



Ministerio de  
**Educación**  
Presidencia de la Nación



**400 AÑOS**  
**UNC** | Universidad  
Nacional de Córdoba



# Democratización de la Educación Superior.

## UNA MIRADA DESDE EL MERCOSUR.

### A 400 años de la Universidad en la región.

**Estela M. Miranda**  
*Coordinadora*



Prosecretaría  
de Relaciones  
Internacionales



FFyH



**NUCLEO**  
DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES  
EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL MERCOSUR





Democratización de la Educación Superior.

Una mirada desde el MERCOSUR.

A cuatrocientos años de la universidad en la región.



Democratización de la Educación Superior.  
Una mirada desde el MERCOSUR.  
A cuatrocientos años de la universidad en la región.

Estela M. Miranda  
*Coordinadora*

Carolina Yelicich  
Yanina D. Maturo  
*Asistentes de coordinación*



Miranda, Estela María Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR : a cuatrocientos años de la universidad de la región. - 1a ed. - Unquillo : Narvaja Editor, 2015.  
E-Book. ISBN 978-987-530-119-1  
1. Educación Superior. 2. Actas de Congresos.  
CDD 378.007

Fecha de catalogación: 11/12/2014

Democratización de la Educación Superior.  
Una mirada desde el MERCOSUR.  
A cuatrocientos años de la universidad en la región.

© Estela M. Miranda

**Impreso en Córdoba Argentina**

**ISBN: 978-987-530-116-0**

**Corrección estilo: Lic. Fabián Iglesias**

**Imagen de tapa: Arq. Agustín Massanet**

**Diseño de tapa e interior: GVN**

**Narvaja Editor**

**Año 2014**

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723

**Narvaja Editor**

*[narvaja@arnet.com.ar](mailto:narvaja@arnet.com.ar)*

*[www.narvaja\\_editor.com.ar](http://www.narvaja_editor.com.ar)*

## INDICE

Presentación	
<i>Estela M. Miranda</i> .....	11
Presentación del MERCOSUR educativo y del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (NEIES)	
<i>Marina Larrea</i> .....	35
Palabras de apertura del seminario	
<i>Rectora Dra. Carolina Scotto</i> .....	39

### **EJE 1**

«Sentidos de la universidad en la construcción de nuevas ciudadanías»	
Moderadora: <i>Liliana Vanella</i> .....	47
Universidad abierta, universidad común.	
<i>Diego Tatián</i> .....	51
Venezuela, inclusión y transformación de la educación universitaria.	
<i>María Egilda Castellano</i> .....	63
A ideia da UNILA e a complexidade da integração.	
<i>Célio da Cunha</i> .....	85

## **EJE 2**

### **«Políticas de inclusión en la educación superior: prácticas y actores»**

<b>Panel 1.</b> Moderadora: <i>Estela M. Miranda</i> .....	115
Políticas de inclusión en la educación superior: prácticas y actores en Argentina <i>Martín Rodrigo Gill</i> .....	117
Inclusión y democratización de los estudios superiores. Las experiencias brasileras <i>Paula Branco de Mello</i> .....	123
<b>Panel 2.</b> Moderadora: <i>Gloria Edelstein</i> .....	131
La democratización de la educación superior para el desarrollo económico y socio-cultural del Estado brasiler <i>Eurico de Barros Lobo Filho</i> .....	137
Políticas institucionales para la inclusión educativa. Las experiencias de la Universidad Nacional de Córdoba. <i>Carolina Scotto</i> .....	147
Democratizar la Universidad: los desafíos pendientes. <i>Eduardo Rinesi</i> .....	161
<b>Panel 3.</b> Moderadora: <i>Carmen Caamaño</i> .....	175
Las políticas de inclusión en la Universidad Nacional de Córdoba. <i>Ana Alderete</i> .....	179
Democratización de la educación superior en Uruguay. Actores y prácticas de inclusión en la Universidad de la República <i>Pablo Eduardo Martinis López</i> .....	187

### **EJE 3**

#### **«Transformaciones institucionales para la inclusión en la Educación Superior»**

<b>Panel 1. Moderador: <i>Pablo Martinis Lopez</i>.....</b>	<b>203</b>
Diversificación institucional y democratización de la universidad latinoamericana. <i>Jorge Landinelli</i> .....	205
Docencia en contexto de diversidad lingüística y cultural. El caso de la formación docente para las etnias Tobas, Wichi y Mocoví en el Instituto CIFMA Chaco. <i>Estela Maris Valenzuela</i> .....	223
Descolonización e interculturalidad de la educación superior: UNIBOL. <i>Carlos Callisaya Cruz</i> .....	245
<b>Panel 2. Moderadora: <i>Adela Coria</i>.....</b>	<b>257</b>
Democratizar la educación superior demanda <i>interculturalizar</i> toda la educación superior. <i>Daniel Mato</i> .....	261
Políticas de inclusión en la educación superior para pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. <i>Milena Mazabel</i> .....	287
Democratización de los estudios superiores en la perspectiva de los derechos humanos. <i>Ana María Correa</i> .....	305



## PRESENTACIÓN

En tiempos complejos y contradictorios en los que la institución universidad, al decir de Boaventura de Sousa Santos, atraviesa una crisis de legitimidad como «resultado del éxito de las luchas por los derechos sociales y económicos, los derechos humanos de la segunda generación entre los cuales sobresale el derecho a la educación», la mayoría de los países latinoamericanos incorporaron el derecho a la educación superior como tema prioritario en las agendas de las políticas educativas (Santos, 1998:256).

Un punto de referencia fundamental es la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES-Cartagena de Indias/2008), preparatoria de la Conferencia Mundial de París de 2009, cuya declaración: «La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado» se trasladó al contenido de los marcos legales como horizonte de las políticas y acciones de los gobiernos de la región y estandarte de lucha de los movimientos sociales por la inclusión en la educación superior (UNESCO, 2009).

Algunos días después de celebrarse este Seminario sobre «Democratización de la Educación Superior», los rectores que participaron en los actos centrales de los 400 años de la Universidad Nacional de Córdoba ratificaron y profundizaron los compromisos asumidos en la CRES-2008 con la firma de la «Carta de Córdoba», declarando en uno de sus párrafos:

*La universalización de la educación superior, porque la educación y el conocimiento constituyen derechos*

*sociales en la esfera de los bienes públicos, intrínsecos al ejercicio pleno de los derechos humanos. Por ello, la ampliación de la inclusión social, el fortalecimiento de la conciencia y accesibilidad a los derechos y la construcción de una ciudadanía democrática, son desafíos centrales para las instituciones de educación superior. Afianzar la expansión de la matrícula universitaria, creciendo en diversidad, flexibilidad y articulación; profundizar en los esfuerzos por garantizar la permanencia y la graduación y construir nuevas oportunidades para la educación permanente, requiere de políticas activas y de un trabajo que supone su consolidación como política de Estado, en orden a los requerimientos del desarrollo integral del país (Carta de Córdoba, 19 de Junio de 2013).*

El particular escenario político que viven los países de la región nos interpela y desafía a revisar las dificultades y contrariedades que aún persisten y obstaculizan mayores logros en las acciones que las instituciones de educación superior (IES) llevan a cabo para atender nuevas y heterogéneas realidades. El avance sostenido en la universalización de la educación básica y secundaria, las exigencias crecientes de más y mejores cualificaciones para amortiguar la incertidumbre laboral y la centralidad que adquiere el conocimiento científico-tecnológico en las economías y el desarrollo de los países, entre otros, contribuyeron a incrementar la demanda social de educación superior.

Si bien desde mediados del Siglo XX la expansión de la matrícula se fue manifestando de modo sostenido como una tendencia de alcance mundial, persisten aún profundas inequidades en la participación de sectores sociales que históricamente estuvieron excluidos y en la distribución territorial de las instituciones de educación superior. En América Latina, la acelerada expansión de la matrícula en el tercer nivel se tradujo en una tasa bruta de educación superior (TBES) que se elevó en veinte años del 6% (1970) al 17% (1990), con un crecimiento

más lento en la década del noventa, 23% en el 2000 (6% en diez años), 34% en 2007 y un 42,3% en 2011.

Los datos globales de la expansión no dan cuenta de la amplia diferencia entre los países. Argentina registra un tasa bruta de educación superior (TBES) del 74,8%, (2010) y Brasil del 27,8% (2013) con un horizonte para los próximos diez años del 50% de los jóvenes en la educación superior. En Ecuador la tasa bruta de educación superior en 2006 era del 33,8% elevándose al 40,8 en 2013; Uruguay con 63,2% en 2010 y Venezuela llegaba al 80% en 2009 (CEPAL, 2013).

Para una lectura más ajustada de la magnitud de la expansión y cobertura es importante atender la incidencia del cambio demográfico por la que atraviesa América Latina, con la caída de la tasa de natalidad y el envejecimiento de la población. Al respecto, Claudio Rama sostiene: «El incremento de la matrícula ha sido superior al incremento de la población de 20-24 años y por ende ha significado un incremento vigoroso de la tasa de cobertura» (Rama, 2006:16).

A ello cabría agregar que la creciente masificación de la educación superior trajo aparejados cambios en el perfil social del estudiante: feminización, estudiantes trabajadores, estudiantes a distancia, estudiantes indígenas, campesinos, afrodescendientes, estudiantes con necesidades educativas especiales, estudiantes con responsabilidades familiares (padres, madres), estudiantes adultos mayores, estudiantes en condiciones de privación de la libertad, estudiantes profesionales en los postgrados (Rama, 2006). La diversidad de perfiles reclama pensar en otras estrategias para dar respuestas a una nueva condición de alumno universitario.

