendizaje, de cambios, etc.?

Desde nuestro punto de vista, los propósitos de la evaluación deben ser múltiples, no puede evaluarse solo para certificar (acreditar, categorizar, etc.) debe hacerse para obtener información, diseñar nuevas políticas, corregir dificultades, compensar debilidades, lo cual implica una concepción temporal no lineal, sino espiralada, que permite intervenir en la realidad para modificarla y repensarla.

Evaluar, además de su propósito, es en sí una técnica procedimental basada en modelos conceptuales que la diseñan, valores que la fundamentan e intervención que la concretan. Por lo tanto, distinguimos:

**a) Nivel conceptual:** Compromete lo discursivo, las políticas, lo normativo, el proyecto, el modelo, el deber ser. Este nivel se constituye como un modelo de referencia que resulta imprescindible para construir las dimensiones, categorías, temas, etc.

**b) Procedimientos y técnicas:** Implica la instrumentación práctica, el desarrollo o puesta al día, la implementación. Se trata del nivel aplicación, el que tiene que ver, las decisiones, aplicaciones, recortes, etc. que los evaluadores aplican.

**c) Marcos valorativos:** aquí los fundamentos, los porqué, el para qué, es decir el sentido y marco de interpretación de lo que se va a observar. Es decir, si evaluamos la tasa de egreso, es porqué entendemos que ella refleja el valor del servicio educativo en torno a su capacidad de oferta, retención y promoción, se trata de un valor y por lo tanto ello fundamenta evaluar qué pasa allí.

Este modo de concebir el proceso de evaluación institucional se complementa en nuestro análisis con un enfoque metodológico. El mismo toma de Cristian Cox (1993) algunos aspectos del modelo que él diseña para el análisis de las políticas en Educación Superior. Modelo que, si bien está pensado para el análisis de políticas, creemos que puede aplicarse, con variantes, a los procesos evaluación.

En el modelo de Cox, (1993) se distinguen tres etapas de las políticas: la de generación, la de implementación y la de los efectos. Si bien nos resulta útil esta referencia entendemos que se puede, y debe, completar con una cuarta etapa, ya que no se consideran los antecedentes o condiciones de la gestación de las políticas. Lo que conforma una fuente de lineamientos, restricciones y posibilidades que indefectiblemente están presentes al momento tanto de diseñar, implementar y analizar los efectos. Por otra parte, en lugar de analizar estas etapas de modo lineal lo hacemos bajo la imagen del espiral ya que entendemos que cada momento, y lo que en él sucede, va no solo hacia adelante, sino que puede, o en ocasiones debe, retroalimentar al punto de partida.

## **La Reforma de 1918, los procesos de evaluación institucional y el caso de la Universidad Nacional de San Luis**

### **Consideraciones históricas respecto de la Reforma Universitaria de 1918**

La reforma del 18 fue un modelo político académico que se imitó en casi todo América Latina. Modelo que ha contribuido a diseñar nuestra identidad como universitarios. Este modelo se ha visto interrumpido por los golpes militares y modificado por los gobiernos Peronistas. Para Entender el modelo de universidad que hoy nos rige implica que debemos articular la impronta de la reforma con la década del 90' (Naishtat , F. y Toer, M. 2005)

El análisis que pretendemos hacer, tiene que ver precisamente con estos dos momentos en la historia de la Universidad Argentina, ya que partimos de la reforma de 1918, en donde tomamos sus principios claves y observamos la evaluación institucional que emerge en los noventa (con tanta fuerza que estos años la políticas publicas fueron caracterizadas por el signo de la evaluación en las instituciones públicas). (Fernandez Lamarra, N, 2002)

¿Qué consideramos de la reforma? El principio de autonomía, el co-gobierno, la democracia universitaria, la libertad de cátedra, la articulación con la comunidad, el



impulso al espíritu científico y el papel de los estudiantes. (Chiroleu, A 2017)

Estos principios, conforman un modelo, basado en valores que, al mismo tiempo, requieren de concretarse en procedimientos y modos de organización, que se plasman y perduran en diversos registros: en los estatutos, ordenanzas, las Leyes, como así también que en los imaginarios de la comunidad universitaria.

En el año 1918 las Universidades Argentinas y muchas de América Latina desarrollan su identidad a partir de los episodios sucedidos en la Universidad de Córdoba.

En esos años la Universidad contaba con un contexto que estaba atravesada por profundas mutaciones socioculturales, políticas y económicas a nivel nacional, regional y mundial –como la Revolución Rusa (1917), la primera conflagración mundial (1914 - 1918) y el ascenso del radicalismo al gobierno nacional argentino en torno de la figura de Irigoyen (1916)-.

En este marco los reformistas Cordobeses no perdían de vista lo que sucedía en la Universidad de Buenos Aires y en particular en la Universidad de la Plata, la que será el modelo académico y político para ellos. (González J.V. 1987, Buchbinder 2005). La reforma se sustentó, en el plano universitario, en la renovación de la enseñanza, la investigación y de las autoridades, ya que su propósito fue renovar los planes de estudio, las carreras, los métodos de enseñanza, el cuerpo de profesores, a la vez que se propuso renovar los mandatos de las autoridades, los electores y los representantes del gobierno. Cómo veremos los reformistas cobraran fuerza y sentido porque su propuesta está cifrada tanto al extender sus propuestas al espacio ciudadano general y al abarcar tantas dimensiones en el propio ámbito de la Universidad.

Los reformistas querían que su voluntad transformadora se viera reflejada en un nuevo modelo de Universidad para ello se propusieron elaborar un nuevo estatuto

Ideas fueron tomadas de la carta orgánica de la Universidad de la Plata, que fue fundada pocos años antes de la reforma Cordobesa con un espíritu moderno, orientado desde el positivismo y el pragmatismo.

La reforma del 18 implicó confrontar una concepción dominada por el catolicismo que asentaba sus enseñanzas en pocas carreras y con fuerte orientación religiosa. Frente a ello, los jóvenes reclamaban nuevas carreras y orientadas desde el espíritu científico. Esta confrontación supuso también la de dos generaciones: La adulta (profesorado) que ocupaba las posiciones dominantes y la de los jóvenes (estudiantes), los dominados.

## **Los procesos de evaluación institucional en la Argentina**

Las evaluaciones institucionales quedaron conformadas como un requerimiento legal a partir de la Ley de Educación Superior 24.521 dictada en 1995:

“Este proceso se encuentra definido en el artículo 44° de la Ley de Educación Superior 24521. En dicha norma se establece que “las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrá por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento”. “Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas que se harán como mínimo cada seis años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución”. Ambas etapas de la evaluación institucional abarcarán funciones de docencia, investigación y extensión y en el caso de las institucionales universitarias nacionales, también la gestión institucional. Las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tendrán carácter público.” (CONEAU, 2016 pág. 11)

Como puede observarse, la mencionada Ley, crea un organismo para llevar a cabo la tarea de evaluación interna y externa: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), establece la periodicidad, las obligaciones, etc.

LA CONEAU es conducida por doce miembros, la composición de la CONEAU está establecida en la Ley de Educación Superior, el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional 173/96 y su modificación por Decreto 705/97. Los miembros son designados por el Poder Ejecutivo Nacional a propuesta de los siguientes organismos: tres por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP); uno por la Academia Nacional de Educación; tres por la cámara de Diputados de la Nación; uno por el Ministerio de educación de la Nación. Permanecen en sus funciones por cuatro años, con renovación parcial por dos años más. Los miembros elijen dos de sus miembros para ocupar los cargos de Presidente y Vicepresidente por el lapso de un año.

La CONEAU se responsabiliza por las siguientes funciones:

“Evaluación institucional: tiene a su cargo los temas relativos a Proyectos Institucionales, esto es autorización provisoria de instituciones universitarias privadas, puesta en marcha de instituciones universitarias nacionales y el reconocimiento nacional de las provinciales; el seguimiento de las insti-

tuciones privadas con autorización provisoria, así como el pronunciamiento sobre sus solicitudes de modificación del proyecto inicialmente aprobado entre otros temas. También tiene a su cargo los temas relativos a la realización de las evaluaciones externas de las instituciones universitarias. Acreditación de grado: analiza los temas relativos a la acreditación de carreras y proyectos de carreras de grado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público. Acreditación de posgrado: se encarga del estudio de los temas vinculados con la acreditación de carreras en funcionamiento y carreras nuevas de posgrado”. (CONEAU, 2015 Pag. 36)

Dicho marco, se completa con la Resolución CONEAU Nro. 382/11 en la cual se establece, qué aspectos han de evaluarse, cuándo, cómo, quiénes, de qué modo, etc. es decir, no se ha dejado sin prescribir el modo de realizar esta tarea. Respecto de la evaluación externa, que será objeto de reflexión en el presente trabajo, Se distinguen y precisan las siguientes dimensiones a evaluar: 1) sociodemográfica e históricas 2) gobierno y gestión, gestión económica y financiera, 3) gestión académica, 4) investigación, desarrollo y creación artística, e) extensión producción de tecnología y transferencia, 5) integración e interconexión de la institución universitaria, 6) Bibliotecas, centro de documentaciones, publicaciones. (realizando, para cada una de estas dimensiones, una operacionalización). En el presente trabajo, profundizaremos el análisis sobre un punto en particular (la dimensión dos de la resolución de la CONEAU: Gobierno y gestión) y realizaremos algunas apreciaciones en general.

Tal como veníamos señalando el proceso de evaluación institucional de instituciones de Educación Superior en Argentina tiene dos instancias bien marcadas: la primera es realizada por la propia institución y es la denominada Autoevaluación; la segunda, es realizada por evaluadores externos a la institución y es la denominada Evaluación Externa de Pares. A continuación, se ampliarán algunos detalles sobre ambas instancias.

## **La Autoevaluación Institucional**

De acuerdo a lo establecido en el artículo 44º de la Ley 24.521 ya citado, las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, las que tienen por objeto el análisis de sus logros y dificultades en el desarrollo de sus funciones y sugerir medidas de mejoramiento. Para que la autoevaluación institucional cumpla su objetivo de favorecer una mejora de la calidad

debe reunir las siguientes características:

- a) Promover la participación de los integrantes de la comunidad universitaria.
- b) Analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones e incluir propuestas de mejoramiento.
- c) Abordar a la institución universitaria de manera integral, teniendo en cuenta su perspectiva contextual e histórica. La Evaluación Institucional (pag. 13)
- d) Contener información cuantitativa y cualitativa que permita una interpretación y un adecuado análisis de la institución universitaria.
- e) Definir acciones de mejora para abordar las dificultades o los problemas detectados.

## **La Evaluación Externa**

A continuación presentamos un detalle de las etapas del procedimiento de evaluación externa (CONEAU, 2016):

1. Designación de los Miembros de la CONEAU responsables de la evaluación externa, del personal técnico de la Comisión, de los pares evaluadores y de los consultores que llevarán adelante dicha evaluación. Asimismo, los Miembros responsables, establecerán la duración de la visita a la institución.
2. Los integrantes de la Comité de Pares Evaluadores (CPE) deberán aceptar ser parte del mismo acorde con el Código de Ética de la CONEAU que los obliga a actuar con independencia de criterio, sin asumir la gestión de intereses ajenos a la tarea evaluadora y excusarse según las causas establecidas en dicho código.
3. Visita técnica a la institución universitaria a cargo de los Miembros responsables y/o personal técnico de la CONEAU en la que se informa la composición del CPE, se acuerda una fecha para la visita y se recogen sugerencias.
4. Taller preparatorio de la visita institucional. Presentación de los integrantes del CPE, de los consultores y del personal técnico de apoyo. Del mismo podrán participar los Miembros responsables. El CPE deberá

analizar la información contenida en el informe de autoevaluación, en la Ficha Institucional SIEMI, evaluaciones institucionales previas, resoluciones de acreditación de carreras de grado y posgrado, los planes de mejoras y los recursos disponibles para el desarrollo de las funciones, y toda otra documentación complementaria, siguiendo las “Pautas para la elaboración de juicios evaluativos” con el fin de identificar los problemas, logros, demandas y desafíos de la institución. A partir de este análisis se establecerán los principales ejes de evaluación y se elaborará un proyecto de agenda de visita que incluirá entrevistas con responsables de la gestión institucional y académica, así como representantes del medio donde se inserta la institución.

**5.** Designación por parte de CONEAU de un par evaluador a cargo de la redacción del informe del CPE.

**6.** El proyecto de agenda elaborado en el taller preparatorio se informará al Rector de la institución universitaria para su conocimiento y ajuste.

**7.** En la visita a la institución universitaria, el CPE, acompañados por los Miembros responsables y el personal técnico de apoyo, realizarán entrevistas con directivos de la institución, consejeros y otros actores integrantes de la comunidad universitaria (docentes, alumnos, no docentes, egresados) así como con representantes de organizaciones profesionales, asociaciones civiles y autoridades gubernamentales de la región.

**8.** Al finalizar la visita, el CPE realizará un taller final para acordar los ejes centrales a desarrollar en el informe para cada función. Además, los Miembros responsables y el CPE mantendrán una La implantación del SIEMI permite a las instituciones universitarias contar con una plataforma para reunir y organizar la información sobre la institución universitaria en las siguientes dimensiones: el contexto local y regional de inserción; misión y proyecto; organización y programación académica; gobierno y gestión; cuerpo académico; alumnos y graduados; investigación y transferencia; extensión; infraestructura y bibliotecas (Ver Sección SIEMI de esta publicación). La Evaluación Institucional propondrá una reunión de cierre de la visita con las autoridades en la que se realizarán consideraciones generales sobre la evaluación.

**9.** Dos (2) semanas después de la visita a la institución se realizará un “Taller de integración del informe de evaluación”, en el que los Pares deberán presentar completada la dimensión correspondiente de la “Guía de Pares Evaluadores”. En este taller se acordarán los juicios, conclusiones y recomendaciones elaboradas para cada dimensión. El Par Relator redactará,

en un máximo de 30 días, el informe del CPE sobre la base de estos aportes.

**10.** El Relator distribuirá el informe integrado entre los miembros del CPE, quienes contarán con dos (2) semanas para realizarle observaciones (los envíos se realizarán con copia al Técnico a cargo).

**11.** El informe del CPE debe incluir apreciaciones y sugerencias que contribuyan a la mejora del funcionamiento y desarrollo de la institución. El informe contendrá: la información que resulte relevante para hacer comprensibles las características centrales de la institución y, especialmente, para fundamentar los juicios evaluativos, los que deberán estar sustentados en la información disponible consignada anteriormente en el punto 4; y recomendaciones expresadas en un lenguaje claro y directo, teniendo en cuenta aquellos aspectos sobre los que se hayan planteado dificultades y considerando la capacidad institucional así como las potencialidades que se evidencian en la evaluación realizada.

**12.** Una vez acordado por el CPE, el informe se presenta a los Miembros a cargo para su consideración.

**13.** Con base en dicho informe los Miembros responsables con la opinión de los demás Miembros y el apoyo del personal técnico elaborarán la versión preliminar del informe de evaluación externa.

**14.** Envío al Rector del informe preliminar de evaluación externa para su conocimiento, comentarios y presentación de la información que considere pertinente.

**15.** Recibido el escrito del Rector, los Miembros responsables con apoyo del personal técnico elaborarán un proyecto de informe final que será puesto a consideración y aprobación de la CONEAU.

**16.** Aprobación con carácter de resolución del Informe Final en el plenario de la CONEAU.

**17.** Envío del informe a la institución universitaria. El Rector podrá enviar a la CONEAU un escrito con sus opiniones definitivas que se integrarán al informe final como post scriptum.

**18.** Publicación y difusión del Informe Final con los comentarios del Rector, si los hubiere.

## El caso de la UNSL

Tal como planteamos en el esbozo metodológico, tomamos la implementación de la evaluación como una etapa que se desprende de un diseño, fundada en valores y genera efectos, los cuales deberían retroalimentar la realidad misma, en nuestro caso a la institución.

La UNSL fue creada en el año 1973 a través de un proceso de separación de la Universidad Nacional de Cuyo, creada en 1939, sobre la base de las Facultades y Escuelas que venían desarrollando actividades en la provincia de San Luis. Inicialmente, la programación académica incluyó las carreras de Matemática, Física, Psicología, Pedagogía, Química, Bioquímica y Farmacia en dos sedes territoriales, San Luis Capital y Villa Mercedes. En 2012 contaba con cuatro Facultades –tres en la sede San Luis y una en la sede Villa Mercedes– actualmente ha pasado a ocho –cinco en la sede San Luis, dos en la sede Villa Mercedes y una en la sede Villa de Merlo. Completa la estructura la Escuela Normal Juan Pascual Pringles.

Las instancias de evaluación han atravesado distintos momentos desde que se comenzó hasta el presente, los cuales han implicado cambios de la concepción de la evaluación y de recepción en la comunidad universitaria.

Es sabido que en los 90" hubo una fuerte resistencia a la evaluación, hoy la misma se ha atenuado y en algunos casos, la evaluación es buscada, para lograr los fondos de mejoras que pueden suceder luego de la misma. No obstante, no hay una cultura de la evaluación que nos lleve a asumir la necesidad como propia. La vivimos como un requerimiento político-administrativo externo. Un indicador de esto se revela al consultar a colegas acerca de que si saben de la existencia de la última evaluación institucional efectuada en el año 2014. Nadie está al tanto de la misma. En ese marco: ¿Qué posibilidad tenemos de crear o fortalecer una cultura de la evaluación? ¿Qué posibilidad hay de que lo que se indica en el informe sirva de diagnóstico para reformular políticas? Muy pocas.

Repasando algunos hitos que marcaron la implementación reciente de propuestas de autoevaluación institucional en la UNSL, debemos destacar en primer lugar un trabajo que comienza a ser desarrollado en el año 2007 y consistió, gran parte, en la aplicación de un dispositivo de análisis institucional desde la perspectiva mendeliana. De este proceso arduo resultó gran cantidad de material empírico básicamente entrevistas individuales y colectivas. El equipo de profesionales que llevó adelante este trabajo intentaba conseguir, a partir de capturar la voz de distintos actores institucionales, describir la situación actual de la UNSL y también hacia dónde estos actores consideraban que la universidad debía dirigirse. Esta tarea resultó en la publicación de dos libros uno

que detallaba el presente (al año 2010) y en otro la prospectiva de nuestra universidad. Ambas publicaciones sirvieron de sustento a un Plan de Desarrollo Institucional presentado por la gestión de ese momento, el que se comenzó a implementar hasta el final de esa gestión rectoral. Luego, con el cambio de gestión, no es conocido por nosotros si este Plan se continuó o no, pues institucionalmente nunca más se volvió a referir a las acciones pretendidas en el mismo.

Otro hito importante en el devenir reciente de la UNSL lo constituyó el informe de autoevaluación que realizó la institución durante el primer período de esta gestión rectoral y que tuvo como objetivo su presentación a CONEAU. Este proceso fue gestionado desde la Secretaría Académica de Rectorado y prácticamente la comunidad se mantuvo ajena a dicho proceso, lejos de aquel trabajo desde las bases que se propuso desde la Secretaría de Planeamiento en el año 2007, esta vez, todo fue encarado como un informe de las distintas unidades académicas, secretarías y dependencias de la UNSL.

Entregado a CONEAU este informe de autoevaluación en el año 2014, la gestión de rectorado recibe la visita de expertos de CONEAU quienes elaboran un informe de evaluación externa y en el año 2015 elevan al rectorado el documento de recomendaciones para la mejora. Desde entonces nada se sabe de ello: ni de lo que “éramos/estábamos siendo” ni de “hacia dónde debemos dirigirnos”.

Adentrándonos en el tema de gobierno universitario en particular; dice la Resolución 328/11 de CONEAU, al recomendar a los pares evaluadores acerca de qué valorar respecto al gobierno y gestión:

“5. Los procesos decisorios para la adopción de políticas generales, ¿resguardan la autonomía académica e institucional prevista en el artículo 29º de la Ley de Educación Superior?

6. La estructura real de organización, ¿se ajusta a la normativa institucional?

7. ¿Resulta suficiente el personal técnico y administrativo para las necesidades de gestión?

8. ¿La infraestructura y el equipamiento permiten un desarrollo adecuado de las funciones de docencia, investigación y extensión?

9. ¿La capacidad de los sistemas informáticos facilitan el acceso a la información adecuada para la toma de decisiones y el control de gestión?

10. ¿Existe la capacidad institucional para formular diagnósticos y generar políticas en el marco de un planeamiento estratégico?

11. ¿Se han considerado las recomendaciones de las evaluaciones insti-



tucionales previas, si las hubiere, en la formulación de los planes de desarrollo institucional y/o plan estratégico?

**12.** ¿Se han tenido en cuenta los diagnósticos y recomendaciones de las evaluaciones institucionales previas, si las hubiere, en el proceso de autoevaluación institucional

**13.** ¿Se cuenta con planes de mejoras y con recursos para la planificación de las distintas funciones conforme a los parámetros definidos por la institución?"

¿Qué es lo que observamos frente a esto? Primero que estos criterios no son sugerencias, sino que mandan a observarse, con lo cual quedan muchos aspectos relevantes afuera. Por otra parte, al ver como se evaluó, se observa que no son tomados todos los puntos, sino solo algunos.

Cuando leemos estos criterios y pensamos en términos de la reforma del 18 vemos que solo uno de los valores de la misma es tomado, al mencionar que debe observarse si la toma de decisiones resguarda la autonomía académica e institucional previstos en el artículo 29 de la LES 24521. Allí leemos que la misma consiste en la competencia de la institución de dictarse su estatuto, sus carreras, otorgar títulos, etc.

Esto significa que cuando la Ley pensó en la autonomía, se olvidó de que la misma es un concepto más amplio, autonomía, tal como la entendían los reformistas, además de estas competencias de las autoridades, era libertad de cátedra, libertad de pensamiento. Libertad de culto, libertad política, y por supuesto, la autonomía no erguida, por los reformistas, como un derecho de las autoridades sino de los alumnos y docentes.

Quizás por ello los evaluadores, no van a las aulas a preguntar a los docentes y alumnos si están dadas las condiciones de libertad. No observan por ejemplo que el control biométrico, (que estaba en tiempo de la evaluación institución 2016) en proceso de implementación en una de las Facultades. Lo cual es, o puede significar, una política poco compatible con el principio de autonomía.

Los otros puntos de la grilla planteada en la resolución de la CONEAU son tomados casi todos ellos por los evaluadores, así se consideran los ptos:6,7,8,9 y 10. se trata de criterios practico y necesarios como por ejemplo el mandato de observar ¿si la infraestructura es la adecuada? O ¿si los sistemas informáticos facilitan el acceso a la información? Estos criterios prácticos o instrumentales se desacoplan, al menos en parte, de sus fundamentos o sentido, ya que Por ejemplo al observar los sistemas informáticos se indaga si estos facilitan el acceso a la información de modo que facilite la toma de decisión y control de la gestión. Del informe que presentan los evaluado-

res, se desprende que han observado si existen sistemas informáticos. Y efectivamente existen: El *sui guaraní*, el *digesto*, página web con información, etc. Mas el problema radica en que no se indaga si por ejemplo el *digesto* es efectivamente una herramienta consultada, accesible. Es claro que no se hizo ello porque no podría haber dado una respuesta adecuada. O si la información que se difunde en los sistemas informáticos son relevantes para poder ejercer el control de la gestión- tal como se manda en la *grilla*- Más los evaluadores no observan si por ejemplo esta publicado la distribución y gasto del presupuesto, con lo cual es difícil ejercer el control.

Los evaluadores no consideran, al menos adecuadamente, los puntos 11 y 12 que son importantes en virtud que dan sentido a la evaluación misma. Evaluar, además de estimar un estado de situación, debe ser un insumo para transformar, tal como se pide que se observe en los puntos señalados por la propia resolución de CONEAU.

El sentido de evaluar para transformar, nos lleva a mencionar una contradicción que los propios evaluadores reflejan. Se señala en el informe que las evaluaciones previas realizadas en la UNSL han servido y contribuyen a crear y fortalecer una cultura de la evaluación -lo cual efectivamente es o debe ser una meta que daría cuenta de la fortaleza y calidad de una institución-.

Pero una cultura de la evaluación requiere que la comunidad universitaria adopte frente a la misma actitudes que den cuenta de ello, como la participación, preocupación, compromiso. Una cultura de la evaluación no puede buscarse en los documentos que las autoridades escriben (tal como parece ser la metodología preponderante de los evaluadores) dar cuenta de una cultura es observar, dialogar, con la comunidad universitaria. Mal puede existir una cultura de la evaluación, cuando por ejemplo la comunidad universitaria casi en su totalidad, desconoce la existencia de la evaluación llevada a cabo. (Tarea que nos hemos preocupado en indagar: preguntamos a colegas, autoridades, dirigentes estudiantiles, auditores, etc. Si sabían que la universidad había sido evaluada?. No encontramos a nadie que nos dijera que sí.

Parece difícil promover una cultura de la evaluación en ese marco. Con lo cual, mal puede servir la evaluación como instrumento de control, de generación de políticas, de transformación de problemas, etc.

Al observar la evaluación en términos generales el informe de evaluación, este da cuenta del crecimiento de las Facultades y carreras de la UNSL. Y estima ello como un desarrollo significativo tal expansión para el fortalecimiento institucional. No hay ningún análisis crítico al respecto. Por ejemplo de ser una Universidad de perfil Humbolteano ha mudado a ser de índole profesionalista, ello en virtud de búsqueda de alumnos, propósito que por otra parte se desconoce si se ha logrado, ya que hay ausencia de números de alumnos en el informe.

Al mencionar la cantidad de no docentes menciona que son 837 de los cuales el 62% pertenecen al rectorado. No arriesgan los evaluadores ni siquiera una pregunta tan elemental como ¿no habrá una desequilibrada distribución entre los asignados a las Facultades y Rectorado?

Cabe destacar la evaluación que se realiza sobre los dineros. El informe ha realizado algunas tablas descriptivas y punto. No arriesgan una sola duda o crítica, ni utilizan categorías que pudieran permitir algún tipo de estimación. Parece que los conceptos de transparencia, difusión, publicación, licitación, distribución equilibrada, presupuesto participativo, etc. No son conocidos por los evaluadores. El único punto de crítica que se señala (en la página 39) que los recursos propios representan un escaso 1,6% del presupuesto total. Sorprende la liviandad con la que los evaluadores recorren la fundación universitaria, se limitan a mencionan los números que ella administra.

En otro de los apartados los evaluadores observan el plan institucional. Han quedado atrapados por los objetivos del mismo, ya que los transcriben literalmente. No hay ninguna apreciación al respecto, ni menos aún, interrogarse por la instancia de implementación del mismo.

## Conclusiones

Si bien los indicadores que se toman para evaluar la universidad, abordan categorías que encierran procedimientos que involucran a fundamentos vinculados con los principios de la reforma, entendemos que hay un vaciamiento de los valores y un apego a lo administrativo.

Desde el punto de vista metodológico, la evaluación es casi de modo excluyente basada en el análisis de documentación. Las observaciones y las entrevistas en el campo están prácticamente ausentes.

Los evaluadores observan en los procesos de autoevaluación una explicitación de la existencia de una cultura institucional: “ La posibilidad de contar con tales antecedentes permite observar que la cultura de la autoevaluación se va instalando paulatinamente en el sistema universitario y en esta institución en particular, así como valorar la capacidad institucional para implementar los cambios que se plantean a partir de las propuestas de mejora de la calidad institucional de la UNSL”. (CONEAU, 2016 pág. 11)

Expresamos la necesidad de trabajar con definiciones flexibles y amplias (pero no por eso menos rigurosas) de lo que implica evaluar una institución en toda su

riqueza y en toda su complejidad, una evaluación que dé cuenta de la diversidad de instituciones, estudiantes y demandas. En tal sentido, consideramos importante que sean tenidos en cuenta por los evaluadores (y por los instrumentos de la evaluación) el análisis de los diversos modelos institucionales, que haga posible avanzar y especificar esas definiciones más amplias de la vinculación entre evaluación, mejor y cambio. Obviamente, es necesario evaluar resultados, pero sin dejar de lado la preocupación por los procesos que desencadenan los mismos.

La CONEAU cumplió 20 años de existencia y es sin lugar a dudas referente regional como unidad evaluadora, muchos de quienes están hoy al frente de los distintos departamentos lo están desde los inicios de la Comisión, no caben dudas acerca de la experticia que han adquirido en estos años, pero queremos señalar la necesidad de profesionalizar a los evaluadores que conforman la Comisión de Pares, que toman decisiones, como del personal técnico.

El tiempo, los cien años de la reforma iniciada en Córdoba, han gestado su labor. Ya que la misma no permanece intacta. Hay saltos de transformación y olvidos, entre la reforma y la LES de 1995, entre la ley y la resolución de la CONEAU, y entre ésta y los evaluadores.

## Referencias bibliográficas

Buchbinder, P. (2005): *Historia de las Universidades Argentinas*. Editorial Sudamericana. Bs. As. Argentina

Chiroleu, A. (2017) Una mirada a los 90' de la reforma del 18. Disponible en: <http://www.unr.edu.ar/noticia/81/adriana-chiroleu-una-mirada-a-90-anos-de-la-reforma-del-18> Consultado en 11-12-2017

CONEAU (2016) *Informe de Evaluación Externa Universidad Nacional de San Luis*; editado por Jorge Lafforgue. - 1a ed revisada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ISBN 978-987-3765-21-6

CONEAU (2016) *Evaluación institucional. Criterios y procedimientos para la evaluación externa*. Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As. Argentina

CONEAU (2011) *Resolución Nro. 382/11 Criterios y procedimientos para la evaluación externa*. Disponible en: [http://www.coneau.edu.ar/archivos/evaluacion/Criterios\\_procedimientosEE\\_Res38211.pdf](http://www.coneau.edu.ar/archivos/evaluacion/Criterios_procedimientosEE_Res38211.pdf) Consultado 10-4-2017

CONEAU (2015): *Calidad en la Educación Superior. 20 años de CONEAU*. Bs. As., Argentina.

Cox, Cristian (1993) "Políticas de Educación Superior. Categorías para su análisis" en COURAD, H. (comp.) *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*, FLACSO, Santiago de Chile.

Fernández Lamarra, N. (2002), *La evaluación y la acreditación universitaria en la Argentina*. Informe Preliminar, Proyecto ALFA-ACRO, Buenos Aires

González, J. V. (1987): *La Universidad Teoría y Acción de la Reforma*. Ed. Nueva Editorial Universitaria. Universidad Nacional de San Luis.

Ley De Educación Superior 24521 (1995) Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación (*Boletín Oficial* Nro 28.204)

Naishtat, F y Toer, M (2005) *Democracia y Representación en la Universidad. El caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas*. Ed. Biblos

## **Evaluando la evaluación institucional desde los principios de la reforma. El caso de la Universidad Nacional de San Luis**

**NATALIA WORTMAN**

Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño  
Universidad Nacional de San Juan  
nsw@fau.unsj.edu.ar

**IVÁN MARTÍNEZ**

Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño  
Universidad Nacional de San Juan

**AUGUSTO NÚÑEZ**

Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño  
Universidad Nacional de San Juan

**SERGIO RODRÍGUEZ**

Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño  
Universidad Nacional de San Juan

---

### **Resumen**

Como parte del proyecto institucional “Construyendo conciencia histórica de la Universidad para nuevos horizontes de sentido” de la Universidad Nacional de San Juan, en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño nos hemos propuesto desarrollar diversas acciones, en función de la conmemoración del centenario de la Reforma Universitaria. La ocasión no sólo es propicia para recordar, analizar y revisar aquel trascendente y transformador movimiento político, social y pedagógico; sino que también invita a actualizar la reflexión y a proponer nuevas consignas y desafíos

para Nuestra Educación Pública nacional y latinoamericana. La propuesta de la UNSJ procura articular la investigación, la creación y la extensión, con un sentido general de visibilización del centenario de la Reforma que habilite su reconocimiento social, así como la actualización de los debates, disputas, consignas y principios. Nuestra Facultad (Nuestra FAUD) -en la cual se dictan las carreras Arquitectura y Urbanismo, Diseño Industrial y Diseño Gráfico-; hace hincapié en el eje de la creación, cuyo propósito gravita en torno a pensar nuevas estéticas que visibilicen y sensibilicen acerca de la experiencia universitaria. En julio de 2017 comenzó la primera instancia orientada a la sensibilización de la comunidad universitaria. Se diseñaron varias piezas (en múltiples formatos), en las cuales se sintetizaron los principales acontecimientos de La Reforma del 18, y se planteó la necesidad de continuar y profundizar aquellas reflexiones. Se pretendió instalar la temática, “viralizarla” en las aulas, en reuniones, pasillos, paredes, redes sociales... El camino se viene ampliando y profundizando a través de distintas experiencias y actividades: convocatoria al diseño de afiches, videoinstalaciones, participación en congresos / jornadas, entre otras. El presente trabajo comparte lo realizado desde la FAUD en relación al centenario de La Reforma y en base a ello se habilita a repensar los emblemas reformistas en los términos contemporáneos y con proyección futura. Es necesario comprender que las diversas transformaciones históricas y los desafíos más urgentes, exigen nuevos debates y nuevas luchas. Como Facultad y como Universidad, hoy nos toca involucrarnos, e involucrar a toda la comunidad, en enormes tareas y nuevas construcciones colectivas.

## **Palabras clave**

Reforma – Universidad – Centenario – FAUD

## **Desarrollo**

### **Extractos del Proyecto institucional:**

Fundamentación: La ocasión del centenario es propicia para revisar, analizar y actualizar los contenidos transformadores de un movimiento histórico que marcó un verdadero cambio paradigmático en la historia de la educación superior argentina y latinoamericana.

1. El movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 trasciende el exclusivo hecho educativo, constituyéndose en un movimiento político, social y pedagógico que se expresó en logros tales como la representación estudiantil en el gobierno de las Universidades, la autonomía universitaria en materia política, docente y administrativa, la calidad y gratuidad de la enseñanza, la libertad y la periodicidad de la cátedra, la asistencia libre, entre otros.

2. Sin embargo, la mirada acerca de la Reforma no puede quedarse solamente en el pasado, sino que debe instalar un análisis social, cultural, político y económico, que habilite re-pensar los emblemas reformistas en los términos contemporáneos y con proyección futura. En efecto, una perspectiva circunscripta a los hechos del pasado opacaría y hasta obturaría la incorporación de cuestiones tales como los temas de género, los asuntos político sindicales o lo vinculado a la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones interculturales democráticas e igualitarias, entre otras.

Múltiples sentidos confluyen en la intencionalidad de actualizar la reflexión acerca de la Reforma Universitaria de 1918. Por un lado, implica reconocer una interpelación de aquella gesta estudiantil en su dialéctica histórica, en su proyección emancipadora de la sociedad, con nuestro presente complejo y nuestros proyectos estratégicos de país y de la región. Por otra parte, supone también re-pensar la Universidad en términos de democracia, de inclusión, de justicia y de igualdad, en el reconocimiento del derecho social y político a la educación universitaria en su carácter público y popular.

Entonces, actualizar la Reforma implica, en definitiva, ejercer el más digno acto disruptivo de la colonialidad del saber y del poder en manos de pocolos.

Objetivos: Habiendo construido este escenario colectivo y con referentes de los distintos estamentos y actores de la comunidad universitaria y en articulación con las Universidades Nacionales de la región de Cuyo, es por ello que, en el ciclo académico 2017-2018, se generarán las condiciones necesarias para la construcción de un espacio y un tiempo, que permita producir, develar, desocultar discursos sobre las nociones de Autonomía/Libertad/Democracia/Igualdad. Nociones éstas que, al no ser puestas en tensión, perpetúan la segmentación, segregación, discriminación, exclusión y descalificación de ese “Otro” distinto, diferente, diverso y singular.

La propuesta de la UNSJ procurará articular la investigación, la creación y la extensión, con un sentido general de visibilización del Centenario de la Reforma, que habilite su reconocimiento social, así como la actualización de los debates, disputas, consignas y principios que tuvo.



a) El objetivo desde el punto de vista de la investigación consiste en revisar los aspectos históricos analíticos con una mirada de tipo prospectiva, de tal modo que la revisión de las huellas y los impactos de la Reforma del '18 se oriente hacia la superación crítica de lecturas dogmatizadas y anquilosadas. Este objetivo se sostiene desde un pensamiento igualitario y prácticas democráticas que conciben la Universidad Pública, Laica, Gratuita y Popular.

b) El objetivo desde la perspectiva de la creación se propone pensar nuevas estéticas que visibilicen y sensibilicen acerca de la experiencia universitaria.

c) El objetivo desde el punto de vista de la extensión consiste divulgar la trascendencia de la resignificación del centenario de la Reforma, en un ejercicio de actualización de sus potencialidades transformadoras. Este objetivo se posiciona como un referente ético-político de compromiso con la comunidad en la que la Universidad está inserta.

### **Objetivos Específicos:**

- Habilitar y recuperar las “voces” de todos los actores del sistema universitario en un espacio de intercambio de posiciones teóricas para la comprensión de la complejidad de la vida universitaria.

- Reconstruir actualizando la Reforma en clave política, de transformación y de futuro.

- Presentar a la comunidad las conclusiones finales a través de las diferentes producciones académicas, siendo éstas, reflejo de una re-fundación de un nuevo modelo universitario, anclada en aquellos principios de justicia e igualdad.

- Elaborar una agenda con los desafíos de una posible utopía transformadora del sistema universitario.

Modalidad de Trabajo: consistirá por un lado, en un abordaje de indagación histórica a los fines de recuperar de algún modo rastros y huellas de la UNSJ que, por otro lado serán visibilizados en distintas actividades como: Ciclos de Jornadas/ Debates, presentación de Paneles de exposición, Muestras fotográficas con distintos especialistas docentes e investigadores de la provincia, profesionales provenientes de la gestión de estado nacional y provincial, académico, gremial, educativo y cultural, que representen la comunidad universitaria, durante los años 2017 y 2018.

Delas distintas exposiciones, se abrirán momentos de debate tipo Plenario sobre los distintos ejes temáticos, realizando intercambios de posiciones y elaboración de propuestas. De todo

## Ponencias del Coloquio Regional *Balance y aportes para la CRES 2018*

A 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina

ello, se llevará un registro, grabación y producciones finales de lo trabajado, a cargo de la Comisión Organizadora en representación de los distintos estamentos de la universidad. Se elaborarán además y de manera simultánea a cargo de las distintas Unidades Académicas; Jornadas de intercambio, Talleres, Proyectos de Articulación, Cátedras Libres, Proyectos de Intercátedras, entre otras, referidas a la temática y representadas por todos los estamentos como otra modalidad de abordaje para la construcción y re-significación de nuevos sentidos. Como así también se participará en diferentes actividades del ámbito universitario provincial, regional y nacional.

De las producciones de cada una de las actividades, anteriormente presentadas, se elaborará un “Documento Final” que permita visibilizar tanto, la implementación de la propuesta como, las conclusiones del trabajo académico realizado durante los años 2017/2018. El Documento Final se presentará en un encuentro de cierre, estimado para el mes de Junio de 2018, fecha en el que se Conmemorará el Centenario de la Reforma.

### Principios orientadores de la agenda de trabajo:

- Memoria: Reconstrucción de la conciencia histórica.
  - Huellas: Indagación, en nuestra Universidad, de los impactos de la Reforma.
  - Actualización y profundización de la Reforma: Resignificación prospectiva de los principios reformistas, desde los desafíos del presente
- Síntesis ejes temáticos, objetivos, nociones y principios orientadores:



## La Reforma en la FAUD

Nuestra Educación Pública nacional y latinoamericana hoy se enfrenta a grandes desafíos, por lo que nos urge actualizar la reflexión y proponer nuevas consignas.

En la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño -en la cual se dictan las carreras Arquitectura y Urbanismo, Diseño Industrial y Diseño Gráfico-; nos hemos propuesto desarrollar diversas acciones, en función de la conmemoración del centenario de la Reforma Universitaria, justamente pretendiendo que sea más que una mera “conmemoración”. Hacemos hincapié en el eje de la creación, cuyo propósito gravita en torno a pensar nuevas estéticas que visibilicen y sensibilicen acerca de la experiencia universitaria.

En junio de 2017 comenzó la primera instancia orientada a la sensibilización de la comunidad universitaria. En principio se realizó un recorrido por los cursos, notificando previamente a los departamentos y a las cátedras, para compartir con estudiantes y docentes una breve reflexión sobre el centenario e invitarlos a sumarse a futuras actividades. Se diseñaron varias piezas (en múltiples formatos), en las cuales se sintetizaron los principales acontecimientos de La Reforma del 18, y se planteó la necesidad de continuar y profundizar aquellas reflexiones.

En esos primeros meses se pretendió instalar la temática, “viralizarla” en las aulas, en reuniones, pasillos, paredes, redes sociales, etc.



A 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Educación Superior,  
diversidad cultural e interculturalidad en América Latina

Córdoba, 1918

Los estudiantes bregaban por la participación de todos los estamentos en el gobierno, la laicidad y gratuidad de la enseñanza, la autonomía, la libertad de expresión, la renovación de los planes de estudio, el llamado a concursos docentes, la asistencia libre, el compromiso con la sociedad... en fin, por **otro modelo de Universidad**. El gobierno radical los apoyó y la Reforma se constituyó en un movimiento cuyos postulados se expandieron rápidamente por toda Nuestra América.



Las Universidades Públicas argentinas se organizan según los principios de aquellas luchas. Como lo demostraron los estudiantes del '18, la clave está en la organización y la movilización. Se acercan los 100 años de la Reforma y es necesario continuar y profundizar la reflexión. Las diversas transformaciones históricas y los desafíos más urgentes, exigen nuevos debates y nuevas luchas. Como Facultad y como Universidad, hoy nos toca involucrarnos, e involucrar a toda la comunidad, en la enorme tarea de fortalecer y defender Nuestra Educación.







## Ponencias del Coloquio Regional *Balance y aportes para la CRES 2018*

A 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Educación Superior,  
diversidad cultural e interculturalidad en América Latina

También en el mes de junio la FAUD participó del “Chocolatazo / Sublimazo” una actividad coordinada por la Secretaría de extensión del Rectorado de la UNSJ en la cual se llevó a cabo una intensa jornada de reflexión y creación. Algunas de las actividades realizadas fueron la intervención gráfica del Manifiesto Liminar, la construcción de un afiche colectivo y el sublimado de remeras con frases vinculadas a la Universidad:





Los días 6, 7 y 8 de Septiembre, San Juan fue sede del XXXVI Encuentro y XXI Congreso ARQUISUR. Allí hubo un espacio especialmente destinado a la sensibilización y difusión de actividades vinculadas al centenario de la Reforma Universitaria. Entre otros sucesos, realizamos una videoinstalación interactiva en la cual el público podrá participar construyendo colectivamente posibles respuestas a múltiples interrogantes referidos a la situación actual de la Educación Pública. También se entregó folletería y calcomanías alusivas a la Reforma y su Manifiesto Liminar; y se presentó la *convocatoria al Diseño de Afiches "Nuestra Educación Pública"*:

## Ponencias del Coloquio Regional *Balance y aportes para la CRES 2018*

A 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Educación Superior,  
diversidad cultural e interculturalidad en América Latina





El camino siguió ampliándose y profundizándose a través de distintas experiencias: en septiembre participamos en la Jornada-Taller “Derecho a la Universidad” (Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes), y en la Feria Educativa de la UNSJ:



Cerrando el año y expectantes por la intensa actividad que nos espera en 2018, consideramos que hemos comenzado a repensar los emblemas reformistas en términos contemporáneos y con proyección futura. Entendemos que las diversas transformaciones históricas y los desafíos más urgentes, exigen nuevos debates y nuevas luchas; y que debemos comprometernos con una educación que no se limite a la transformación de las relaciones educativas, sino que apunte a transformar el conjunto de relaciones sociales de dominación y opresión. Para esto es necesario des-aprender y des-naturalizar nuestras maneras de habitar las aulas y las instituciones, explorando abordajes-otros, que colmen de sentido popular y liberador nuestros horizontes de acción.

En este marco, nuestra propuesta para el año próximo se relaciona con la posibilidad de repensar y repreguntarnos la Universidad en función de tres principios claves que nos sugiere Boaventura de Sousa Santos (2012): *democratización, desmercantilización y descolonización*. “Democratizar la democracia, porque la actual se ha dejado secuestrar por poderes antidemocráticos. (...) Desmercantilizar significa mostrar que (...) antes que empresarios o consumidores somos ciudadanos (...) que no todo se compra ni se vende, que hay bienes públicos y bienes comunes como el agua, la salud y la educación. Descolonizar significa erradicar de las relaciones sociales la autorización para dominar a los otros bajo el pretexto de que son inferiores”.

Como Facultad y como Universidad, hoy nos toca involucrarnos, e involucrar a toda la comunidad, en enormes tareas colectivas. La necesidad de constituir una Universidad Popular surge porque hay una plenitud no alcanzada, y sus objetivos, figuras y símbolos, se convierten en los nombres de su ausencia. La Universidad es el lugar de reflexión por excelencia, y una Universidad “Popular” es gestadora de transformaciones sociales, es una institución de “lo instituyente”, que no se agota en realizaciones, actividades y prácticas, sino que las sobrevive sin consumirse en ellas. Esa misma potencia instituyente, se convierte en hegemónica cuando logra subvertir las prácticas opositoras que compiten con ella por la articulación de lo social, resistiendo los embates de la fluidez mercantil, valiéndose de dispositivos pedagógicos que tengan como objetivo garantizar la defensa de la educación como un derecho y posibilitar la emergencia de subjetividades políticas, que resignifiquen constantemente a la sociedad y al pueblo.

## Referencias bibliográficas

Santos, B. de S. *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz, Bolivia: Plural Editores. 2007.

Santos, B. de S. (2012). Quinta carta a las izquierdas. Traducido por Jesús Aguiló y José Luis Exeni. *Rebelión*. Recuperado de: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=147736>

Universidad Nacional de San Juan (2017). *Proyecto Institucional “Construyendo conciencia histórica de la Universidad para nuevos horizontes de sentidos”*. Resolución N° 599 – R /17.



7

EDUCACIÓN SUPERIOR, DIVERSIDAD  
CULTURAL E INTERCULTURALIDAD  
EN AMÉRICA LATINA



## **Ensino Superior: inclusão e permanência dos setores populares**

**ADRIANA SALETE LOSS**

UFFS/BR

adriloss13@gmail.com

**PABLO DANIEL VAIN**

UNaM/AR

pablodaniel.vain@gmail.com

---

### **Resumo**

O artigo “Ensino Superior: inclusão e permanência dos Setores Populares”, é oriundo do edital SECADI/CAPEs Nº02/2014, Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento e do trabalho conjunto de investigação entre as universidades parceiras, Universidade Federal da Fronteira Sul, Universidad Nacional de Misiones, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade de Passo Fundo do Brasil, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e da Universidad de Málaga da Espanha. O Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento objetiva o fortalecimento, por meio das relações de internacionalização, de projetos conjuntos de pesquisa, entre instituições brasileiras e estrangeiras que aprofundem às questões relativas à permanência dos Setores Populares na Universidade, ingressos por meio das políticas que ampliam e democratizam o direito ao acesso ao Ensino Superior. Assim, a investigação interinstitucional, de caráter internacional, objetiva aprofundar estudos com relação às questões de permanência dos Setores Populares na Universidade, ingressos por meio das políticas que ampliam e democratizam o direito ao acesso ao Ensino Superior. A articulação dos estudos investigativos entre as instituições dar-se-á mediante à problemática “Quais são as urgências no contexto atual frente à inclusão no Ensino Superior?”, tendo como proposta metodológica o es-

tudo bibliográfico, documental e de campo. Por fim, podemos afirmar que a pesquisa desenvolvida a partir da parceria entre as IES tem como meta primordial a defesa da democratização do Ensino Superior, do acesso à permanência dos setores populares. Desse modo, frente aos estudos que estão em andamento, o artigo apresenta breve contextualização da investigação e algumas reflexões acerca dos desafios da inclusão no Ensino Superior.

## **Palavras-chave**

Ensino Superior - Acesso e Permanência - Inclusão - Setores populares

## **Introdução**

Existe uma tendência mundial de garantir que as universidades possam incluir estudantes de setores sociais, que ainda não tenham sido submetidos a estudos universitários, sua permanência/graduação no sistema e a qualidade de formação.

Nesse sentido, "a diversidade cultural e o interculturalismo devem ser promovidos em condições equitativas e mutuamente respeitadas. O desafio não é apenas incluir pessoas indígenas, afrodescendentes e outras pessoas culturalmente diferenciadas nas instituições, como elas existem hoje, mas transformá-las para que elas sejam mais relevantes para a diversidade cultural". (Declaração final da Conferência Regional sobre Educação Superior (CRES) realizada em Cartagena das Índias, Colômbia, de 4 a 6 de junho de 2008).

No entanto, este interessante propósito pode ver-se obstaculizado por dois fatores, tal como afirma Chiroleu (2016, p. 143):

El desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior supone el desafío de superar la doble contradicción que les da origen: por una parte, su implantación en el contexto de sociedades en las que paradójicamente – se exagera la exclusión y la fragmentación social, y por la otra, su localización en un ámbito tradicionalmente refractario a las tendencias igualitaristas, como es el del tercer nivel educativo, especialmente en el subsector universitario. En este sentido, la primacía de valores como la excelencia y el mérito, componentes indisociables de la educación superior, se asocia contemporáneamente con lógicas excluyentes.

Ainda, vemos o propósito da inclusão social sendo obstaculizado, principalmente no cenário brasileiro atual, pela descapitalização, pelo desmantelamento da universidade pública em prol do fortalecimento da privatização. Nessa perspectiva, reafirma-se o que diz Santos (2007, p.27), “[...] está em curso a globalização neoliberal da universidade”. Algo similar começa a ocorrer na Argentina, com o início de um governo também neoliberal.

O desafio está posto, se faz necessário definirmos que universidade queremos, recuperando-a como um bem público, em que ocorre a democratização do acesso, da permanência e da tomada de decisões. A universidade como um bem público que desenvolve ensino, pesquisa e extensão com compromisso e responsabilidade social.

Nesse sentido, o presente artigo propõe-se a apresentar uma proposta de projeto de investigação que tende a colocar em foco os desafios à universidade para a inclusão social, a universidade da diversidade, do diferente, do excluído dos bens materiais, etc. Assim, podemos afirmar que nossa luta é por uma universidade popular, universidade dos movimentos sociais, como nos fala Santos (2007).

Este estudo é compartilhado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e pela Universidade de Passo Fundo (UPF) - Brasil, a Universidade de Lisboa (Portugal), a Universidade de Málaga (Espanha) e a Universidade Nacional de Misiones (UNaM).

## **1. Algumas palavras sobre os desafios da educação superior**

A Universidade, considerando-se sua criação no “Ocidente”, em 1088, em Bologna, Itália –, nasceu sob a dupla inspiração da universalidade e da corporação. Desse modo, a universidade no mundo ocidental teve a seguinte periodização histórica:

- a)** Na Europa: Bologna (1088), Oxford (1096), Paris (1170), Cambridge (1209), Coimbra (1290);
- b)** Na América Latina: Córdoba (Argentina, 1621), Peru (1551), México (1553), Buenos Aires (1821), Chile (1842);
- c)** No Brasil: Rio de Janeiro (1920), Minas Gerais (1927), São Paulo (1934).

Na América Latina, o Brasil foi o país que tardiamente fez emergir a “Universidade”, o Ensino Superior.



O Brasil como um ESTADO escravocrata moderno (1530-1888), é assim caracterizado: a) escravocrata moderno colonial – 1530-1808-; b) escravocrata moderno semi-colonial – 1808-1822; c) escravocrata moderno nacional – 1822-1888; d) Burguês (1889-2006). Nesse sentido, a universidade, no Brasil, constitui-se num período de Estado Burguês. A visão dos burgueses é caracterizada nas seguintes dimensões:

- Nos direitos iguais para desiguais;
- Na separação entre público e privado;
- Do acesso universal aos aparelhos de Estado;
- Na ausência de Projeto Nacional;
- Da colonização cultural.

Essas dimensões articulam-se com base a partir da “sociologia hegemônica”, entendendo a Educação como serviço. Nesse sentido, a universidade é concebida como aparelho do Estado, servindo às políticas e burocracias da classe dominante.

Para Gramsci (1999) existe “hegemonia” quando uma classe dominante não só é capaz de obrigar a uma classe subordinada a conformar-se a seus interesses, senão que exerce uma “autoridade social total” sobre essas classes e a formação social em sua totalidade, quando as frações de classe dominante não só dominam, senão dirigem e conduzem. Assim, de acordo com o autor (1989), a filosofia hegemônica determina a direção da história e da sociedade, sob a égide de uma cultura que se transforma em um senso comum, em que as ideologias subjacentes às concepções de mundo, estabelecidas pelo grupo em ascensão, conduzem ao fanatismo (endeusamento dos “produtos” do mercado capitalista).

O neoliberalismo, a partir da última década do século XX e na primeira do século XXI, emergiu e fortaleceu as políticas e princípios hegemônicos e imperativos sobre os sistemas nacionais de educação da América Latina, e apesar dos nichos e da forte manifestação de vozes da resistência, a mercantilização e a privatização se proliferou nos diferentes setores da sociedade. Nessa dinâmica, um dos imperativos impactantes foi, e continua sendo, a missão do Ensino Superior aliada à produtividade e à convicção de que cabe esse benefício de processo civilizatório, apenas a pequena parcela de privilegiados, reiterando a competência individual e convencendo excluídos que o fracasso depende de si, conforme afirmam Romão e Loss (2013). Nessa perspectiva, Romão (2004, p. 33) nos alerta: “[...] o próprio termo “civilização” está carregado de etnocentrismo”.

Mas, a universidade a partir do viés da “sociologia contra-hegemônica”, compreende a Educação como direito. Assim, entre as vertentes sociológicas, da hegemomo-

nia e da contra-hegemonia, a Educação Superior constitui-se em objeto de conferências mundiais no século XXI.

A Conferencia Mundial sobre a Educação Superior no século XXI, aprovada na Assembleia da Unesco, em 9 de outubro de 1998, declarou que a principal missão da Universidade e das outras instituições de Educação Superior é servir ao homem e a sociedade.

Já na Conferência Mundial sobre a Educação Superior da UNESCO, realizada em Julho de 2009, as discussões centraram-se na análise das mudanças no ensino superior desde a primeira Conferência Mundial de 1998. A Conferência Mundial atualizou, ainda mais, os objetivos, as funções e a missão da Universidade do Século XXI<sup>1</sup>:

### **La Responsabilidad Social de la Educación Superior**

1. La educación superior, en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos.

2. Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.

3. Los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos.

4. La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la

---

<sup>1</sup> Fuente: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)

construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

5. Existe la necesidad de lograr más información, apertura y transparencia en lo tocante a las diversas misiones y actuaciones de cada establecimiento de enseñanza.

6. La autonomía es un requisito indispensable para que los establecimientos de enseñanza los puedan cumplir con su cometido gracias a la calidad, la pertinencia, la eficacia, la transparencia y la responsabilidad social. (2009, 2-3)

De acordo com a Conferência Mundial (UNESCO 2009), as universidades devem formar diplomados que:

- Sejam flexíveis e criativos.
- Sejam capazes de contribuir para a inovação e a mudança.
- Sejam capazes de lidar com as incertezas.
- Estejam preparados para a aprendizagem ao longo da vida.
- Que possam adquirir habilidades de sensibilidade social e comunicação e, de trabalhar em equipe.

Assim, a Universidade em sua condição de bem público, necessita de uma transformação estrutural que consiste em repensar o pensamento, e supõe a superação da crescente divisão de carreiras e disciplinas, que perde a visão da totalidade da realidade de forma sistêmica e holística. Trata-se de incorporar os novos paradigmas de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

No movimento da conferência mundial do Ensino Superior é possível identificar outros desafios da universidade do século XXI, que são:

- a) Superar o trabalho insuficiente de pesquisa científica, tecnológica e artística que é o motor da sociedade do conhecimento.
- b) Superar a visão obsoleta da extensão universitária e assumir de forma crítica e comprometida a RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA, que coopera positivamente e em conjunto com a comunidade.
- c) Promover a expansão da mobilidade e intercâmbio entre professores, pesquisadores e estudantes entre diferentes universidades, a internacionalização. A internacionalização que possa permitir um melhor desenvolvimento dos projetos de pesquisa, de estudos e trocas de experiências, por meio de intercâmbios recíprocos.

**d) Promover a educação para a vida ao invés da preparação para a vida.**

Em um mundo em constante processo de mudança, a educação vitalícia é a resposta pedagógica estratégica que torna a educação um processo ao longo da vida e proporciona aos estudantes as habilidades e ferramentas intelectuais que lhes permitirão se adaptar às transformações incessantes, aos requisitos em mudança do mundo do trabalho e à expansão e obsolescência do conhecimento.

**e) Promover a Inclusão no Ensino Superior.**

O desafio da inclusão no Ensino Superior é atual e tema urgente dos projetos de investigações, na perspectiva de constituir políticas e ações afirmativas capazes de garantir o acesso e a permanência dos estudantes das classes populares, pois são estes os que são excluídos no acesso e, quando conseguem pleitear uma vaga no ensino superior, apresentam dificuldades de concluir a formação.

Na América Latina, principalmente no caso do Brasil, é desafio do Ensino Superior a permanência dos grupos que caracterizam a diversidade, o grupo das diferenças, dos deficientes, dos migrantes, dos filhos de trabalhadores, dos afrodescendentes, entre outros.

Assim, uma universidade projetada para a inclusão necessita romper com a cultura hegemônica (da burguesia), da predominância dos enfoques tecnicistas e produtivistas, do modelo tradicional de universidade corporativista e cartesiana, que busca nos conteúdos e formas a adaptação dos indivíduos à sociedade, gestando o conhecimento aos interesses do capital e não para o desenvolvimento humano.

A Educação Superior na perspectiva dos processos formativos de desideologização, de anti-alienação, de empoderamento epistemológico e como possibilidade de construção de práticas intervencionistas no social, tem como questão central o desenvolvimento da consciência de classe por meio da possibilidade de participação para a constituição de uma proposta diferenciada de cultura e sociedade. Nessa centralidade está a dimensão emancipatória que exige uma nova racionalidade. Nova racionalidade que trata tanto o conhecimento escolar (o saber elaborado) quanto o conhecimento popular (o experimentado no cotidiano) como problemáticas a serem investigadas, refletidas, discutidas e criticadas. Considera, também, as dimensões subjetivas e intersubjetivas dos sujeitos, para romper com a reprodução ideológica da racionalidade instrumental.

Como ruptura ao modelo da racionalidade instrumental, a Universidade, promotora da Educação Superior, tem o compromisso de dialetizar a interconexão entre a

linguagem, a cultura, a história e o conhecimento, de forma que a aprendizagem passe a significar aos sujeitos uma auto-afirmação de sua identidade individual e grupal, na perspectiva da consciência reflexiva coletiva, que é capaz de analisar a indagação formulada por Giroux (apud McLAREN, 1997, p. 259): “o que a sociedade fez de mim que não desejo mais ser?”

Desse modo, defendemos um projeto de Universidade Popular que, ao constituir rupturas com a fragmentação do saber, define-se como promotora de um currículo que requer permanente e disciplinada investigação e reflexão epistemológica sobre os saberes do coletivo em relação dialética com os saberes científicos. Tal posicionamento tem o intuito de instigar os sujeitos para conhecimento de saberes científicos, técnicos, políticos e humanos, numa metodologia problematizadora, para a construção de uma sociedade sustentável.

Nessa perspectiva, Santos (1995) ao analisar a crise do paradigma dominante, levanta várias características fundamentais que indicam um novo paradigma emergente. O autor alerta para a necessidade do conhecimento do senso comum interpenetrar-se com o conhecimento científico e poder construir uma nova racionalidade. “Uma racionalidade feita de racionalidades” (p. 37), constituída de um “[...] paradigma de conhecimento prudente para um paradigma de uma vida descente” (p. 37).

Nessa direção vamos ao encontro das reflexões de Santos (2006) no que se refere a uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.

A ideia central da sociologia das ausências neste domínio é que não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular. [...] Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade e de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. Neste domínio, a sociologia das ausências visa substituir a monocultura do saber científico por uma *ecologia de saberes*. Esta ecologia de saberes permite não só superar a monocultura do saber científico, como a ideia de que os saberes não científicos são alternativos ao saber científico. A ideia de alternativo pressupõe a ideia de normalidade, e esta a ideia de norma, pelo que, sem mais especificações, a designação de algo como alternativo tem uma conotação latente de subalternidade. (Santos, 2006, p. 790-791)

Por fim, uma Universidade Popular, do e para o povo, significa aproximar-se das classes populares, com o compromisso de classe, ou, ainda, uma tomada de decisão política para estar a serviço dos interesses populares e, não, de uma única classe social elitizada.

A educação popular não é tanto uma teoria ou um método restrito de trabalho pedagógico atrelado a uma tendência ideológica única a respeito da pessoa humana, da sociedade e da educação. Ela é o imaginário e a vocação múltipla de uma ou de algumas vocações de escolhas. Escolhas de sujeitos, de modos de interação, de sentidos e de significados dados a destinos humanos através do saber. Escolhas que, uma vez estabelecidas, podem ser pensadas dentro de mais de uma teoria e podem ser realizadas por meio de mais do que um único método. (Brandão, 2002, p. 41)

A Universidade Popular faz ensino, pesquisa e extensão a partir de políticas de inclusão e ações afirmativas que sejam capazes de diminuir a distância entre a universidade e as classes populares. Ela ainda se desenvolve nas seguintes ideias força, conforme Freire (1969):

**a)** Toda ação educativa deve estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar.

**b)** A educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – que é a capacidade de refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, para intervir na realidade e mudá-la.

**c)** A educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito.

**d)** É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – comprometida com a transformação do homem em sujeito, fazendo-o desenvolver a capacidade de construir-se como pessoa, de transformar o mundo, de estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade e, finalmente, que seja capaz de fazer a cultura e a história.

Para tanto, uma Universidade Popular não se fecha aos movimentos da sociedade; tem em seu modo estruturante a participação e a decisão democrática, organiza o currículo e o pedagógico para a excelência acadêmica (formação técnica, política e humana) e busca oferecer mecanismos de acesso e permanência a todos os cidadãos.

Uma universidade em que possamos democratizar a informação, pois como nos

diz Martins (2002, p.10): “Trata-se da distribuição equitativa dos benefícios sociais, culturais e políticos, que a sociedade contemporânea tem sido capaz de produzir, mas não tem sido capaz de repartir. A questão é muito mais social do que econômica”. Precisamos de uma Educação Superior que se torne cada vez mais responsável pela intercomunicação entre a cultura e as dimensões políticas, sociais, econômicas, epistemológicas e técnicas, que tenha como característica primordial a emancipação dos sujeitos a partir do conhecimento e da consciência reflexiva sobre as diferentes culturas e classes sociais, para resistir às imposições da indústria cultural.

A perspectiva da Universidade Popular para a inclusão requer o fortalecimento de uma proposta de Educação Intercultural, da pedagogia da diferença, da leitura da palavra e da leitura de mundo. De acordo com McLaren e Giroux (2000, p. 44-45):

Uma pedagogia da leitura crítica deve fazer mais do que interrogar e desmistificar os interesses que informam as formas de conhecimento eurocêntrico dominante; deve também incluir e colocar no centro do currículo aquelas formas de conhecimento que constituem as esferas do dia a dia e do popular. [...]

Uma pedagogia da linguagem e da experiência significa ensinar aos estudantes como ler a palavra, a imagem e o mundo de forma crítica, com uma consciência da codificação cultural e da produção ideológica nas várias dimensões da vida social.

Nessa perspectiva, faz-se necessário nos indagarmos, conforme Sabariego (2002): Em qual educação apostamos? Para que sociedade queremos educar?; pois, falar em educação, diz a autora, é planejar a sociedade do futuro. Assim, uma proposta de Educação que compreenda a presença das relações entre culturas e dos problemas sociais, requer uma dinâmica da transcendência do etnocentrismo para o reconhecimento da diversidade de linguagens e da abertura aos etnoconhecimentos e etnosaberes.

A Educação Intercultural, no viés da teoria do conflito<sup>2</sup>, afirma explicitamente o diálogo entre as diferenças culturais para promover a reflexão crítica frente às concepções “eurocênicas e egocênicas”, de discriminações e preconceitos. O intercultural, acordo com Vieira (1999, p. 68) implica o reconhecimento entre culturas, das diferenças de “saberes, sistemas de valores, sistemas de representação e de interpretações da realidade, hábitos, formas de agir, etc”. Ainda, o autor explicita que:

---

<sup>2</sup> Teoria do conflito na perspectiva da abordagem teórica da Teoria Crítica.

O intercultural implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceita-las, mas – o que é mais difícil – fazer com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e obstáculos ao enriquecimento pela troca. (Vieira, 1999, p. 68)

Desse modo, a proposta da Educação Intercultural ultrapassa as fronteiras étnicas e constitui-se em uma pedagogia das diferenças, com base na metodologia participante que busca a ação cultural ou libertadora da estrutura social de dominação desumanizante do opressor e do oprimido, conforme Barreto (1998).

Nesse sentido, ao ensinarmos uma pedagogia das diferenças, da igualdade e ao direito à educação que surge o projeto de investigação, financiado pela SECADI/CA-PES, e que passamos a descrever a seguir.

## **2. Proposta do projeto de pesquisa “Ensino Superior: inclusão e permanência dos setores populares”**

É que a “democratização” da sem-vergonhice que vem tomando conta do país, o desrespeito à coisa pública, a impunidade se aprofundaram e se generalizaram tanto que a nação começou a se pôr de pé, a protestar. (Freire, 1994, p.10)

A proposta de investigação, oriunda da parceria entre as instituições UFFS, UNIOESTE, UPF, UNaM, IE/ULisboa e Universidad de Málaga, constituiu-se da afirmação de que:

As políticas educativas dos diferentes países assemelham-se entre si, ao responder aos pedidos da economia, tecnologia e ciência globalizadas, mostrando idênticas prioridades entre si. Essa convergência é reforçada graças à comunicação de línguas e discursos que se expandem através de organizações internacionais e regionais, do intercâmbio de especialistas ou pela simples ‘colonização’ que os assessores de determinados países realizam sobre outros e graças à proliferação e distribuição de determinadas publicações influentes. Surge uma espécie de pensamento único pedagógico que, até ao momento,



impôs, por exemplo, o conceito de accountability, a obsessão pelo controle, o gerencialismo, a procura de qualidade, a privatização, os modelos para inovar as reformas educativas. (Sacristán, 2002, p. 117)

Dessa forma, temos como ações educacionais a ênfase na inovação de reformas para a garantia do desenvolvimento econômico, o que concorre a produtividade, a eficiência, a competição e o lucro, secundarizando os esforços às políticas públicas voltadas para a inclusão.

Assim, podemos dizer que as solicitações dos estudantes pela democratização do Ensino Superior caracterizado pelos manifestos de maio de 1968, continuam a ecoar. Pois, mesmo diante da ampliação das políticas educacionais na década de 90, a universalização do Ensino Superior não significou a universalização das matrículas e nem a garantia da permanência dos estudantes, de modo especial, dos setores populares.

Nesse sentido, torna-se indispensável uma recuperação e rediscussão criteriosa das históricas lutas políticas e populares, inicialmente, pelo menos da América Latina, no enfrentamento do capitalismo, desde a sua fase mercantil. É nesse intuito que a proposta do projeto de pesquisa tende a produzir conhecimentos acerca de como as universidades participantes, na perspectiva de estudos de caso, desenvolvem políticas e programas de ação afirmativa para a inclusão de estudantes indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiências, de outros grupos dos setores populares, por exemplo, o estudante trabalhador, os migrantes e imigrantes; grupos geralmente excluídos do Ensino Superior. Ou ainda, investigar acerca de como as instituições públicas de Ensino Superior (IES) estão contribuindo não somente à democratização do acesso a nível universitário, mas para: a) uma formação universitária do conhecimento; b) a disposição de condições para a permanência no sistema universitário; c) os meios que asseguram o egresso, a formação em tempos razoáveis.

O objeto de estudo “A inclusão e permanência dos setores populares no Ensino Superior” tem como objetivos:

**a) Objetivo Geral:**

Investigar sobre as políticas, programas e práticas institucionais das universidades em estudo com relação à inclusão de estudantes indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, outros grupos dos setores populares, migrantes e imigrantes, de modo, a identificar as urgências frente à inclusão no Ensino Superior.

**b) Objetivos Específicos:**

- Identificar e descrever as políticas públicas e universitárias e programas que promovem a inclusão de estudantes indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, outros grupos dos setores populares, migrantes e imigrantes nas universidades participantes neste estudo.
- Descrever e analisar as concepções sobre a inclusão dos sujeitos da comunidade universitária (gestores, professores, técnicos-administrativos, estudantes).
- Identificar, descrever e analisar as perspectivas dos estudantes das populações selecionadas acerca de suas experiências de inclusão.
- Descrever e analisar as propostas de ensino, os desafios e as dificuldades percebidos pelos professores com relação à inclusão.
- Socializar os resultados dos dados coletados e das análises a partir de um seminário integrador entre as IES participantes, com enfoque na avaliação externa de um especialista.
- Construir propostas de ações afirmativas para as IES se aproximarem da inclusão.
- Divulgar os resultados por meio de eventos e publicações científicas.