El crecimiento de la matrícula estuvo acompañado de políticas de expansión del número de instituciones de educación superior, aunque no necesariamente por una equilibrada distribución territorial para atender las demandas socio-culturales y el desarrollo productivo regional, tal como se plantea en gran parte de nuestros países con una alta concentración de la oferta en las grandes ciudades, en las regiones más ricas o densamente pobladas. En las últimas décadas, el crecimiento de la oferta privada agudizó aun más esta situación, a la vez que generó

una oferta de carreras orientadas a las circunstancias del mercado, con mínima o nula investigación y, en algunos casos, de dudosa reputación.

El incremento sostenido de la matrícula, la expansión de la oferta institucional y, en algunos países, el acceso irrestricto y/o la gratuidad de los estudios podrían interpretarse como condiciones que por sí mismas estarían garantizando la democratización del acceso a la educación superior. Sin embargo, numerosas investigaciones muestran que los más beneficiados continúan siendo los sectores sociales de mejor posición económica y capital cultural, mientras los hijos de los sectores más bajos de la escala social no accedieron o están sub-representados, sobre todo en las universidades (Miranda, 2013).

A modo ilustrativo algunos datos permiten observar que los sectores de nivel socio-económico bajo de la población presentan una marcada disminución de la representación, en términos porcentuales, a medida que se avanza del nivel medio/secundario al superior. Mientras en Argentina y Venezuela el porcentaje de esos jóvenes de 20 a 22 años que terminó el nivel secundario ronda el 45 y el 44%, respectivamente, en Brasil representa un 34%. Las diferencias entre países es aún más marcada cuando comparamos el porcentaje de ese grupo social de jóvenes entre 20 y 21 años en el nivel superior. En Argentina y Venezuela alcanzan un 25%, mientras en Brasil solamente un 4%. Al respecto, José Dias Sobrino (2008:490) señala:

*La injusticia social se manifiesta en todos los sectores de la vida brasileña, con reflejos importantes en la educación superior: 34,4% de los alumnos de IES públicas pertenecen al 10% más rico de la sociedad, mientras que este porcentaje crece a un 50% en las privadas.*

Tabla N.º 1: Población (20-22 años) que finalizó el secundario y población (20-21) en la educación superior, por nivel socio-económico, en Argentina, Brasil y Venezuela.

	ARGENTINA (2010)			BRASIL (2008)			VENEZUELA		
	Total	Nivel Soc.Ec bajo	Nivel Soc.Ec Alto	Total	Nivel Soc.Ec bajo	Nivel Soc.Ec alto	Total	Nivel Soc.Ec bajo	Nivel Soc.Ec alto
% de jóvenes entre 20 y 22 años que terminó el secundario	61%	45%	86%	55%	34%	82%	58%	44%	68%
% de jóvenes de entre 20 y 21 años en el nivel superior	37%	25%	60%	18%	4%	42%	34%	25%	43%

Fuente: Adaptado de Chiroleu, 2013.

En las primeras décadas del siglo XXI el camino de la masificación de la educación superior, en su tránsito hacia la universalización con inclusión efectiva, interpela a las políticas por la democratización externa de las instituciones, reclamada por grupos de la sociedad civil comprometidos con el acceso de nuevas poblaciones tradicionalmente marginadas por razones étnicas, culturales, económicas, sociales. La democratización externa de la educación superior es definida como la representación que los diversos grupos sociales, en términos socio-económicos, étnicos, de género y de capacidades diferentes tienen en ese nivel del sistema educativo (Chiroleu, 2013).

En ese sentido, los gobiernos están avanzando de modo sostenido en políticas y acciones de inclusión en la educación superior focalizadas en el acceso, la permanencia y finalización de los estudios, atendiendo tanto las condiciones socioculturales como los factores académico-institucionales que operan fuertemente como selección encubierta en la reproducción de las desigualdades educativas, con mayor incidencia en los estratos sociales económicamente deprimidos. Como señala Ana María Ezcurra para estos sectores sociales «la presunta puerta abierta a la educación superior (...) no es tal, sino que se trata de una puerta giratoria» (Ezcurra, 2011:62).

En Argentina las políticas formuladas por el gobierno nacional y traducidas en diferentes acciones (programas y proyectos) en las instituciones de educación superior se orientan a dar respuestas a tres grandes cuestiones: 1) Mejorar las condiciones de acceso, permanencia y finalización de estudios universitarios en los grupos sociales más desfavorecidos (becas, distribución territorial de la oferta, etc.). 2) Reducir la desarticulación entre los distintos sectores del nivel superior y con otros niveles del sistema educativo. 3) Fortalecer las carreras prioritarias para el desarrollo del país (Miranda, 2013).

Brasil priorizó políticas públicas de ampliación de las plazas/vagas para estudiantes afro-descendientes y egresados de nivel secundario de escuelas públicas; acompañadas de la creación de universidades en las regiones más pobres, programas de becas y de apoyo académico para atender problemas de deserción y retraso en las carreras, como veremos en las disertaciones de los colegas de Brasil.

En Venezuela la expansión y territorialización de la educación superior estuvo acompañada de transformaciones en el sentido de las estructuras curriculares y la organización académica y científica (Misión Sucre, Universidad Bolivariana, Aldeas Universitarias, Misión Alma Mater) para atender a nuevos sectores sociales que demandan otros formatos de estudios universitarios y acompañar el proyecto político-social plasmado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999.

En Bolivia, Colombia, Ecuador, México, entre otros, los gobiernos conjuntamente con los movimientos sociales trabajan en propuestas institucionales, en el sentido de «interculturalizar toda la educación superior» desde el reconocimiento de que

*...la exclusión de pueblos, comunidades e individuos indígenas y afro-descendientes en los procesos de construcción de los estados y sociedades nacionales en América Latina, ha sido la «invisibilización» de su existencia mediante la omisión de producción de estadísticas tanto acerca de su importancia demográfica en general como*

*en lo referente a variables económicas y sociales significativas. (Ver presentación de Daniel Mato en este libro)*

Una rápida mirada sobre el financiamiento muestra la magnitud que adquieren las políticas de inclusión en la educación superior que se están ejecutando desde algo más de una década. En Argentina, el gasto gubernamental en educación superior alcanzaba el 1,20% del PIB en 2011; en Brasil es del 0,88% (2010); en Uruguay del 1,13% (2009); Venezuela 1,47% (2009) y Cuba 4,47% (2010) (Revista del Centenario, Mayo 2013; UNESCO, 2014)

La creciente participación del presupuesto universitario en el presupuesto total de cada uno de nuestros países, traducido en el aumento de la inversión en becas para los estudiantes y programas y proyectos orientados, da cuenta de la voluntad política y del compromiso social para mejorar las condiciones académicas de las instituciones y atender a nuevas poblaciones universitarias, a la vez que corregir las inequidades pre-existentes para un efectivo acceso al conocimiento y la formación de nuevas ciudadanías.

### **El seminario: ejes y paneles**

Con el objetivo de generar un espacio de reflexión y debate sobre una problemática de enorme relevancia social y política, compartir experiencias y proponer acciones conjuntas entre los países que ampliaron ese derecho básico de ciudadanía y justicia social a los sectores sociales históricamente excluidos de la educación superior, el Sector Educativo del MERCOSUR a través del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES-Mercosur) y la Universidad Nacional de Córdoba, conjuntamente con el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, organizaron el I Seminario: «Democratización de la Educación Superior. Una mirada desde el MERCOSUR», los días 18 y 19 de abril de 2013. Durante dos intensas jornadas de trabajo se discutieron avances, dificultades, posibilidades y límites en torno a tres ejes<sup>1</sup> de problematización de la temática central del seminario:

**1. Sentidos de la universidad en la construcción de nuevas ciudadanías.**

**2. Políticas de inclusión en la educación superior: prácticas y actores.**

**3. Transformaciones institucionales para la inclusión en la educación superior.**

El libro que presentamos contiene las presentaciones realizadas en los seis paneles, en los que participaron autoridades del área de educación superior de los ministerios de los países que conforman el MERCOSUR, rectores, ex-rectores, secretarios de universidades y destacados especialistas en la temática de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay y Venezuela.

**Primer eje: Sentidos de la universidad en la construcción de nuevas ciudadanías**

Para abordar esta dimensión de la democratización de la educación superior fueron invitados a participar: Diego Tatián, Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, María Egilda Castellano, ex Rectora de la Universidad Bolivariana de Venezuela; y Célio da Cunha de la Universidad de Brasilia.

En su presentación titulada «Universidad abierta, universidad común», *Diego Tatián* propuso un recorrido sobre problemas y conceptos para reflexionar y resignificar sentidos, a partir de «un conjunto de anotaciones liminares para una universidad abierta». Refiere al adjetivo «liminar» evocativo del «Manifiesto liminar» de la Reforma

---

<sup>1</sup> La temática central y los ejes del seminario fueron definidos y consensuados en reunión del Grupo de Trabajo(GT) del MERCOSUR Educativo para la Educación Superior celebrada en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba el 22 de Agosto de 2012. Participaron de la reunión los delegados de Argentina, Brasil, Ecuador, Uruguay y Venezuela y miembros del Comité Académico y del Comité Asesor del Doctorado en Ciencias de la Educación (FFYH-UNC).