A proposta deste trabalho insere-se numa abordagem qualitativa, classificando-se como estudo de caso, de caráter descritivo-interpretativo, sob a configuração de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo.

Para o desenvolvimento da pesquisa temos como público alvo os membros internos da comunidade universitária das instituições participantes das pesquisas (gestores, professores, técnicos-administrativos e estudantes). A abordagem metodológica de cada instituição terá sua especificidade mediante suas diferenças de realidade. Mas, o enfoque dar-se-á na perspectiva de estudo de caso, tendo em vista que todas estarão a investigar sobre si mesmas.

De acordo com Vergara (1997), o estudo de caso é o concentrado a uma ou poucas unidades, tendo caráter de profundidade e detalhamento, podendo ou não ser realizado em campo. Em nossos propósitos o estudo de caso irá comportar a pesquisa de campo, que segundo Gonçalves (2001, p. 67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

É importante salientar que para a pesquisa bibliográfica far-se-á a investigação de conceitos sobre os temas: a inclusão, as diferenças, a diversidade e a deficiência. A pesquisa bibliográfica,

[...] trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (Boccatto, 2006, 266)

Para o levantamento de dados referentes às políticas públicas, programas de inclusão do Ensino Superior de cada país e das políticas de inclusão e ações afirmativas desenvolvidas em cada IES participante do estudo, será utilizada a pesquisa documental.

Os resultados da pesquisa bibliográfica e documental serão divulgados em forma de livro a ser publicado no ano de 2018. A pesquisa de campo realizada pelas diferentes instituições será compartilhada em um seminário integrador sob avaliação de especialista externo, em setembro de 2018 na Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim. Após o seminário, os estudos constituir-se-ão em produções científicas a fazerem parte de outra obra a ser publicada pela Universidad Nacional de Misiones – UNaM - no ano de 2019.

## **Considerações em aberto**

Para o educador peruano Oscar Jara (1991), o fato de investigar a realidade compromete-nos com a transformação da mesma. Investigar a realidade é um componente capaz de provocar uma nova interpretação teórica sobre os elementos já conhecidos da realidade, na perspectiva da produção de mudanças sobre a mesma. Esse ato, segundo ele, se dá pela interação de nossas concepções com a vivência concreta.

O fato é que ao investigar a realidade, não podemos ter sobre a mesma um olhar passivo, de conformação. Ao contrário, a investigação é ponto de partida para a ação interventora, provocadora da mudança.

Assim, a investigação apresentada neste texto e que está em andamento, constitui-se do princípio da intervenção, ou seja, pesquisar para pensar, pensar para agir e agir para construir programas de inclusão para o Ensino Superior.

Desse modo, há o desafio de construirmos uma proposta de Ensino Superior que não tenha seu fim em si mesma, mas na classe trabalhadora, precisando a mesma estar a serviço da revolução social, na qual o seu papel passa por mostrar a natureza da luta de classe. Para tal, conforme Pistrak (1981, p.33) é necessário:

Desenvolver a educação das massas, condição da consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias, significa fazê-las compreender seus interesses de classe, as questões vitais e urgentes que derivam da luta de classes, significa dar-lhe uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe vitoriosa.

Nessa perspectiva, é fundamental um projeto de educação que tenha como referência a “educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, educação que se propõe como um que fazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive finita e limitada” (Freire 1975, p. 72).

Portanto, urge reavivarmos a “opção” por uma educação libertadora, portadora da função social de transformar a realidade. Nos posicionarmos por uma educação política, longe da neutralidade como ferramenta para conduzir e manipular as massas.

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens no vazio. [...] Desde logo qualquer busca implica, necessariamente, numa opção. Opção pelo ontem, que significa uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo. Ou opção pelo amanhã, por uma sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeito da História. [...] A opção teria de ser também entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. (Freire, 1989, p. 35-36)

## Referências

- Barreto, Vera. (1998). *Paulo Freire para Educadores*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Brandão, C. R. (2002). *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bocato, V. R. C. (2006). Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ.*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. IN: PIZZANI, Luciana. *A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento*. (<http://www.sbuunicamp.br>), consultado em 05 de outubro de 2017.
- Candau, Vera Maria; Koff, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com...Sobre a Didática e a Perspectiva Multi/Intercultural. (2006). IN: Revista Ciências da Educação - *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, Vol 27, Maio/ago.
- Chiroleu, A. (2016). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 141-166, fev. 2016. ISSN 1982-6248. (<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643412>), consultado em 10 de dezembro de 2017.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.
- Conferencia Regional De Educación Superior (CRES). *Declaración Final*. Cartagena de Indias, 2008.
- Freire, P. (1997). *Educação e Mudança*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1969). *Educação como prática da liberdade*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gonçalves, E. P. (2001). *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Alínea.
- Gramsci, A. (1999). *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (1989). *Concepção dialética da história*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Jara, O. (1991). *Conocer la realidad para transformarla*, Serie Pensando la Educación Popular, No.7, Alforja, San José, Julio de 1991.
- Martins, J. S. (2002). *A sociedade vista do abismo: Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- McLaren, P. (1997). *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2 ed. São Paulo: Artes Médicas.

McLaren, P. e Giroux, H. (2000). Escrevendo das Margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder, p. 25-49. In: McLaren, P. *Multiculturalismo Revolucionário – Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre, ARTmed.

Pistrak, M. M. (1981). *Fundamentos da escola do trabalho*. 1. ed. São Paulo: expressão popular.

Romão, J. E. (2004). A Civilização do Oprimido. *Revista Lusófona de Ciências Sociais*, p. 31- 47. (<http://recil.ulusofoa>), consultado em 12 de dezembro de 2017.

Romão, J. E. e Loss, A. (2013). A Universidade Popular no Brasil. Brasília: Liber Livro, pg. 81-123. In: Santos, E., Mafra, J.F., Romão, J.E. (Org). *Universidade Popular: teorias, práticas e perspectivas*.

Sabariego, Ma. (2002). *La educacion intercultural – ante los retos del siglo XXI*. Espanha: DESCLÉE.

Sacristán, G. J. (2002). *Educar e conviver na cultura global*. Porto/Portugal: ASA.

Santos, B. de S. (1995). *Um discurso sobre as ciências*. Porto Alegre: Afrontamento.

Santos, B. de S. (2006). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Santos, B. de S. (2007). *La Universidad en el siglo XXI - Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolívia: Plural editores, 2007. ([http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad\\_siglo\\_xxi-.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf)), consultado em 04 de dezembro de 2017.

UNESCO. *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). ([http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)), consultado em 06 de setembro de 2017.

Vergara, S. C. ( 1997). *Projetos e relatórios de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades – Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.



## **La Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios (CEUPO). Un espacio para pensar y visibilizar la diversidad**

**MARÍA ALEJANDRA BERGAGNA**

Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de Salta  
alejandrabergagna@hotmail.com

**NATALIA ELEONORA AGUIRRE**

Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de Salta  
nataliaeaguirre@yahoo.com.ar

---

### **Resumen**

Desde el año 2009 con el ingreso de 27 jóvenes pertenecientes a pueblos originarios a la Facultad de Ciencias de la Salud, el Servicio de Orientación y Tutoría, desarrolla un conjunto de estrategias, aprobadas por el Consejo Directivo. Los estudiantes proceden de comunidades con menos de 2000 habitantes y se autorreconocen como pertenecientes a los pueblos wikyi, guaraní, kolla y diaguita calchaquí. El dispositivo fundamental es el tutorial, merced a la incorporación de la figura de tutores pares que, desde el año 2010 se extienden al resto de las unidades académicas. Entendemos que la función tutorial en el contexto universitario entraña la posibilidad de desplegar una estrategia de orientación, acompañamiento y afirmación de los procesos de aprendizaje, reconociendo y revalorizando las pautas culturales de origen de los estudiantes. Las acciones, surgidas del espacio grupal acercan a la comprensión de la diversidad cultural, como un modo de abordaje de las relaciones sociales más amplias que permitan una interdependencia de diversos grupos con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores y modos de comportamiento, lo que implica “hacer visible la presencia de otros diferentes” en la universidad, al reconocimiento por parte de las mayorías del pleno derecho a la participación de las minorías. Edílson Martins



(2012) afirma que la formación de los estudiantes indígenas puede complementarse de diversas formas; su participación en seminarios, encuentros o conferencias sobre temas como salud, educación, territorio etc. que posibiliten acercar el conocimiento con la realidad de sus pueblos. En este sentido, ante la diversidad de experiencias de participación y organización del grupo, se consolidaron otros espacios de abordaje tales como: *la participación en proyectos de extensión* respondiendo a las demandas de sus comunidades, *la Organización Grupal, Talleres y Debates sobre: Derechos indígenas, salud intercultural, educación intercultural bilingüe, participación en eventos científicos y organización de Ferias interculturales en la universidad y Talleres de Escritura de producción bimestral colectiva*. Michael Pollak (1987), propone pensar en las *memorias subterráneas*, como parte integrante de las culturas minoritarias y dominadas, que se oponen a la “*memoria oficial*”. Cuando logran invadir el espacio público, reivindicaciones múltiples y difícilmente previsibles se acoplan a esa disputa de la memoria. Desde esta afirmación, se consideran valiosos los diversos relatos que van emergiendo en el espacio de participación como memorias subterráneas, relatos orales o escritos que provienen de las redes familiares, de amistad y de las mismas historias de las comunidades. La propuesta ha alcanzado visibilidad en la comunidad universitaria en general, no obstante, es necesario una profundización de las acciones emprendidas a partir de un acompañamiento más sostenido y sistemático de otros actores institucionales, para que la misma no se configure como acción supletoria que dilate reformas más estructurales. Coincidiendo con Czarny (2012) el desafío de cambiar y relativizar la supuesta universalidad debe empezar por los hechos –en las aulas–, no sólo a través de una legislación que retrase por años la apertura académica a la compleja realidad intercultural latinoamericana.

## Introducción

*“Cada uno de nosotros es “otro” para alguien, porque la propia identidad es intercultural, en tanto producto de confluencias, mestizajes, conflictos, coexistencias. Nuestra historia y nuestra vida se componen con retazos de historia, trazos culturales e identidades ajenas y personales”.*

El presente trabajo tiene como propósito la socialización de la experiencia colectiva, que el Servicio de Orientación y Tutoría de la Facultad de Ciencias de la Salud desarrolla con los estudiantes provenientes de pueblos originarios desde el año 2009.

Este proyecto aprobado por el Consejo Directivo, se caracteriza por adscribir al criterio de autoidentificación y por su carácter de participación voluntaria. Desde sus inicios hasta la actualidad se registró un ingreso de 150 estudiantes indígenas a la facultad, de los cuales el 10% ya alcanzó su título universitario.

## **Algunos puntos de partida...**

En el actual escenario social argentino, el ingreso masivo de estudiantes a la Educación Superior Universitaria adquiere singular importancia, sobre todo por el advenimiento de sectores de la población antes excluidos.

El acceso a la educación de los grupos subalternos implicó hasta 1983 un fuerte proceso de desestructuración étnica, pérdida de la lengua y negación identitaria, es a partir del regreso de la democracia al país que la lucha por reivindicaciones políticas y legales de los pueblos indígenas y el resurgimiento de sus organizaciones, donde comienza a plantearse la necesidad de implementar una educación intercultural bilingüe que incluya las necesidades educativas de un alumnado cultural y lingüísticamente diverso (Hirsch Serrudo 2010)

La Ley de Educación Nacional 26.206 en su Capítulo XI, artículos 52 a 54, garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica. Desde la perspectiva indígena, la identidad es vista como el fundamento esencial de su autoafirmación como pueblos y como elemento crucial para el establecimiento de relaciones interculturales que signifiquen ejercicio de derechos, desarrollo integral y participación en el poder.

En la provincia de Salta, la que mayor diversidad étnica reúne, el 6,5% de la población, se reconoce indígena 79.204 personas sobre un total de 1.214.441 habitantes. Ese porcentaje es casi el triple de la media nacional de 2,4%.

Desde el año 2009 con el ingreso de 27 jóvenes a la Facultad de Ciencias de la Salud, el Servicio de Orientación y Tutoría, desarrolla un conjunto de estrategias, aprobadas por el Consejo Directivo Res. 174/09. Los estudiantes proceden de comunidades con menos de 2000 habitantes y se auto-reconocen como pertenecientes a los pueblos wiki, guaraní, kolla y diaguita calchaquí. Los primeros usan su lengua materna; los últimos, se comunican cotidianamente en castellano, en una variedad regional con características muy particulares que demandan su reconocimiento. (Paladino, 2008)

El dispositivo fundamental es el tutorial, con la incorporación de la figura de tutores pares que, desde el año 2010 se extienden al resto de las unidades académicas, a partir de 2011 el equipo de tutores se conforma con estudiantes de pueblos originarios. El proyecto se plantea como propósitos:

- Conformar un equipo de trabajo a fin de identificar problemáticas y necesidades de los estudiantes de pueblos indígenas, en las áreas académicas, personales y sociales.
- Acompañar a los estudiantes en su integración a la vida universitaria.
- Generar espacios de diálogo y reflexión acerca de sus expectativas y necesidades y las de sus comunidades.
- Instalar progresivamente la noción de multiculturalidad en la currícula de las asignaturas.

## ¿Por qué el dispositivo tutorial?

Entendemos que la función tutorial en el contexto universitario entraña la posibilidad de desplegar una estrategia de orientación, acompañamiento y afirmación de los procesos de aprendizaje, reconociendo y revalorizando las pautas culturales de origen de los estudiantes.

La figura de los Tutores pares adquiere singular importancia ya que la cercanía generacional y vivencias comunes generan ámbitos de mayor confianza en los encuentros semanales de trabajo y reflexión. Precisamente, lo otro de su venida es que nadie lo espera y por eso constituye un desafío, siendo necesaria la búsqueda de otros sentidos que permitan reconocernos en las diferencias: la voz de cada uno convirtiéndose en oído, en una propiedad compartida.

El abordaje asume la modalidad de encuentros grupales con el propósito de brindar apoyo y orientación en las áreas académica y social. El trabajo en pequeños grupos facilita la identificación de necesidades individuales y grupales avanzando en la superación de las mismas aprovechando las propias potencialidades, una de las más destacadas sin duda, es el compartir una historia, territorio y expectativas; lo que promueve la contención mutua al interior del grupo. Como contrapartida, el desarraigo y el choque con el estilo de vida urbano se constituyen en las mayores dificultades a superar.

El proceso de conformación del grupo de jóvenes y las temáticas abordadas variaron con el tiempo: el género; los derechos indígenas, las diferentes percepciones de los

pueblos originarios a lo largo de la historia; sus propias percepciones e identificaciones; las comidas; la memoria cultural; los ancianos; las prácticas de salud y educación, los lugares importantes para cada uno (el río, los cerros); el viaje y la migración; el poder, la tierra y el territorio; la literatura originaria contemporánea. A medida que se fueron consolidando los lazos entre los jóvenes, las problematizaciones comenzaron a tomar protagonismo en los encuentros.

*... “soy del interior de la provincia de Jujuy, una comunidad aborigen que lucha por sus tierras, derechos y costumbres. Al llegar a la ciudad me dio tanto miedo de sólo ver tanta gente, edificios, informaciones, donde a la vez me hacía tantas preguntas, me sentía perdida...”*

*... “también debo decirles que me costó mucho la separación de mi familia, de mi cultura y otras cosas. Cuando vine a Salta me acompañó mi madre pero ese día con el solo hecho de subir al colectivo, sabía que nada sería igual, tenía mucho miedo, inseguridad y puedo decirles que por las noches lloraba porque extrañaba todos y a todos”.*

*... “aquí todos hablan mucho, nosotros, sino nos preguntan no hablamos*

*...” A veces te dicen ah sos indígena como una cuestión folklórica, no piensan en nuestros derechos”*

*... “extrañas las fiestas, la Pacha, y pensás que tu mamá cocinará tistíncha, charqui y mote, eso se extraña. Aquí para todo está el dinero, allá las fiestas son gratis, en familia”*

Estos testimonios son explícitos en cuanto a sus demandas, vivencias y representaciones de “este lado del mundo” y obligan a la redefinición permanente de las estrategias de orientación capaces de abordar las reales necesidades de todos y cada uno. De modo que las principales demandas se centraron en:

- Necesidad de un grupo de contención. Apoyo emocional y académico.
- Apoyo lingüístico y de expresión oral en español ya que es difícil elaborar conceptos en una lengua extraña.
- Que sea respetada la igualdad de derecho a la educación.
- Sentirnos respetados de acuerdo a nuestra cultura costumbres y creencias.

## La Organización Grupal

Las acciones, surgidas del espacio grupal acercan a la comprensión de la diversidad cultural, como un modo de abordaje de las relaciones sociales más amplias que permitan una interdependencia de diversos grupos con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores y modos de comportamiento, lo que implica “hacer visible la presencia de otros diferentes” en la universidad, al reconocimiento por parte de las mayorías del pleno derecho a la participación de las minorías.

Durante el periodo lectivo 2013 una actividad de relevancia fue la necesidad grupal de institucionalizar, de algún modo, a todos los estudiantes pertenecientes a este proyecto bajo *un nombre*: CEUPO (*Comunidad de Estudiantes Originarios de Pueblos Originarios*), surgido del consenso luego de enriquecedores espacios de debate y discusión que propiciaron la definición del mismo. Así se identifican:

*“Somos un grupo de estudiantes universitarios que lucha por el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural en nuestra universidad. En este grupo participamos en forma voluntaria estudiantes de las diferentes facultades compartiendo saberes, conocimientos y experiencias de nuestras culturas y la vida en la universidad. CEUPO. Somos una comunidad que tiene voz, somos eco de nuestras culturas ancestrales, con identidad, con historia; somos una comunidad que se abre camino en esta universidad a la espera de un respaldo institucional que demuestre un interés válido en incorporar más fuertemente la noción de interculturalidad. Somos memoria de nuestros ancestros, somos el verdadero pueblo originario que no ha de volver a ser silenciado jamás.”*

Si consideramos que una de las formas de construir ciudadanía consiste en participar de los procesos que dan sentido y plausibilidad a las prácticas sociales, a las relaciones entre los individuos de una comunidad y a los saberes compartidos, podemos decir que en nuestras sociedades urbanas la escritura representa la tecnología mediante la cual se distribuye de manera asimétrica e inequitativa las posibilidades de participación social.

## **Talleres de Escritura**

La producción de una obra colectiva, fue el disparador para la organización del Taller de Escritura. El taller, se constituyó en un espacio en el que los participantes comenzaron a debatir y analizar los discursos de poder que circulan en la sociedad. La posibilidad del intercambio de saberes permitió la construcción de un rol activo frente a sus realidades cotidianas. Por otra parte, el espacio fue valorado debido a la importancia de la escritura como un factor de poder con una doble funcionalidad, el medio a través del cual se expresan los grupos de élite, el dispositivo que les permite controlar a los grupos dominados. Es decir que la palabra transmite más que palabras. Por eso, la escritura de relatos propicia procesos de vinculación con la propia identidad, de aceptación de la diversidad, de construcción de la subjetividad, de desarrollo de la autoestima, de creación y preservación de la memoria colectiva.

*“La tierra no es de uno, uno es de la tierra.” “Uno se siente parte de la tierra, no es el dueño.”*

*“La educación es un medio para poder luchar por nuestros derechos.”*

*“Hay que estar dentro del sistema porque todos queremos conocer su lógica para poder pelear.”*

*“Por más que ellas no han estudiado saben muchas cosas”*

*“Las mujeres indígenas usaban el calendario lunar para el parto.”*

*“Ellas soñaban con otras cosas y nosotras estamos cumpliendo esos sueños.”*

*“Mi mamá me llevaba para que anote a las reuniones.”*

La escritura de relatos individuales, dio lugar a la obra colectiva presentada en la Segunda Feria Intercultural bajo el nombre *“La inmortalidad de Nuestras Culturas Milenarias”*. Laura Zapata (2015) reseña el libro producido por el CEUPO expresando:

“A través de sus textos estos autores muestran varios de los aspectos que definen la enseñanza universitaria: abstracta, violenta, compartimentalizada, indiferente con respecto los saberes que portan y las culturas de las que provienen alumnos/as, profesores/as e investigadores/as. Se trata de un principio que pocos estudiantes (indígenas o no indígenas) logran problematizar. Este grupo lo hizo sosteniendo que sus culturas de origen eran “milenarias” e “inmortales”. El título del libro, una afirmación existencial y política, presenta la intención: que la institución reconociera el origen étnico de los estudiantes como propiedad ineludible para su existencia efectiva en la universidad”. (2015)

## Boletines CEUPO

La presentación del Libro, junto al fortalecimiento de los talleres de escritura originaria, posibilitaron generar otros modos de circulación en la universidad a través de la palabra escrita. Los boletines fueron pensados como instrumentos que permitan, al decir de Zapata, el reconocimiento del origen étnico de los estudiantes en el interior de la universidad y la preservación de la memoria colectiva. Estos escritos, son producto de una construcción colectiva y se los distribuye bimestralmente. Cada número desarrolla un tema o problemática que, a priori, los estudiantes en diferentes instancias indagan, problematizan, acuerdan, disienten sobre cuestiones que necesitan manifestar. Es aquí donde lo que se piensa, se convierte nuevamente en proceso de vinculación con la propia identidad, de aceptación de la diversidad, de construcción de la subjetividad, de desarrollo de la autoestima, de creación y preservación de la memoria colectiva.

“Si la transmisión de la cultura supone una teoría acerca de cómo es producido y reproducido el conocimiento por parte de los miembros de un grupo social, es decir, si entendemos a la cultura como un lugar adonde se elaboran epistemologías, entonces hay en los escritos de los autores indígenas de este libro un esfuerzo por mostrar sus propias maneras de aprender y enseñar diversas dimensiones de su cultura y de su entorno. Comprendemos, de la mano de los estudiantes, que en nuestras Universidades conviven diversas epistemologías. Reconocerlas, como condición de nuevos aprendizajes, es un primer paso, y en esta línea se halla el libro que reseñamos. El segundo paso es el diálogo, en igualdad de condiciones, de diversas epistemologías que conviven, de hecho, en el ámbito universitario. Esto es una materia pendiente para la enseñanza universitaria y para la investigación”. (Zapata; 2015)

## Ferias interculturales

En el marco de los encuentros quincenales y de la participación de un grupo de estudiantes en el Primer Encuentro de Estudiantes Originarios de Universidades Nacionales, realizado en la provincia de Chaco (2012), surge la iniciativa de realizar la actividad denominada “Feria de los pueblos originarios” la que persigue como *objetivos*:

- Promover el reconocimiento de la diversidad cultural presente en la Universidad,
- Generar un espacio de intercambio entre los integrantes de la Universidad Nacional de Salta y Afianzar la organización de los estudiantes originarios.

Por otra parte, resulta indispensable la profundización de acciones tendientes a crear conciencia en los estudiantes originarios en particular y, en la comunidad universitaria en general la importancia de ser futuros líderes, comprometidos con el real cumplimiento de los derechos de los pueblos originarios, el desarrollo de sus regiones, propiciando el buen vivir en sus pueblos bajo las premisas de conservación de su identidad cultural mediante el uso de sus conocimientos ancestrales y principalmente mediante el uso sostenible de sus recursos naturales. Recuperando las voces de los jóvenes del CEUPO, La Ferias representan:

*“Las formas de vidas que todavía existen en la tierra del noroeste argentino, pero que en algún tramo del tiempo y de la historia quedaron rezagadas. También como una manera de alentar al conocimiento de nuestros propios compañeros de carrera, de facultades para que conozcan lo nuestro, lo que es de nuestras raíces”*

Desde el año 2012 a la fecha, las ferias se realizan anualmente y en cada edición se define colectivamente la temática central:

1. Estudiantes de Pueblos Originarios, la lucha por la igualdad
2. Presentación del libro “La inmortalidad de nuestras culturas milenarias”
3. La Salud de nuestros pueblos
4. Territorio y producciones locales
5. Sin territorio no hay Salud

En cada evento participan referentes de cada uno de los pueblos presentes en la región.



## **Cursos de formación: Son definidos en base a las necesidades grupales, pudiendo señalar entre otros**

Derechos Indígenas  
Energía Renovable-Cambio climático y su impacto en los Territorios  
Salud Intercultural  
Educación Intercultural  
Talleres de Oratoria  
Espacio de Formación de Tutores

## **Proyectos de Extensión**

Entendemos que en esta época, en este país, resulta primordial activar y generar vínculos comunitarios que permitan desarrollar y fortalecer la ciudadanía, especialmente de aquellos sujetos más explícita y arbitrariamente excluidos de los procesos decisivos que afectan y repercuten en toda la sociedad. Edílson Martins (2012) afirma que la formación de los estudiantes indígenas puede complementarse de diversas formas; su participación en seminarios, encuentros o conferencias sobre temas como salud, educación, territorio etc. que permitan acercar el conocimiento con la realidad de sus pueblos.

Desde la función docente se hace imprescindible fortalecer la intencionalidad pedagógica de poner en juego diferentes perspectivas para la comprensión de problemas complejos del mundo y para el estudio de situaciones y hechos que sean identificados como problemáticos o dilemáticos por los estudiantes en su comunidad, generando o fortaleciendo los lazos con sus comunidades en espacios de aprendizaje que conecten la universidad al mundo social, cultural y productivo. Así, los estudiantes participan en proyectos de extensión respondiendo a las demandas de sus comunidades, las que se ubican en el cumplimiento por parte del Estado, de los derechos que los asisten, ellos son: Salud Intercultural, ESI con perspectiva intercultural, Educación, Propiedad de los Territorios, Energía renovables, Producción de Hortalizas en zonas altas, entre otros.

## **Aspectos a fortalecer**

Las acciones nombradas forman parte de un largo proceso, que implicó e implica todo un trabajo en término de la construcción de la visibilidad. Visibilidad en cuanto a tres formas posibles que logra identificar el investigador Arancibia Victor (2012). Una, la capacidad de construir imágenes de sí y de los otros con todo el poder que implica ser constructor de representaciones y no meros receptores de la configuraciones realizadas desde lugares hegemónicos; un trabajo representacional que trata de escapar de los paradigmas vigentes. Otra, es la capacidad por la cual esas construcciones tengan las posibilidades de circulación en los espacios validos socialmente para dicho fin; dicho de otro modo, tener una aceptabilidad en el marco de las regulaciones de circulación que las hagan “tolerables” para un estado de sociedad dado. Finalmente, pero no menos importante, la capacidad de impacto en las formas de percepción del conjunto de la sociedad, es decir, que las mismas tengan una posibilidad de conmover, de generar curiosidad, de ser capaces de movilizar pasiones y pensamientos en los destinatarios de las mismas; lo que implica provocar una especie de sisma cognitivo para que las representaciones se muevan del lugar consolidado que tiene.

Cada una de estas capacidades se van configurando dentro y fuera del C.E.U.P.O, a maneras de confrontación e intercambios de normas, valores y modos de comportamiento, lo que implica la posibilidad de “hacer visible la presencia de otros diferentes” en la universidad, al reconocimiento por parte de las mayorías del pleno derecho a la participación de las minorías.

La propuesta ha alcanzado cierta visibilidad en la comunidad universitaria en general, no obstante, es necesario una profundización de las acciones emprendidas a partir de un acompañamiento más sostenido y sistemático de otros actores institucionales, para que la misma no se configure como acción supletoria que dilate reformas más estructurales. Coincidiendo con Czarny (2012) existe una deuda histórica de la universidad pública para respetar, valorar e incorporar los conocimientos indígenas y sus lenguas. El desafío de cambiar y relativizar su supuesta universalidad debe empezar por los hechos –en las aulas–, no sólo a través de una legislación que retrase por años la apertura académica a la compleja realidad intercultural latinoamericana. En este sentido, se visualiza como imperioso:

- Profundizar vínculos con los equipos de cátedra de las distintas asignaturas, con el objeto de aunar esfuerzos y realizar un trabajo conjunto.
- Apoyar los procesos de aprendizaje de los estudiantes durante el cursado de la carrera. La relevancia que tienen las prácticas de lectura y de es-

critura para los estudiantes universitarios de pueblos originarios que cursan sus carreras en las diversas facultades resulta un factor desequilibrante. A menudo suele considerarse que estas prácticas cumplen, cuando menos, dos propósitos bien definidos, por un lado, permiten la adquisición del conocimiento y, por otro, dificultan los procesos de aprendizaje. En este sentido los estudiantes deben enfrentarse al lenguaje especializado de las disciplinas cuando aún no han podido desarrollar plenamente las competencias de escritura necesarias.

- La necesidad de propiciar una educación adecuada a estos contextos, en vista a un equilibrio entre la educación recibida en su entorno local y comunitario y un mercado de trabajo global.

Se visualiza entonces, la necesidad de configurar un espacio en el que se generen nuevas prácticas pedagógicas que, a la vez que hagan hincapié en la pluralidad, se enfoquen en la aceptación de la diversidad como un derecho legítimo y no como algo a compensar o asimilar.(Serrudo, 2010)

- La política de atención a la diversidad encarada desde la Universidad, exige una respuesta específica a cada situación para poder garantizar que, con distintas estrategias todos puedan acceder a la educación superior transitar y graduarse con aprendizajes significativos y culturalmente pertinentes y en las mejores condiciones posibles.

Todas estas iniciativas son necesarias pero no suficientes si no se enmarcan en los cambios en las condiciones de vida de las comunidades, en la posesión de sus tierras y el respeto a sus derechos, proceso de largo aliento que resulta imprescindible para hacer visible la histórica vulneración de los derechos de los indígenas y así poder abogar por su efectiva garantía.

Las acciones realizadas hasta el momento dan cuenta de las posibilidades y desafíos necesarios para consolidar a esta propuesta como una política institucional, no obstante las estrategias ya implementadas están contribuyendo a reducir algunas de las dificultades que enfrentan los estudiantes originarios para atravesar la educación universitaria y constituyen ámbitos concretos en los que se puede materializar el derecho a la educación.

Es imperioso avanzar, ya que hablar de interculturalidad no se trata de la recuperación de la lengua, ni de la igualdad educativa con diferencia, sino del reconocimiento político, económico, cultural y jurídico efectivo de los Pueblos Originarios. Es decir, que la interculturalidad no es algo que se reduce a lo educativo, a lo lingüístico y cultural, sino a la relación entre el Estado Argentino y los Pueblos Originarios.

*Admitir al otro como diferente y como igual, como diverso y como actor de un diálogo, conformar un nosotros intercultural, es un reto en las instituciones educativas. La pregunta es si lo asumen o cuán dispuestas están a convertirlo en parte de sus idearios o proyectos educativos.*

## **Referencias Bibliográficas**

- Albergucci, R. *Educación y Estado, organización del sistema educativo*, Ed. Docencia 2003
- Bergagna, María Alejandra. *La Inmortalidad de nuestras Culturas Milenarias. Salta: Comunidad Estudiantil Universitaria de Pueblos Originarios (CEUPO)*, 2013. 153f. E-Book
- Bergagna- Cardozo *Una mirada hacia los ingresantes. Revista de la Fac. de Cs. de la Salud*. Universidad Nacional de Salta. Año 1 Vol 1. Diciembre 2011 Pág. 40-41.
- Bergagna, A.-Carrizo, K.- Sacchi, M.: La dimensión intercultural en salud. Experiencia en la Fac. de Cs. De la Salud de la Univ. Nac. de Salta. Interculturalidad y ciudadanía: Desafíos para la Educación Superior. Fundación Equitas. *ISEES* N° 11. Diciembre de 2012. Pp 123-134
- Busquets, M. Saraví, G. Abrantes, P.: Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades emergentes. Unicef 2013
- Capelari, M.: *Las configuraciones del rol del Tutor en la Universidad Argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la Educación Superior* en Revista Iberoamericana de Educación N° 49/8. Julio 2009. Ed. OEI. ISSN 1681-5653.
- Czarny, M. G. *Jóvenes indígenas en la UPN AJUSCO: Relatos escolares desde la educación superior*. Universidad Pedagógica Nacional, México 2012.
- Koldorf Ana (comp) *Multiculturalismo y diversidad. Un debate actual*. Prohistoria Ediciones 2010.
- Kirsch, S.- Serrudo, A. (comp) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades lenguas y protagonistas*. Ed. Noveduc. Buenos Aires, 2010
- Martins, Edilson *Educación Superior y Pueblos Indígenas: avances y desafíos, ¿conmemoración o reflexión?* *ISEES* N° 10 ENERO- JUNIO 2012 pp 115- 128
- Paladino, M. *Pueblos Indígenas y Educación Superior. Datos para el debate*. Fundación Equitas. *ISEES* N° 6 "Experiencias de inclusión en América Latina. 2009. Pp 81-122
- Rocha, M. *Interacciones multiculturales*. Universidad Externado de Colombia 2009.
- UNICEF. *Los derechos de los pueblos indígenas* Área de Comunicación. Oficina de Argentina ISBN: 978-92-806-4359-6 Año 2008

Zapata, L. M. La Inmortalidad de nuestras Culturas Milenarias en *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 949-954, jul./sept. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651489949>

## **Programa: “Pueblos Indígenas Identidad y Territorio”**

**OSCAR DARÍO BARRIOS**

Secretaría de Extensión Universitaria - Universidad Nacional De Salta

**MARÍA ALEJANDRA BERGAGNA**

Secretaría de Extensión Universitaria - Universidad Nacional De Salta

alejandrabergagna@hotmail.com

**PAULA KARINA CARRIZO**

Secretaría de Extensión Universitaria - Universidad Nacional De Salta

---

### **Resumen**

El presente trabajo, pretende dar cuenta de las acciones que la Universidad Nacional de Salta fue desarrollando con Organizaciones Indígenas de la Provincia hasta llegar a la conformación de un espacio de gestión, en coordinación con ellas.

Su objetivo es “generar un espacio Institucional con el sujeto Pueblos Originarios para articular acciones al interior de la Universidad, como también con los distintos procesos organizativos originarios y organismos del Estados que abordan la temática indígena a fin de alcanzar acuerdos de trabajo conjuntos que fortalezcan el cumplimiento de los derechos que les asisten de acuerdo a los marcos normativos existentes”. Por ello, este escrito describe el proceso por el cual se crea el programa “Pueblos Indígenas, Identidad y Territorio”.