Universitaria de 1918, hito fundacional de lo que el autor reconoce, en una sólida trama conceptual, como una universidad abierta, nacional, pública, autónoma, universal, internacional, popular y crítica. En ese recorrido anuda una mirada desde la historia, la filosofía, la cultura y la política para pensar esa universidad abierta en Latinoamérica, que resista a «la lógica de la mercancía en el centro de la vida universitaria» y a la despolitización de la universidad. Nos recuerda que, a diferencia de los años noventa en los que la universidad y la militancia universitaria se organizaron en torno a la «defensa» de la universidad pública, «estamos en un momento de construcción universitaria» (interpreto que el autor plantea otro modo de «defensa») de una universidad

*...sensible a los sectores que tradicionalmente no habían tenido acceso a sus ámbitos [y] presupone que el conocimiento impartido en la universidad es un derecho que se incorpora al estallido de otro conjunto de derechos –económicos, civiles, sociales, sexuales- que están en el centro del laboratorio político latinoamericano en la actualidad.*

María Egilda Castellano presentó una reconstrucción histórica, a modo de genealogía de la universidad venezolana, que inició a fines de los años cincuenta con la instauración de la democracia participativa. Ese «hito», dice la autora, «abrió espacios para una relación más armónica entre la universidad, el Estado y la sociedad» posibilitando, en la década siguiente, la modernización de la educación superior y el «Movimiento de Renovación Universitaria» (1969) inspirado en el Mayo francés. Una etapa extensa que se extiende hasta los años noventa atravesada por tensiones, contradicciones, avances y retrocesos que cercenaron la autonomía universitaria y generaron con la implantación de políticas de selección, admisión y privatización, «mayor elitización porque a la larga favorecieron a los grupos de mejor situación socio-económica, a los egresados de instituciones privadas del circuito de excelencia y a los residentes en la región costera del país».

Las políticas de «Inclusión y transformación de la educación universitaria», que da título a su presentación, constituyen elementos

vertebradores del Proyecto Nacional y de la Nueva Constitución de 1999 que «rehabilita el papel del estado» y de la educación superior como «factor estratégico para la transformación social». La creación del Viceministerio de Educación Superior habilitó nuevos formatos institucionales: la Universidad Bolivariana de Venezuela (2003); la Misión Sucre, instrumento de diseminación territorial de las «Aldeas universitarias» y la Misión «Alma Mater» orientada a la inclusión educativa, productiva y social de los campesinos privados históricamente «de bienes sociales básicos como la educación y la salud». Reconociendo discontinuidades y reformulaciones en diez años de transformaciones, la autora, advierte: «si las políticas públicas no son acompañadas de las comunidades universitarias no surtirán ningún efecto».

*Célio da Cunha* nos invita a una reflexión sobre «A ideia da UNILA e a complexidade da integração». La Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) fue pensada bajo los presupuestos de la cooperación interuniversitaria y con una visión compartida del conocimiento, como lo señala su autor. El sentido y horizonte de la nueva universidad, creada en 2010, surge del trabajo realizado por la Comisión para la Implantación de la UNILA, presidida por Helgio Trindade, y de una amplia consulta a destacados especialistas que aportaron sus sugerencias y recomendaciones para elaborar el proyecto pedagógico de «una universidad innovadora e identificada con la historia, la cultura y los problemas sociales y económicos de América Latina». No se trata de un modelo de «universidad trasplantada» (Krotsch, 2001) sino de una institución imaginada y creada colectivamente desde una concepción inter e multidisciplinar del conocimiento, una visión política de la integración regional, una concepción académico-científica diferenciada de los modelos tradicionales y un nuevo sentido en la formación de profesionales, centrada curricular y conceptualmente en los presupuestos de integración, solidaridad y conocimiento compartido, tal como se define en el proyecto pedagógico fundacional.

Situada en Foz de Iguazú donde convergen geográficamente tres países del MERCOSUR, Argentina, Brasil y Paraguay, el autor sostiene que «UNILA tiene un compromiso ético con la comunidad latinoamericana», por cuanto fue proyectada en el marco de la creación de un espacio común de educación superior del MERCOSUR.

### **Segundo eje: Políticas de inclusión en la educación superior: prácticas y actores**

Este eje se trabajó en tres paneles integrados por responsables del área de educación superior de Argentina y Brasil, rectores y especialistas que analizaron las políticas nacionales e institucionales, los logros alcanzados y los desafíos aún pendientes en la compleja trama de desmontar prácticas institucionales (muchas veces contradictorias), en las que todavía persisten los rasgos elitistas que marcaron su origen, para construir un sistema de educación superior abierto e inclusivo socialmente e integrado regionalmente.

El Secretario de Políticas Universitarias *Martín Rodrigo Gill* sostuvo la importancia de contextualizar las políticas de inclusión en la educación superior en Argentina en la «realidad política de integración» que a través de MERCOSUR, UNASUR y CELAC generaron las condiciones para «construir una agenda, construir una unidad de caminos respetando las diversidades, las particularidades, pero también construyendo lo que nuestros presidentes han marcado como el desafío de una Patria Grande». Desde esa mirada, la educación superior tiene la responsabilidad de acompañar y profundizar esos procesos, reconociendo las dificultades y tensiones operativas que representa la integración efectiva de un espacio latinoamericano de educación superior. Rescata, desde una perspectiva histórico-política, la gratuidad de la educación superior, como punto de ruptura de la universidad de élite a la universidad de masas o, en palabras del secretario, «elemento-insignia de la educación universitaria argentina en el continente que reformula la matriz de la universidad, materializada en una universidad obrera que vinculaba el conocimiento a los procesos de producción, de industria y de trabajo». Desde esa concepción de universidad reconoce las

tensiones y contradicciones de las políticas en torno al ingreso, a la igualdad y la equidad, que fueron haciendo que la gratuidad sola no fuera un atributo para garantizar un sistema equitativo. Las políticas diseñadas e implementadas desde 2003 y profundizadas en la gestión de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, agrega el autor, se fundan «sobre este baluarte de la gratuidad para implementar un conjunto de políticas activas, para transformar la universidad en una universidad más inclusiva, con mayor retención y mayor graduación». Entre las políticas activas destaca el Programa de Becas, con diversos tipos y propósitos, que se elevó de 2.000 becas en 2003 a 50.000 en 2013, con una inversión que aumentó un 400%, y agrega a esas acciones una nueva herramienta: «La territorialidad nos ha permitido cambiar el mapa de la educación superior en la Argentina (...) El haber llegado a cada rincón de la Argentina con al menos una universidad es una fuerte política de inclusión».

La Directora de Políticas y Programas de Graduación del Ministerio de Educación de Brasil, *Paula Branco de Mello*, contextualiza su disertación en el reconocimiento de la educación como un derecho de todos, pues todos deben ser tratados de manera igualitaria en la Constitución Federal de ese país. Ese principio, como señala la autora, se traduce en el Plan de Educación Nacional en un conjunto de objetivos, metas y acciones que orientan el sistema educativo del país cada decenio. Una de las grandes metas para la educación superior es alcanzar una tasa de matriculación del 50% de los jóvenes de 18 a 24 años en los próximos diez años, para lo cual «el foco que direcciona esas políticas es que podamos incluir e igualar las oportunidades de quienes no tienen acceso a la educación superior». El mapa del sistema de educación superior de Brasil se compone de una red de universidades públicas (federales y estatales) que representa solamente el 12% del total de las universidades, mientras el porcentaje de universidades privadas alcanza el del 88%; con población de estudiantes de 6.7 millones. En la última década se incorporaron 3 millones de estudiantes a las universidades de este país. Las políticas de educación superior de los últimos diez años buscaron atender los problemas inherentes a las

características sociales, culturales, raciales y geográficas que condicionan el ejercicio del derecho a la educación superior, a través de programas del Gobierno Federal, del Ministerio de Educación, implementadas atendiendo la autonomía universitaria: Programa de expansión e interiorización de las redes federales públicas de universidades; un sistema unificado que selecciona a los estudiantes para el ingreso al ciclo superior; una ley aprobada recientemente que determina un porcentaje de cuotas para los estudiantes de los sectores menos favorecidos; programa de becas para que se inserten tanto en instituciones de la red privada como de la red pública. Son estas apenas algunas de las numerosas acciones que acompañan las políticas de democratización de la educación superior con inclusión social, como puede leerse en su presentación.

El panel de rectores de universidades de Argentina y Brasil analizó las políticas y los desafíos institucionales que enfrentan para gestionar la inclusión educativa en contextos diversos.

El Rector de la Universidad de Alagoas, situada en el Nordeste de Brasil, *Eurico de Barros Lôbo Filho* orientó su presentación en «La democratización de la educación superior para el desarrollo económico y socio-cultural del Estado brasileño», contextualizando sus reflexiones en las políticas desarrolladas por el gobierno de Brasil en los últimos diez años, como respuesta al estancamiento en la inversión educativa del período anterior. Focaliza en el nuevo Plan de Desarrollo de la Educación (PDE), en etapa de aprobación, tres metas: incrementar la tasa bruta de matrícula de educación superior al 50%; elevar la calidad de la educación superior a través de la graduación de máster y doctores en las instituciones de educación superior en un 75% como mínimo; aumentar el nivel de inversión en educación hasta alcanzar un 10% del PBI.

En línea con lo señalado por Paula Branco de Mello, sostuvo que para el logro de esas metas el gobierno federal de Brasil utilizó diferentes estrategias. La expansión, diversificación (institutos tecnológicos y universidades federales) y la distribución territorial de la oferta se complementó con la ampliación de los cupos públicos, a fin de

ayudar a la consolidación e «interiorización» de la universidad brasileña y reducir las profundas asimetrías regionales. REUNI (Programa de Reestructuración de Universidades brasileñas) busca atender a los jóvenes que llegan y no permanecen en la universidad. Se trata, dice el autor, de un conjunto de acciones desde la formulación pedagógica, la reformulación de la infraestructura física y de apoyo a la asistencia evitando la evasión (deserción/abandono de los estudios).