### **Introducción**

La Declaración de Cartagena (2008), postula que las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad.

En este sentido, la Secretaría de Extensión Universitaria propone institucionalizar un espacio capaz de profundizar, de manera sostenida, acciones conjuntas con los Pueblos Originarios y sus comunidades, como sujetos de derecho, articulando acciones al interior de la Universidad, como también con los distintos organismos del Estado. En sus bases prima, el gestionar y accionar en el proceso de lucha de los pueblos por el cumplimiento de los derechos que les asisten de acuerdo a los marcos normativos existentes.

La Argentina forma parte del conjunto de países que reconoce jurídicamente la preexistencia de Pueblos Originarios. Según los resultados del Censo del 2010, la composición de la población originaria es de 955.032 personas, que representan el 2,38 por ciento del total de la población y forman parte de los 31 pueblos indígenas distribuidos en el país.

El imaginario de la patria blanca y europea llevó a invisibilizar a los pueblos originarios en América Latina.

“Argentina, mal que le pese, tiene mayor porcentaje de indígenas tanto en porcentaje como numéricamente que el Brasil, casi un millón frente a los 346.000 indicados por la FUNAI. Incluso existe otro dato incontestable. Recientemente el servicio de Huellas Digitales Genéticas de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Buenos Aires divulgó un estudio que demandó 12 años de investigaciones. En el mismo se brindan una serie de conclusiones que llenan de estupor a nuestros recalitrantes negadores. Los genetistas señalan que en nuestro país el 56% de la población tiene ascendencia indígena. Eso significa que no somos tan europeos como lo pretenden los sectores más elitistas y retrógrados”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> VALKO Marcelo “Los pueblos originarios en el país de la negación”, en ROCHA VIVAS Miguel, Interacciones interculturales. Los estudiantes indígenas en la universidad. Universidad Externado de Colombia. 2009 (pp. 149)

Otras fuentes, elaboradas desde organizaciones de Pueblos, nos permiten afirmar que son más de 38 los Pueblos registrados: Mapuche, Q'om (Toba), Kolla, Pilagá, Mocoví o Moqoit, Tehuelche, Selk'nam, Myba Guaraní, Ava Guaraní, Wichi, Diaguita, Huarpe, Tonocote, Rankulche, Chulupí, Chorote, Tupí Guaraní, Chané, Tapiete, Charrúa, Comechingón, Ocloya, Omaguaca, Avipon, Yamanas, Yaganes, Quechua, Querandí, Tilian, Tilcara, Vilela, Lule, Iogys, Sanavirón, Nivaclé, Atacama, Chicha, Chané, Guaycurú, Weenayek.<sup>2</sup>

En Salta, el 6,5% de la población de la provincia se reconocen indígena 79.204 personas sobre un total de 1.214.441 habitantes. Ese porcentaje es casi el triple de la media nacional de 2,4%, y se encuentran distribuidos en diversas comunidades; Muchas de ellas cuentan con reconocidos procesos de organización en la lucha y reclamo por el incumplimiento de sus derechos expresados en numerosos marcos legales locales, nacionales e internacionales.

Asimismo las organizaciones de Pueblos Originarios, presentan un mapeo donde en Salta, habitan más de 14 Pueblos Originarios organizados en más de 900 comunidades territoriales y de base. Estos Pueblos se encuentran distribuidos en todas y cada una de las regiones de la provincia, con mayor densidad en algunas regiones que otras, de acuerdo a la situación geográfica y al avance del despojo territorial. Ellos son, entre otros: Guaraní, Diaguita, Atacama, Iogys, Chané, Qom, Weenayek; Tastil, Chorote, Qolla, Tapiete, Wichi, Chulupí, Lule.

El proceso de despojo de los Pueblos Originarios en América Latina, bien puede leerse en clave prospectiva desde 1492, a partir de la colonización de sus territorios y el quiebre de las formas de organización política. El avance sistemático sobre las tierras que habitaban históricamente, sus formas de gobierno local y toda práctica pública, religiosa, cultural y jurídica, fue minando las formas de vida y desarrollo autónomo de los Pueblos.

Desde esta óptica, se entiende que las condiciones de vida de los pueblos indígenas de nuestro país, son el resultado de una deuda histórica a causa del avasallamiento y la imposición cultural. Los altos niveles de pobreza que registran, donde la provincia de Salta es la que presenta mayores indicadores de mortalidad, así como mayores índices de enfermedades prevenibles como la diarrea, desnutrición, tuberculosis, entre otras, se comprenden a partir del despojo territorial, y la ausencia de políticas de Esta-

---

<sup>2</sup> ENOTPO, Pueblos-Naciones Originarias en la Argentina. <https://drive.google.com/file/d/0B-7mfpuTf3UMjJ5bDg2RTc3YjA/view>



do dirigidas específicamente a su tratamiento.

Los Pueblos, desde el primer intento de apropiación territorial, iniciaron un proceso de resistencia en cada uno de los territorios y no han renunciado a sostener sus instituciones, defender su autonomía logrando constituirse como sujetos de derechos. Aun así, existe una histórica postergación de la agenda pública expresada en la ausencia de políticas públicas específicas y consensuadas, la falta de reconocimiento y valoración social de su cultura, un sistema educativo colonizante y la usurpación sistemática de sus territorios, configuran escenarios de marginación y exclusión y muestran la distancia existente entre la letra de los marcos normativos vigentes y las acciones concretas efectivizadas por el Estado.

La diversidad cultural presente en nuestras sociedades americanas, merece ser considerada como algo valioso para cada cultura en particular y para el conjunto del tejido social. Sin embargo, se constata la necesidad de desarrollar *procesos interculturales*, siendo un punto neurálgico la interacción social y cultural que, sustentada en el diálogo permita derribar barreras, acortar distancias y estrechar vínculos entre unos y otros. *“Entendemos la interculturalidad, como una propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad, que – bajo el lema de la unidad en la diversidad – apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición”*.<sup>3</sup> Desde la perspectiva indígena, la identidad es vista como el fundamento esencial de su autoafirmación como pueblos y como elemento crucial para el establecimiento de relaciones interculturales que signifiquen ejercicio de derechos, desarrollo integral y participación en el poder.

Daniel Mato, entiende que a pesar de la concepción de que existen dos tipos de saberes, “no hay saber “universal”. La “ciencia” y el “conocimiento científico”, se asumen como saber “universal”; es decir verdadero y aplicable en cualquier tiempo y lugar. El otro tipo de saber, incluye una amplia gama de saberes, que suelen caracterizarse según los casos como “étnicos”, “populares”, “locales”, en el mejor de los casos “tradicionales”, “ancestrales”. Mato afirma que todos los saberes son particulares y relativos a las condiciones en que son producidos. “Por eso el diálogo y la colaboración intercultural entre diversas formas de saber son imprescindibles. En algunos casos tal vez encontremos que resultan complementarios, pero en otros podrían estar en conflicto. La colaboración intercultural en la producción de conocimiento no es una panacea y si hay conflictos, más vale verlos, analizarlos y encontrar formas de encararlos. Los estudios sociales y humanísticos, son un campo especialmente propicio para la colaboración intercultural”.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Ruiz-Llanos, Adriana. ‘La interculturalidad y el derecho a la protección de la salud: Una propuesta transdisciplinaria’. Bol Mex His Fil Med 2007. Pág. 104

Con la creación de este Programa, se propone generar un espacio institucional con el sujeto Pueblos Originarios para articular acciones al interior de la Universidad, como también con los distintos procesos organizativos originarios y organismos del Estados que abordan la temática indígena desde la perspectiva del Derecho Indígena, tomando como base los derechos que les asisten de acuerdo a los marcos normativos existentes:

- Constitución Nacional (art. 75, inciso 17) (1994)
- Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989, adoptado por la Rep. Argentina por Ley N° 24.071)
- Declaración Universal de Derechos Indígenas de la ONU, (2007)
- Ley 23.302 de Política Indígena y apoyo a las comunidades aborígenes,
- Ley de Educación Nacional 26.206, Cap. XI Educ. Intercultural Bilingüe.
- Ley 26.160 de Emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas del país
  - Convenio sobre diversidad Biológica (Ley 24.375)
  - Constitución de la provincia de Salta (art. 15). (1986)
  - Ley 7856, de Salud Intercultural
  - Ley de Incorporación de un Art. a la Ley N° 18.248. Ley de Nombres.
- Ley 23.162
  - Resolución 4811/1996. Registros de Nacional de Comunidades Indígenas
  - Ley 245644 Convenio Constitutivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, Suscripto Durante La II Cumbre iberoamericana de Jefes de Estado y Gobierno.
    - Ley 25517 Puestos a Disposición de los Pueblos Indígenas y/o Comunidades de Pertenencia que lo Reclamen, los Restos Mortales de Aborígenes, que formen Parte de Museos y/o Colecciones Públicas o Privadas.
    - Ley 25.607 Realización de una Campaña de Difusión de los Derechos de los Pueblos Indígenas.
    - Ley 26.522. Servicios de Comunicación Audiovisual. Inclusión del Derecho a la Comunicación con Identidad.
    - Ley N° 26.331 - de Presupuestos Mínimos De Protección Ambiental de los Bosques Nativos.

---

<sup>4</sup> Daniel Mato, Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. ALCEU - v.6 - n.11 - p. 120 a 138 - jul./dez. 2005 (pp.4)

- Decreto 700/2010. Comisión de Análisis e Instrumentación de la Propiedad Comunitaria Indígena
- Resolución 328/2010. INAI. Registro Nacional de Organizaciones de Pueblos Indígenas
- Resolución 249/2010. INAI. Comisión de Análisis e Instrumentación del Derecho a la Consulta y la participación de los Pueblo Indígenas
- Ley 26994 – de Reforma, Actualización y Unificación de los Códigos Civil y Comercial de la Nación.
- Código Civil y Comercial de la Nación – Art. 18
- Ley 27118 - de Reparación Histórica de la Agricultura Familiar para la Construcción de una nueva Ruralidad en la Argentina.

## Antecedentes

Son numerosos los antecedentes en otras universidades<sup>5</sup> que pretenden, con similares objetivos, generar espacios de acción conjunta e institucionalizar procesos de construcción con los Pueblos Originarios. Nuestro trabajo considera como antecedentes, además, otros espacios locales que por su envergadura, muestran la génesis del programa:

- Proyecto de Trabajo con estudiantes pertenecientes a Pueblos Originarios:

Aprobado por el consejo superior de la Universidad, en el año 2009, se plantea como propósitos: identificar problemáticas y necesidades de los estudiantes de pueblos indígenas, en las áreas académicas, personales y sociales, acompañar a los estudiantes en su integración a la vida universitaria, generar espacios de diálogo y reflexión acerca de sus expectativas y necesidades y las de sus comunidades e instalar progresivamente la noción de multiculturalidad en la currícula de las asignaturas. Desde el año 2013, la Secretaría de Extensión acompaña al CEUPO (Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios), en actividades tendientes al fortalecimiento de la Identidad cultural y visibilización de la diversidad en la universidad

*“Somos un grupo de estudiantes universitarios que lucha por el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural en nuestra universidad. En este grupo participamos en forma voluntaria estudiantes de las diferentes facultades compartiendo saberes, conocimientos y experiencias de nuestras culturas y la vida*

*en la universidad. somos una comunidad que se abre camino en esta universidad a la espera de un respaldo institucional que demuestre un interés válido en incorporar más fuertemente la noción de interculturalidad.”*

• Primeras Jornadas de Prácticas Interculturales del Norte de Salta. Orán 2016

Fue organizado por la secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Salta y su perfil fue claramente extensionista, para compartir intervenciones realizadas en Territorio. Proyectos de extensión de gestión 2016, algunos asistencialistas y/o de transferencia al medio y otros, los menos, desde un paradigma más intercultural y de co-construcción con pueblos.

- 
- <sup>5</sup> 1998. Universidad Nacional del Comahue: Centro de Educación Popular e Intercultural  
1999. Universidad Nacional de Luján: Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen  
2003. Universidad Nacional de Formosa: Comisión Interétnica de Estudiantes de Pueblos Originarios.  
2003/4. Universidad Nacional de Cuyo: Programa de Becas para Comunidades Huarpes y Escuelas Albergue  
2006. Universidad Nacional de San Juan: Programa Universitario de Asunto Indígenas  
2004. Universidad Nacional General Sarmiento: Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios  
2009. Universidad Nacional de Rosario: Cátedra Libre: Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios  
2009. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco: Cátedra Libre de Pueblos Originarios  
2009. Universidad Nacional de Misiones: Programa Especial de Promoción y Apoyo a Estudiantes Guaraníes que cursan carreras en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales e Institutos de Educación Superior Oñopytyvó Va'ekuéry Oñemboeboeápy  
2011. Universidad Nacional del Nordeste: Programa Pueblos Indígenas  
2012. Universidad Nacional de Luan: Cátedra Abierta Intercultural  
2012. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco: Catedra Abierta de Pueblos Originarios: Memoria y recuperación.  
2012. Universidad Nacional de Tres de Febrero: Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina  
2013. Universidad Nacional del Litoral: Programa Pueblos Originarios.  
2013. Universidad Nacional de Rosario: Programa intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios  
Universidad Nacional de Tucumán: Cátedra Libre de Pueblos Originarios  
Universidad de Buenos Aires: Facultad de Agronomía: Programa de Lenguas Originarias.  
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social: Lengua Mapudungun

Si bien el desarrollo de las jornadas fue expositivo, la presencia de referentes de Pueblos hizo que se generaran espacios de debate sobre los marcos legales que los amparan y la falta de acciones y decisiones políticas que históricamente los fue postergando en la agenda gubernativa.

En ese marco surgieron acuerdos de trabajo entre la Universidad y las organizaciones indígenas asistentes. Uno de ellos fue sostener encuentros de pueblos, con la finalidad de construir a su proceso organizativo e iniciativas legítimas de gestión.

- Encuentro de Pueblos Originarios Tartagal 2017

Como cumplimiento del acuerdo antes mencionado, la Secretaría de Extensión promueve este encuentro que tuvo como principal propósito, generar un espacio de diálogo entre referentes de Pueblos y sus Organizaciones, para debatir a partir de sus realidades territoriales. No se configuró como un evento académico de difusión científica, desde la voz de investigadores de la casa, sino que fue pensado como un espacio desregulado, de exposición, debate y acuerdos, donde la coordinación del encuentro, las intervenciones expositivas y los relatos de situación, estuvieron centrados en la voz de los Pueblos, constituyéndose en sí mismo en una asamblea de Pueblos. La lógica de participación de los pueblos, se realizó en un plano de horizontalidad. Se contó con la presencia de 20 Organizaciones Territoriales y Comunidades Originarias de distintos puntos geográficos de la Provincia de Salta.

A partir de este encuentro, se efectivizó la presentación de documentos de demandas y posicionamientos a funcionarios e Instituciones del Estado provincial y nacional.

Se acordó también, trabajar en líneas de acción tendientes a fortalecer el diálogo interinstitucional, Universidad y Organizaciones Indígenas.

## **Sobre las líneas de acción del Programa**

La Universidad Nacional de Salta (de aquí en adelante U.N.Sa.) fue creada en el año 1972 y se ha organizado históricamente para dar respuesta al enclave socio-cultural en el que está inserta<sup>6</sup>. Trabaja comprometida para efectivizar el principio establecido por el artículo 27 de la declaración universal de los derechos humanos que enuncia: *“Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”*.

Para llevar a la práctica este principio, la U.N.Sa. se perfila como una institución orientada al bien común como una respuesta reactiva, de resistencia, de defensa de la Universidad, activada por todos sus estamentos y acompañada por el conjunto de la sociedad. Nuestra Universidad está sentada sobre la base de los principios fundacionales que se traducen en el sentimiento su lema: *“Mi sabiduría viene de esta tierra”*:

*- Responder a las particularidades de su localización física, a su memoria histórica y a su especificidad cultural.*

*- Integrarnos a ese espacio socio-histórico, haciendo propias las luchas populares y colaborando en la construcción de una comunidad solidaria.*

*- Profundizar el desarrollo de la ciencia para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de nuestro pueblo.*

*- Participar activamente en la resistencia al deterioro de nuestro ecosistema ya que sin la tierra, no tiene sentido ninguna sabiduría y si es verdadera sabiduría no puede proponerse destruir la tierra.*

Quienes fundaron la universidad eran parte de una generación que estaba convencida—y así lo plasman en el documento fundacional— que *“esta tierra latinoamericana y sus pueblos son portadores de una SABIDURÍA que nos permitirá, finalmente, ser LIBRES”*.<sup>7</sup>

Siguiendo las bases fundacionales citadas, se diseñan líneas de acción tomando en consideración la capacidad de la universidad para dar respuesta a las demandas de los pueblos indígenas de la región, el desarrollo de equipos de trabajo formados en

---

<sup>6</sup> La Universidad Nacional de Salta, atendiendo a su enclave geográfico, se organiza bajo la figura de Sedes:

- Sede Central, ubicada en la ciudad capital, cuenta con seis Facultades: Ciencias Exactas, Ciencias de la Salud, Ciencias Económicas, Ciencias Naturales, Ingeniería y Humanidades
- Sede Regional Tartagal
- Sede Regional Orán
- Sede Regional Sur Metán y Rosario de la Frontera (creada en 2010)
- Santa Victoria Este
- Cafayate

Las carreras que se dictan en las Sedes Regionales tienen dependencia académica de las respectivas facultades.

<sup>7</sup> Bases fundacionales de la Universidad Nacional de Salta. UNSa VER 2008.

la temática en las diferentes Sedes de la universidad y el derecho internacional, que a través del Convenio N° 169, apela a la participación y consulta libre e informada a los Pueblos y sus Comunidades. Así, la participación se convierte en un derecho fundamental y funciona como herramienta para preservar su identidad cultural, su cosmovisión y su propia supervivencia frente a toda acción e intervención que los afecte. La participación de representantes de pueblos indígenas y referentes de la Universidad, se dará a través de la creación de una Comisión/Consejo que cumplirá funciones de asesoramiento, consulta y organización para el desarrollo de las líneas de acción u otras actividades que surjan de la marcha del Programa. En este sentido entendemos el trabajo de esta Comisión/Consejo, como un “proceso dialógico y bidireccional que busca la colaboración entre actores universitarios y actores sociales, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, dando prioridad a los problemas de los sectores más postergados”.<sup>8</sup>

Por lo expuesto, el presente Programa de Pueblos Indígenas identifica como prioritarias cuatro líneas de acción en una primera fase de ejecución:

## **I. Capacitación y Formación acerca de pueblos indígenas destinados a toda la comunidad universitaria**

Nuestra universidad tiene una vasta trayectoria en experiencias de trabajo con comunidades indígenas de la región, cada una de ellas aborda diferentes temáticas de acuerdo a las especificidades de formación, no obstante, desde una perspectiva integral, el incumplimiento de algunos derechos incide en los demás, de ahí la necesidad de:

- Sistematizar las experiencias de intervención en territorio.
- Diseño e implementación de espacios de formación que orienten las intervenciones sobre la base de criterios comunes. Se consideran como temáticas más sensibles los aspectos relacionados con Educación, Salud, Derechos y Territorio.

---

<sup>8</sup> Celman Susana, en Menéndez Gustavo “Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender”. Universidad Nacional del Litoral, 2013. PP 9.

- Generar espacios de trabajo colaborativo y de autoformación de los miembros de la Comisión que permita una capacitación continua que redunde en un mejor desempeño en el marco de las acciones a emprender.

En referencia a Educación, en la Constitución Nacional en el inciso 17 del artículo 75 se expresa: *“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural...”* en este sentido se proponen acciones destinadas a:

- Generar espacios de rescate de las lenguas originarias, tanto en medios institucionales escolares como en espacios no formalizados, a partir de demandas concretas de los Pueblos.
- Desarrollar cursos transdisciplinarios de posgrados para docentes de la UNSa (todas sus sedes), donde se promueva la participación de nuestros docentes para el desarrollo de temáticas afines a las problemáticas de pueblos
  - Establecer convenios con el *Ministerio de Educación* a fin de:
    - Ofrecer capacitación sobre interculturalidad, educación y pueblos indígenas en el nivel superior, medio y primario
    - Brindar un espacio de formación a auxiliares bilingües en ejercicio, a demanda de los pueblos y sus comunidades.
    - Establecer convenio con los IES que dictan la Carrera Profesorado de Educación Primaria con orientación en EIB, para realizar acciones conjuntas en áreas sensibles.

Referido a la SALUD, el artículo 23 de la Declaración de las Naciones Unidas de los Pueblos Indígenas, versa *“Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar y a elaborar prioridades y estrategias para el ejercicio de su derecho al desarrollo. En particular, los pueblos indígenas tienen derecho a participar activamente en la elaboración y determinación de los programas de salud (...), y en lo posible, a administrar esos programas mediante sus propias instituciones”* (setiembre, 2007)

Así mismo, el artículo 24 afirma que *“Los pueblos indígenas tienen derecho a sus propias medicinas tradicionales y a mantener sus prácticas de salud, incluida la conservación de sus plantas, animales y minerales de interés vital desde el punto de vista médico. Las personas indígenas también tienen derecho de acceso, sin discriminación alguna, a todos los servicios sociales y de salud”*.

En este marco, la provincia de Salta, en el año 2014 promulgó la Ley N° 7856 Red de apoyo sanitario para pueblos originarios, quedando pendiente a la fecha su Re-



glamentación, por lo tanto avanzar en el conocimiento de los derechos de los pueblos indígenas a la salud, y, tomando en consideración la reciente creación de la carrera de Medicina, y la población docente y estudiantil de la Facultad de Ciencias de la Salud, -siendo Enfermería una carrera que se dicta en tres Sedes-, es prioritario concentrar intervenciones que posibiliten:

- Articular acciones con la Red de Salud Intercultural de la provincia de Salta y el equipo de facilitadores interculturales.
- Desarrollar cursos de posgrados y/o Extensión para docentes y estudiantes de la UNSa en todas sus sedes), en los que se promueva el conocimiento de derechos referidos a salud intercultural.
- Jornadas de debate y Reflexión sobre la situación de salud de los pueblos originarios con invitados especiales
- Promover espacios académicos de formación en las carreras de grado a fin de formar profesionales sensibles y comprometidos con la situación de los pueblos indígenas.
- Articular las posibilidades de ingreso, permanencia académica, sostenibilidad económica y egreso de estudiantes de pueblos.

## **II. Fortalecimiento de los procesos organizativos propios de los pueblos**

Consideramos de vital importancia contribuir a fortalecer los procesos organizativos de los pueblos originarios, para que sean estos los principales actores y gestores de políticas públicas en los diversos ámbitos de aplicación.

Los Pueblos, a lo largo de la historia, generaron espacios de encuentros desde las cosmovisiones que cada uno posee; estas transmisiones de conocimiento y sabiduría, se dan en un contexto de colectivizar el saber y generar condiciones de superación de las dificultades que emergen en la vida cotidiana.

Es por eso fundamental generar y garantizar a demanda de las organizaciones territoriales de Pueblos Originarios:

1. El diseño e implementación de un Programa permanente de encuentros propios de pueblos, que tenga por finalidad construir y articular políticas que faciliten la plena participación y la incidencia territorial de las iniciativas legítimas de los pueblos en cuanto a Desarrollo, Cultura, Am-

biente, Legislación, Comunicación con Identidad, Capacitación y Gestión.

2. Gestionar encuentros regionales de pueblos originarios a fin de compartir experiencias y abordajes de temáticas en otros territorios.

### **III. Diseño, ejecución y sistematización de Proyectos de Extensión en función de demandas de las comunidades y organizaciones de los pueblos indígenas de la región.**

La Universidad, desde la Secretaría de Extensión, ejecuta anualmente la convocatoria a Proyectos de Extensión con participación estudiantil, como también asume la coordinación administrativa de los Proyectos de Extensión de la Secretaría de Políticas Universitarias. En este sentido, se pretende poner en marcha acciones para la “consulta libre, previa e informada a los Pueblos”, permitiendo:

1. Creación de una base de datos que refleje la demanda de los pueblos y sus comunidades y sirvan de orientación y prioridad para quienes quieran realizar proyectos de extensión.

2. Creación y fortalecimiento de Espacios de consulta a las comunidades de acuerdo a las demandas que se presenten

3. Generar espacios de formación, discusión y reflexión que posibiliten arribar a criterios comunes en las intervenciones

4. Articular el trabajo que los diferentes equipos realizan en territorio.

5. Elaborar una base de datos con las experiencias realizadas o en curso, alcances y ubicación territorial.

### **IV Fortalecimiento de las acciones que la comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios (CEUPO), desarrolla desde el año 2009**

La Ley de Educación Nacional 26.206 en su Capítulo XI, artículos 52 a 54, garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica. En este sentido, existen universidades en el país y en Latinoamérica, que han abierto sus puertas a este tipo de estudiantes, ofreciéndoles ciertas condiciones

económicas y académicas. No obstante, las alternativas son aún muy débiles en cuanto a la posibilidad de brindarles una formación que tenga en cuenta sus particularidades socioculturales, y los apoye en los retos que los estudiantes enfrentan; que responda a las necesidades de sus pueblos, que fortalezca su identidad, su resistencia y su capacidad de desarrollarse enfrentando el mundo globalizado y multicultural sin perder su identidad. Aún más remota, es la posibilidad de que las Universidades aprovechen las culturas indígenas, sus cosmovisiones, conocimientos, valores, técnicas, métodos y epistemologías, que posibilite contrarrestar el carácter de universalidad asignado al conocimiento occidental hegemónico, para contribuir a la construcción de academias y sociedades más abiertas y pluralistas.

El Convenio 169 de la OIT expresa.: *“Deberán tomarse medidas para promover la participación voluntaria de miembros de los pueblos interesados en programas de formación profesional de aplicación general.”* (art.22, punto 1). *“Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”* (art. 27) Las Constituciones Nacional y Provincial reconocen la preexistencia de los pueblos indígenas a los estados, asumiendo el compromiso de asegurarles la educación bilingüe e intercultural y el acceso a los derechos.

Para la concreción de esta línea de acción se prevé avanzar en los objetivos propuestos por la Res. CS 196 y 197/10, siendo necesarias acciones de trabajo articulado con la Secretaría Académica de la Universidad y los Servicios de Orientación o sus equivalentes en cada unidad académica.

Para el funcionamiento de este Programa se ideó en una estructura integrada por personal universitario y representantes de pueblos para conformar lo que se denomina “Consejo Asesor de Pueblos Indígenas”:

- Un coordinador titular y un suplente que deberán tener un perfil extensionista, formación académica y antecedentes afines a temáticas relativas a Pueblos Originarios. Con el mismo perfil se convocará a un representante Titular y un suplente por cada unidad académica,
- Dos representantes estudiantes, un titular y un suplente, de pueblos indígenas por cada unidad académica y Sedes Regionales y, deberán tener pertenencia al CEUPO (Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios) o auto identificarse como estudiante de PO. La participación de estos estudiantes, como nexo vinculante entre la universidad y sus comunidades de origen, será un valioso aporte en el proceso de consulta y toma de decisiones sobre problemáticas sensibles de sus Pueblos y Comunidades.

- Seis Consejeros Originarios titulares y seis suplentes - designados en el marco del Encuentro Nacional de Organizaciones Territoriales de Pueblos Originarios – ENOTPO<sup>9</sup>, el cual articula en las cinco regiones en la provincia con cada uno de los procesos organizativos de los Pueblos Originarios. Su participación en este programa, responde a garantizar el derecho pleno a la participación y consulta libre e informada a los Pueblos Originarios y sus Comunidades, a través de sus respectivas Instituciones, cada vez que se investigue y/o se intervenga directa o indirectamente en tareas de docencia y extensión que involucren a los Pueblos y/o su territorio. Su designación será refrendada por Secretaría de Extensión.

Las funciones del consejo serán implementar las líneas de acción establecidas en la presente propuesta, a través de encuentros de trabajo. Asimismo, podrán definirse subcomisiones de trabajo con el propósito de generar mayor operatividad.

## **Consideraciones Finales**

Todo lo enunciado son fundamentos para afirmar que la interculturalidad supone ir más allá del reconocimiento de la existencia de diferentes culturas, ya que busca el intercambio y la reciprocidad en la relación mutua. Ello supone para la universidad un compromiso y un desafío frente al reconocimiento de la complejidad y conflictividad propia de todo proyecto intercultural, que supone procesos de aprendizaje e intercambio en un contexto de posiciones, historias e intereses diversos y aún contrapuestos. Asimismo, los marcos legales vigentes estipulan la obligación de los estados y las instituciones que lo conforman, de generar condiciones para contribuir al goce sin discriminación de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que

---

<sup>9</sup> El ENOTPO constituido en el año 2009 como espacio conformado por 45 organizaciones de 27 pueblos originarios y más de 1000 comunidades, que se reúne periódicamente en una gran Asamblea constituida por representantes de las distintas organizaciones. El objetivo del ENOTPO es intercambiar, debatir y coordinar temas relativos a las realidades territoriales de cada Pueblo, elaborar propuestas de políticas públicas para incidir en la política indígena llevar a cabo las Instituciones del Estado Argentino y promover la defensa y cumplimiento de los Derechos Indígenas.

el resto de la población; ello implica, asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos indígenas, acciones sistemáticas capaces de avanzar en su efectiva garantía y cumplimiento.

El reto de las instituciones de educación superior, es transformarse desde su interior para ser más pertinentes con la diversidad cultural, incorporando el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de sus políticas; que permitan, de este modo, una mayor presencia en la sociedad como así también una mayor participación de ella al interior de las universidades.

## Referencias Bibliográficas

ANDERSON Benedict (1989). *Imagined Communities. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica. México.

ENOTPO, Pueblos-Naciones Originarias en la Argentina. <https://drive.google.com/file/d/0B7mfpufuTf3UMjJ5bDg2RTc3YjA/view>

MANDRINI Raúl (2008). *La Argentina aborígen. De los primeros pobladores a 1910*. Colección Biblioteca Básica de Historia. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

MATO Daniel (2005). *Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas*. ALCEU - v.6 - n.11 - p. 120 a 138 - jul./dic.

QUIJADA Mónica (2004). "De mitos nacionales, definiciones cívicas y clasificaciones grupales, los indígenas en la construcción nacional argentina, siglos XIX a XX", en Waldo Ansaldi (coord.), *Calidoscopio Latinoamericano. Imágenes históricas para un debate vigente*, Buenos Aires, Ariel Historia.

UPNDS <http://upndsalta.blogspot.com.ar/2017/05/por-la-restitucion-de-nuestros.html?m=0>

VALKO Marcelo (2009). "Los pueblos originarios en el país de la negación", en ROCHA VIVAS Miguel, *Interacciones interculturales. Los estudiantes indígenas en la universidad*. Universidad Externado de Colombia.

## Marco Legal Regulatorio

- Constitución Nacional (art. 75, inciso 17) (1994)
- Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989, adoptado

por la Rep. Argentina por Ley N° 24.071)

- Declaración Universal de Derechos Indígenas de la ONU, (2007)
- Ley 23.302 de Política Indígena y apoyo a las comunidades aborígenes,
- Ley de Educación Nacional 26.206, Cap. XI Educ. Intercultural Bilingüe.
- Ley 26.160 de Emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas del país
- Constitución de la provincia de Salta (art. 15). (1986)
- Ley 7856, de Salud Intercultural
- Resolución 4811/1996. Registros de Nacional de Comunidades Indígenas
- Ley 25.607 - Establécese la Realización de una Campaña de Difusión de los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Decreto 700/2010. Comisión de Análisis e Instrumentación de la Propiedad Comunitaria Indígena
- Resolución 328/2010. INAI. Registro Nacional de Organizaciones de Pueblos Indígenas
- Resolución 249/2010. INAI. Comisión de Análisis e Instrumentación del Derecho a la Consulta y la participación de los Pueblo Indígenas
- Ley 26994 – de Reforma, Actualización y Unificación de los Códigos Civil y Comercial de la Nación.
- Código Civil y Comercial de la Nación – Art. 18
- Ley 27118 - de Reparación Histórica de la Agricultura Familiar para la Construcción de una nueva Ruralidad en la Argentina



8

## LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS ARTES Y LA CULTURA





## **Estrategias para caminar hacia una Educación Superior intercultural para las artes**

**BRADLEY HILGERT**

Departamento Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales  
Universidad de las Artes (Guayaquil, Ecuador)  
bradley.hilgert@uartes.edu.ec

**ANA CARRILLO**

Departamento Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales  
Universidad de las Artes (Guayaquil, Ecuador)  
ana.carrillo@uartes.edu.ec

---

### **Resumen**

Como profesores de la Universidad de las Artes, pusimos en práctica una vivencia pedagógica junto con el pueblo afro-ecuatoriano que nos ha permitido poner en contexto las dificultades y los retos de la dimensión política de la educación superior en nuestro contexto actual. En América Latina durante la década pasada se lograron importantes conquistas para las luchas de los pueblos y nacionalidades que habitan nuestro continente. En el caso de Ecuador, la constitución de 2008 apostó por una fórmula nueva para construir un Estado distinto, a partir de un diálogo de saberes, cuyo modelo debía ser evidenciado en cada política, institución, momento. El logro, hasta ahora, es ver reflejado el respeto y la promoción de la diversidad cultural en varios documentos político-administrativos que dan cuenta de una voluntad de las autoridades y una acción de la sociedad civil, que, por lo menos parcialmente y desde lo discursivo, están dispuestas a remediar las inequidades constituidas en procesos históricos propios de nuestros países. Las necesidades planteadas desde la formulación de este Estado intercultural también tuvieron consecuencias en las maneras de plantear las leyes que rigen el ejercicio de la Educación Superior. Desde nuestra experiencia

como docentes, estamos convencidos de que el campo de la educación es uno de los lugares estratégicos para repensarnos la realización de la propuesta para una plurinacionalidad en igualdad (inter)cultural. El reto es importante y la dificultad para llevarlo a cabo da cuenta de lo complejo de hacer realidad los postulados políticos comunes que nos permitan caminar hacia una democracia radical. Los logros suelen ser opacados por la ausencia de grandes resultados orientados a conseguir una educación intercultural de calidad y por la mirada hegemónica folklorizante de las culturas minorizadas. Como si el contexto descrito anteriormente no fuese lo suficientemente desafiante, hoy en día, en casi todo el continente, estamos frente al avance de una oleada conservadora que amenaza cualquier avance hacia la constitución de un Estado que desde la plurinacionalidad funcione como garante del desenvolvimiento social igualitario. Vemos con tristeza la contradicción que implica plantear cambios necesarios en sistemas e instituciones tradicionalmente consolidados. En nuestro campo de acción, los escasos resultados institucionales/institucionalizados y las dificultades de ejecución de alternativas pedagógicas para la educación superior intercultural se merecen un análisis detenido que nos permita reevaluar las alternativas y estrategias existentes y posibles. Nuestra propia práctica como docentes que han optado por una educación alternativa y activa/ista desde Latinoamérica nos ha permitido mirar las falencias de la ejecución de los postulados idealistas y utópicos de una ‘revolución ciudadana’. Es decir, vivimos en el complicado desfase entre el deseo de revolucionar instituciones como la universidad y la permanencia de prácticas culturales hegemónicas como la educación. Nuestra ponencia se inserta en esta problemática y pone en perspectiva todas estas dificultades para, desde la tensión que producen, especular sobre las (im) posibilidades de una pedagogía radicalmente distinta para las Artes y Creatividades que desde su praxis intercultural de paso a una transformación social para imaginar un(os) estado(s) menos racista, más propositivo, incluyente e igualitario.

Como profesores de la Universidad de las Artes, pusimos en práctica una vivencia pedagógica junto con el pueblo afro-ecuatoriano que nos ha permitido contextualizar las dificultades y los retos de la dimensión política de la educación superior en la actualidad. En América Latina durante la década pasada se lograron importantes conquistas para las luchas de los pueblos y nacionalidades que habitan nuestro continente. En el caso de Ecuador, la constitución de 2008 apostó por una fórmula nueva para construir un Estado distinto, a partir de un diálogo de saberes, cuyo modelo debía ser evidenciado en cada política, institución, momento. El logro, hasta ahora, es ver reflejado el respeto y la promoción de la diversidad cultural en varios documentos político-administrativos que dan cuenta de una voluntad de las autoridades y una acción de la sociedad civil, que, por lo menos parcialmente y desde lo discursivo, están

dispuestas a remediar las inequidades constituidas en procesos históricos propios de nuestros países. Las necesidades planteadas desde la formulación de este Estado intercultural también tuvieron consecuencias en las maneras de plantear las leyes que rigen el ejercicio de la Educación Superior.

Sin embargo, la práctica efectiva de la interculturalidad en la educación y especialmente en la educación en artes es un reto inconcluso y difícil de realizar por varias razones que reposan tanto en la misma inexperiencia de las instituciones a las que nos pertenecemos –instituciones que nacieron en el contexto de un Estado–nación monocultural –como en la falta de visión, reflexión y claridad sobre nuestros compromisos<sup>1</sup> como parte del Sistema de Educación Superior –concebido como bien público–. Desde nuestra experiencia como docentes, estamos convencidos de que el campo de la educación es uno de los lugares estratégicos para repensarnos la realización de la propuesta para una plurinacionalidad en igualdad (inter)cultural. Por estas razones, hemos diseñado un proceso de inter-aprendizaje en vinculación con la comunidad a través del cual reflexionamos sobre estrategias que nos permitan la realización de los modelos de educación superior intercultural para las artes.<sup>2</sup> De esta experiencia, queremos resaltar que el cumplimiento de las expectativas sociales frente a la Universidad y sus funciones y de los instrumentos jurídico-políticos que condensan los deseos sociales sobre nuestras instituciones, dependen de muchas cosas, pero es sobre todo un trabajo político del día a día.

---

<sup>1</sup> Como docentes y como intelectuales, desde la mirada cotidiana como sujetos con agencia y desde los lugares de toma de decisiones.

<sup>2</sup> En honor al tiempo describimos brevemente nuestro proyecto, que lleva ahora tres fases en ejecución: decidimos combinar dos asignaturas que podían ser compatibles en sus objetivos de aprendizaje, una teórica: Política y Cultura en América Latina, y una práctica: Laboratorio en Comunidad, formulamos un sólo proyecto macro y nos dedicamos a guiar nuestra clase con un modelo de aprendizaje a través de proyectos y solución de problemas, provocando el encuentro de nuestros estudiantes con los vecinos del barrio Nigieria en Guayaquil, ubicado en la Isla Trinitaria, de población mayormente afro-ecuatoriana. En la primera fase tuvimos 11 productos teórico –prácticos: cortos planteados participativamente, grabación de arrullos afro-ecuatorianos, elaboración de historias de vida y talleres de teatro, danza, entre otros. En la segunda y tercera fase desarrollamos una radio comunitaria junto a los vecinos. Esto nos permite movilizar los contenidos críticos a través de la construcción conjunta de conocimiento teórico y político sobre las realidades sociales y culturales de las poblaciones guayaquileñas, ecuatorianas, latinoamericanas.

En el camino de realizar nuestro proyecto, nos topamos con varios aliados de diferentes sectores de la sociedad. Entre ellos, recibimos un gran aprendizaje de Ibsen Hernández, uno de los líderes del movimiento social afroecuatoriano “Somos Decenio”. Ibsen nos explicaba que la definición más sencilla de la interculturalidad como práctica cotidiana es la preocupación por la ausencia del otro. Para una institución como la nuestra, esto implica tomar una posición crítica, por un lado, frente la ausencia de autoridades, profesores y estudiantes provenientes de los pueblos y nacionalidades del Ecuador y; por otra parte, frente a la falta de integración de sus saberes y conocimientos en el diseño curricular de la universidad. Desde nuestra intención de experimentar en metodologías que nos permitan el paso hacia una educación relacional, nos interpeló profundamente la precisión de Ibsen y nos convenció de la urgencia de emprender unos cambios estructurales dentro del ámbito que nos competía como docentes: la clase.

Partiendo del presupuesto de que la (contra)hegemonía y las transformaciones sociales son procesos largos y que las instituciones son especialmente lentas en re-planearse, nos preguntamos, cómo podríamos realizar una pedagogía que realmente democratice el conocimiento en un sentido intercultural, así partiendo de los deseos y las necesidades de las comunidades excluidas del sistema educativo para integrar sus saberes en la búsqueda de la transformación social. Nos parece que lo que cabe dentro de nuestra esfera de posibilidades es ofrecer una educación alternativa que pone en evidencia la relación ya existente entre la teoría y la realidad histórica nacional, vivida tanto por nuestros estudiantes como por las comunidades invisibilizadas por la estructura. Debido a que la universidad sigue siendo una institución hegemónica (sin negar su poder latente de convertirse en fuerza contrahegemónica/popular) y reconociendo su incapacidad de pensar en/desde el subalterno –lo que hace que Gayatri Spivak declare que el subalterno no puede hablar<sup>3</sup>–, optamos por la estrategia subalternista de “inclinarnos para escuchar” (Rodríguez 108).<sup>4</sup>

En este sentido, salimos del espacio físico de la universidad y recibimos-dimos clase en/con/desde la comunidad, para así hacer una triangulación entre las realidades distintas y diferenciadas, las teorías y conocimientos académicos dominantes y las

---

<sup>3</sup> Ver: Spivak, Gayatri Chakravorty 2003 “¿Puede hablar el subalterno?” en Revista Colombiana de Antropología (Bogotá) Vol. 39, enero-diciembre.

<sup>4</sup> Ileana Rodríguez plantea esta estrategia, apoyándose en el pensamiento de Ranajit Guha: “Escuchar es constitutivo del discurso. Escuchar significa estar abierto a y existencialmente dispuesto hacia: uno se inclina un poco hacia un lado para escuchar” (108).

prácticas pedagógicas nuestras y de los estudiantes. La radio parlante-comunitaria parte de la premisa de que el subalterno habla, pero que su voz es acallada por otras agendas, por lo que desarrollamos maneras que nos permiten escucharlo. De esta forma, hemos podido observar el “poder epistemológico” del subalterno y cómo éste fomenta en el estudiante, el docente y la institución misma un pensamiento crítico profundo y comprometido que denuncia sus propias prácticas excluyentes y anuncia alternativas encaminadas hacia una justicia social intercultural.<sup>5</sup> Por ejemplo, al terminar nuestra materia integrada, una alumna escribió lo siguiente:

Para mí este proyecto ha marcado una serie de cosas importantes, no solamente académicamente sino a nivel personal. Este proyecto ha puesto en cuestionamiento muchas cosas sobre nuestras formas de vida, el cotidiano, los prejuicios y las formas de relacionarnos con los demás. [...] La metodología que se aplica en esta clase es una forma de reflexionar cómo nos relacionamos con los otros y entender que las diferencias existen. Estas diferencias tienen que ver con las formas en que las oportunidades están fragmentadas en la sociedad o como parte de una construcción social [...] Uno de los desafíos más importantes es poder crear espacios inclusivos y autónomos dirigidos y pensados para y desde las personas del barrio sin diferencia de edad, religión o género.

Nos parece que salir del espacio tradicional de la academia para insertarnos profundamente en la diversidad de lo social y para atender a los problemas reales de la sociedad es una forma de poner en práctica los ideales que comenzaron a emerger en la reforma de Córdoba, profundizados en la *Declaración de Cartagena*. Abrirnos existencialmente, académicamente e institucionalmente al subalternizado para realizar nuestro quehacer universitario a partir de una escucha profunda nos permite entablar “una relación más activa con [nuestros] contextos” para así desarrollar una noción de pertinencia y responsabilidad compleja y plural. Esta estrategia promueve desde la praxis la “diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas” pero en un sentido profundo que implica “transformar [a las

---

<sup>5</sup> “La mera presencia del subalterno tiene la virtud de cambiar los signos y sus significados culturales [...] en el momento en que el subalterno transgrede su lugar asignado, empieza a ejercer su poder epistemológico” (Rodríguez 107-108).

instituciones tal cual existen en la actualidad] para que sean más pertinentes con la diversidad cultural” (15). Estos son insumos fundamentales para pensar una educación que posibilite la transformación social.

Cuando comparamos el sentido de pertinencia pensado desde la institución con las necesidades y deseos expresados desde la comunidad, nos damos cuenta de la urgencia de una academia hecha desde/con un *conocimiento situado*. Uno de los problemas más acuciantes de las dinámicas latinoamericanas es la *conciencia enajenada de las élites* que, curiosamente, son las mentalizadoras, rectoras y protagonistas de los procesos educativos y culturales.<sup>6</sup> En términos educativos, estas características son preocupantes porque somos incapaces de diseñar procesos de construcción del conocimiento desde nuestras propias prácticas y realidades. En el caso de los docentes, por ejemplo, los procesos de aprendizaje se basan en la repetición de teorías externas, elaborando en pocas ocasiones procesos críticos al respecto. Generalmente estos contenidos, marcos teóricos, o metodológicos, como modelos de interpretación de la realidad y de maneras de accionar y aprehender la experiencia social situada son irreales o ajenos.

Este modelo tiene algunos defectos en el proceso educativo, y por lo tanto en el proceso social: no dotan de realidad a la experiencia de aprender, y perpetúan nociones que no se ajustan a cabalidad con las experiencias propias. Deslegitiman nuestra agencia y desmovilizan a la colectividad del Sur como protagonista de la construcción y reformulación del conocimiento y de la transformación de sus condiciones de vida. En términos nacionales, crea una intelectualidad-élite local que sólo protege sus propios intereses, subalternizando los saberes otros y privando a la mayoría de un gran capital social y económico dentro del campo del conocimiento.

Frente a esta situación desfavorable, nuestra experiencia en el barrio Nigéria plantea (inter-)aprender en campo y mirar nuestra realidad a partir de mirarnos a través del otro, relacionamente y en colectivo. Creemos que la construcción de conocimiento situado es un gesto relacional que nos ubica en un entramado complejo de experiencias y discursos – lo que vivimos, lo que sabemos, lo que dice la teoría –, pero también lo que pasa en la vida de los demás construidos como distantes.

Para que la educación llegue a este inter-aprendizaje, se deben desmovilizar – cuanto sea necesario – los contenidos folklorizantes de las representaciones de lo mul-

---

<sup>6</sup>En el contexto ecuatoriano, por ejemplo, Alejandro Moreano situaba ese tipo de conciencia al hablar de las élites culturales que conformaron los imaginarios patrios desde finales del siglo XIX. Moreano Alejandro, “Benjamín Carrión: el desarrollo y la crisis del pensamiento democrático - nacional”.

ticultural para centrarnos en lo intercultural como propuesta política y como praxis histórica. La otredad es resultado de un mismo proceso histórico con sus zonas oscuras; la frontera entre nosotros y ellos, a pesar de tener efectos reales y sobre todo materiales, es construida y mantiene sus raíces en el legado colonial. Lo que nuestra experiencia intercultural nos permite saber de los demás y de nosotros mismos le da sentido integral a nuestra propia historia y al mejor entendimiento del contexto social en el que nos desenvolvemos.

Por ejemplo, al proponernos realizar nuestro trabajo a partir de la experiencia de compartir nuestros procesos de aprendizaje con el pueblo afro-ecuatoriano, ellos nos expresaban su preocupación por su ausencia en las representaciones de la nación, en el relato oficial de la historia y su presencia estigmatizada en los medios de comunicación. Este problema, que tiene su correlato en otras comunidades imposibilitadas de autodeterminarse en los medios de comunicación o en los discursos y prácticas estatales es un problema común a todos. Mirarlo permite dimensionar las contradicciones en la conformación del estado nacional y los múltiples significados de la palabra hegemonía. Sin duda, la universidad mantiene un papel importante en ese juego, tanto en su conformación como en las posibilidades de remediar sus efectos perversos.

Al inclinarnos a escuchar y adoptar un tipo de *antropología por demanda*,<sup>7</sup> nos abrimos a esas preocupaciones de la comunidad, como también a las soluciones que ellos proponen; entendemos como estas problemáticas hacen parte de nuestra propia vida o tienen un relato complementario a procesos que vivimos. En esta apertura, nuestra asignatura tuvo que re-constituir sus ejes y trabajar en relación con el barrio Nigeria; lo que nos permitió incluir nuevos enfoques en la clase como la invisibilidad de los aportes de los procesos históricos y culturales afro-ecuatorianos en el imaginario social del país.

Desde nuestro trabajo, elaboramos un syllabus que incluya estos contenidos, pero también invitamos a los activistas y dirigentes para que nos cuenten en voz propia su historia y experiencia. Por otro lado, nuestros estudiantes trabajan en ocasiones la memoria de los vecinos del barrio. En nuestro modelo el docente deja de ser el único portador de conocimiento y se convierte en ente articulador, con el fin de construir una hegemonía alternativa, así otra vez activando el poder epistemológico latente del subalternizado. En este sentido, la educación superior en sí, en cuanto incluye los

---

<sup>7</sup> Ver: Segato, Rita. "Género y colonialidad: del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderno de alta intensidad". En La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2015.



deseos y expectativas de la sociedad entera, posibilita la articulación de un nuevo bloque histórico porque permite y genera el diálogo entre una pluriversidad de grupos e intereses heterogéneos. Parte de este aprendizaje se moviliza a través de la empatía: la preocupación por el otro y el reconocimiento de las semejanzas hacen que los espacios de representación -en este caso- sean compartidos por igual.<sup>8</sup> A partir de esto, vamos construyendo un conocimiento inclusivo elaborado en relaciones interculturales en el que intervienen también las diferencias étnicas, sexo-genéricas, entre otras.

La experiencia pedagógica que hemos compartido con el barrio Nigeria nos ayuda a tener ideas claras sobre el para qué del conocimiento universitario. En el caso que acabamos de narrar, el conocimiento es para remediar las iniquidades en el sistema simbólico de representaciones y acceso a los medios de comunicación. En términos más generales, sirve para imaginar una sociedad más justa. En esta construcción, las intenciones de los estudiantes con los vecinos del barrio, se ponen en juego; ¿qué sabemos, cómo lo sabemos y sobre todo para qué sirve? Cuando nuestros estudiantes resuelven problemas planteados desde la vivencia con otros, los retos sociales que asumen y se amplían, el conocimiento sensible nos sirve para resolver, perfeccionar, colaborar en la construcción de teoría y también para la elaboración de soluciones prácticas; las dos labores, en nuestro entendimiento, no están separadas. El logro que más nos complace haber realizado es que a partir de un ejercicio de inter-aprendizaje, hemos podido plantear el conocimiento como una herramienta relacional que nos permita pensar utópicamente y en colectivo. Y esto, a nuestro parecer, nos mueve hacia una práctica pedagógica en que la educación superior realmente es un bien público y social, tal como se plantea en la *Declaración de Cartagena*.

---

<sup>8</sup> Nos parece importante, en este punto, reconocer los aportes de la filosofía africana del Ubuntu que postula una ontología relacional. Este pensamiento está siendo trabajado por los grupos afroecuatorianos y adaptado al contexto latinoamericano como una filosofía que acompaña y fortalece al *sumak kawsay*.

También queremos resaltar que la preocupación por el otro fue uno de los objetivos de aprendizaje logrados en nuestra clase, como vemos en el testimonio de un alumno: “En términos teóricos aprendí mucho sobre los temas tratado en clase, pero más allá de eso creo que lo más importante que me pudo dar esta clase es un aprendizaje sobre la empatía, es decir sobre entender al otro como un ser complejo”.

No se suele incluir la empatía cuando se habla de empatía cuando se habla del éxito académico, pero nos parece que este tipo de sensibilidad es uno de los saberes que ha sido subalternizado por la razón científica eurocentrista.

## **Referencias Bibliográficas**

Moreano, Alejandro; “Benjamín Carrión: el desarrollo y la crisis del pensamiento democrático - nacional”, *Revista de Historia de las Ideas*, volumen 9, Quito: 1989.

Segato, Rita. “Género y colonialidad: del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderno de alta intensidad”. En *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2015.

Rodríguez, Ileana «Hegemonía y dominio: subalternidad, un significado flotante». En *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. Coordinación de Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta. México: University of San Francisco/Miguel, 1998.

Spivak, Gayatri Chakravorty 2003 “¿Puede hablar el subalterno?” en *Revista Colombiana de Antropología* (Bogotá) Vol. 39, enero-diciembre.



# **Las prácticas socio artísticas como nuevo paradigma en las políticas académicas universitarias. Desafíos continentales para el nuevo milenio**

**MARÍA FORCADA**

Facultad de Artes y Diseño- Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza  
angelesforcada@gmail.com

**MARIELA MELJIN**

Facultad de Artes y Diseño- Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza

**ARTURO TASCHERET**

Facultad de Artes y Diseño- Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza

---

## **Resumen**

Este trabajo propone el análisis de políticas educativas aplicadas en la educación superior artística desarrollado en el período comprendido entre 2008 y 2017 en la Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza-Argentina. Dicho análisis se desarrolla a partir de la implementación, investigación y seguimiento de prácticas socio artísticas en el ámbito universitario. Las polémicas que implican tratar como asunto la inclusión de las mismas como tramo obligatorio en la formación superior de arte nos permiten imaginar modos de relacionarnos superadores de estigmas y estrategias anquilosados en formas verticalistas reflejo de un modelo de sociedad subsumida en el individualismo que propone el sistema neoliberal. El ejercicio nos permite poner en conflicto los saberes disciplinares académicos del arte culto y burgués heredado de la modernidad tardía continental.

El marco teórico de referencia implica desarrollos de la teoría del arte, la práctica artística latinoamericana con su especificidad disciplinar y la pragmática de gestión;

siempre bajo el horizonte de sentido que implican los aportes de la educación popular. El contexto de aplicación es en la presente fase de desarrollo del sistema capitalista; que tiende a identificarse como un “régimen que no es gobernado por ninguna ley trascendente; una *“materia”* que produce desacralización en masa de toda la cultura, con tendencia a auto-preservarse indefinidamente donde las prácticas individuales del arte son buen ejemplo de ello. (Fisher/2017)

En Latinoamérica desde hace más de cincuenta años, en el campo del arte, se desarrollan disputas que tensionan los lineamientos de su operatividad desde el punto de vista de su potencialidad crítica. En este contexto las prácticas socio artísticas y de diseño se constituyen en un fenómeno configurador de nuevas sinergias capaces de impulsar el acceso, la expansión y la democratización de la educación superior en el especial contexto territorial continental.

El análisis de casos presentados permite el desarrollo de reflexiones tendientes a incubar una formación que propugne sujetos más humanos, plurales y democráticamente horizontales en el contexto de las problemáticas de la industria cultural y los nuevos desafíos que implican los productos de la información, las redes y la tecnología transmedia. Lo que interesa en ellos no es la referencia al lenguaje de la elite artística; sino su potencialidad para restaurar la noción de tejido humano como creación colectiva en el sentido más genuino, en un mundo posmoderno que diluye la potencialidad de la subjetividad y todo lo recicla. Por ello los modelos pedagógicos analizados promueven una comunidad del encuentro, recuperando lo que había sido desacralizado por la secularización moderna. Encuentro en la representatividad de los intercambios humanos y no en la representatividad de lo mercantil. El planteo permite proyectar estrategias para desarrollar un arte y una gestión de artes dentro del modelo crítico, que nos posibilite avanzar en la construcción de nuevas formas de organización donde las relaciones cooperativas permitan asumir los desafíos de las comunidades más vulneradas, violentadas y desatendidas por el sistema. Meta final en una sociedad democrática que se precie de ser verdaderamente justa y solidaria.

El trabajo propone el análisis de políticas educativas aplicadas en la educación superior en artes desarrolladas en el período comprendido entre 2008 y 2017 en la Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza-Argentina. Estas implican la implementación, investigación y seguimiento de prácticas socio artístico en el ámbito universitario.

Las polémicas que implican tratar la inclusión de las mismas como tramo obligatorio en la formación superior de arte nos incitan a diseñar modos de relacionarnos superadores de estigmas anquilosados en formas verticalistas reflejo de un modelo de sociedad subsumida en el individualismo. El ejercicio nos permite poner en conflicto

los saberes disciplinares académicos del arte culto y burgués heredado de la modernidad tardía continental.

El marco teórico se centra en desarrollos de la teoría del arte, la práctica artística latinoamericana con su especificidad disciplinar y la pragmática de gestión; siempre bajo el horizonte de sentido que implican los aportes de la educación popular. El contexto de aplicación es la presente fase de desarrollo del sistema capitalista; que identificamos como un “régimen que no es gobernado por ninguna ley trascendente; una *“materia”* que produce desacralización en masa de toda la cultura, con tendencia a auto-preservarse indefinidamente donde las prácticas individuales del arte son buen ejemplo de ello”. (Fisher,2017)

En el campo del arte en Latinoamérica, desde hace más de cincuenta años, se desarrollan tensiones que ponen en duda los lineamientos de su operatividad desde el punto de vista de su potencialidad crítica. En este contexto las prácticas socio artísticas se constituyen como fenómeno configurador de nuevas sinergias capaces de impulsar el acceso, la expansión y la democratización de la educación superior en el especial contexto territorial continental.

Los casos presentados permiten el desarrollo de reflexiones tendientes a incubar una formación que propugne sujetos más humanos, plurales y democráticamente horizontales en el contexto de las problemáticas de la industria cultural y los nuevos desafíos que implican los productos de la información, las redes y la tecnología transmedia. Interesa en ellos, no la referencia al lenguaje de la elite artística; sino su potencialidad para restaurar la noción de tejido humano como creación colectiva en el sentido más genuino, en un mundo posmoderno que diluye la potencialidad de la subjetividad y todo lo recicla. Por ello, los modelos pedagógicos propuestos promueven una comunidad del encuentro recuperando lo que había sido desacralizado por la secularización moderna . Encuentro vincular decíamos. Encuentro en la representatividad de los intercambios humanos y no en la representatividad de lo mercantil. El planteo nos permite proyectar estrategias para desarrollar un arte y una gestión de artes dentro del modelo crítico con el objeto de avanzar en la construcción de nuevas formas de organización donde las relaciones cooperativas permitan asumir los desafíos de las comunidades más vulneradas, violentadas y desatendidas por el sistema. Meta final en una sociedad democrática que se precie de ser verdaderamente justa y solidaria.

El desarrollo se ha planteado en cuatro sub-temas: 1-La situación actual “El arte ha sido siempre un instrumento de distinción de la elite burguesa y la clase alta para formar parte”: Este consiste en una breve referencia a la situación actual del arte y sus posibilidades críticas en el sistema social; 2-Las prácticas sociales en la universidad: “Confrontar el paradigma instalado”: hace referencia a los enfoques epistemológicos

de la educación artística en la educación superior, sus avatares y conflictos actuales; 3-Un caso “el modelo de la gestión de la Facultad de Artes /Mendoza 2008-2017”: consigna las principales líneas de trabajo en lo que refiere a política institucional y sus aportes en relación a la problemática abordada y 4-Un modelo para Educación superior “Desarrollar subjetividades cooperativas y solidarias”: desarrolla reflexiones y lineamientos prospectivos en la implementación de las mismas.

## **1. La situación actual: *El arte ha sido siempre un instrumento de distinción de la elite burguesa y la clase alta para formar parte***

Es en la forma que hemos recibido el legado de lo sensible y en la forma que lo donamos en la que se juega la politicidad de la cultura y los desafíos que nos esperan para lograr un mundo más justo y solidario. La academia/ (universidad) en este sentido, en nuestro país en especial, desde fines de la década del 70, ha trabajado con un sujeto abstracto, unas disciplinas abstractas, unas categorías y unas variables abstractas. Herencia de la condición humanista de la modernidad, de la alianza entre saber científico y positivista y de las condiciones políticas del momento, el saber se recluyó sin tener en cuenta como el sujeto hombre histórico, real, problematizado y en constante cambio es atravesado por estas mediaciones y por lo tanto es reconvertido en forma permanente.

Desde enfoques sociológicos, el reparto de lo sensible es la forma que encontró Ranciere para hablar de la distribución desigual de las cosas que existen en la tierra y los objetos que producimos sus habitantes a nivel tangible como intangible. Se desprende que es la toma de conciencia de esta situación y la pelea por nuevas distribuciones de lo que se ocupa la política y lo que ella pone en escena en las acciones y estrategias que la definen. Así funda el autor su sentido pleno. El planteo que se presenta pone al descubierto el papel que cumple el sujeto del arte entendido como un sujeto: corporal, y contextualizado que produce, gestiona, hace circular y valora bienes culturales que asumen esa condición. Cuando lo hace desde una postura crítica permite descubrir y problematizar cambios y reconsideraciones sobre la forma occidental, moderna, medieval, patriarcal de asumir esa desigual repartición.

Así es que el saber cultural hasta la actualidad en lo que refiere a la mayoría de nuestras teorizaciones es siempre afectado de una manera “higiénica” por un sujeto ideal, está pensado para un sujeto ideal, que no se referencia en ninguna realidad social, comunitaria, grupal, tampoco en las identidades que la sostienen, ni mucho menos en las formas de vinculación que nos damos como sociedad. Aun cuando con-

sideramos aspectos de las formas nuevas de circulación en la realidad (hiper-mediada y tecnologizada) y de las más avanzadas técnicas de comunicación de estos productos desarrolladas por el marketing y la publicidad. En el horizonte de reflexión sobre el que se depositan los intercambios de esa “ciudad ideal”, siempre hay un eje principal que refiere a al principio de circulación económica de las mercancías como fundamento de los mismos.

Ahora bien, si además tenemos en cuenta el cruce de prácticas provenientes de las vanguardias y las prácticas de arte contemporáneo ha habido en los últimos decenios motivos de conflicto permanente en la educación superior universitaria. Por ello, trabajar a partir de la revisión de los marcos de formación del artista ha constituido recientemente uno de los tópicos fundamentales del debate artístico. Abordado como síntoma cultural, el dilema del artista como investigador se ha constituido en una encrucijada: se presenta, en un principio, como un problema académico y curricular, pero, por sus implicaciones y consecuencias, obliga a abrir el planteamiento a cuestiones ideológicas o epistémicas ligadas tanto a la definición de la identidad del espacio en que se enmarcan: lo educativo, como a la definición de la propia naturaleza de la obra de arte en la actualidad. Pese a la permanente tensión entre la institución educativa y la escena artística a lo largo de la modernidad, nunca antes había resultado tan problemático consensuar en el ámbito académico cuáles deben ser los conocimientos teóricos y técnicos de un artista en formación.

La invisibilización de las prácticas de arte contemporáneo en la academia universitaria fue en muchos casos una estrategia resultante de una situación contextual que consistió en centrar los debates sobre arte y política en la oposición del binomio “arte tradicional” (llamado vulgarmente académico)/”arte vanguardista”, dado que:

- En los debates del momento y en especial en el ámbito de formación la discusión sobre los manejos en la escena artística local, ésa dupla era la que mejor respuesta daba a las condiciones culturales heredadas de la década militar y de hecho esa era la temática vigente, apropiadas por los maestros docentes y artistas del medio.

- Las prácticas vanguardistas eran sinónimo de politicidad activista y con ello las prácticas contemporáneas se entendían como funcionales a un cierto internacionalismo acrítico.

- Los manejos de poder en la formación, en el orden de la lógica maestro-alumno, siempre fueron activados a favor de un tecnicismo práctico y fáctico que tendió a licuar potenciales contenidos peligrosos de “lo político” con lo cual el contenido negativo del concepto heredado se mantuvo, no se



actualizaron las discusiones acerca del mismo hoy presentes más que nunca en las prácticas de arte de todo nuestro continente.

Incluso respecto de los discursos pos dictadura tanto de docentes egresados como alumnos que dan cuenta de esta situación es bueno recordar el contexto en que se desarrollan estas disputas pedagógicas (que vale mencionar, definieron y hasta hoy alcanzan en gran medida políticas educativas en los demás niveles)

“La educación artística académica argentina (suponemos en casi toda Latinoamérica) (...) desarrolla marcos colonizantes atendiendo muchas veces, a un concepto de arte europeo y norteamericano. En este sentido vemos una pretensión totalizadora, que no da lugar a otras cosmovisiones y busca imponerse. Como el concepto de “universal” hay otros que la modernidad desarrolla y que la colonialidad del saber artístico reproduce: la autonomía del arte, la rígida formación disciplinar, la mirada de la historia del arte cronológica- causal, evolutiva en sentido racionalista cientificista... Y por supuesto el concepto de belleza que en las academias sigue estando vigente y está vinculado al ideal clásico, al genio creador entre otros.”... estos conceptos que la academia hegemoniza en tanto no se repiensen críticamente, reproducen una matriz colonial. (Gloria Edelstein, 2016).

## **2. Las prácticas sociales en la universidad.**

### ***Confrontar el paradigma instalado***

Proponer líneas de prácticas sociales artísticas, significa fundamentalmente, repensar la dimensión social de las carreras y su relación con el territorio. Las prácticas sociales no se piensan como proyectos independientes de las asignaturas y carreras, sino como parte del recorrido o trayectoria formativa de los estudiantes. Su aporte especial radica en que nos invitan a salir de la “academia” y poner en diálogo nuestros saberes con los de la sociedad. Requieren conocer y ampliar las estrategias de intervención educativa en experiencias específicas en distintos contextos de educación no formal, a partir de metodologías de educación popular.

A su vez, las prácticas sociales, ponen en discusión la función social del arte, que es ético-política y también su dimensión epistemológica (con lo cual se hace necesaria la revisión de paradigmas y de formas de construcción del conocimiento en cada disciplina artística y en el diseño). Se detallan a continuación algunas características propias:

- Promover en estudiantes y docentes la comprensión de la disciplina en contextos específicos, pudiendo repensar y resignificar sus implicancias sociales a través del abordaje de problemas concretos. Ello supone acercarse al territorio, conocerlo en profundidad, valorar su cultura, poner en diálogo saberes y dimensionar la potencialidad de los vínculos que se pretende generar.

- Supone trabajar con la realidad y no solamente sobre ella. Conceptos clave inspirados en P. Freire, 2015: la educación es humanización, es acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, no simplemente para adaptarse a él. Supone romper el esquema tradicional del extensionismo basado en relaciones verticales, asistenciales e idealizadas, en pos de un enfoque comunicacional que reconoce la complementariedad de saberes (qué aprende y aporta cada uno en esa relación).

- En tanto opción ético política, arraigada en la comunicación (en y sobre el mundo, por tanto es gnoseológica) y en una visión crítica y esperanzadora.

- Por ello nos diferenciamos de la acción solidaria, el servicio comunitario, la capacitación laboral y el extensionismo entendido como la transferencia de conocimiento técnico y la invasión cultural. «La pedagogía representa siempre un compromiso con el futuro, y la tarea de los educadores y educadoras sigue siendo la de asegurar que el futuro se dirija a un mundo más justo en lo social, un mundo en el que los discursos de la crítica y la posibilidad, en conjunción con los valores de la razón, la libertad y la igualdad, sean capaces de modificar, como parte de un proyecto democrático más amplio, los terrenos en los que se desarrolla nuestra vida.» (Giroux, 2008)

Estas prácticas confrontan el paradigma de educación superior desde al menos tres dimensiones del hacer del sujeto referidas al arte:

- La reflexión existencial: caracterizada hoy por el retorno de comportamientos fascistas que se creían superados y en el caso del arte, las prácticas socio artísticas y de diseño, abren especiales interrogantes sobre los conceptos de gusto y su conformación ( y la disputa por lo estético / artesanal, culto / popular) relacionados a los diferentes grupos sociales.

- La dimensión pragmática del hacer: que naturaliza procesos de formación de identidad en los grupos de poder y sectores o clases sociales distintas en un solo sentido: occidental, cristiano medieval, patriarcal. En este sentido el arte en la educación superior que fortalecen estas prácticas, es el que refuerza aspectos vinculados al desarrollo de aspectos inclusivos.

- La politicidad del sujeto de arte (vale decir las formas en que dispone sus estrategias de relación con la cuestión social). Abarca las relaciones: Arte-política, activismo estético-poética contemplativa. En este sentido el tipo de epistemología que proponen los objetos producidos en torno al arte que se desarrolla en las prácticas sociales tiene relación directa con la función del arte como impulsor de nuevas subjetividades capaces de discutir el modelo de cultura neoliberal. Subjetividades sentidas, gozadas además de pensadas.