La Rectora de la Universidad Nacional de Córdoba, *Carolina Scotto*, reflexionó sobre los logros alcanzados y los desafíos que aún persisten en las políticas institucionales para la inclusión educativa implementadas durante su gestión como rectora de la Universidad Nacional de Córdoba. A partir de un enmarcamiento en consideraciones generales sobre el sistema universitario argentino, ubica las experiencias llevadas a cabo durante su gestión en el proceso de democratización sostenido desde las políticas nacionales y en lo que la autora define como «un proceso que nos ha puesto otro lenguaje, otros desafíos, otras condiciones objetivas y otras responsabilidades del sistema de educación superior». Ese «otro» lenguaje es el reconocimiento de que la educación superior es un derecho; lo que implica que «El Estado debe garantizar ese derecho» y «nos obliga a pensar en políticas activas» de inclusión.

En esa dirección de «políticas activas» el aumento de la cobertura, priorizando a los sectores socioeconómicos desfavorecidos, resultó en un rendimiento académico de los becarios superior a la media de las carreras de los estudiantes que estudian sin apoyo económico de la universidad. Las políticas de articulación con la educación media, a modo de «tender el puente que genere las condiciones socio-pedagógicas, socio-culturales, que ayuden a los estudiantes secundarios a ingresar mejor» a la universidad. La atención a jóvenes con necesidades diferentes o en «situación de discapacidad», con el programa de accesibilidad física a los edificios y accesibilidad pedagógica, posibilitó atender a un nuevo público que «estaba desdibujado del paisaje homogeizante de la matrícula universitaria». En materia de políticas de igualdad de género, destaca que la Universidad

Nacional de Córdoba fue la primera universidad argentina en aprobar el «reconocimiento de identidad de género autopercibida». La autora coloca este conjunto de acciones institucionales como políticas de «construcción de ciudadanía», porque

*...no estamos aquí solo para formar químicos, biólogos, ingenieros o abogados, estamos para formar ciudadanos que incorporen en ese trayecto de formación los valores democráticos más profundos, que se reconozcan como iguales a los que están más desfavorecidos y que hagan propias esas políticas siendo conscientes también ellos mismos de sus derechos.*

Eduardo Rinesi, Rector de la Universidad de General Sarmiento, tituló su exposición: «Democratizar la universidad: los desafíos pendientes» para realizar una reflexión profunda en torno a conceptos tan caros a nuestra vida institucional y política, como «democratización» y su resignificación desde los ochenta. En una impecable articulación desde la filosofía política y con elementos teóricos de la sociología, el autor nos conduce por la sinuosidad de los debates, interpretaciones, resignificaciones, en una suerte de ejercicio de deconstrucción y reconstrucción discursiva, hasta alcanzar la pregunta «¿Qué circunstancias hicieron posible que hoy nos representemos la educación universitaria como un derecho universal?». A la que responde sobre la convergencia de dos causas. La primera, la obligatoriedad de la educación secundaria, que habilita a muchos jóvenes, a nuevos grupos poblacionales, a «que empiecen a percibir como un horizonte posible para sus vidas la continuidad de sus estudios superiores en la universidad». La otra causa está asociada con la expansión del sistema de educación superior y los problemas diagnosticados que «culpabilizan» a los estudiantes poniendo fuera de las prácticas institucionales los motivos del fracaso estudiantil:

*...los actores universitarios, sus representaciones tradicionales, las prácticas en que han (hemos) sido socializados y que nos constituyen no hacen fácil que se haga carne en la universidad la idea de que*

*los jóvenes que tocan a sus puertas son sujetos de un derecho. De un derecho cuyo ejercicio efectivo y exitoso nosotros tenemos que garantizarles.*

En el tercer panel y desde el lugar de la gestión, Ana Alderete se refirió a «Las políticas de inclusión en la Universidad Nacional de Córdoba» iniciadas en 2007, bajo el concepto de «la educación superior como un derecho social y su financiamiento como una inversión sostenida por el Estado». Para la institucionalización de esas políticas se creó la Dirección de Inclusión Social, con un rol activo en el direccionamiento de un conjunto de acciones destinadas a favorecer el ingreso, garantizar la permanencia y el egreso de jóvenes de grupos vulnerables (sectores pobres, sujetos con necesidades especiales o «pertenecientes a minorías»). La creación de la Subsecretaría de Políticas de Inclusión y Participación Estudiantil, en 2010, amplió el espacio para un conjunto de programas y proyectos como nunca antes se había visto en la universidad argentina: programa de becas (apoyo económico, beca comedor, beca deportes, etc. ) y acciones complementarias a las becas, sumado a las becas otorgadas por las unidades académicas y por organismos estatales; el programa «La universidad como posibilidad» dirigido a estudiantes de los dos últimos años de escuelas públicas de nivel medio; Programa de atención a estudiantes privados de su libertad y el Programa de estudiantes campesinos en la UNC amplían las acciones en el marco del reconocimiento de los derechos de minorías excluidas históricamente de la universidad. La autora agrega otro conjunto de acciones destinadas a programas de accesibilidad, alimentación saludable y derecho a la salud de los estudiantes. A modo de balance sostiene:

*Hoy observamos que muchos jóvenes para los que hace poco la universidad no era un horizonte posible han ingresado o piensan ingresar a nuestras aulas; nuestro desafío es que permanezcan y egresen, debemos evitar que esta inclusión enmascare una exclusión porque no supimos desarrollar las estrategias que permitieran ejercer en plenitud su derecho a la educación superior.*

Pablo Martinis López de la Universidad de la República, Uruguay, comenzó su exposición reflexionando sobre la inclusión educativa y la importancia de pensarla

*...como una discusión política y no simplemente técnica. La reducción de los problemas educativos a su abordaje exclusivamente técnico, o sea, como problemas que tienen que ver solo con la cobertura adecuada o con el método de enseñanza pertinente, etc., ha redundado en la despolitización de los mismos, ocultando las relaciones de fuerza que están por detrás de los procesos de producción de desigualdad...*

vinculando así la discusión política con una discusión pedagógica sobre la noción de sujeto, para reconocer que «el acceso pleno al derecho a la educación no es nunca una dádiva, sino un acto de justicia».

Sobre la inclusión social de la universidad retoma el concepto de calidad y de pertinencia para pensar los procesos de inclusión en la educación superior vinculados a las comunidades, al compromiso ético-político de la universidad con la sociedad y, en particular, con los otros niveles de los sistemas educativos.

Al final de su exposición llama la atención sobre las principales dificultades que se presentan en Uruguay para los procesos de democratización de la educación superior, especialmente en lo relacionado con el estancamiento en la universalización de la educación media básica y la educación media superior; toma como referencia un análisis estadístico reciente que muestra las profundas desigualdades sociales, evidentes en las trayectorias escolares, a medida que se avanza en el sistema educativo.

Concluye afirmando la

*...necesidad de una transformación profunda de las prácticas, con criterios de pertinencia social, justicia e igualdad; desde una conceptualización de igualdad (...) particularmente abierta en la consideración de la noción de diferencia. No igualdad entendida como homogeneidad, sino igualdad como*

*posibilidad de articular en un proyecto común a los que son diferentes (...), que es la posibilidad de la construcción de la autonomía de todos los sujetos, autonomía entendida como aquella formulación que ya hace muchos años elaboró Cornelius Castoriadis, el hecho de que seamos todos posibles, que todos podamos ponernos de pie y preguntarnos a nosotros mismos y preguntarles a los demás acerca de la justicia de las leyes que nos gobiernan.*

**En el tercer eje: Transformaciones institucionales para la inclusión en la educación superior**, el especialista uruguayo en educación superior, *Jorge Landinelli*, abordó los procesos de «Diversificación institucional y democratización de la universidad latinoamericana» identificando, en primer término, los cambios acaecidos en la educación superior en América Latina en las últimas décadas. Esos cambios, señala Landinelli, son la resultante de tres procesos convergentes: la multiplicidad de entidades autorizadas en los marcos legales nacionales, «la deshomologación de sus misiones y atributos académicos fundamentales y la segmentación y estratificación de las instituciones de acuerdo a la estimación de su importancia y prestigio».

La privatización en contexto de flexibilización de los marcos legales habilitó la emergencia de un conjunto heterogéneo de instituciones universitarias que empobrecieron «el carácter universalista como una responsabilidad del Estado orientada a la promoción de habilidades académicas, actitudes y valores necesarios para el fortalecimiento de la ciudadanía y para la efectiva participación del conocimiento en el desarrollo de las sociedades». Diferenciando las prácticas surgidas bajo el paradigma neoliberal, recupera las finalidades democratizadoras aprobadas en la CRES 2008 para destacar el doble compromiso de los estados para asumir iniciativas que resuelvan los problemas identificados en esa Cumbre y, las universidades, de instrumentar acciones que promuevan el acceso, la permanencia y la graduación de «nuevos conglomerados» de jóvenes. Estos retos desafían

a las universidades a introducir «una nueva generación de reformas capaces de fortalecer sus capacidades científicas y técnicas, renovar la funcionalidad de sus estructuras y potenciarse como ámbitos intelectuales críticos para contribuir al interés común».

*Estela Maris Valenzuela* relató la experiencia del CIFMA que desde hace más de diez años forma docentes de las étnias del chaco argentino: «Docencia en contexto de diversidad lingüística y cultural. El caso de la formación docente para las etnias Toba, Wichi y Mocoví en el Instituto CIFMA Chaco». El Centro de Investigación y Formación de Maestros Aborígenes (CIFMA) surgió en 1987 del reclamo de comunidades indígenas Tobas, Wichi y Mocovi al gobierno provincial y nacional, «respecto de una educación acorde a sus requerimientos, necesidades, intereses e inquietudes como grupo culturalmente diferente y con una riqueza considerable». Se trata de una institución terciaria formadora de profesor intercultural bilingüe, con un plan de formación de cuatro años que incluye espacios curriculares comunes a los institutos de formación docente y complementado con otros espacios específicos para la capacitación en la enseñanza bilingüe. Esta experiencia innovadora que cuenta con 25 años de trayectoria transitó por diferentes etapas hasta alcanzar la construcción de un proyecto colectivo de las mismas comunidades indígenas con la participación del Estado nacional, del gobierno de la provincia de Chaco y de otros actores de la comunidad. Sin embargo, como propuesta de formación docente generó resistencias desde la sociedad civil y del mismo sistema educativo para el «reconocimiento y la valoración de aquello que los sujetos poseen, los valores, los saberes, costumbres, lengua y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas, como recursos permanentes en el proceso de enseñanza».

*Carlos Callisaya Cruz*, responsable de las universidades indígenas en el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, realizó su aporte desde las transformaciones sociales que viene sosteniendo el gobierno y las organizaciones sociales en Bolivia para la «Descolonización e interculturalidad en la educación superior

(UNIBOL)». Demasiado tiempo (desde la colonia) de discriminación social, exclusión y segregación educativa en Bolivia para que recién en la última década estas cuestiones aparecieran como prioridad en las políticas públicas. Aunque, «detrás del proceso de transformación permanecen latentes algunos espacios donde se enclaustran imaginarios que, en otrora, postergaron el desarrollo del país y polarizaron los derechos y privilegios, a partir de parámetros raciales y económicos». La estructura socio-académica resultante de la «colonialidad social» reproduce la división social del trabajo en la dinámica de la elección de las carreras universitarias. El autor ejemplifica la determinación excluyente que subyace en la elección a partir del grado de cercanía con la cotidianeidad cultural, identitaria o social de los jóvenes. Los sectores de clase media eligen carreras como medicina, ingeniería o bioquímica, mientras los jóvenes de origen popular, rural e indígena se inclinan por carreras técnicas o de ciencias sociales. La Universidad Indígena Intercultural Comunitaria Productiva de Bolivia (UNIBOL), creada por el Estado Plurinacional, forma parte del proceso de transformación social iniciado en 2006 y es el pilar fundamental para la descolonización del Estado, incorporando el uso de la lengua originaria en la enseñanza y el aprendizaje. Las finalidades otorgadas a la educación superior se orientan a la formación de recursos humanos con sentido comunitario, productivo e identidad cultural, y al fortalecimiento de la atención a las necesidades de desarrollo de las potencialidades productivas regionales.

Dando continuidad a la temática del panel anterior, *Daniel Mato*, reconocido investigador y militante en organizaciones indígenas y afrodescendientes de varios países latinoamericanos, sostiene en su presentación «que es posible avanzar hacia interculturalizar toda la educación superior». Diferenciándose de las interpretaciones reduccionistas y de la retórica de las políticas que «ni siquiera cumplen con los derechos consagrados en las respectivas constituciones nacionales», propone considerar aspectos demográficos, históricos y normativos para comprender la situación actual de la educación superior de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina que,

desde hace tiempo, vienen promoviendo dirigentes organizados de esos pueblos. En las políticas y programas gubernamentales y de fundaciones privadas orientadas a lograr el acceso y la culminación de los estudios a indígenas y afrodescendientes en las universidades «convencionales» reconoce un significativo avance; sin embargo, más allá de los esfuerzos y buenas intenciones, «continúan resultando alarmantemente inequitativas, debido a diversas causas asociadas a las historias largas de discriminación y a las condiciones estructurales de desventaja en que estas se expresan en la actualidad». Tomando como referencia las experiencias de educación superior intercultural con sus logros y desafíos, concluye su exposición insistiendo en que las transformaciones por lograr no pueden limitarse a «incluir excluidos» en universidades «convencionales» que responden a modelos obsoletos en muchos casos. Se trata, dice el autor, «de transformar las universidades y la episteme que constituye su sentido común (...) y esto pasa por interculturalizar toda la educación superior»

Desde su compromiso docente en la Institución Educativa Resguardo Indígena de Poblazón (Colombia) y como militante en la lucha por los derechos de los pueblos originarios en Colombia, *Milena Mazabel* analizó las «Políticas de inclusión en la educación superior para pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia». Mostrando en detalle la localización de los grupos étnicos en el territorio colombiano, destaca la escasa confiabilidad de los datos estadísticos oficiales que han invisibilizado a los afrodescendientes, indígenas y rom (gitanos), en un Estado que recién a partir de 1991 reconoció en la Constitución la pluriétnicidad y la multiculturalidad de la nación. A partir de ese momento, agrega la autora, se inician algunos avances en la educación básica y secundaria, tanto en la reglamentación como en la práctica, mediados por la lucha de las organizaciones indígenas. No obstante

*..la amplia normatividad nacional e internacional, no se ha logrado materializar en las acciones de las instituciones del Estado y de la educación superior. Al mismo tiempo, los pueblos indígenas han construido la Universidad Autónoma Indígena*

*Intercultural (UAIIN) que responde a los intereses de las comunidades, pero que no tienen reconocimiento «legal» del gobierno, que impide la validez de los títulos.*

Algunas universidades «convencionales», al decir de Daniel Mato, por iniciativa propia, han generado políticas de acceso, programas académicos como la licenciatura en Etnoeducación y regionalización de la oferta de educación superior creando Centros Regionales de Educación Superior (CERES) para ampliar la cobertura y una distribución territorial más equitativa de las instituciones, como forma de revertir las inequidades que históricamente afectaron a la población étnica y afrodescendiente.

La Coordinadora del Programa Universidad, Sociedad y Cárcel y el Observatorio de Derechos Humanos de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, Ana M. Correa, abordó la «Democratización de los estudios superiores en la perspectiva de los derechos humanos». Contextualiza su exposición desde la perspectiva histórico-social y política de los derechos humanos y en la responsabilidad del Estado como garante de la promoción y ejercicio de los mismos. En esa lógica ubica las «prácticas universitarias» en esta institución instaladas a partir de 2007 con el propósito de «articular saberes, producir conocimiento en y con las áreas públicas para difundir una cultura de los derechos humanos» y también formar profesionales e intelectuales ciudadanos desde la perspectiva de los derechos humanos. En esa línea, desde 2009, el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba dispone que todas las unidades académicas formen y/o capaciten en derechos humanos y propicien la conformación de equipos docentes especialistas en la temática para realizar tareas de asesoramiento, de apoyo interdisciplinario en el diseño y la implementación de espacios curriculares de las unidades académicas. Dos años más tarde, se establece un programa de formación en derechos humanos para intervenir en programas de cárceles, en salud y género, como estrategia de democratización de la educación superior.

La realización del seminario fue posible por el apoyo institucional de las autoridades de la Universidad Nacional de Córdoba, de la Facultad de Filosofía y Humanidades y de la Secretaría de Políticas Universitarias. Especial agradecimiento a los miembros del Grupo de Trabajo (GT) y del Consejo Editorial de la Revista «Integración y Conocimiento», del Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior del Mercosur (NEIES-Mercosur) por la presencia y participación activa en el seminario. También, al equipo de colaboradoras/es locales por el compromiso y el esfuerzo en atender hasta los más mínimos detalles de un evento internacional que implicó asumir un importante desafío como programa del MERCOSUR Educativo.

Estela M. Miranda  
Coordinadora del NEIES-UNC

## **Bibliografía**

Argentina. Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Anuario de Estadística Universitaria, 2011. Disponible en: <http://www.mcye.gov.ar/spu/documentos/Anuario-2011.pdf>. Consultado el 10/03/2014

Carta de Córdoba, 19 de Junio de 2013. Disponible en: <http://www.400.unc.edu.ar/pensar-los-400/documentos>. Consultado el 10/03/2014.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe, 2013. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.

CHIROLEU, A. (2013). ¿Ampliación de las oportunidades en la Educación Superior o Democratización? Cuatro experiencias en América Latina. Revista *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 13, Nº 3, sept.-dic., pp. 1-24. Universidad de Costa Rica.

DIAS SOBRINHO, J. y BRITO, M. (2008). La educación Superior en Brasil. Principales tendencias y desafíos, en Revista *Avaliação*, Vol. 13, Nº 2, pp. 487-507. Campinas: Sorocaba, SP.

EZCURRA, A. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos claves. En Fernández Lamarra, N.; Costa de Paula, M. (Comp.), *La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Buenos Aires: Eduntref.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y COSTA DE PAULA, M. (Comp.) (2011). *La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Buenos Aires: Eduntref.

UNESCO (2009). Conferencias regionales. Disponible en: <http://www.unesco.org/es/the-2009-world-conference-on-higher-education/regional-conferences/>. Consultado el 10/03/2014.

KROTSCHE, P. (2001). *Educación Superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Políticas Universitarias. Sub-Secretaría de Gestión y Coordinación. *Revista Bicentenario*. «Las Nueve Nuevas». Disponible en: <http://www.revistabicentenario.com.ar/una-decada-ganada/>. Consultado el 10/03/2014.

MIRANDA, E. (2013). Políticas de inclusión en la educación superior en Argentina (2003-2012). VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación. Universidad Nacional de San Luis.

RAMA, C. (2006). Introducción: La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulación e internacionalización. En: IESALC. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Venezuela.

SANTO, B. de S. (1998). *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Universidad de los Andes/Colombia, Siglo del Hombre Editores/ Ediciones Uniandes.

UNESCO (2014). Centro de datos. París, Francia. Disponible en: [http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT\\_DS](http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS). Consultado el 23/07/2014.

# **PRESENTACIÓN DEL MERCOSUR EDUCATIVO Y DEL NÚCLEO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN DEL MERCOSUR**

El Núcleo de Estudios e Investigación en Educación Superior del MERCOSUR es una iniciativa de la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR, más comúnmente conocida como MERCOSUR Educativo.

La Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior es una de las cuatro coordinadoras de área dentro del Sector Educativo del MERCOSUR; las otras tres tienen a su cargo la educación básica, la educación tecnológica y la formación docente.

El Sector Educativo del MERCOSUR se creó en el año 1991, el mismo año de suscripción del Tratado de Asunción, y con más de 20 años de trayectoria es uno de los sectores más pujantes y con mayores logros, a pesar de su bajo grado de visibilidad. Proyecta y organiza su accionar a través de planes que se diseñan de manera colectiva y periódica entre todos los actores involucrados. De los procesos de reflexión participativa surgen los planes estratégicos quinquenales que orientan el quehacer tanto político como técnico del sector.

En el Plan estratégico 2006-2010 se definieron específicamente para el sector de educación superior 3 ejes: la acreditación regional, la movilidad académica regional y la cooperación interinstitucional. En el marco de este tercer eje, con el objeto de estimular la cooperación entre las instituciones de educación superior de la región y, sobre todo, con miras a desarrollar programas de investigación, es que en el año 2009 se formó un grupo de trabajo para la creación del Núcleo. De este grupo, que estuvo conformado por diversos expertos en educación superior de la región -provenientes de Argentina, Brasil, Venezuela,

Uruguay, Paraguay y Chile-, surgió un Documento base del Núcleo que dio sentido y permitió ordenar metodológicamente su trabajo de cara al futuro.

Dicho documento establece como propósitos del Núcleo:

- Impulsar la reflexión y producción de conocimiento de la educación superior en el MERCOSUR vinculada a la integración.
- Promover investigaciones sobre las contribuciones de la educación superior a la integración de los países del MERCOSUR.
- Proponer iniciativas y acciones que contribuyan a fortalecer el proceso de formulación de políticas públicas y orientar la toma de decisiones en educación superior del MERCOSUR.

Los propósitos del Núcleo identificados en el Documento base tienden a poner en el centro de la escena a la educación superior como objeto de estudio, revigorizando su interfase e interrelación recíproca con la integración regional. Por otra parte, acentúan la necesidad de poner en diálogo a las comunidades académicas con los responsables de toma de decisiones. La Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior, así como el resto de las comisiones regionales coordinadoras del Sector Educativo del MERCOSUR, suelen ser instancias más bien técnicas, compuestas por el funcionariado de los ministerios, por lo que se torna necesario impulsar este diálogo con los actores relevantes de los sistemas educativos puesto que no suele darse de manera espontánea.

A continuación se exponen de manera esquemática los objetivos y metas del Núcleo tal como han sido planificados en el Documento base:

OBJETIVOS	METAS
<p>1. Sistematizar información sobre las investigaciones e iniciativas académicas que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>tengan por objeto el análisis de problemas existentes en la región que demanden estudios conjuntos; y</li> <li>estén relacionadas a problemáticas del MERCOSUR.</li> </ol>	<p>1.1 Conformación de un Registro que recopile información acerca de las investigaciones e iniciativas académicas que tengan por objeto de estudio el MERCOSUR y la problemática del mismo.</p>
<p>2. Promover investigaciones intra-regionales que tengan por objeto la problemática del Sector Educativo del MERCOSUR y su contribución a la integración regional.</p>	<p>2.1 Coordinación de las investigaciones que tienen por objeto el estudio de la problemática del MERCOSUR y su contribución a la integración regional.</p>
<p>3. Promover investigaciones que tengan por objeto los ejes temáticos establecidos en el Espacio Regional de Educación Superior (ERES).</p>	<p>2.2 Diversificación e incremento de las acciones académicas que se realizan en la región con miras a la integración y al fortalecimiento del ERES</p> <p>3.1 Coordinación de las investigaciones que tienen por objeto el estudio de los ejes temáticos establecidos en el ERES</p>
<p>4. Facilitar la comunicación/interacción entre los diversos actores que intervienen en el ERES y los responsables de la toma de decisiones.</p>	<p>4.1 Creación de espacios de encuentro que faciliten la comunicación y la construcción colectiva de propuestas para la integración del MERCOSUR Educativo</p>
<p>5. Elaborar propuestas que contribuyan al fortalecimiento de las políticas para la integración del MERCOSUR.</p>	<p>5.1 Análisis y evaluación de las políticas y estrategias implementadas y valoración de las iniciativas que surjan en este proceso.</p> <p>5.2 Conformación de un banco de propuestas fundamentadas, susceptibles de ser adoptadas para contribuir al fortalecimiento del ERES.</p>

En relación con las acciones que se han implementado hasta el momento, se llevó a cabo un registro diagnóstico de iniciativas académicas a nivel regional que sirvió de base para el resto de las acciones, las que tienen por objeto promover todo aquello que se presentaba como deficitario en la región, a través de subsidios a la investigación, conformación de redes académicas, espacios para la reflexión académica, (como puede ser este seminario) y espacios también para la publicación, la discusión, la visibilidad de temáticas identificadas como prioritarias. En el sitio web del Núcleo (<http://nemercosur.siu.edu.ar/>) se encuentra disponible la información completa de todas estas iniciativas, tales como los resultados del diagnóstico regional, los seminarios regionales, los sucesivos números de la revista *Integración y Conocimiento*, las convocatorias a redes académicas o subsidios de investigación y otros links de interés que pueden resultar útiles para los estudios sobre estos temas.

En el Plan Estratégico 2011-2015 el Sector Educativo del MERCOSUR se ha propuesto como meta consolidar el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior dotándolo de un plan operativo y un plan de financiamiento para continuar creando instancias de diálogo entre las comunidades académicas y los gobiernos.

Es dable mencionar que el esfuerzo de gestión necesario para crear y consolidar el Núcleo de Estudios e Investigaciones de Educación

Superior del MERCOSUR e implementar las acciones mencionadas sobrepasó ampliamente la capacidad operativa del Ministerio de Educación de Argentina, que tiene a cargo su coordinación, por lo que fue necesario crear una unidad técnico operativa que asegurara también diversos aspectos de asesoramiento académico al Núcleo. Y eso fue posible gracias a la generosidad y a la apertura de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, a todas las autoridades tanto de la Facultad como del Doctorado, y por supuesto a Estela Miranda, directora del Doctorado en Educación, a quien quiero agradecer especialmente por su labor y esfuerzo. Sin duda, el trabajo sinérgico entre el Ministerio de Educación y la Universidad Nacional de Córdoba ha dado lugar a una tarea fructífera y logros contundentes que hoy se plasman en este seminario «La democratización de la Educación Superior en el MERCOSUR».

**Marina Larrea**

Directora del Programa de Internacionalización  
de la Educación Superior y Cooperación Internacional – PIESCI  
Secretaría de Políticas Universitarias  
Ministerio de Educación de la Nación Argentina

## **DISCURSO DE APERTURA DEL SEMINARIO.**

**Rectora Dra. Carolina Scotto**

Buenos días a todos, muy bienvenidos, muy especialmente a autoridades, investigadores, colegas de otros países amigos de la región, convocados por este seminario, el I Seminario «Democratización de la Educación Superior, una mirada desde el MERCOSUR». Se trata de un encuentro de una enorme significación para nuestra Universidad Nacional de Córdoba, para el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, responsable institucional de la organización de este evento, no solo que se concrete en nuestra casa, ya que como ustedes saben nuestra Universidad se apresta a conmemorar el próximo 19 de junio sus 400 años de historia, sino porque venimos acumulando hace ya casi 400 días un conjunto de eventos, encuentros de reflexión, de investigación, académicos, culturales; convocando a las comunidades académicas de otras universidades, además de la propia y a la ciudadanía en su conjunto, y creando las condiciones para una reflexión colectiva en torno a la significación de la educación superior en nuestro país y en la región.

Siendo, como es la nuestra, una universidad histórica de las primeras, de las más antiguas, nacida cuando aún nuestros estados nacionales no estaban siquiera en condiciones de ensayar su futura conformación en el siglo XIX, ha sobrevivido como la nuestra y sufrido un conjunto de transformaciones que la ha convertido, conjuntamente ya con más de casi cincuenta, cincuenta y un universidades públicas argentinas, en este momento, en un sistema de educación superior público, cada vez más vigoroso, cada vez más integrado, y cada vez más comprometido, no solo con su misión esencial entendida del modo

tradicional estricto, esto es, el esfuerzo de formar profesionales, de promover la investigación y de vincularse con la comunidad, sino ya en un sentido más amplio de asumir como parte de su responsabilidad el realizar una contribución efectiva en el diagnóstico, en la propuesta e incluso en la ejecución, de las mejores políticas en los más diversos campos, que beneficien a nuestras comunidades, no solamente locales, sino en este nuevo paso que estamos dando entre todos hacia la integración regional. Por eso, es muy significativo que sea en el espacio del MERCOSUR Educativo en el que se haya propuesto generar núcleos de investigación, promover la reflexión y realizar aportes bajo la forma de iniciativas o acciones que nos ayuden a conocernos mejor y a integrar nuestros recursos de pensamiento y nuestros esfuerzos institucionales para que, en el caso de la educación superior, seamos capaces de generar hacia el interior de nuestras instituciones todas aquellas transformaciones, todos aquellos debates que nos permitan encarar las transformaciones pendientes que nuestras instituciones tienen acumuladas por años, para estar a la altura de este nuevo contexto tan estimulante y tan desafiante al mismo tiempo, para los estados nacionales, para los gobiernos locales, para las instituciones públicas de educación superior.