### ***3. Un caso: el modelo de la gestión de la Facultad de Artes /Mendoza 2008-2017***

Para trabajar prácticas situadas en contextos específicos nos propusimos abordar un plan integral de acciones en todos los ámbitos de formación de la facultad. El disparador para organizar estas prácticas se desarrolló a partir de la convocatoria MAGA SPU 2013-2015. En esta convocatoria pretendíamos:

“incentivar la discusión de problemáticas educativas del arte a partir de la reflexión acerca de la masificación y el consumo, en oposición a las prácticas artísticas cotidianas; no solo como una forma de mostrar la diversidad y la singularidad, sino de integrar múltiples voces, formas y perspectivas. Para ello trabajamos a partir de identificar ejes sustantivos, disparadores de la discusión sobre los fundamentos que vinculan las prácticas demandadas por la sociedad (en particular la educación en todos sus niveles de enseñanza), los saberes populares, las nuevas tecnologías, por una parte, y los requisitos de formación profesional de los artistas y profesores de arte, por otra, a fin de adecuar estos últimos a los primeros”

Las acciones realizadas planteaban problematizar la realidad actual en las artes, el diseño y la cultura teniendo como horizonte:– debatir el papel de las nuevas tecnologías en el arte en función de la inclusión social, reflexionando acerca de su rol en la educación artística y el diseño, así como también del rol que cumplen estos conocimientos cuando son apropiados por las diferentes comunidades a quienes se destinan estos aprendizajes.– aplicar los resultados y conclusiones del proyecto en las líneas académicas que vinculan las acciones de grado, posgrado, investigación y extensión y – planificar y ejecutar acciones concretas para adecuar la formación profesional en artes y diseño a las demandas de la sociedad acentuando el lugar de la inclusión en el

paradigma de las prácticas situadas en contextos específicos.

En 2017 se renovó esta política con el nuevo programa de movilidad académica de grado en arte en este caso incorporando: la función del arte en la encrucijada de la tecnología, la comunicación y los nuevos desafíos sociales. Dos ejes de trabajo identifican ahora, esta convocatoria: Uno vinculado a la difusión de avances tecnológicos en la imagen, el sonido y la performance dramática contemporánea y otro vinculado a la consolidación de prácticas sociales.

“Con Ejercicios de Prospectiva universitaria para abordar el paradigma cultural actual: La función del arte en la encrucijada de la tecnología, la comunicación y los nuevos desafíos sociales” proponemos abordar la importancia de la información y de la comunicación en los actuales contextos sociales así como el papel que cumple el arte en la cultura actual. Medios tecnológicos nuevos y modos artísticos contemporáneos están cambiando formas de relacionarnos en la sociedad. Impera la necesidad de instalar en la agenda de debates universitarios una profunda reflexión sobre el estado de las prácticas de arte actual en nuestra cultura así como el papel que cumple en el desarrollo de una sociedad democrática de modo tal que podamos identificar tendencias educativas y contraponer escenarios posibles y deseables para la profundización de la misma en tiempos futuros. En este sentido la prospectiva universitaria, en la actualidad, (...) se vincula estrechamente con la creciente complejidad, diversidad y libertad (o indeterminación) que caracteriza las respuestas de hoy a una pregunta igualmente fundamental: ¿cómo podemos reproducir la vida diaria del futuro? (MILLER, 2006,p.71) Por ello planteamos una institución que se re-piensa diariamente a sí misma, creando situaciones de encuentro y debate a partir de investigaciones, actividades académicas y extracurriculares con el objeto de construir consensos y modelos de desarrollo que viabilicen nuevas opciones en un mundo de conocimiento pero también de marginación y brecha de saberes.”

Estos programas trabajan la internacionalización de la educación pero con un concepto de movilidad centrado en estrategias institucionales hacia adentro. Sumado a ello se incorporan: la gestión y organización de actividades que refuerzan otros aspectos de la extensión en artes como: -Prácticas pre-profesionales en contexto de encierro, -prácticas en contexto de educación no formal: Conexiones reales y relaciones proyectuales en comunidad y contextos de salud, comunitario, encierro.

También el reciente centro de formación en prácticas socio artísticas y de diseño denominado: PRACSAD

“El mismo implica la puesta en marcha de talleres de reflexión, producción y registro de experiencias sociales artísticas interdisciplinarias en distintos contextos sociales. En especial referencia a contextos de encierro, de salud y comunitarios. La creación de este espacio educativo singular viene a permitir la construcción de otros itinerarios posibles para la formación profesional en donde se recuperen los bienes simbólicos, vínculos, afectos, potencialidades, capacidades para quienes los habitan: docentes, alumnos, egresados, personal de apoyo docente y comunidad involucrada en cada caso. El centro está pensado para ofrecer una experiencia que permita reflexionar, sistematizar, explorar, descubrir e incorporar nociones pedagógicas y lenguajes artísticos que permitan nuevas representaciones de lo educativo cotidiano, de las profesiones ligadas al arte y su posterior elaboración. Son parte del proyecto Docentes, alumnos y egresados de la FAD, UN Cuyo, de las carreras de artes del espectáculo, artes visuales y cerámica. También participan miembros de la comunidad de las Heras vinculados al Jardín Maternal Rayito de Sol, Miembros y población de la penitenciaría de mujeres provincial ubicada en El Borbollón. Colaboran también docentes y ayudantes del Jardín Maternal Rayito de Luz.”

En particular en lo que refiere al área Académica: se desarrollan en la actualidad proyectos institucionales ligados a la creación de un tramo prácticas socio artísticas en los planes de estudio obligatorio para todas nuestras carreras y se implementaron asignaturas optativas de industria cultural /industria creativas a partir de la problematización de esos parámetros en nuestros haceres específicos disciplinares.

En relación a las nuevas tecnologías se avanzó ostensiblemente en su incorporación a partir de cursos específicos como: -ABC digital/ NIVEL 1 y2 y el primer curso de tecnologías y educación digital en posgrado.

En el área de Investigación se está implementando el desarrollo del 1° observatorio de prácticas socio artísticas de la región así como Plataformas de difusión de investigación desarrollada por maestría y plataforma de difusión de archivos propia de maga.

“Las prácticas artísticas colectivas permiten poner en marcha la posibilidad de transformación de las propias realidades a través de poder imaginar colectivamente otros mundos posibles, y crearlos junto a otros en un primer ensayo ficcional del cambio potencial. Es poner el cuerpo en la transformación, la imaginación en acto al encontrarse con otros, y comenzar a pensarse y sentirse colectivamente como sujeto activo de transformación de las propias realidades, creando una posibilidad de cambio y generando una confianza colectiva en esa posibilidad (Bang y Wajnerman, 2010)”

(En López, p.6). Todos los trabajos sobre arte comunitario (esto se ve muy claramente esbozado en el texto de Claudia Bang) parecen coincidir en que lo característico de este tipo de práctica es buscar disparadores que permitan poner la creatividad (proceso complejo de la subjetividad humana) al servicio de la transformación social; pensando esta ya sea como mejora en las condiciones de vida de una comunidad o colectivo, o como resistencia a la degradación de los vínculos propiciada por el individualismo neoliberal.”

#### **4. Un modelo para Educación Superior “Desarrollar subjetividades cooperativas y solidarias”**

Los resultados obtenidos en relación a la implementación de éstas políticas de gestión institucional permiten observar un incipiente torcimiento en la conformación de la matriz de pensamiento de nuestras prácticas de arte y diseño. Ello se puede verificar en especial en la recuperación de actividades históricas de las carreras de teatro en este sentido comunitario, actualmente orientando prospectivas de otras carreras de la misma institución:- aparición de inquietudes en asignaturas de diseño, visuales/música; aparición de nuevas narrativas en las producciones; impulso en alumnos y egresados hacia la participación en estas prácticas.

Finalmente, no queremos dejar de señalar tres aportes que identifican las prácticas socio artísticas como desafíos de educación superior para el nuevo milenio:

##### **1. *Implican metodología horizontal como cambio de paradigma en lo pedagógico***

Las prácticas sociales educativas promueven el ejercicio de la horizontalidad como modelo de poder, modelo pedagógico y modelo de vinculación interpersonal porque suponen entender la corporalidad como materia potente estable, que afronta y no evita lo inoportuno. (Las pedagogías tradicionales precisamente sí lo evitan.). En este sentido proponen estrategias para evitar el “ser patriarcales”. Tomamos la definición de Francesca Gargallo, 2017, que nos visitara recientemente:

“el patriarcado es el sistema global en el que estamos, hemos sido educadas, formadas, enamoradas, convertidas en objeto de escarnio, apoyadas, abandonadas, encarceladas, violadas, ninguneada, empobrecidas, golpeadas, abrazadas, asesinadas, compradas, enaltecidas por el patriarcado. El patriarcado nos manipula de mil maneras. El sistema de (in)justicia es patriarcal, el

sistema médico es patriarcal, el sistema educativo es patriarcal. Las diversas corrientes feministas han tenido que tejer muy fino para entender esto, para no culparnos unas a otras, porque una rebelión momentánea no es suficiente, aunque es el principio de todo movimiento para liberarnos. “

- permiten aprender a vivir y aceptar la diferencia derribando mitos raciales ilustrados,-incentivan metodologías que permiten aceptar la subjetividad como construcción y compartir /comprender el lado negado (en sentido jungiano), no taparlo.; a esta básica tipología de las nuevas subjetividades desarrolladas por la teoría feminista podemos agregar las cuatro dimensiones de los productos deseables para una economía solidaria: autogestiva, decreciente , ecológico y anti patriarcal.

*2. permiten también el desarrollo de modelos inclusivos y de mutua interdependencia en los diferentes territorios:*

Léase: universidad- instituciones del estado, otros niveles educativos, organizaciones y movimientos sociales, nuevos medios de comunicación y las relaciones y ejercicios de poder que se desarrollan en su interior y a luz de los diferentes intereses de clases sociales que los atraviesan .

*3. posibilitan una epistemología primaria de las artes de fundamento y predicamento crítico*

Estas prácticas desarrollan en especial postulados de lo que podríamos llamar “el arte crítico contemporáneo”) promueven subjetividades: solidarias, cooperativas, que se transforman en estrategias de emancipación para nosotros, los sujetos que heredamos dos siglos de afianzamiento de la razón instrumental. Se trata entonces de abordar la génesis de estos procesos para comprender el aporte al actual panorama en que se desenvuelven los procesos educativos de la región.

Permiten abordar aspectos que recuperan y posibilitan repensar la teoría de clase. Al decir de Victoria Gesaghi, 2016: "documentar que la clase como categoría analítica aúna la riqueza material a la experiencia subjetiva." En este sentido aportan al constructo de “politicidad” entendido como dar a conocer las visiones acerca de las lógicas colectivas de la sociedad, que busca en la participación, organización y demanda, la posibilidad de expandir el horizonte de lo político, a través de estas nuevas formas de expresarse y que aparecen en estos discursos y prácticas.

Hoy respecto del arte y la política Escobar resume esta situación:

“la eficacia del arte debe ser buscada siempre en el plano estético, propio del orden artístico, que se opone al de la mediación representativa y al de la inmediatez ética. Esta eficacia se basa en una ruptura entre las formas del arte y la producción de un efecto social directo, implica por lo tanto un acto de disenso y adquiere así una connotación política. Una política de la mirada... puede provocar la demanda de lo real, anticipar modos alternativos de temporalidad, activar el deseo de lo que está en otro lado...” (Escobar/15)

## Referencias Bibliográficas

- Borsani, María Eugenia (Comp.); *Ejercicios Decolonizantes II. Arte y Experiencias Estéticas desobedientes*; Ediciones del Signo, Bs.As., 2016
- Cortes, Martin; *Un nuevo marxismo para América Latina*, Siglo Veintiuno editores, Bs.As., 2015
- Fisher, Mark, *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?*; Caja Negra, Bs.As.; 2017
- Freire, Paulo, *Pedagogía de los sueños posibles*; Siglo Veintiuno editores, Bs.As., 2014
- Ranciere, Jacques; *Aisthesis*; Bordes Manantial, Bs.As., 2013
- Ranciere, Jacques; *El desacuerdo. Política y filosofía*; Nueva Visión, Bs.As., 1996
- Vich, Víctor, *Desculturar la cultura. La gestión cultural como forma de acción política*, Siglo Veintiuno editores, Bs.As., 2014
- Gessaghi, Victoria, *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito*; Siglo Veintiuno editores, Bs.As., 2016





## **Sobre la dimensión epistémica de la enseñanza de las artes y el diseño**

**MARÍA JULIA OLIVA CÚNEO**

Facultad de Arte y Diseño - Universidad Provincial de Córdoba  
olivacuneoj.fad@upc.edu.ar

**MARÍA ALEJANDRA PERIÉ**

Facultad de Arte y Diseño - Universidad Provincial de Córdoba / Facultad de  
Artes Universidad Nacional de Córdoba  
alejandraperie@gmail.com

**IANINA IPOHORSKI**

Facultad de Arte y Diseño - Universidad Provincial de Córdoba  
ianinaipo@yahoo.com.ar

---

### **Resumen**

Situados en el contexto de las prácticas artísticas y del diseño actuales y en el marco de la Universidad Provincial de Córdoba, espacio institucional en creciente consolidación a partir de su formación sobre la base de instituciones de educación superior no universitarias y de la creación de nuevas ofertas académicas de pre grado y grado universitario, resulta prioritario abordar críticamente la dimensión epistémica de la enseñanza de las artes y el diseño.

En tal sentido entendemos que toda disciplina, como campo de conocimiento sistemático, se caracteriza por estudiar determinados objetos de conocimiento y resolver problemas de diversa índole utilizando métodos y lógicas de descubrimiento, indagación y aplicabilidad, y llevando a cabo las justificaciones teóricas necesarias para la construcción de su propio discurso. Por ello la dimensión epistémica que subyace a la consolidación de toda disciplina es fundamental, y más para el caso de las artes y el

diseño, cuyo debate acerca de su estatus en los ámbitos académicos y científicos cobra cada vez más presencia y densidad.

El objetivo de nuestra intervención es reflexionar sobre dicho estatus, sobre la necesidad de incorporar en la agenda prioritaria de la investigación a las artes y al diseño y, como correlato de ello, repensar el rol del sujeto epistémico que se desenvuelve como docente investigador en el ámbito académico en tales áreas.

## Preliminares

La Universidad Provincial de Córdoba fue creada por la ley provincial 9.375 en abril de 2007, sobre la base de ocho institutos preexistentes y de larga historia en el medio en sus respectivos campos de formación. Su primera oferta universitaria de grado data del año 2013, a la que se fueron incorporando en los años sucesivos otras opciones de grado y pregrado universitario. En noviembre de 2014 a través de la Resolución 925/14 la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) eleva al Ministerio de Educación de la Nación el informe favorable en relación con la solicitud de reconocimiento de la Universidad Provincial de Córdoba como institución miembro del Sistema Universitario Nacional, reconocimiento que finalmente se concreta en septiembre de 2015, por Decreto Nacional n° 1562/15. Aún en proceso de normalización y más allá de referencias normativas<sup>1</sup>, la construcción de la lógica universitaria a partir de instituciones de educación terciaria -y actualmente la coexistencia de ambas- importa para la Universidad Provincial, y particularmente para la Facultad de Arte y Diseño, la puesta en diálogo de las dimensiones que la nueva institución universitaria está llamada a propiciar y consolidar, con las propias especificidades disciplinares que la conforman.

Tal escenario de construcción institucional y la observancia de las políticas educativas vigentes que demandan la investigación como uno de sus ámbitos definientes (junto a las de transferencia académica y extensionista -y en nuestro caso, en tanto Universidad Provincial la de regionalización e impacto territorial) hace necesarios tan-

---

<sup>1</sup> Como la aprobación de su Estatuto el 29 de diciembre de 2016 por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (Resolución 2717 - E/2016) y el reconocimiento nacional de sus veinticinco carreras universitarias en 2017, doce de ellas dependientes de la Facultad de Arte y Diseño.

to la discusión acerca de la especificidad de la investigación *en artes* y la pertinencia de su inclusión en la agenda de investigación en el sistema universitario y científico de los diversos organismos, como un abordaje crítico de la dimensión epistémica de la enseñanza de las artes y el diseño. Mientras que en la educación superior no universitaria la dimensión de la transmisión prima sobre la de una producción sistematizada de conocimientos del propio campo, en el sistema universitario argentino el abordaje hegemónico en materia de investigación en relación a las artes viene siendo el de las ciencias sociales. Si bien la discusión acerca de la investigación basada en la práctica artística como un modelo viable en contextos académicos universitarios -cuyo interrogante central versa sobre si es legítimo entender el proceso de producción artística como un proceso de investigación- se ha suscitado en varios países especialmente en los últimos veinte años y se han generado espacios concretos para su abordaje (centros, laboratorios, etc.) esto no ha traído aparejado aún como correlato a nivel de sistema y programas de incentivo y financiamiento, la presencia de las artes y el diseño en las áreas prioritarias que las mismas definen, como asimismo protocolos y criterios de evaluación y acreditación específicos en relación a la producción de conocimiento disciplinar básico.

Nos interesa específicamente postular la posibilidad de una investigación en artes y diseño desde “una perspectiva inmanente” (Borgdorff, 2006) respecto de las propias prácticas. Lo que significa un abordaje diferente de las investigaciones *sobre* las artes y el diseño -que los conciben como objeto de estudio desde diferentes perspectivas disciplinares (historiográficas, sociológicas, filosóficas, semióticas, etc.)- Como de las investigaciones *para* el arte y el diseño -que se configuran como instancias propedéuticas o de insumo para la producción-, y los modos en que dicha investigación debiera impactar en la dimensión de la enseñanza de las mismas.

Si bien el debate sobre el estatus de conocimiento de estos campos disciplinares se encuentra instalado desde fin del siglo pasado, dentro de los ámbitos afines, la pregunta que sigue constituyendo un problema epistemológico de difícil abordaje reflexivo es determinar si puede haber un conocimiento o saber que pueda ser construido a partir de la propia experiencia -fenomenológica- en la praxis, cuya jerarquía requiera de la elaboración de un corpus teórico particular y no ya de una dependencia respecto de los saberes que habitualmente se han ocupado de legitimar dichas prácticas.

## Algunos antecedentes

En torno del mencionado debate, el congreso celebrado en Sevilla en el año 1998 en el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo sentó importantes precedentes para la discusión sobre estas problemáticas centradas en la postulación de nuevas metodologías para la investigación en artes. En dicho congreso se analizó principalmente el estado de la formación de la educación artística de las universidades españolas, arribando a conclusiones que subrayan la importancia de la formación de los investigadores en artes e instando a acciones institucionales decididas y posturas activas de tutela hacia el adiestramiento de los investigadores en estudios artísticos y a la revisión y reestructuración de la organización en la formación académica, con el objetivo de consolidar la trayectoria científica del área.

En la misma dirección las actas de las Jornadas para la carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos (2007–2015) (AA.VV., 2008) recogen los contenidos procedentes de los debates, mesas redondas, sesiones de trabajo y ponencias que tuvieron lugar en dichas jornadas en la ciudad de Pontevedra en noviembre de 2007. En ellas se abordó desde diversas perspectivas el estado de situación respecto del objetivo manifiesto de la transformación educativa emprendida por la Unión Europea -el denominado Proceso de Bolonia iniciado en 1999- de dar ingreso a las bellas artes a la carrera investigadora. En términos generales las actas recuperan desde una perspectiva historiográfica los procesos que transitaron las Escuelas de Bellas Artes españolas en su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sin soslayar las condiciones que las artes en su propio devenir histórico exigen en la actualidad. En las Actas se sostiene que en el desafío de articular las dos dimensiones -de un lado el dato experiencial privilegiado por el arte, y del otro la “fiabilidad” como requisito indiscutible de ingreso al ámbito universitario- fueron las artes las que se vieron impelidas a importar los métodos de la ciencia. Si tradicionalmente la actividad artística se produce en el cruce de diversas dimensiones -de allí su complejidad- se añaden en este proceso las exigencias, no ya operadas desde la labor valorativa que antaño ejerció el discurso crítico, sino desde la perspectiva de una tácita comunidad científica sujeta a estándares de evaluación y patrones de acreditación guiados en última instancia por premisas de mercado.

Por su parte, en los países bajos el debate ha sido introducido principalmente por el musicólogo Henk Borgdorff. Co fundador y miembro activo de la *Society for Artistic Research* (SAR) y docente en *Amsterdam School of the Arts*, Borgdorff ha abordado de manera sistemática desde 2004 la problemática de la investigación en artes en contextos académicos. El artículo “*The debate on research in the arts*” (2007), traducido en

2010 para la revista sobre de Estudios de la danza de la Universidad de Alcalá como “El debate sobre la investigación en las artes” se ha configurado como texto de cabecera para la perspectiva que nos ocupa. Tal es así que los aspectos propositivos del mismo han sido recuperados en nuestro país por las investigadoras Paola Belén y Susana García de la Universidad de la Plata en su libro *Aportes epistemológicos y metodológicos de la investigación artística* (2013). Este último llama la atención sobre la manera en que “las nociones habituales relacionadas con la producción artística han puesto un énfasis excesivo en la creatividad, la emoción y la inmediatez; lo que ha alimentado la idea de que el arte es una cuestión de pura inspiración y que la obra de arte aflora de repente en la conciencia del artista y solo necesita tomar cuerpo en algo” (Belén & García, 2013: 12).

Para refutar estas prenociones las autoras proponen guías estandarizadas para la elaboración de proyectos, aunque no avanzan en el diseño de insumos metodológicos concretos, que se alejen del modelo de las investigaciones de transferencia alcanzando una especificidad propia respecto de la investigación en artes desde una perspectiva inmanente.

Otro antecedente significativo lo constituye el texto *The Exposition of Artistic Research: Publishing Art in Academia* (2014). Se trata de una serie de artículos reunidos por Michael Schwab y Henk Borgdorff que se desarrollan sobre la potencialidad de los formatos expositivos y el rol del curador como instancia objetivante de los procesos de investigación-producción artística.

Ya en el ámbito regional, Silvio Zamboni (2001) pasa revista de las dificultades para gestionar reconocimiento y recursos para la investigación en artes en 1984, en el marco del proceso de oficialización del área de artes del CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) en Brasil. Mientras el área gestionaba su reconocimiento institucional, se advertía con claridad la necesidad de generar encuadres y criterios específicos para guiar la actividad y valorar los proyectos. Se había logrado convencer al CNPq de la importancia de apoyar la investigación en artes, pero no se había conseguido definir lo que realmente significaba investigar en artes, cuáles serían las características distintivas de dicha práctica –objeto empírico, analítico, metodologías, etc.-. Delimitar ese significado es el objetivo que Zamboni se plantea en *A pesquisa em arte. Um paralelo entre arte e ciência*, restringiendo su análisis a la investigación en tanto proceso de producción artística, es decir, “la investigación realizada por los artistas, o sea, cuando un artista también se asume como investigador y busca obtener trabajos artísticos como resultado de sus investigaciones” (2001: 6). Desde esta perspectiva acotada, propone entonces la esquematización de una metodología específica y sistemática para la investigación en artes, y procede asimismo al testeo empírico de la propuesta tomando como material de análisis: a) las investigaciones aprobadas y

financiadas por el CNPq desde 1984 hasta 1991 y, b) las disertaciones y tesis defendidas en la Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) desde la creación de los cursos de posgraduación hasta 1991, incluidos los trabajos de brasileños posgraduados en el exterior y presentes en los archivos consultados. Como conclusión, el autor arriba a una definición de la investigación en artes como un proceso en el que, como en la ciencia, se combinan intuición y racionalidad, y que la distancia de la “creación artística pura” (Ibid.: 96) por la posibilidad de identificar en ella etapas de sistematización y fases de desarrollo traducibles en términos metodológicos.

En México, más recientemente, encontramos el trabajo *Investigación artística en música: Problemas, métodos experiencias y modelos* (2014) de Rubén López Cano & Úrsula San Cristóbal Opazo que avanza en un amplio abanico de propuestas metodológicas destacándose las técnicas autoetnográficas como herramientas válidas para la objetivación de los procesos de investigación-producción.

Desde otra perspectiva, pero formando parte de la misma problemática, en un reciente y acabado estudio sobre el curso de la investigación<sup>2</sup> en los ámbitos académicos en la Argentina, Laura Rovelli (2015) analiza el surgimiento en la última década de diversas herramientas que se desprenden de las agendas político-públicas de múltiples organismos de gobierno, cuyas iniciativas y dispositivos de financiamiento apuntan a orientar la investigación hacia áreas consideradas relevantes para el desarrollo y que, aunque externos a las universidades, adquieren gran incidencia en el ámbito de las mismas. De igual modo indaga acerca de las lógicas de direccionamiento de la investigación puestas en práctica por las propias instituciones universitarias a través de instrumentos específicos de incentivos, partiendo de la hipótesis de que “en un escenario de corrientes múltiples de políticas de fijación de áreas prioritarias en los últimos años, algunas universidades nacionales promueven la orientación de la investigación, a través de lógicas diversas y en un marco dinámico, situacional y pragmático” (Rovelli, 2015: 26). De su relevamiento de los distintos instrumentos, programas<sup>3</sup> y estrategias

---

<sup>2</sup> En un escenario mundial en el que el modelo de investigación que privilegiaba el contexto de descubrimiento ha virado a una concepción que prioriza contexto de aplicación y la noción de utilidad social del conocimiento. Para Rovelli “La investigación científica parece ajustarse a un proceso heterogéneo de ingeniería desarrollado en múltiples y diversos marcos institucionales. Por tanto, las interacciones cada vez más complejas entre ciencia académica y desarrollo económico-social generan una multiplicidad de motivaciones, intereses, normas, intercambios y valores que resultan en nuevas configuraciones institucionales y en interrelaciones diversas entre los actores involucrados” (Rovelli, 2015; 32).

de definición de áreas prioritarias para la investigación con incidencia en el ámbito de las universidades y su necesario impacto en la enseñanza, se desprenden datos significativos a los fines del presente desarrollo, ya que las artes como ámbito propicio para la investigación se encuentra ausente entre los campos disciplinares priorizados<sup>4</sup> por las agendas de los diversos organismos.

---

<sup>3</sup>Entre otros, los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) -del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) de la Agencia Nacional para la Ciencia y Tecnología (ANPCyT) del Ministerio de Ciencia y Tecnología (MINCyT)- que financia proyectos de investigación científica y tecnológica en temas estratégicos identificados en el Plan Argentina Innovadora 2020, los Proyectos de Investigación Orientada (PIO) que resultan de la asociación del el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con una Universidad Nacional y los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs), que adoptan el modelo de ideas-proyecto de Investigación y Desarrollo (i+d) y resultan de una asociación entre el CIN y el CONICET.

<sup>4</sup>Tal como desarrolla Rovelli, en el año 2014 estas áreas se definen del siguiente modo: entre las Universidades Nacionales y CONICET en las convocatorias PIO existe una distribución más equitativa entre dos grandes áreas; el 33,3% de los proyectos corresponden a las ciencias sociales y humanas, mientras otro 33 % a las exactas y naturales. Luego las ciencias biológicas con 19% y en menor medida, y las agrarias y las ciencias médicas y de la salud un 15%. En lo que respecta al instrumento de financiamiento PICT2014, alrededor de un 80% de los 1046 proyectos adjudicados, se propusieron en la categoría Temas Abiertos (28 % área de las ciencias biológicas, 27% tecnológicas, 17,5% ciencias exactas y naturales, 15,5% sociales y humanas, 12%, las ciencias médicas y de la salud) 16% en Temas Estratégicos «Argentina 2020» (Desarrollo y tecnología social; Ambiente y desarrollo sustentable; Salud; Energía e Industria; Agroindustria) y un 4% entre Multidisciplinarios, Internacionales «Raíces» y Proyectos Interdisciplinarios de Impacto Internacional. Por último, de 106 Ideas-Proyecto aprobadas en la convocatoria PDTs un 36,7% corresponde al área de las tecnologías, un 21% a las ciencias sociales y humanas, 17% a las ciencias médicas y de la salud, 13,2% a las agrarias y 12,1 % a las exactas y naturales.



## Los enfoques epistemológicos

Respecto del estatus de conocimiento otorgado a las prácticas de cualquier campo disciplinar, y específicamente de las artes y el diseño, creemos importante retomar los planteos de diversos autores. Para Gastón Bachelard (1987) es deber de la epistemología aceptar que existe una ruptura entre el conocimiento sensible y el conocimiento científico. En este sentido podemos afirmar que las formulaciones teóricas que desde diferentes disciplinas han abordado a las artes a lo largo de la historia, presentan una serie de obstáculos epistemológicos en relación una concepción de los procesos de producción artística y del diseño en términos de investigación y su correlato en las prácticas educativas.

En relación a dichas prácticas, Anne Cauquelin (2012) indaga acerca de la función y alcances que en ellas evidencian las diversas teorías del arte, asumiendo que éstas no se presentan como una organización sistémica (es decir programática) sino como una visión de conjunto, un “rumor teórico” que opera como telón de fondo de la praxis, proyectando valores, poniendo de relieve nociones, prejuicios y modos de pensar. De estas prenociones, y en virtud del problema que nos ocupa, podemos destacar las siguientes:

- En Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime de 1764, I. Kant postuló los principios a priori del conocimiento científico y la moralidad (verdad y libertad), pero aseguró que el juicio de gusto no es un juicio de conocimiento, ya que ante el objeto estético éste no implica ni asentimiento ante la verdad (lógica) ni aprobación ética (moral). Es decir, no se trata de un juicio lógico ni moral y al ser subjetivo, aunque universal, no pretende determinar el concepto del objeto.

- Por su parte, distintos elementos de la tradición Idealista llegan hasta nuestros días a través de una doxa tematizada en una serie de rasgos difusos provenientes del romanticismo alemán. Anne Cauquelin se refiere a ello en términos de un *halo romántico* en el que “todas las ciencias contribuyen a formar la obra última del espíritu que le cambia la cara a la ciencia y la convierte en poesía” (2012).

- En la misma dirección el abordaje sociológico del arte de H. Becker en Los mundos del Arte (2008) problematiza la arraigada concepción según la cual existe una división del trabajo artístico que separa el proceso de pro-

ducción del reflexivo a través de ciertas representaciones afines con rasgos románticos, según los cuales habría una diferencia de naturaleza entre las actividades centrales del artista y las actividades de apoyo. Concebir la idea, ejecutarla de forma física, se consideran actividades necesarias y que exigen dones especiales y la sensibilidad del genio creador.

Si bien desde una perspectiva sociológica<sup>5</sup> estas prenociones contribuyen a la creación del valor del arte y del artista –de allí su vigencia– en los ámbitos académicos universitarios –desde los cuales dicho imaginario aún se fomenta– se traducen en obstáculos para el desarrollo y acreditación de la producción artística y del diseño con estatus de investigación.

A la luz de este debate podemos observar que las tradiciones de enseñanza, las estrategias didácticas los modos de enseñar, aprender y producir conocimiento en las artes y el diseño, aún requieren de una reflexión sistémica que posibilite una visión más ajustada de las epistemologías que operan en estos campos para proponer alternativas viables a los estándares vigentes.

## ¿Qué es legítimo y por qué?

Entendemos que, como trasfondo de la problemática, lo que subyace es la cuestión de la legitimidad de *una voz entre otras voces*, es decir, la pregunta acerca de por qué el tipo de discursividad de las artes no posee el tipo de *competencia estatutaria* que otros discursos sí poseen frente a los grupos que regulan la producción de saber académico-científico. Entendiendo por *competencia estatutaria*, aquella que, ligada al universo social y a las relaciones de dominación, le confieren el tipo de estructura que les permite el beneficio de *distinción* (Bourdieu, 2014: 57<sup>6</sup>). El poder de las palabras o de un determinado discurso, están regulados, como sugiere Austin (1982),<sup>7</sup> por un nivel institucional que define las condiciones – agente, lugar y tiempo– que deben

---

<sup>5</sup> Tal como lo proponen, por ejemplo, Pierre Bourdieu (2003) en el capítulo ¿quién creó al creador? Bourdieu, en Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura. Aurelia Rivera. Bs. As. Argentina y Howard Becker (2008) en el capítulo Reputación de Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico. Universidad Nacional de Quilmes. Bs. As., Argentina.

cumplirse para que se ese poder se constituya. Desde la perspectiva de este autor, habría unas determinadas condiciones en los intercambios entre sujetos que emplean palabras y despliegan acciones a través de ellas. Tales condiciones son importantes a la hora de definir la legitimidad que tiene quien enuncia un determinado discurso. Desde el punto de vista sociológico, no es *cualquiera* quien puede afirmar cualquier cosa o lo hace en todo caso bajo su entera responsabilidad. Dicho de otro modo, cualquiera podría hacerlo, pero no todos tendrían a su favor tales condiciones. En algún sentido, cuando los agentes del campo en los que se construyen los discursos de las artes actúan de tal modo *como si* tales condiciones simplemente no existieran, se dilata el proceso de legitimación:

“Las condiciones felices anticipadas contribuyen a determinar el enunciado al permitir pensarlo y vivirlo como razonable y realista.” (Bourdieu, op.cit.: 59)

La discusión habrá de proseguirse, fortalecerse siempre que, se tenga en cuenta que tales condiciones no han sido aún alcanzadas y muchas veces ni siquiera anticipadas. La legitimidad que el discurso del arte necesita es, en definitiva, un problema de representación (Bourdieu, op.cit.:117). La posibilidad de obtener reconocimiento y credibilidad respecto de su identidad proclamada por parte de otro grupo social, tendrá también que ver, entre otras cosas con las propiedades económicas y culturales que tienen en común con otros grupos. ¿Cómo es vista su identidad desde las otras identidades?

“El poder sobre el grupo al que se trata de dar existencia en tanto que grupo es al mismo tiempo un poder para formar el grupo imponiéndoles principios de visión y de división comunes, y por tanto una visión única de su identidad y una visión idéntica de su unidad.” (Bourdieu, op.cit.: 116)

En la lucha por ocupar un lugar cuyo rango identitario sea equivalente al de otras identidades ya legitimadas, las artes han buscado el reconocimiento por fuera de una institucionalización normativa y más bien, por la vía de una *dialéctica de la manifestación*, acto típicamente mágico, por el que el grupo negado o rechazado consigue con eficacia *ser visible* frente a los otros grupos y de cara a sí mismo, y corrobora

---

<sup>6</sup> Bourdieu, Pierre. ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos, Buenos Aires: Akal, 2014.

<sup>7</sup> Austin, Jhon. Hacer cosas con palabras. Barcelona, Paidós, 1982.

su existencia como grupo conocido y reconocido que aspira a la institucionalización (Bourdieu, Ibid.). Lo que para la esfera o el campo específico de las artes, ha venido dándose dentro de un régimen elitario cuyo funcionamiento es diverso al de otros campos altamente institucionalizados. De hecho, se legitiman las investigaciones llamadas artísticas en la franja del campo que es regulada por agentes que están por fuera del mundo académico-científico en lo que concierne a la cuestión de la praxis. Nos referimos a los fondos culturales, centros de cultura, organizaciones estatales, o agencias privadas etc, que promueven el desarrollo de producciones que se autodenominan investigación pero que no están siendo reconocidas como investigaciones en el campo de la academia y las ciencias (centros de investigación, centros de estudios avanzados, postgrados, etc). Por fuera del mundo académico-científico, tales prácticas aspirar a constituir un determinado tipo de saber, cuyo capital -fundamentalmente simbólico- es altamente valorado en términos de mercado.