Teniendo en cuenta el eje de la «Democratización de la educación superior», que ustedes para este seminario han propuesto desagregar, a su vez, en tres grandes problemáticas centrales como son: la construcción de nuevas ciudadanías, las políticas de inclusión en la educación superior, y las transformaciones institucionales para la inclusión en la educación superior, creo que sobran las cuestiones sobre las cuales es importante que nos reunamos de manera regular y trabajemos intensamente en la producción de iniciativas y diagnósticos para contribuir de manera efectiva con los estudios, con estas reflexiones, con las conclusiones, para que nuestras instituciones se pongan a la altura de estos objetivos de democratización.

Como bien sabemos, los sistemas universitarios públicos de educación superior en Latinoamérica vienen realizando, especialmente en las últimas décadas, enormes esfuerzos -no sin dificultades de todo

orden, incluidas las políticas que normalmente enfrentan a los gobiernos que impulsan esas transformaciones con sus comunidades académicas, que protegen sus autonomías para impulsarlas ellas mismas- profundas transformaciones, en gran medida con el propósito de favorecer que ingresen cada vez más jóvenes a la educación superior, que permanezcan de la mejor manera en ellas, que egresen en los tiempos que son razonables para que los recursos públicos invertidos en educación superior puedan derramar sus beneficios sobre la transformación social económica, cultural y política.

Sin embargo, cualquiera que esté al frente de la responsabilidad de gobierno de una institución como una universidad, mucho más en universidades como las argentinas, donde la tradición de autonomía no ha hecho más que vigorizarse y tener protección constitucional y normativa (de tal suerte que somos las instituciones universitarias que tenemos más poder de autogobierno en los más diversos asuntos: administrativos, económicos, de políticas de investigación, académicas, etc.) sabe que somos o hemos sido, también, aquellas más impermeables a los impulsos de transformación acordados con los sucesivos gobiernos para revisar nuestras propias prácticas, para ponernos a trabajar desprejuiciadamente en identificar los errores que podemos estar cometiendo o la ausencia de políticas que podemos estar padeciendo que hacen que nuestras tasas de deserción todavía sean demasiado altas, que los sectores sociales que todavía predominantemente ingresan a la universidad sean los de mayores recursos económicos o mayor capital cultural, familiar o social previo, que las tasas de graduación, a su vez, y la calidad de los graduados que formamos, incorporen todavía tan lentamente una comprensión y conocimiento de los territorios laborales reales y de las necesidades productivas y de desarrollo del país, por solo mencionar algunas de las dificultades sobre las que deberíamos trabajar mucho más intensamente. No hay dudas de que la gratuidad de la educación superior -que nuestro país alcanzó ya en el año 1949- produjo un impacto democratizador extraordinario, una verdadera eclosión de las matrículas universitarias, que en nuestro caso produce una curva extraordinaria a partir de los años `50, y que hace

que esta universidad deje de ser por el número de los alumnos que recibe, de los graduados que egresan de ella, una universidad pequeña y elitista y pase a ser una universidad donde los sectores medios y los sectores con escasos recursos pueden aspirar a ingresar. Sin embargo, en una universidad que ya es gratuita hace muchos años y que no restringe sus matrículas (características que distinguen al sistema universitario argentino de muchos otros sistemas de educación superior de países hermanos), el perfil socio económico de nuestros estudiantes sigue, en alguna medida, cristalizando las diferencias sociales y haciendo poco o haciendo todavía esfuerzos insuficientes, para tener políticas activas de inclusión que acerquen, que articulen mejor con el sistema medio educativo, que acerquen a aquellos estudiantes de los sectores más desfavorecidos, a este derecho que es la educación superior.

Ustedes también aquí se proponen discutir sobre la construcción de nuevas ciudadanías y también, supongo, sobre cuantas otras tareas puede la universidad pública realizar con aquellos que no son sus estudiantes formales, con otros sectores de la población, adultos mayores, sectores sociales o de trabajadores con escasas herramientas para insertarse en el mercado laboral, en fin, una labor de extensión cultural, de construcción de ciudadanía, justamente, de capacitación, de sensibilización o simplemente de apoyo a las enormes iniciativas que distintas organizaciones sociales realizan para construir ellos mismos la ciudadanía que muchas veces el Estado, en ausencia de políticas oportunas o adecuadas, les ha limitado, dejándolos cada vez más indefensos.

Estoy concluyendo mi período como Rectora en esta enorme, extraordinaria Universidad Nacional de Córdoba, que tiene más de 100.000 alumnos, 8.000 profesores, 3.000 empleados, y 400 años. Y es oportuno reconocer que hemos encarado en estos años el enorme esfuerzo, acompañados por la inmensa mayoría de la comunidad universitaria en todos sus claustros con una potenciación del trabajo participativo, democrático de los órganos colegiados, de los co-gobiernos, que son aquellos que toman las principales decisiones de esta universidad, de transformar y actualizar esta universidad que estaba enormemente

más encerrada en sí misma, insensible a todas estas tareas, y muy poco dispuesta a reconocer todavía las deudas que, por no ejercer esa autonomía en plenitud, en vez de solamente ejercerla para defenderse de gobiernos poco simpáticos a los gobiernos universitarios de turno, no la ha ejercido tampoco para revisar lo que se viene haciendo mal, lo que se viene haciendo poco, lo que se viene haciendo de manera anómica y fragmentaria. Una universidad grande es siempre una universidad con más gobiernos que los que debe tener, es decir, con una concepción a veces de la autonomía que hace creer a los profesores y a cada una de los organismos institucionalizados que la componen, que son ellos los que tienen autonomía; a los departamentos, que son ellos los que tienen autonomía; a los decanos, a sus facultades, que son ellos las que tienen autonomía, cuando en realidad la potestad autonómica es la de la universidad en su conjunto, pero es una institución que, justamente, a veces tan fragmentada, ya no es una universidad sino casi solamente un emblema, una unidad puramente simbólica.

Este ha sido el esfuerzo de estos años: hacer de estas trece facultades, de esta enorme población universitaria, de este capital histórico mucho más una universidad, para que podamos asumir el compromiso de nuestra tarea de enseñanza, investigación y extensión, con esa autonomía y en favor del desarrollo social y el fortalecimiento de nuestras democracias. Espero, confío, que este es el esfuerzo que los demás sistemas universitarios en la región están intentando realizar, cada quien con sus tradiciones, con sus estilos, con sus progresos, con sus fortalezas, que son a veces mucho más grandes que las que tiene nuestro sistema y espero, sobre todo, que seamos capaces de que este seminario y estas iniciativas en el ámbito del MERCOSUR, se consoliden en el tiempo para que también el sistema de educación superior haga una contribución efectiva y concreta a la integración regional.

Sean ustedes todos muy bienvenidos y que este seminario tenga todo el provecho que esperamos. Muchas gracias.



# **Eje 1**

## **«Sentidos de la universidad en la construcción de nuevas ciudadanías»**

### **Expositores:**

Diego Tatián

María Egilda Castellano

Célio da Cunha

### **Moderadora:**

Liliana Vanella



## PRESENTACIÓN

A propósito del I Seminario democratización de la Educación Superior en el MERCOSUR, vamos a trabajar en torno al eje: Los sentidos de la universidad en la construcción de nuevas ciudadanías. Contamos en este panel con la presencia del Dr. Diego Tatián de la Universidad Nacional de Córdoba, la doctora María Egilda Castellano, de Venezuela y el Dr. Célio da Cunha, de Brasil.

Algo que me gustaría compartir con ustedes, refiere al reconocimiento de nuestros expositores que pertenecen a distintas generaciones y a su condición de intelectuales en el verdadero sentido de la palabra. Los tres cuentan en su trayectoria académica y en su trayectoria de vida con un fuerte compromiso académico, político, social y una activa participación en la construcción de opinión en los debates públicos en los diversos espacios donde les ha tocado y les toca actuar.

Escucharemos la palabra del Doctor Diego Tatián, Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. En nuestro país mantiene una activa participación y compromiso político en defensa de las instituciones democráticas y una firme convicción igualmente en contribuir con la palabra y hechos, en la construcción de una opinión común e intervenir en el debate público, manifiesto en sus escritos y en su accionar de las últimas décadas. Es Doctor en Filosofía, tiene numerosos libros y publicaciones y es también un amante de los libros y gran editorialista. Antes de ser elegido Decano de nuestra Facultad, fue Director de la Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba desde donde dirigió y organizó diversas colecciones y otra serie de publicaciones de diferentes campos de conocimiento. A

propósito la Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba cuenta con un local frente al Pabellón Argentina, para quienes deseen conocer parte de la producción editorial de la Universidad.

La Doctora María Egilda Castellano es socióloga, Magister en Educación Superior, y Doctora en Educación por la Universidad Central de Venezuela. Ha sido profesora de pregrado y posgrado en la Escuela de Educación y Comisión de Estudios de Posgrado, Área de Educación, Facultad de Humanidades y Educación en la Universidad Central de Venezuela, actualmente retirada. Es fundadora y Ex Rectora de la Universidad Bolivariana de Venezuela y Coordinadora de la Misión Alma Mater de Transformación de la Educación Superior en Venezuela entre 2007 y 2010. Ha ejercido como Viceministra de Educación Superior del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte durante el 2000 – 2002 y Primera Viceministra de Políticas del Ministerio de Educación 2002 – 2003. Fue militante de la Juventud Comunista de Venezuela durante la década de los '60 y participó en grupos revolucionarios durante las luchas estudiantiles en el Movimiento de Renovación Universitaria y también desde la docencia y la investigación en la década de los '60. Actualmente es Directora de la Maestría en Educación comparada en el contexto del ALBA, en la Universidad Simón Rodríguez. También trabaja como Coordinadora de Transferencia de Posgrados en el Ministerio de Ciencia y Tecnología. Allí integra una comisión que elabora los planes de formación en ciencia, tecnología e innovación.