Sin embargo, este proceso de institucionalización si bien posee reglas y un funcionamiento específico, no tiene un equivalente en el mundo de la investigación académico-científica. Este tipo de institucionalización del arte o las artes no estaría aún lo suficientemente desarrollado para que se pase de una dialéctica de la manifestación -queremos que el arte forme parte de una agenda en la investigación- a otro tipo de representaciones más ajustadas de su discurso -las que podrían delinarse en un futuro próximo-.

¿Qué tipo de acciones o estrategias deberían ser pensadas para que su discurso pueda participar de un tipo de institucionalización semejante?

Puesto que, como afirma Bourdieu, *el mundo social también es representación y voluntad*, y existir socialmente consiste también en ser percibido, y percibido como distinto. Es decir, el mundo social es también esa realidad constituida por el espacio de una lucha permanente por definir lo que *es la realidad*.

Por una parte, habría que dar un primer paso que implica captar lo que está instituido -en nuestro caso, las reglas que definen lo que es legítimo investigar dadas las circunstancias actuales de la ciencia en el mundo social- sin olvidar que se trata únicamente del resultado en un momento dado del tiempo de la lucha por existir o privar de existencia a lo que existe. Por otro lado, habría que tomar en cuenta las representaciones, es decir, los enunciados performativos que pretenden hacer realidad lo que enuncian -la intención de legitimar el conocimiento de las artes-, restituyendo a la vez las estructuras objetivas y la relación con estas estructuras, empezando por la pretensión de transformarlas.

En este sentido cabe retomar la pregunta respecto de cómo opera el discurso científico. Este, objetiva una serie de compartimentos y clasificaciones cuyo estatuto de legitimidad se nos presenta como indiscutible. Cuando se recoge el discurso científico en

las luchas por las clasificaciones que se empeña en objetivar, -y no vemos como podría impedirse este uso- vuelve a funcionar en la realidad de esas luchas, por la clasificación misma; ya aparezca como crítico o cómplice. (Bourdieu, op.cit.: 118). Es lo que la clasificación excluye y legitima, fortalece o debilita, en última instancia, es la objetivación ciega de tales compartimentos, lo que demora el desmontaje de su legitimidad.

Aquí cabría preguntarse si el discurso de las artes aspira a contribuir a esa lucha en su proceso de institucionalización y de qué manera aspira a hacerlo.

Como sabemos la investigación en el campo de las artes, ha sido regulada -las más de las veces- por las ciencias sociales. Buena parte de la legitimidad que ha llegado a construir proviene precisamente de ese vínculo y de esa interdependencia. Es decir, no habría inocencia alguna en la mismísima división que separa el saber experto de la ciencia de otros saberes tildados de inferiores o de otro orden, como ocurre con los saberes de la técnica y las diversas praxis artísticas. El propio debate no es inocente, saber si deberían incluirse en el sistema de los criterios pertinentes no solo las propiedades llamadas objetivas sino también de las llamadas subjetivas, por ejemplo, implicaría un desmontaje analítico de los presupuestos epistemológicos de todos los campos.

El campo de las artes es normalmente desagregado por estar opuesto a las normas objetivistas, ya sea porque sus criterios son considerados subjetivos y rechazables por la falta de neutralidad axiológica, o porque no responden a los criterios de utilidad instrumental que están inscriptos en las condiciones materiales de existencia o por razones que pueden aproximar este saber y sus criterios a los sentidos, etc. Como sea, creemos que el debate respecto de las clasificaciones no ha evolucionado lo suficiente como para dar cuenta de una discusión sobre la diferencia del estatuto epistemológico de las artes respecto de otros campos. En lo que concierne a la lógica del conocimiento experto afirma Bourdieu:

“Cuando los investigadores, llevados por su formación e intereses específicos pretenden erigirse en jueces de cualquier juicio y en críticos de cualquier criterio, excluyen captar la lógica propia de una lucha en la que la fuerza social de las representaciones no es necesariamente proporcional a su valor de verdad ...: en efecto, en tanto que pre-visiones, esas mitologías científicas pueden producir su propia verificación si logran imponerse a la creencia colectiva y crear, por su virtud motivadora, las condiciones de su propia realización.” (Bourdieu, op.cit.: 120)

Posiblemente, el propio campo del arte propone un tipo de subversión política al campo de la investigación, pues presupone una subversión cognitiva y un cambio de visión del mundo. En los términos de Bourdieu se trataría de una ruptura herética con

el orden establecido -en una cierta medida- y con algunas disposiciones establecidas como *auctoritas*. Ahora bien, este es proceso dialéctico que no solo implica un momento de ruptura sino también un trabajo de enunciación para exteriorizar lo interiorizado, para nombrar lo innombrable, produciendo así nuevos sentidos.

Entonces, ¿cómo identificamos las características específicas que diferencian la práctica artística *per se* de la práctica artística como investigación? ¿Qué tipo de criterios arbitramos para establecer esta clasificación?

¿Cómo caracterizar los procesos de producción-investigación en artes desde una perspectiva inmanente en función de su propia especificidad?

¿Podemos identificar procesos de producción artística cuyas características asuman las posibilidades de cientificidad requeridas para ser legitimados como investigación en artes en ámbitos académicos? ¿Qué se sacrifica o excluye en este proceso? O, en definitiva ¿Cómo se transita de lo herético a lo instituido, sin perder en especificidad en dicho tránsito?

## **Observando la fertilidad de un territorio**

A partir del relevamiento del estado de la cuestión acerca del problema que nos ocupa, y pasando revista de los diversos obstáculos y perspectivas epistemológicas que confluyen en la problemática, es posible afirmar que el debate sobre las posibilidades, características y condiciones de la investigación en artes ha encontrado terreno fértil en el marco de contextos de transformaciones institucionales académicas. En este sentido la creación de la Universidad Provincial de Córdoba, sobre la base de las escuelas de nivel superior, más específicamente para nuestros intereses las escuelas de artes y diseño, se configura como un escenario que hace propicia y necesaria la instalación del debate ya establecido en otros escenarios, aunque aún incipiente en nuestro medio.

Así el estado de cosas, se impone la necesidad de producir conocimiento que abone la construcción de una cultura investigativa en los espacios de formación artística tradicionalmente definidos por un perfil prioritariamente técnico instrumental, artesanal, que no acaba de abordar la construcción de un discurso metateórico mediante el cual es posible observar su propia praxis metodológica. Creemos que el desarrollo de un corpus de conocimiento respecto de la investigación en artes, aportaría al enriquecimiento de la producción teórica actual, superando su fragmentariedad y circularidad, y contribuiría a la jerarquización de un área de investigación hoy subsumida a esferas y lógicas denominadas de manera difusa como “humanidades”.

## Referencias bibliográficas

- A.A.V.V. (2008). Notas para una investigación artística. Actas Jornadas *La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos* (2007–2015). Vigo, España: Universidad de Vigo, pp.1-230.
- Araño Gisbert, J. & Mañero Gutiérrez, A. (eds.) 1998. Actas *Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales*. Centro Andaluz de Arte Contemporáneo. (2003) Sevilla, España: Universidad de Sevilla, pp. 1-465.
- Azaretto, Clara María (2017) *Investigar en arte*. La Plata, Argentina. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Bachelard, Gastón (2000). *La formación del espíritu científico*. D.F., México. Siglo XXI.
- Becker, Howard (2008). *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Bs. As., Argentina. Universidad Nacional de Quilmes.
- Borgdorff, Henk (2010). “El debate sobre la investigación en las artes”. *Cairon*, N° 13, Revista de Estudios de Danza. Alcalá, Universidad de Alcalá, pp. 25-46.
- Borgdorff, Henk (2014). *The Conflict of the Faculties*. Leiden, Leiden University Press.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Las reglas del arte*. Barcelona, España. Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Bs. As. Argentina. Aurelia Rivera.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Bs. As. Argentina. Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2014). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Buenos Aires: Akal.
- Calabrese, Omar (1985). *El lenguaje del arte*. Barcelona. Paidós.
- Cauquelin, Anne (2012). *Las teorías del arte*. Bs. As., Argentina. Adriana Hidalgo.
- Coraggio, José Luis; Vispo Adolfo (Coord.) (2001) *Contribución al estudio del sistema universitario argentino*. BS. AS., Argentina. Miño & Dávila, CIN.
- Feyerabend, Paul (1992). *Adiós a la razón*. Barcelona. Tecnos.
- García, S. S., & Belén, P. S. (2011) “Perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación artística”. *Paradigmas*, N° 3, pp. 89-107.
- García, S. S., & Belén, P. S. (2013). *Aportes epistemológicos y metodológicos en la investigación artística*. Saarbrücken, Editorial académica española.
- Journal for artistic research*. En línea [<http://jar-online.net/>]
- Langer, Susana (1957). *Los problemas del arte*. Buenos Aires. Infinito
- Leyra, Ana María (1992). *Mataix, Carmen. Arte y ciencia: una visión especular*. Madrid. La Palma.

Lopez Cano, Rubén & San Cristóbal, Úrsula (2014). *Investigación artística en música: problemas, métodos, paradigmas, experiencias y modelos*. Barcelona, Fonca-Esmuc.

Martínez Bouquet, Carlos (2008). *La ruta de la creación*. Bs. As., Argentina. Aluminé.

Mauro, Sebastián; Del valle, Damián; Montero, Federico (Comp.) (2016). *Universidad Pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento*. Bs. As., Argentina, IEC-CONADU; CLACSO.

Ramírez, Juan Antonio (2005). *Cómo escribir sobre Arte y Arquitectura*. Barcelona. De Serbal.

Rovelli, Laura Inés (2015). Un modelo para armar: áreas prioritarias e investigación en universidades nacionales. *Ciencia, Docencia y Tecnología* [en línea], 26 (Noviembre-Sin mes): [Fecha de consulta: 3 de diciembre de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14542676003> ISSN 0327-5566

Schwab, Michael, & Henk Borgdorff (eds.) (2014). *The Exposition of Artistic Research: Publishing Art in Academia*. Leiden, Leiden University Press.

Sennet, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona, España. Anagrama.

Vicente, Sonia (2003). *La Investigación en artes; una propuesta metodológica*. Mendoza, F.AyD.U.N. Cuyo.

Zamboni, Silvio (2001 [1998]). *A pesquisa em arte. Um paralelo entre arte e ciencia*. S.P. Brasil Col. Polemicas do nosso tempo, Editora autores associados.





# Contar contando: Historias para una universidad de las múltiples identidades

PEDRO MUJICA

Universidad de las Artes (Ecuador)

pedro.mujica@uartes.edu.ec

pmujicas@gmail.com

---

## Resumen

Contar contando en su capítulo Kashkanchikrakmi<sup>1</sup> es un proyecto de investigación que busca convertirse en un método de vinculación comunitaria para la investigación en y para las artes desde la educomunicación, fundamentándose en la reconstrucción de mitos e historias locales como parte del crisol de las múltiples identidades en el Ecuador. Para ello se escogieron las Unidades educativas interculturales bilingües, específicamente para esta fase piloto en el periodo de octubre 2017 a marzo 2018 se seleccionó la Unidad Educativa Atahualpa y Tránsito Amaguaña por ser los primeros colegios con estas características en Guayaquil, tomando en cuenta que muchos de los líderes indígenas pioneros de las luchas por la constitución de un sistema escolar intercultural bilingüe en la costa, todavía están activos y hacen vida en estos espacios escolares, por lo tanto, cuenta con una muy rica historia vinculadas a las luchas sociales indigenista ecuatoriana. Se tiene como objetivo general el Sistematizar la experiencia educomunicativa desarrollada por medio de postales audiovisuales y kamishibai<sup>2</sup> para la elaboración de un sistema de reconocimiento comunitario que involucre el diálogo de las identidades múltiples como métodos de contar y compartir historias locales en función de un sistema estratégico de vinculación comunitaria relacionada a las creatividades desde un lenguaje artístico interdisciplinario, en las unidades educativas

---

<sup>1</sup> En Quichua significa *Aún todavía estamos*.

interculturales bilingües y siendo cónsonos con los principios de la universidad de las artes de Guayaquil, el balance de la Declaración de Cartagena, y los principios de una universidad latinoamericana desde la tradición heredada del Manifiesto de Córdoba.

## Palabras claves

Educomunicación - Arte - Identidad - Cuentos

### *Sobre la metodología*

Esta investigación se acoge a la perspectiva cualitativa, metodología que admite producir datos descriptivos en función de una visión holística e interpretativa de lo investigado, permitiendo que las palabras propias de las personas, habladas o escritas y la conducta observable sean elementos claves para una aproximación a la realidad. La investigación cualitativa está contemplada como una repuesta delante del positivismo lógico y por ende una posición política delante de la epistemología del conocimiento moderno, y coloca su intención principal en las cualidades de lo estudiado. Esta perspectiva ofrece varias características claves para la realización de esta investigación, sus métodos ofrecen una forma integral de ver lo estudiado, es una perspectiva de investigación comprometida con la realidad estudiada y un paradigma humanista.

Igualmente se busca crear un modelo educomunicativo a partir de los métodos historias locales y la investigación acción participativa, ambos relacionados a comprender las dinámicas sociales desde la sociedad misma, fundamentase en las historias locales por medio de testimonios, entrevistas semiestructuradas como el método relacionado a recopilar las mitologías existentes en la sierra y en la costa por medio de la entrevista realizadas a los abuelos o personajes comunitarios representativos por los

---

<sup>2</sup> Kamishibai, en japonés, quiere decir “teatro de papel”. Es una forma de contar cuentos muy populares en Japón. Suele estar dirigido a niñas y niños pequeños que van a disfrutar de él en grupo. También es utilizado como recurso didáctico. Está formado por un conjunto de láminas que tiene un dibujo en una cara y texto en la otra. Su contenido, generalmente en forma narrativa, puede referirse a un cuento o a algún contenido de aprendizaje. La lectura del kamishibai se realiza colocando las láminas en orden sobre un soporte, teatrillo de tres puertas que se llama “butai”, de cara al auditorio, y deslizando las láminas una tras otra mientras se lee el texto.

niños en los talleres de contar contando con la cantidad de 30 niños estudiantes de las Unidades Educativas Interculturales Bilingües Atahualpa y Tránsito Amaguaña, igualmente se entrevistó a varios habitantes de zona aledañas de Riobamba como la Comunidad Pulucate en Cajabamba y Abya-Yala entre otras.

"Siempre digo la verdad aun cuando mienta"

Tony Montana en Cara cortada

## **La Etnofagia global**

Este proyecto se sumerge en una reflexión sobre la dimensión social, económica, política, determinados desde el amplio y complejo aspecto de la conceptualización de lo cultural y las identidades que abarca el resto de las prácticas sociales, en cierta manera como instrumento ideológico, comunicacional, estético, y sus posibles encargos sociales en los constructos de la superestructura. Para iniciar es preciso una contextualización conceptual del proyecto y determinar parámetros dentro de la cultura global a la que se reacciona como horizonte económico y por ende de imposición cultural, transformando las narrativas sociales y sus imaginarios como la imagen social de los nuevos predicadores de la palabra del mercado que se moviliza omnipresente y omnipotente entre nosotros, en los procesos de la permanencia de una superestructura idónea para los intereses tanto sobre la producción simbólica como material, debemos acudir a Luis Brito García (entrevista 02 febrero 2017) que destaca:

Ahora los países hegemónicos tienen en ese sentido, un destacado crecimiento de la superestructura, en Estados Unidos, por ejemplo, el sector terciario que comprende la administración, la educación, la investigación científica, publicidad, etc. abarca cerca del 70% de producto interno bruto, una proporción parecida a la de Alemania, y existen países que aunque no sean tan desarrollados, sin embargo, tienen un aproximado de PIB englobado en la superestructura, por ejemplo, España, Grecia, México, tienen grandes industrias de turismo, turismo cultural, andan cerca del 70% del sector terciario, en esos países...

Teniendo un mundo donde la manipulación de símbolos, la producción de símbolos y de conceptos, ocupan una parte tan determinante en la

economía, se entiende que las naciones hegemónicas tengan una producción superestructura más desarrolladas, más abundante que las naciones menos desarrolladas y que además esas producciones culturales se difundan porque ellos disponen de medios de comunicación muchísimos más avanzados que el mundo no desarrollado. Existe una frase de Marx y Engels en la ideología alemana donde dice, “la idea de la clase dominante ha sido las ideas dominantes en todas las épocas porque así que la clase dominante posee los instrumentos de la producción material, también posee los instrumentos para la elaboración intelectual” vale decir que la academia, centro de investigación, medios de comunicación, periodistas eso sucede también no sólo a nivel de clases sociales sucede también a nivel de países hegemónicos, la idea de los países hegemónicos han sido las ideas dominantes poseen los medios de producción material, poseen los medios de producción intelectual para producir divulgar y difundir sus propias ideas haciéndolas pasar por ideas globales como idea de toda la humanidad, y no como las ideas particulares de los países hegemónicos.

Tomando en cuenta lo dicho por el autor, la investigación busca distanciarse de los conceptos de tradición positivista desde la tendencia evolucionista, ya que está determinado por una clasificación de las sociedades civilizadas, bárbaras y salvajes, reflejos de las categorías de la sociología positivista y que en la actualidad definen el orden internacional desde convenciones economicistas como países desarrollados, países en transición, en vías de desarrollo, recientemente industrializados, países emergente, países subdesarrollados, categorías íntimamente afines con los métodos de colonización y saqueo de recursos naturales y de las pretensiones de convertir al resto del mundo en protectorados por los centros de poder imperiales, expuesto en el Balance de la Declaración de Cartagena (2008-)

En América Latina y el Caribe, particularmente, se necesita una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación; que construya la identidad continental; que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la creación del conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades. En un continente con países que vienen saliendo de la terrible crisis democrática que provocaron las dictaduras y que ostenta la penosa circunstancia de tener las mayores desigualdades sociales del Planeta, los recursos humanos y el conocimiento serán la principal riqueza de todas cuantas disponemos.

Es pertinente precisar las relaciones institucionales universitarias reales y evitar eufemismos que nos permitan una convivencia disimulada con las demagogias tradicionales en nuestro continente, pero con prácticas de reproducción hegemónicas, y este tipo de proyecto aporta aproximaciones tímidas pero necesarias en otras formas de relación con la sociedad como una investigación académica que reconoce al intelectual orgánico, desde el diálogo de saberes. Es importante resaltar la apertura y confianza de los compañeros que dirigen instituciones interculturales bilingües, como su recelo para conservar la autorías originales sobre las historias, sus reproches a una intelectualidad que aplica una investigación turística y poco comprometida, es por ello que los referentes para este proyecto tienen la creación de un sistema educocomunicativo relacionado a las historias locales, pedagogía crítica, la educación popular, las creativities populares, el arte como concepto ampliado, la investigación IAP, la comunicación comunitaria entre otras fuentes de la intelectualidad anti sistémica, alternativa, para ello superar la bizantina discusión sobre la cultura como un hecho meramente clasista, determinada en la cultura de las sociedades burguesas y por ende en las sociedades latinoamericanas como lo es la High Culture (alta cultura) que contempla las bellas artes en contraposición a la low cultura (baja cultura) como las culturas populares, manifestaciones tradicionales, el Folklore (significado Folk (pueblo) y Lore (acervo)) entre otras determinaciones relacionada a la cultura masiva, esta clasificación encontrará su símil desde el término alemán Hochkultur (alta cultura)<sup>3</sup>. Igualmente se tiene que señalar que estos tipos de conceptos culturales colindan con el conductismo, el positivismo antropológico y el capitalismo.

Igualmente, prestando especial atención en otro concepto que suele operar dentro de los parámetros de justificación economicista y de las sutilezas del multiculturalismo de la globalización, es el relativismo cultural y como lo indica Herskovitz, Melville (2002,18-17):

Afirmar que los valores no existen porque son relativos al tiempo y lugar, o negar la validez psicológica de divergentes conceptos de la realidad es ser víctima de un sofisma que resulta de no tomar en cuenta la contribución positiva de la posición relativista. Porque el relativismo cultural es una filosofía que, al reconocer los valores que establece cada sociedad para guiar su propia

---

<sup>3</sup>Hochkultur propone tres conceptos: el equivalente al inglés high culture (Soziologie) el historiográfico (Geschichtswissenschaft) que designa a ciertas culturas antiguas y el que designa un tipo de viticultura (Weinbau)

vida insiste en la dignidad inherente a cada cuerpo de costumbres y en la necesidad de tolerancia frente a convenciones diferentes de las nuestras. En vez de subrayar diferencias con respecto a las normas absoluta que, aunque se alcancen objetivamente no por eso dejan de ser el producto de un tiempo o lugar determinados, el punto de vista relativista destaca la validez de cada serie de normas para la gente a quienes guía, y la de los valores que representan.

Por lo tanto, el relativismo cultural es un pensamiento filosófico que contempla los parámetros en la diversidad cultural de cada pueblo, pero difuminando o anulando el sistema de valores absolutos aplicables a toda la humanidad, no tomando en cuenta los procesos económicos, las desigualdades, las brechas económicas, los procesos de hibridación, colonización cultural, el marketing imperial entre otras dinámicas de la globalización neoliberal, nada más parecido que una feria de comida de un centro comercial.

El concepto anterior nos ayudará comprender dinámicas implícitas en las lógicas del pensamiento hegemónico, pero para esta investigación la cultura es comprendida desde el materialismo histórico, específicamente desde la infraestructura y la superestructura y su diálogo constante, según Luis Brito García (S/f, 3):

Según Marx y Engels, toda sociedad consta de una infraestructura o base económica, integrada por las fuerzas productivas -que comprenden los recursos naturales, las herramientas necesarias para transformarlos y el trabajo- y también por las relaciones de producción: los vínculos entre los seres humanos que se establecen con motivo de la creación de bienes económicos. Para mantener estable ese conjunto de relaciones, se establece una superestructura ideológica, que comprende la Religión, el Estado, los Medios de Comunicación, las Instituciones Educativas y de Investigación y en general los aparatos ideológicos.

Por lo tanto, continuar anclados en los determinismos culturales arrastrados desde la modernidad, desde los metarelatos desde la visión eurocentrista y norteamericana, como formas de expresión de las hegemonías, determinaban las lógicas de un pensamiento imperial para imponer a sus zonas de influencias, negando el resto de las culturas que no se enmarcaban dentro de esos cánones de progreso, la cosmogonías originarias de América, las milenarias culturas de África, la India, Árabe y China, entre otras formas culturales que quedaban fuera de la lectura histórico cultural desterradas desde los inicios del capitalismo industrial e ilustrado para no estar dentro de las categorías de la sociología positivista para desechar esas posibilidades alternativas de mundo.

Es por ello que a los procesos contemporáneos se desarrolla el nuevo metarelato de La globalización también llamada modernidad líquida, por Zygmunt Bauman, transmodernidad por Rosa María Rodríguez Magda o la hipermodernidad como la *era del vacío* por Gilles Lipovetsky, conceptos que encuentran su asidero con mayor transparencia desde las teorías del marketing como parte de la revolución dentro de la gran comunidad de consumidores, como lo indica Armand Mattelart (2002:98) “¿qué es la comunidad de consumidores? Son comunidades transfronterizas porque se han dado cuenta, dicen que un habitante de Manhattan está mucho más cerca de un habitante del barrio número 7 de París que de un habitante del Bronx y que un habitante de Sao Paulo está más cerca de Madrid que de Recife, al noreste de Brasil. Forma parte de lo que se puede llamar la famosa cartografía sociocultural de los objetivos globales” Con respecto a esta nueva cartografía de la globalización Judith Valencia determinaría como (entrevista 2 de enero 2017)

tiene que ver a la cultura que voy haciendo a la manera de vivir, un modo de vivir una visión de mundo eso es lo que es la cultura, y a toda generación que va naciendo le meto el chip de lo electrónico, ya no quiere saber de olores, no quieren saber de relación con el otro, si no todo es virtual, al ser virtual no tengo la presencia del otro y tampoco tengo los problemas del otro, ni me ocupo de los problemas de la familia, ni de los problemas del vecino, ni los problemas de la patria, eso es problema de otro. ¿Quién es ese otro? Y es ahí donde el imperio desarrolla políticas globales y con esas políticas globales intenta constituir las repúblicas, constituir los espacios poblados y contra eso es para lo que estamos, si uno quiere libertad se tiene que desconectar con esa visión.

Esa sombra de un continente llamado Tawantinsuyu en las regiones andinas o Anáhuac en los valles de México o Adyayala adoptado del pueblo Kuna de Panamá en un congreso indígena en el Ecuador para denominar al continente en repuesta a la invención de América Latina, son reflexiones encarnadas en sociedades que nacieron del saqueo y del fuego colono de los españoles, y de la construcción histórica de un concepto lingüístico que ha dejado fuera de su propia naturaleza a los nativos del continente como a los esclavos africanos, como lo indica Walter Mignolo (2007) que conceptos como América, América Latina, América Sajona fueron creados por los Europeos y criollos del “nuevo continente” mientras que los originario y negros esclavos quedaron fuera de las discusión como formas subalternas del imperio español, por lo tanto los condenados de la tierra para hacer referencia de la frase de Frantz Fanon en



el propio concepto de la invención del continente, quedaron marginalizados aquellos idiomas que no tenían su fundamento en las lenguas romances y como lo indica el profesor de quechua Mario Aucua Rayme (Sábado, 31 de mayo de 2014) “Cuando desaparece una lengua, desaparece una cultura”.

Por lo tanto, nuestros imaginarios incorporan la misma confusión del colonizado en la construcción de una identidad nacional, vistiéndose con el traje que corresponda a las fuerzas culturales de los centros de poder, y que normalmente son una escala de grises entre pertenecer o revelarse contra las estructuras de sometimiento cada vez más difusas dentro de los cánones de los relativismos culturales, con dinámicas que transitan desde la sutilezas del marketing social hasta el poder coercitivo de la madre de todas las bombas<sup>4</sup>. Lo que genera tiempos particulares con particulares formas estéticas y éticas en nuestras narrativas societales, por lo tanto, es importante abrir un espacio para pensar los valores de los centros de poder que según George Moros están vinculados con la economía moral y el fundamentalismo del libre mercado (La crisis del capitalismo global (1998: pp)): “Los valores del mercado expresan lo que sus participantes desean pagar entre sí en un sistema de libre intercambio. Los mercados no reflejan los valores sociales, ni otros valores intrínsecos a los seres humanos”.

Las fases donde se coloca el discurso imperial, es un comportamiento genético en sus propios procesos de naturalizar las mismas lógicas de dominio, es por ello que en principio el genocidio, el etnocidio, acompañan la etnofagia como lo expone Héctor Díaz-Polanco (2016:pp) “No se busca la destrucción mediante la negación absoluta, o el ataque violento, de las otras identidades, sino la disolución gradual mediante la atracción, la seducción y la transformación. Por lo tanto, la nueva política es cada vez menos la suma de las acciones persecutorias y de los ataques directos a la diferencia, y cada vez más el conjunto de los imanes socioculturales y económicos desplegados para atraer, desarticular y disolver a los grupos diferentes”. Podemos encontrar entonces características claves para entender los procesos de las superestructura del capitalismo global y su relación con la infraestructura, la ilusión de un mundo sin fronteras creada por la web y la movilidad en el mundo real como elementos discordantes en la globalización, el eufemismo de la movilidad del mundo sin frontera cuando en realidad se trata de la movilidad de *personas de negocio*, tal como lo establece el Tratado de Libre Comercio de América del Norte en su Capítulo XVI, sobre “Entrada Temporal de personas de negocios”, que en su Capítulo II, sobre Definiciones Generales, establece: “persona de una parte significa un nacional o una empresa de una parte”, por lo que

---

<sup>4</sup>Presentada como la bomba más grande no atómica, esta fue lanzada sobre Siria en el 2017.

la movilidad real es del dinero y no de las personas naturales. Zacarías García aporta sobre este tema (entrevista 04 febrero 2017)

Del siglo XXI hay unas situaciones características y no solamente en Latinoamérica, es a nivel mundial, y es la insurgencia, la contingencia de grandes seres humanos que estaban invisibilizados, y pasaron de ser teoría, de ser un ejercicio estadístico, hacer realidades, Europa que ya los conoció en el proceso de las cruzadas, ya los conoció en los procesos de la conquista, toda la vida Europa ha conocido a los otros y los ha determinado, los ha exterminado también, Europa ahora vive la llegada masiva de los otros a niveles prácticamente incontrolable, entonces uno diría, esa multitud, como la entienden algunos teóricos, ¿trae una estética? Es ¿exactamente una nueva cultura? ¿Es la aparición de una nueva cultura planetaria? Tal vez todavía no, es una problemática social que necesita decantarse, necesita encontrar sus cauces, sus posibles acuerdos políticos, quien sabe de qué naturaleza, para comenzar a revisar esa nueva realidad, que tiene que ver con el mestizaje, y va más allá, no se puede hablar o es temprano para hablar de presencia, de comportamientos formales, estamos en una urgencia, de grandes desplazamientos humanos en plan de supervivencia, no es momento para pensar a lo mejor en tomarle el pulso a la realidad cultural o estética de eso, sin embargo tendrá que suceder.

Las grandes matanzas de pueblos y culturas completas, orquestadas por los grandes intereses de las transnacionales y estados corporativos son apoyados en red por las grandes corporaciones comunicacionales de las guerras contemporáneas, entramos en una nueva fase de “trastorno de apetito desenfrenado” desde el consumo de las culturas del mundo, esa se presenta bajo el multiculturalismo, este nuevo marketing cultural, el nuevo rostro de las grandes corporaciones globales, Según Enrique Dusel (1999) El imperio genera versiones de culturas, vaciando las expresiones culturales de sus diferencias anti-occidentales y anti hegemónicas desarrollando igualmente un producto homogéneo coherente con los principios del consumo de del mercado, impulsando los valores hedonistas y del consumo en su gran relato transado por las redes del marketing, mientras aquellas formas culturales autóctonas, aquellas culturas marginadas como la indígena, la afrodescendiente, o las consideradas como parte de la cultura popular fueron despreciadas como “exterioridad negada” por el centro de la modernidad europea-norteamericana. Para ello es indispensable crear una idea de lo global, según Armand Mattelart (2002:98)

La caza de universalistas es lo que va a cimentar el mercado único de imágenes, que es un ideal porque es difícil de llevar a cabo (...) existe en el mundo una convergencia cultural de los consumidores, y que esta convergencia cultural de los consumidores se hace hacia un estilo de vida global, lo que se llama un Single Global Life Style y que ese estilo global se apoya en lo que se llama...soportes naturales de universalidad.

Héctor Díaz-Polanco (2016) habla de dos momentos en ese procesos de dominio dentro de los parámetros de lo multicultural, el primero es desde la globalización, desde un fundamento universal, se busca construir una idea de la diferencia o diversidad que esta determinadas por las sutilezas del mercado en función de la “maquinaria de integración universal” operando con la seducción de la otredad, y el segundo momento como expresión del colonialismo interno donde las diferencias internas de cada nación determinan el enfoque de tolerancias multiculturalista, tolerancia que corresponden a diferencias no conflictivas, de lo contrario cuando el conflicto cultural pasa al terreno de lo político y económico como proceso de resistencia, son las relaciones entre la otredad y los procesos de colonialismo interno de los estado corporativo opera como la modernidad ha manejado sus grados de conflictos interculturales y es eliminando al otro, para eso en nuestros tiempos, se pueden hacer de múltiples ejemplos sobre los genocidios invisibles en la resolución de conflictos interculturales desde la intercolonialidad, los 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Genocidio Israelí contra el Pueblo Palestino, el genocidio operado por los franceses y norteamericanos en Ruanda, la apropiación de la Benetton de tierra Mapuche de la Patagonia Argentina y su relación a las desapariciones forzosas como la de Santiago Maldonado y muertes por violencia policial, por citar algunos ejemplos. Luis Britto Agrega sobre esto (entrevista realizada 01 de febrero 2017)

Los países hegemónicos han propuesto una identidad global que sería una impresión de esta cultura imperial, vendría a ser un todo más o menos como género, empezando por allí quizá exista algo de razón, los seres humanos formamos parte de una misma especie biológica y tenemos en ese sentido cantidad de rasgos similares, pero lo que los países hegemónicos quieren vender como cultura hegemónica es que en todos los países debe imperar una cultura que en lo económico exista una libre competencia, la empresa privada como paradigma, como forma de operar en la economía, la competitividad individual exacerbada en todo los aspectos de la vida, el regir la conducta por normas racionales que no tengan que ver con la tradi-

ción cultural ni la adscripción específica a determinados grupos o lealtades a lo nacional, lo cultural, lingüístico etc.... se ha proclamado esta supuesta aldea global.

La multiculturalidad global construye sus diferencias en los aspectos formales de la “cultura” y no en la economía ni lo político, buscando una recreación de las identidades locales, o de las gamas étnicas, construyendo versiones de las mismas o desapareciendo otras desde el mismo imperio cultural del mundo globalizado, homogenizar desde el reconocimiento de la diversidad es una de las técnicas novedosas de este proyecto, y por lo tanto del mismo discurso colonialista tanto global, regional, nacional y la búsqueda de la disolución de lo comunitario como apropiación del gentilicio, arraigo de la tierra, de las múltiples identidades geográficas, en un estudio sobre Marketing cultural, la empresa Wharton University (2010):

Por tanto, ellos tendrán que comprender las cuestiones complejas que contribuyen a la percepción de identidad de las personas. “Eso implica tratar de comprender su cultura, su educación, los símbolos con los que se identifican y de qué manera eso se relaciona con su autoestima... Para Reed, en campañas de ese tipo, no puede faltar una cierta “sutileza”. Según muestra la investigación, las personas con identidad doble saben perfectamente que el marketing trata de llegar a ellas por medio de la identidad cultural. Si la campaña de marketing se excediese, habrá señales de agrandar demasiado exageradas y el anuncio se descartará porque se interpretará como un esfuerzo para lucrarse a partir de valores y de la herencia cultural del público.

Entonces en el ámbito de los procesos de vender teniendo como vehículo el ámbito cultural, aparece una clave para comprender su procedimiento, como lo indica la investigación titulada compañía Wharton University, la palabra clave, es sutileza y por lo tanto la seducción: estrategia para el marketing multicultural... eso es coyuntural en el proceso avasallante del consumo cultural desarrollados desde los centros de poder y como formas en que se disfrazan las múltiples identidades globales en el relativismo cultural, Héctor Díaz-Polanco (2016:56) señala entorno a esto que “El Desiratum de las grandes corporaciones no es crear diversidad, sino integrarla a sus metas en tanto maquinarias productoras de ganancias.”

En este momento es el resultado de un proceso histórico de las narraciones sociales en torno al consumismo y es por ello que el nuevo hombre del mercado tiene ciertas características, esos valores están determinados por su capacidad de consumo

más que por su humanidad, un hombre individualizado, fragmentado, competitivo, y determinado por la supra razón instrumental de mercado, envuelto en un gran marketing que determina sus conductas de consumo según Zigmun Bauman (1998:56-57):

...la estética de consumo gobierna hoy, Allí donde antes lo hacía la ética del trabajo. Para quienes completaron con éxito el entrenamiento para el consumo, el mundo es una inmensa matriz de posibilidades, de sensaciones cada vez más intensas, de experiencias más y más profundas, en el sentido de la noción alemana de Erlebnis [vivencia], diferente de Erfahrung [experiencia]. Ambos términos, aunque con matices distintivos, pueden traducirse como "experiencia": Erlebnis son "las cosas por las que atravieso a lo largo de la vida", mientras que Erfahrung es "la experiencia que me enseña a vivir". El mundo y todos sus matices pueden ser juzgados por las sensaciones y Erlebnisse que provocan; por su capacidad de despertar deseos que son justamente la etapa más placentera en el proceso del consumo, más aún que la satisfacción misma del deseo. La diferente intensidad que presenta aquel despertar de los deseos determina la forma en que objetos, acontecimientos y personas quedan señalados en el mapa de la vida; la brújula más usada para moverse en él es siempre estética, no cognoscitiva ni moral.

Son parte del nuevo hombre del consumo que va creciendo con los valores del mercado expuestos por Giller Lipovetsky, (2012) como lo son el hedonismo con múltiples procesos de seducción por medio del placer del consumo, la sociedad narcisista perdida en la continuidad histórica, el hiperindividualismo, determinando por el vacío llenándolo con objetos virtuales como reales para suplir el mundo de los desaparecidos.

En este nuevo ciclo la economía y la estética tienden a hibridarse. Por otro lado, en la "Era transestética" los espacios de reflexión artísticas generadas por las vanguardias del principio del siglo XX, tienden a ser reconsideradas en el orden económico y aceptadas por la política. Al haberse agotado la lógica antisistema de la cultura moderna, las instituciones oficiales y el "capitalismo artístico" apoyan el nuevo giro estético que busca integrarse en sus modos de producción y de distribución. El arte actual ya no es para la religión, ni para los príncipes, ni para la acción política, es para el mercado. Comprendiendo entonces que los procesos estéticos de la transmodernidad como globalización neoliberal, estos procesos envolventes de nuestra realidad social han hibridado los propios espacios tradicionales de la belleza donde los componentes culturales se han transformado en producto de consumo y entretenimiento, en una versión de mundo, como lo indica Según Adolfo Vásquez Rocca (agosto 2011;709) so-

bre la obra de Baudrillard, relacionado al simulacro<sup>5</sup>, los social y el uso de los símbolos:

La construcción del sentido social se desplaza del espacio de la política, hacia un mundo que no tiene historia, sólo pantalla. Son las nuevas formas de producción, las de un nuevo universo simbólico en donde se resignifican las viejas utopías mediante un proceso de descontextualización que las convierte en imágenes sin historia; en mercancías.

Cita fiel a la tradición posmoderna, la transestéticas responden a ese mundo estandarizado, envueltas en el metarrelato de la globalización, continuación de las muertes de las ideologías, de la historia y de las relaciones entre la ética y las formas estéticas. Como lo indica Canclini (1989:61) “los empresarios adquieren un papel más decisivo que cualquier otro mediador estéticamente especializado, (crítico, historiador del arte) y toman decisiones claves sobre lo que debe o no debe producirse y comunicarse, dando el mayor peso al beneficio económico y subordinando los valores estéticos, a lo que ellos interpretan como tendencias de mercado.”

Eso trasciende el espacio del arte para comprometer los valores mismos de las mediaciones tanto estéticas resueltas en las artes como en la mayoría de los encargos sociales, donde las necesidades individuales de los artistas trascienden sobre las reflexiones sociales necesarias en la sociedad, Como lo indica Bauman Zygmunt (1998), lo público es colonizado por lo privado en una sociedad donde el nuevo pobre tiene también nuevos retos y problemas que resolver. El pobre es un consumidor defectuoso. Para comprender mejor el papel de la cultura de consumo Raúl Zibechi en una entrevista realizada por Rafael Cuevas Molina (2010:s/p) indica que:

Los pobres tienen ahora acceso al consumo: teléfonos celulares, ropa de baja calidad, motos y a veces hasta coches en cuotas”. [4] Como se ha

---

<sup>5</sup>Según Irina Vaskes Santches (agosto 2008;200) La simulación es el esquema dominante de la fase actual. Aquí estamos en los simulacros de tercer orden, ya no hay falsificación de original como en el primer orden, pero tampoco se encuentra la serie pura como en el segundo: sólo la afiliación al modelo da sentido, y nada procede ya según su fin, sino del “significante de referencia” que es la única verosimilitud. En este nivel de la simulación la reproducción indefinida de los modelos pone fin al mito de origen y a todos los valores referenciales, se acaba la representación: no más real ni referencia a que contratarlo; el simulacro “ya no es del orden de lo real, sino de lo hiperreal”.

apuntado, los centros comerciales, shoppings o malls se han transformado en las “catedrales” contemporáneas de esa cultura del consumo. Estos son ahora el centro de reunión y de paseo de las clases bajas y medias de las sociedades latinoamericanas los fines de semana, cuando las familias recrean el antiguo paseo por los parques de pueblos y ciudades dando vueltas por los distintos corredores del centro comercial, espacios en los que se reúnen los jóvenes adolescentes de forma segura en el contexto de sociedades cada vez más inseguras y violentas, “no-lugares” en los que privan los escaparates con mercaderías que la mayoría solamente ve y sueña con comprar.

La Organización Mundial de Comercio por medio de los acuerdos de Tratados de Libre Comercio, la cultura es percibida como parte de un servicio, en la lista w120 como servicios de esparcimiento, culturales y deportivos. Es por ello que la relación cultura-entretenimiento, que expone los instrumentos del Acuerdo Multilateral sobre Inversiones (AMI), en el documento *Us global audiovisual strategy* que cita Armand Mattelart (2002:100)<sup>6</sup>:

- Evitar la dramatización inútil, esquivando los debates sobre la identidad cultural, y dedicarse más a buscar las zonas de interés en común.
- Multiplicar las alianzas y las inversiones de la empresa norteamericana en Europa.
- Mejorar las condiciones de inversión para las firmas de Estados Unidos, liderizando las regulaciones existentes.

Es singular que el Tratado de Libre Comercio, como expresión de la globalización, le dé importancia a un sector que normalmente en América del Sur siempre está subestimado en el campo económico como lo es la cultura, pero toma sentido en las estadísticas del sector terciario relacionado a servicio, que según Luis Brito García (s/f)

Los países más desarrollados se aproximan actualmente a lo que Colin Clark y Jean Fourastié categorizaron como “Civilización Terciaria”, aquella en la cual predomina decisivamente en la economía el llamado “Sector Terciario” o de Servicios (Fourastié, 1954). En esta fase, el Sector Primario, extractivo y agrícola, ocupa apenas el 10% de la fuerza de trabajo; el Sector

---

<sup>6</sup>Solo expondremos los puntos que atentan contra la identidad de los pueblos.

Secundario, de producción industrial, ocupa el 20% de los trabajadores, y el Sector Terciario, o de Servicios ocupa el 70% de la fuerza laboral en actividades tales como comercio, distribución, comunicaciones, finanzas, turismo, hotelería, ocio, cultura, espectáculos, entretenimiento, administración pública y servicios públicos.

En una conferencia realizada en el Seminario sobre Cultura y Desarrollo, en el Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, 24 de febrero de 2005 realizadas por Néstor García Canclini indica sobre los niveles de ganancias del sector cultural en los centros de poder:

Los científicos sociales tratamos de llamar la atención de los gobernantes mostrándoles que en los Estados Unidos la industria audiovisual ocupa el primer lugar en los ingresos por exportaciones con más de 60.000 millones de dólares, o que en varios países latinoamericanos abarca del 4 al 7 por ciento del PIB, más que el café pergamino en Colombia, más que la industria de la construcción, la automotriz y el sector agropecuario en México. Podemos dejar de concebir a los ministerios de cultura como secretarías de egresos y comenzar a verlos como fábricas de regalías, exportadoras de imagen, promotoras de empleos y dignidad nacional.

Por lo tanto, la gran inversión y ganancia implicada en el campo de la superestructura, está íntimamente relacionada con los imaginarios determinados por el consumo cultural desarrollados desde los centros de poder, pero también es en ese campo de batalla donde se transforma en un proyecto que aporte a una imagen de las identidades o formas de comprender la multiculturalidad de un pueblo, o en fórmulas que acompañan o disientan de todo el andamiaje de las formas de dominación global.

## **Kashkanchikrakmi** *(Aún todavía estamos)*

El señor de la tierra:

Se dice que había un hombre que tenía cuatro hijos, cuando tenía que dar de comer y no tenía, así que se le pasó por la cabeza hacer un pacto con el diablo y lo hizo y dijo “dame tierras para que pueda ser dueño y te vendo mi



alma, dame tierras para poder sembrar y te vendo mi alma, dame tierras para poder sembrar”, el Diablo le contestó: “te daré lo que me pides”, el siguiente día el hombre se dio cuenta que tenía un montón de tierras y se dice que en las tierras Candelarias los sembradores tienen que retirarse antes de las 8:00 pm porque el que va se los lleva para darse como alma al diablo, las personas que lo han visto dicen que se asoma con una capa negra, ojos azules y en su hombro oro de camisa y en sus manos sus tierras.

Se dice que anda rondando de noche para ver que nadie toque sus tierras.

Pablo Montesdeoca

(Estudiante de la unidad educativa intercultural bilingüe Atahualpa (compilador))

Papá (narrador del cuento): Vicente Montesdeoca

Este cuento de Pablo Montesdeoca de 8 años fue recopilado por medio de una entrevista a su padre Vicente Montesdeoca, y es parte de las diferentes narraciones orales en un compendio de cuentos recogidos por entrevistas a los abuelos de un grupo de niños del 7mo y 8vo grado de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Atahualpa, a partir de la investigación desarrollada en dicha institución con el objetivo de crear un método educocomunicativo partiendo de las entrevistas a sus abuelos o familiares que supieran cuentos de sus lugares de origen, usando al teatro de papel como estrategia para la crear un sistema de reconocimiento comunitario que abarque el diálogo de las identidades múltiples como métodos de contar y compartir historias locales en función de un sistema estratégico de vinculación comunitaria relacionada a las creativities desde un lenguaje artístico interdisciplinarios, en las unidades educativas interculturales bilingües.

Teniendo entonces la descripción del Señor de la tierra del cuento que inicia este capítulo (las personas que lo han visto dicen que se asoma con una capa negra, ojos azules y en su hombro oro de camisa y en sus manos sus tierras.) podemos identificarlo con el imaginario de la conquistas y sus rostro extranjero, antes español ahora norteamericano, podemos indicar por medios de los mitos y leyendas kichwa o de la costa, todo un entramado de significados relacionados a los procesos de adhesión o resistencia en ocasiones invisibles o sutiles a la globalización. En la investigación se pudo constatar desde la observación directa la masiva celebración en Guayaquil del Halloween, pero la tímida, pero importante ritual del día de los muertos en Riobamba, como también debido a la evangelización de muchos de los pueblos Kichwa, pero teniendo como saldo en algunos casos, el olvido sistemático de las memorias ancestrales. El proyecto *Contar contando* es un esfuerzo alternativo por implementar un método educo-

municativo de vinculación comunitaria relacionado a las artes, fundamentándose en la reconstrucción de mitos e historias locales afines a los procesos de hibridación cultural como parte del crisol de las múltiples identidades en el Ecuador. Este método busca constituir una red de teatros de papel llamados también Kamishibais<sup>7</sup> con las historias que los niños recopilen anécdotas, mitos, leyendas de sus abuelos, que en su mayoría son de la Sierra específicamente de las zonas del Chimborazo, pero igualmente nos encontramos con nietos de afrodescendientes, montubios y mestizos, por lo tanto se propone una revisión y reconocimiento de sensibilidades e imaginarios en el marco de las múltiples identidades y desde la otredad del poder.

Para la investigación es imprescindible determinar parámetros en varios aspectos, cónsono con los principios fundamentales de la Constitución Nacional del Ecuador donde se puede señalar en el Artículo 1: “El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada”. Igualmente, en la Sección Cuarta de Cultura y ciencia en los artículos 21, 22 y 23, en la Sección Quinta sobre Educación en los artículos 26, 27 y 29; en el Capítulo Cuarto en los Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, artículos 56, 57, 58. Igualmente, Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador en el Artículo 7 relacionado a los Servicios de la comunidad, Artículo 17. En relación a la Universidad de las Artes directamente el proyecto es acorde con su misión, visión y principios y valores, destacando Interculturalidad, Equidad integral, Pensamiento crítico, Descolonialidad, Libertad artística, Compromiso social, Promoción y respeto de los derechos culturales, Inter y Transdisciplinariedad, Inter-aprendizaje en vínculo con la comunidad. Teniendo pertinencia a las líneas de investigación que esta

---

<sup>7</sup>Según Kamishibai, en japonés, quiere decir “teatro de papel”. Es una forma de contar cuentos muy populares en Japón. Suele estar dirigido a niñas y niños pequeños que van a disfrutar de él en grupo. También es utilizado como recurso didáctico. Está formado por un conjunto de láminas que tiene un dibujo en una cara y texto en la otra. Su contenido, generalmente en forma narrativa, puede referirse a un cuento o a algún contenido de aprendizaje. Como el texto está en la parte posterior de las láminas el kamishibai siempre necesita un presentador o intérprete que lea el texto mientras los espectadores contemplan los dibujos. La lectura del kamishibai se realiza colocando las láminas en orden sobre un soporte, teatrillo de tres puertas que se llama “butai”, de cara al auditorio, y deslizando las láminas una tras otra mientras se lee el texto. IKAJA, Asociación Internacional de Kamishibai de Japón «¿Qué es el KAMISHIBAI?». acceso el 16 de septiembre de 2017. Blog en línea: <http://kamishibai.educacion.navarra.es/que-es/>

institución promueve, como lo son: Discursos y Prácticas Artísticas de la Interculturalidad, Pedagogías Críticas y Creativas desde las Artes, Relectura de las Modernidades y la Descolonialidad en las Artes, Políticas de la Cultura, Creatividades y Gestión de las Artes, Prácticas Experimentales y Transdisciplinarias en las Artes, Representación, Memoria y Patrimonio, Creatividad, Circuitos y Comunidades y Arte, Ciudadanía y Espacio Público. Líneas de investigación que decantan en el proyecto del buen vivir y su construcción factible, para ello la propuesta tiene como eje un estado intercultural y plurinacional, pero a su vez responde a las instituciones universitarias públicas responsables con sus sociedades desde la pertinencia y vinculada a las reflexiones críticas y como mediador de alianzas sociales, teniendo como referencia a la Declaración de Cartagena en el marco de su contexto con el Artículo 1 y 2<sup>8</sup>.

El uso del recurso del kamishibai, de origen japonés, funciona como un catalizador de las historias locales transmitidas desde la Oralidad kichwa, de la Costa o del Amazona Ecuatoriano, para poner un ejemplo, en las entrevistas de los niños del Atahualpa realizada a sus abuelos, se logró recopilar varios cuentos que no tienen registro en ningún otro espacio, por ejemplo, el cuento de la costa por el campo de Guayaquil, La pájaro punta estaca:

Dice que había un pájaro llamado punta estaca que todos los días, pero especialmente en las tardes a las 6:00 pm, y ese pájaro canta muy feo que eso sólo anda en el campo como en el campo se duerme temprano y a veces se acababa la leña y el candil usa kerosen o disel y con la mechita y se acababa eso tenía que prestar a la familia y en antes vivían lejos pasando monte, agua y perros bravos y los más la oscuridad pero aun no vayas porque sus papás le pegaban y duro y prefieren mandar a las mujeres aunque había nombre pero que más le tocaba y los papás de mis abuelos le decían que era el diablo para que se asuste y no salga nada de la casa y el pájaro es igualito a un palo en las mañanas parece palo pero en la noche no porque canta feo.

---

<sup>8</sup> 1. La construcción de una sociedad más próspera, justa y solidaria y con un modelo de desarrollo humano integral sustentable, debe ser asumida por todas las naciones del Mundo y por la sociedad global en su conjunto. En este sentido, las acciones para el cumplimiento de los Objetivos del Milenio deben constituirse en una prioridad fundamental.

2. Nuestra región es marcadamente pluricultural y multilingüe. La integración regional y el abordaje de los desafíos que enfrentan nuestros pueblos requieren enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza.

Heidy Bajaña (Estudiante de la unidad educativa intercultural bilingüe  
Atahualpa (compilador))

Abuela: Carmen Cujilán

El proyecto está validando un método socio-académico que a partir de talleres, los mismos estudiantes se transforman en investigadores cualitativos de historias locales e historias de personalidad para entretener varias dinámicas interdisciplinarias con los textos, teniendo como objetivo la recolección de mitos y leyendas vinculados a La Sierra como a La Costa, siendo esto un espacio para la creación de alternativas narrativas para la construcción de diálogos interculturales, teniendo como fin posteriormente la constitución de un proyecto teatral y editorial respetando las propias autorías de las narraciones orales, por lo tanto *Contar contando* es un esfuerzo por implementar un recorrido de vinculación comunitaria como método de historias locales para copilar y luego traducir desde la oralidad kichwa, teniendo como norte un proceso de investigación para y de las artes. Para ello se escogieron colegios interculturales bilingües, específicamente la Unidad Educativa Atahualpa, y Tránsito Amaguaña por ser los primeros colegios de este tipo en la costa y específicamente en Duran y sus estudiantes transitan desde 1er grado hasta 8vo. Esto posibilita la creación de un sistema educomunicativo relacionado a las historias locales, centrado en la pedagogía crítica, la educación popular, las creatividades populares, el arte, la investigación IAP, la comunicación comunitaria; todo esto en función de la rica identidad ecuatoriana.

Igualmente se tiene que tomar en cuenta que son formatos interdisciplinarios, ya que involucra las artes visuales en el diseño de dispositivos visuales para contar la historia, como lo es las ilustraciones de los cuentos, la construcción de los butais o teatrinos o como son nombrados para el proyecto Panka Arawa (teatros de papel) , en el caso de la literatura los cuentos logrados en los talleres, la aplicación de estructuras narrativas para los cuentos como sus poéticas literarias, en el caso del teatro, el cuento, y las formas de narrar oralmente para un público como propuesta educomunicativa, comprendiéndola desde el concepto desarrollado por Mario Kaplún (2002) como procesos que retome las dimensiones primarias de la comunicación como un acto liberador: desde su raíz latina *communis*, que implica intercambio, diálogo, reciprocidad para decirlo en menos palabras una cultura del diálogo. Desde su propio recorrido de formación profesional puede evidenciarse este cruce para comprender los procesos subalternación como aquellos que permiten también comprender y emprender la liberación, como lo diría Deodoro Roca al inicio del manifiesto de Córdoba “Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen”.

Por lo tanto, este es un proyecto que quiere dar aporte desde una concepción de la universidad que se plantea retos novedoso para comprender nuestra historia americana desde la descolonialidad, para darle enfoque con la reconstrucción de la memoria histórica, de su entretrejo social, para comprender nuestro lugar en el mundo y con la fuerza de nuestras múltiples identidades, y desde la institución universitaria, se puede dar respuesta sustancial sobre procesos que nos permitan por lo menos soñar con las posibilidades que ese demonio que se asoma por los campos de la Sierra, con una capa negra, ojos azules, en oro como camisa y en sus manos sus tierras, del cuento del Señor de las tierras, sea exorcizado y apostar a un mundo mejor que como lo dice a modo de conclusión la declaración final de CRES 2008 “Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio”. Decimos con Gabriel García Márquez, desde su sentida Colombia, que nos toca avanzar hacia “una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra”.

## Referencias bibliográficas

Área de Libre Comercio de las Américas - ALCA (S/F). *Disposiciones Sobre el Comercio de Servicios*. Recuperado de [http://www.ftaaalca.org/ngroups/ngsv/publications/spanish/p3\\_s1.asp#wto](http://www.ftaaalca.org/ngroups/ngsv/publications/spanish/p3_s1.asp#wto)

Canclini, Néstor García (1989). *Cultura Híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, México.

Canclini, Néstor García (24 de febrero de 2005). Todos tienen cultura: ¿quiénes pueden desarrollarla. *Seminario sobre Cultura y Desarrollo, en el Banco Interamericano de Desarrollo*, Washington. Recuperado de: <http://www.congresoed.org/wp-content/uploads/2014/10/Canclini-Cultura desarrollo.pdf>

Deodoro Roca (1918). *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria*. Recuperado de: <http://wold.fder.edu.uy/archivo/documentos/manifiesto-reforma-universitaria.pdf>

Díaz-Polanco, Héctor (2015). *El jardín de las identidades: la comunidad y el poder*. ORFILA, Argentina.

Dussel, Enrique (2015). *Transmodernidad e interculturalidad*. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090514.pdf>

Frantz Fanon (2011). *Los condenados de la tierra*. Recuperado de: [https://matxingunea.org/media/pdf/Fanon\\_Los\\_condenados\\_de\\_la\\_tierra\\_def\\_web\\_2.pdf](https://matxingunea.org/media/pdf/Fanon_Los_condenados_de_la_tierra_def_web_2.pdf)

La empresa Wharton University (2010). *La sutileza: estrategia para el marketing multicultural*. Recuperado: <https://mba.americaeconomia.com/articulos/reportajes/la-sutileza-estrategia-para-el-marketing-multicultural>

Luis Britto García (s/f). Manuscrito sin editar.

Mignolo, Walter (2007). *La idea de América Latina*. Gedisa, España.

OEI (2008). *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe Conferencia Regional de Educación Superior 2008*. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>

Rafael Cuevas Molina (sábado, 31 de julio de 2010). *Cultura, neoliberalismo y consumo*. Recuperado de: <http://connuestraamerica.blogspot.com/2010/07/cultura-neoliberalismo-y-consumo.html>

Rayme, Mario Aucca (Sábado, 31 de mayo de 2014). *Cuando desaparece una lengua, desaparece una cultura*. Los Andes. Recuperado de <http://losandes.com.ar/article/para-un-profesor-de-quechua-cuando-desaparece-una-lengua-desaparece-una-cultura>

Rocca, Adolfo Vásquez (2011). Baudrillard. Cultura, simulacro y régimen de mortandad en el Sistema de los objetos. *Cuaderno de Materiales*, (Nº23), 705-714. Recuperado: <http://www.filosofia.net/materiales/pdf23/CDM45.pdf>

UNESCO (2008). *CRES 2008*.



## El impacto de los estudios de posgrado en la formación artística

CLARISA PEDROTTI

Facultad de Artes (Universidad Nacional de Córdoba)

clarisapedrotti@gmail.com

---

### Resumen

Actualmente la exigencia de acreditar estudios de cuarto nivel, sobre todo en maestría y doctorado, es indispensable para el inicio de cualquier actividad en espacios de educación formal. El título de posgrado ya no representa la culminación de la formación profesional sino uno de los puntos de partida de una trayectoria académica. Este hecho alcanza ciertamente a la formación superior en artes. En consonancia con lo anterior, se ha ampliado sensiblemente la oferta laboral referida a los profesionales formados en disciplinas artísticas.

Retomando algunos interrogantes planteados por Pierre Bourdieu en torno a la enseñanza de las artes<sup>1</sup>, extendemos las reflexiones hacia el impacto que representa para las disciplinas artísticas su inserción en espacios de formación de cuarto nivel.

¿Qué desafíos implica la implementación, luego del grado académico, de carreras de artes cuya lógica ha sido tradicionalmente la transmisión de manera “artesanal”, en una metodología de taller, en la interacción maestro – discípulo, con baja incidencia de aspectos analíticos? En primer lugar, la ampliación de la oferta de carreras de artes en nivel de posgrado exige de un cuerpo docente formado tanto en las disciplinas artísticas como en la investigación y reflexión en arte, para el arte, desde el arte. En segundo lugar, se hace necesario profundizar en la íntima relación entre la producción

---

<sup>1</sup> [...] ¿el arte debe y puede enseñarse? [...]. Pierre Bourdieu: El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010, p. 23.



artística y la reflexión en torno a ella, tanto desde lo disciplinar (técnico) propiamente dicho como desde los aspectos teóricos, históricos, críticos y estéticos. Además, es imperiosa una discusión seria en torno a qué significa investigar en artes y cómo construir y acercar las herramientas que permitan la formación de intelectuales críticos, productores de conocimiento en el campo de las artes y la cultura. Asimismo, se plantea el reto de revisar y actualizar consensos en torno a los criterios requeridos para la evaluación que supone la implementación de estudios de titulación superior.

La inserción de las disciplinas artísticas en el espacio académico del posgrado, principalmente en el ámbito de la educación universitaria pública, aspira a la profundización de estos estudios contribuyendo a legitimar académicamente las prácticas reflexivas y analíticas en relación con las artes.

Actualmente la exigencia de acreditar estudios de cuarto nivel, sobre todo en maestría y doctorado, es indispensable para el inicio de cualquier actividad de investigación y docencia en espacios de educación superior. El título de posgrado ya no representa la culminación de la formación profesional sino uno de los puntos de partida de una trayectoria académica. Este hecho alcanza ciertamente a la formación superior en Artes. En consonancia con lo anterior, se ha ampliado sensiblemente la oferta laboral referida a los profesionales formados en disciplinas artísticas abriéndose importantes perspectivas en el campo. Sin embargo, de esta apertura, el nivel de egreso de carreras de posgrado en disciplinas artísticas en el país es bastante bajo, en conjunción con otros espacios del conocimiento que reconocen una situación similar: humanidades y ciencias sociales.

Retomando algunos interrogantes planteados por Pierre Bourdieu en torno a la enseñanza de las Artes<sup>2</sup>, extendemos las reflexiones hacia el impacto que representa para las disciplinas artísticas su inserción en espacios de formación de cuarto nivel. Me refiero especialmente a los cuestionamientos que Bourdieu presenta en una entrevista que le realizaron alumnos de una escuela de Bellas Artes de Nîmes que se encontraba en vistas de cerrar sus puertas como espacio de formación. Se convocó al sociólogo francés para conversar informalmente con los alumnos. Los planteos estuvieron centrados básicamente en responder acerca de ¿quién es un artista? ¿quién puede juzgar que alguien sea o no un artista? Y finalmente, lo que en este caso sería relevante a los fines de este trabajo, la posibilidad de la educación en Artes / artística, ¿se puede enseñar el arte? ¿se debe enseñar? Bourdieu aclara al respecto,

---

<sup>2</sup> [...] ¿el arte debe y puede enseñarse? [...]. Pierre Bourdieu: *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010, p. 23.

Es un viejo debate, cuyo prototipo se encuentra en Platón: “¿Puede enseñarse la excelencia?”. ¿Puede enseñarse la manera más consumada de ser hombre? Hay quienes dicen que no y sólo creen en el don hereditario. La creencia en la transmisión hereditaria del don artístico está todavía muy extendida. Esta creencia carismática (de *carisma*, gracia, don) es uno de los grandes obstáculos para una ciencia del arte y de la literatura: llevando las cosas al extremo, puede decirse que uno nace artista, que el arte no puede enseñarse y que hay una contradicción inherente a la idea de la enseñanza del arte. Es el mito de “la mirada”, concedida a algunos más que a otros por nacimiento y que hace que, por ejemplo, el arte contemporáneo sea inmediatamente accesible a los niños. Esta representación carismática es un producto histórico creado progresivamente a medida que se constituía lo que llamo el campo artístico y se inventaba el culto del artista. Este mito es uno de los principales obstáculos para una ciencia de la obra de arte. [...]³

Convencidos de que es necesaria y legítima la enseñanza, aprendizaje e investigación / producción en artes, nos planteamos ¿qué desafíos implica la implementación, luego del grado académico, de carreras de artes cuya lógica ha sido tradicionalmente la transmisión de manera “artesanal”, en una metodología de taller, en la interacción maestro – discípulo, con baja incidencia de aspectos analíticos y reflexivos, centrada principalmente en la producción?

En *primer* lugar, la ampliación de la oferta de carreras de artes en nivel de posgrado exige de un cuerpo docente formado tanto en las disciplinas artísticas como en la investigación y reflexión en arte, para el arte, desde el arte. En *segundo* lugar, se hace necesario profundizar en la íntima relación entre la producción artística y la reflexión en torno a ella, tanto desde lo disciplinar (técnico) propiamente dicho como desde los aspectos teóricos, históricos, críticos y estéticos. Además, como *tercer* punto, es imperiosa una discusión seria en torno a qué significa investigar en Artes y cómo construir y acercar las herramientas que permitan la formación de intelectuales críticos, productores de conocimiento en el campo de las artes y la cultura. Asimismo, en *cuarto* lugar, se plantea el reto de revisar y actualizar consensos en torno a los criterios requeridos para la evaluación que supone la implementación de estudios de titulación superior.

La inserción de las disciplinas artísticas en el espacio académico del posgrado,

---

³ Pierre Bourdieu, *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010, pp. 23 y 24.

principalmente en el ámbito de la educación universitaria pública, aspira a la profundización de estos estudios contribuyendo a legitimar académicamente las prácticas reflexivas y analíticas en relación con las Artes.

En esta comunicación intentaré acercar algunas ideas en relación con cada uno de los cuatro puntos planteados arriba y que, entiendo, son los que vertebran, la posibilidad de desarrollar una oferta de carreras de Posgrado en el ámbito de la cultura y las Artes.

**1. Profesorado / cuerpo docente con grado académico para la enseñanza en el posgrado:** es necesario crear redes de vinculación e intercambio entre las universidades argentinas y de la región dedicadas a las Artes. Propender a la formación de *magíster* y doctores en Artes en general o disciplinas artísticas específicas con una mirada amplia y abarcadora sobre la producción de conocimiento desde las áreas del arte y la cultura. Particularmente aparece como privilegiada la vía que propone RAUdA (Red Argentina de Universidades de Artes).

**2. Relación entre la producción artística y la reflexión sobre la práctica.** Las producciones artísticas en cualquier disciplina deben entenderse como objetos válidos de reflexión por parte de la investigación tanto previa a su creación como posterior a ella. El artista deberá conocer y utilizar los conocimientos teóricos para una posible lectura de su producción o la de otro/s. Los estudios de nivel superior son, en este sentido, el espacio apto para la adquisición de estos conocimientos y el desarrollo de su reflexión crítica.

**3. Investigación en Artes:** El proceso de producción/investigación es entendido como aquel que desarrolla mediante el proceso de producción la reflexión crítica sobre los contenidos y las herramientas con los que opera para la construcción de sentido, es decir de sus propios sistemas significantes y lo que de ellos resulta. Utiliza metodologías propias de la práctica artística y otras tomadas de otros campos del conocimiento como puede ser la investigación-acción, investigación etnográfica y la cualitativa y otros espacios de conocimiento de las ciencias sociales y humanas. En ese proceso de producción/investigación la creación artística vincula la reflexión crítica y su incidencia en el contexto social y cultural. En este sentido, la cultura en general y los diferentes espacios y agentes del campo artístico se incorporan como elementos constitutivos y constituyentes de las producciones artísticas. Como dice Rubén López Cano:

[...] algunos consideran precisamente a la investigación artística como un modo de revertir estas tendencias, como una estrategia de resistencia cultural donde el crear investigando está llamado a producir nuevas experien-

cias cargadas de sentido y un conocimiento crítico, emancipador, rebelde y desobediente, con el cual podemos hacer frente al poder establecido.

Es importante la diferenciación entre la práctica artística en sí de la práctica artística como investigación en los estándares de rigurosidad que le permitan alcanzar su legitimación en el campo. Un consenso en este aspecto permitirá que se abran posibilidades de crecimiento en las temáticas que se aborden en las investigaciones que son el eje de las tesis de posgrado.

4. Establecer, a partir del intercambio, criterios flexibles e inclusivos de evaluación de la producción e investigación artística en las ciencias sociales y las humanidades. Estos criterios deberán ser amplios y adaptados a las especificidades de la producción de investigación en Artes.

Este último punto está claramente ligado al anterior. Definir, consensuar, acordar qué es o en qué consiste la investigación en Artes (sobre las artes, en artes, para las artes) podremos establecer criterios para evaluar las producciones discursivas que realizan los posgrados para su acreditación y para la obtención de los títulos. Y ese consenso debe ser general, regional.

Unirnos, hacer que circule, privilegiar un espacio con el trabajo de investigación, volcar los resultados a la sociedad, también desde el Posgrado hay que salir de la academia y no abandonarla, parafraseando a Álvaro García Linera. Finalmente vincular academia y sociedad, hacer que la red nos sostenga.

## Referencias bibliográficas

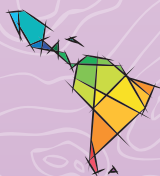
López Cano, Rubén y Úrsula San Cristóbal Opazo. *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: ESMUC, 2014. CC.

Mainero, Nelly y Jacquelina Noriega. “La contribución de las Carreras de Posgrado de la Argentina, en especial de Educación Superior, a la construcción de sociedades inclusivas”, Ignacio Aranciaga (comp.) *La Universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas*, Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 2016 (Libro pdf).

Unzué, Martín. “La política de fomento a la formación de doctores y la docencia universitaria en Argentina: algunas tensiones no resueltas”, *Revista Internacional de Educación Superior*, Campinas SP, vol. 3, N°1, jan/abr. 2017, consulta: noviembre 2017 (Academia.edu)



La Declaración Final de la CRES 2008, al postular a la educación superior como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”, marcó un cambio paradigmático en el que la democratización de la educación desbordó las nociones de acceso, permanencia y egreso y se ubicó en la cuestión estratégica de la distribución y apropiación de conocimientos relevantes, pertinentes y de calidad. En un contexto internacional diferente, la tercera CRES en Córdoba, en coincidencia con el Centenario de la Reforma Universitaria, será sin duda un escenario de disputa por el sentido y orientación de la educación superior en la región. Con la intención de contribuir a ese debate, la serie “Aportes para pensar la universidad latinoamericana” reúne los más destacados trabajos presentados en el Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018, que se realizó en noviembre de 2017 en Buenos Aires. En ellos, destaca la preocupación de los autores no solo por realizar un balance crítico de los diez años que nos separan de Cartagena y los cien de la Reforma sino también por emprender aquellos cambios estructurales y de largo aliento que nuestras universidades necesitan.



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