María Egilda Castellano se inicia con su militancia política en la década del '60 y los '70 en Venezuela, y desde ahí tiene una labor incansable que culmina, y continúa, con un protagonismo fuerte en lo que significó la formación de la Universidad Bolivariana como Rectora. Y también su participación de todo el proceso revolucionario bolivariano durante los últimos quince o veinte años y durante la presidencia de Hugo Chávez. Por supuesto queremos felicitar a María Egilda y al pueblo venezolano por el triunfo del Presidente Maduro en las decisiones republicanas del pasado domingo y decir que nos honra con su presencia.

Célio da Cunha es Profesor y Licenciado en Pedagogía por la Universidad Presbiteriana Mackenzie (1968). Es Magister en

Educación por la Universidad de Brasilia (1980) y Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas (1987). En la actualidad es Profesor del Programa de Maestría y Doctorado de la Universidad Católica de Brasilia, área de concentración: Políticas Públicas de Educación; Profesor Adjunto IV de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia (retirado), miembro del Consejo Editorial de las revistas Líneas Críticas (UnB), Ensayos (Fundación Cesgranrio), Política y Administración de la Educación (Anpae) e Integración y Conocimiento (NEIES– MERCOSUR). Se desempeña como coordinador editorial y asesor especial de UNESCO en Brasil, en el área educación desde hace varios años. Tiene libros y artículos publicados y experiencia en políticas públicas de educación. Fue analista de Ciencia y Tecnología y Superintendente en el área de Ciencias Humanas y sociales de CNPq; Director y Secretario Adjunto de Política Educacional del MEC/Brasil.

Liliana Vanella<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular; Coordinadora del Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la universidad Nacional de Córdoba. Miembro del Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC).



# UNIVERSIDAD ABIERTA, UNIVERSIDAD COMÚN

Diego Tatián

Las prácticas en el mundo universitario y el ejercicio de la función pública convocan con cierta urgencia a reflexionar colectivamente sobre conceptos y problemas que es necesario resignificar una y otra vez. Como parte de una interrogación -teórica y práctica- por lo que sea la democracia universitaria, por qué sea la democracia en la universidad, voy a hacer un recorrido provisorio, como si se tratara de un conjunto de anotaciones liminares para una universidad abierta en un cuaderno de trabajo. «Liminar» es un adjetivo raro, infrecuente; tiene una circulación que nos ancla directamente en el *Manifiesto Liminar*. Tal vez sea pretencioso utilizarlo aquí; de cualquier manera, esa designación quisiera confrontarse -haciendo un guiño a la tradición popperiana- con lo que podríamos llamar «la universidad abierta y sus enemigos». Pero sobre todo se trata de comprender la simplicidad del concepto de universidad abierta, cómo se carga de sentido en función de otros conceptos contiguos en un territorio de trabajo que, precisamente, es la educación superior. El concepto de ciudadanía, probablemente el concepto más antiguo de la política, me hace pensar que en este momento es principal la importancia de expresar la relación del conocimiento -lo que nosotros cotidianamente hacemos- con la política.

La pregunta es dramática y delicada. Exige toda la prudencia en momentos de transformaciones profundas. En el siglo XX, tanto el nazismo como el estalinismo, por ejemplo, hablaron de una *politización de la ciencia*. «Ciencia politizada» significa, en primer lugar, la perspectiva de una ciencia que abjura de toda aspiración de neutralidad.

Se trata de concebir una ciencia proletaria contra la ciencia burguesa o una ciencia aria contra la ciencia judía. En este punto, la universidad como ámbito de la ciencia se convierte en instrumento del Estado, allí donde este se autoconcibe como sujeto de transformaciones radicales o transformaciones profundas. Cuando pensamos la relación del conocimiento con la política debemos tener en cuenta esta experiencia que ha marcado a fuego el siglo XX.

Hay otra tradición más antigua, que tiene que ver con la constitución de la universidad moderna, y es la que acuña la noción de autonomía. Esto nos remite inequívocamente a un filósofo del siglo XVIII, Immanuel Kant, que en *El conflicto de las facultades* (1798) -quizá uno de los más grandes textos de filosofía de la universidad, no obstante su brevedad-, propone la idea de autonomía. En realidad se trata de un concepto central de su filosofía de la cultura, su filosofía de la historia y su ética. Allí dice por primera vez que la Facultad de Filosofía (que en ese momento abarcaba no solo la filosofía sino también la historia, la geografía y en general lo que hoy llamamos ciencias sociales) debe tener una absoluta libertad de pensamiento respecto de los poderes públicos -a diferencia de otras facultades como la de medicina, la de teología y la de derecho-. Estas otras debían subordinar su misión a la autoridad política, pero la Facultad de Filosofía debía estar exenta de todo tipo de censura por parte del poder. Haciendo una analogía con la Revolución de 1789, Kant decía que «la filosofía se sienta a la izquierda en el parlamento de la ciencia»; la filosofía, y después las ciencias sociales, son la izquierda de la ciencia -metáfora inequívoca, que remite a la Revolución Francesa-. El concepto de autonomía tendrá un recorrido muy fecundo -sobre todo filosófico y político- y llegará hasta el centro mismo de la Reforma Universitaria de 1918.

¿Por qué la revuelta estudiantil de 1918 se dio a sí misma el nombre de *reforma* y no el de *revolución* universitaria? De hecho, el mismo Deodoro Roca se hace esta pregunta en alguna parte y, refiriéndose a ese episodio fundante de la Córdoba laica, Carlos Astrada escribió un artículo llamado *Revolución, no reforma*, en el que propone por más adecuado el nombre de «revolución». Como quiera que sea, el

concepto de autonomía está allí, efectivamente, en el centro, y desde entonces se fue cargando de sentido. ¿Qué estatus reviste este concepto en la actualidad? En esta breve reflexión sobre la «universidad abierta» quisiera preservar la noción de autonomía pero de una manera resignificada. Una universidad abierta es una universidad autónoma y autogobernada, en primer lugar. Junto con esto, es necesario preguntarnos qué significa que, además de autónoma, una universidad sea nacional. Decir Universidad Nacional es decir tanto como universalidad nacional, lo que puede parecer una contradicción en los términos, pero en mi opinión señala una tensión muy fecunda. No se trata de liquidar sino de explorar qué significa que la universidad es universal, como su nombre lo indica, pero también autónoma y nacional. Esos son los tres primeros conceptos que quisiéramos alojar en la expresión *universidad abierta*.

Que una universidad universal pueda perfectamente inscribirse dentro de un proyecto nacional, es algo factible de pensar; y la dimensión paradójica de esta expresión reviste una particular fecundidad. Además la universidad debe afrontar y debe construir -como dice Sousa Santos- un *internacionalismo* afirmativo y alternativo al proyecto transnacional de una educación mercantilista -es decir, un internacionalismo como construcción de redes de pensamiento y de acción capaces de promover una universidad diferente a la que propone el reino de la mercancía. Por lo tanto, una universidad autónoma, nacional y universal es también internacional. Pero además, una universidad abierta debe ser también, en mi opinión, una universidad *popular*. La universidad popular en la Argentina tiene una matriz socialista y anarquista, y las primeras experiencias surgieron a comienzos del siglo XX. El concepto fue retomado luego por el peronismo vinculado a la gratuidad de la enseñanza, y es el origen de las universidades tecnológicas. Como la entiendo, una universidad popular es una universidad sensible a sectores que tradicionalmente no habían tenido acceso a su ámbito; presupone que el conocimiento impartido en la universidad es un derecho que se incorpora al estallido de otro conjunto de derechos -económicos, civiles, sociales, sexuales- que están en el centro del laboratorio político

latinoamericano en la actualidad. Desde hace algún tiempo Eduardo Rinesi viene insistiendo y tratando de especificar este concepto de «derecho a la universidad». Tangencialmente podemos acercarnos a la universidad abierta -como condición de posibilidad de una universidad abierta- la idea de que debe ser también popular y que todos los sectores, hasta este momento excluidos de ella, la incorporen a su horizonte de expectativas.

Para esto es fundamental el trabajo en la democratización del ingreso y de la permanencia en las aulas universitarias para personas en dificultades sociales, económicas, familiares o culturales. Esta es la responsabilidad mayor de quienes gestionan la política universitaria y el Estado: crear las condiciones materiales para el ingreso, la permanencia y la conclusión del trayecto académico de todas las personas que hayan optado por los estudios universitarios. Pero también es fundamental reconocer que cualquier paso por las aulas universitarias, por efímero que resulte, es importante y es fecundo. Sea en el cursillo de ingreso, sea en los primeros años de la carrera, ese paso permite el contacto con ciertos lenguajes desconocidos y con el mundo de las ideas. No solamente significa un enriquecimiento individual, y no solamente potencia la libertad de quienes transitan aunque sea de manera inconclusa por la ciudad del conocimiento, sino que redonda en un incremento de calidad civil. Una sociedad es un conjunto múltiple de pequeñas decisiones que los ciudadanos tomamos todos los días, y en ese sentido, la contigüidad con las ideas y los conocimientos durante un cierto tiempo, aunque al cabo de ese tránsito no se haya obtenido ningún título, sin dudas impacta en la calidad de una ciudadanía.

Todo ello convoca a su vez una autorreflexión de la universidad, para complejizar ciertos criterios y estándares de evaluación y de autoevaluación, capaces de evitar su reducción a un conteo de artículos en revistas consideradas de alto impacto o agraciadas por el índice. En la universidad post-reformista latinoamericana, cuya impronta social es tal vez mayor a la de otras tradiciones universitarias, esa variable debe ser mucho más compleja. Una fidelidad a la tradición reformista no equivale a una repetición de su experiencia; enseña a precavernos

de todo complejo de inferioridad en relación con este tipo de estándares, y muy mal harían las universidades llamadas periféricas si introyectaran sin mediaciones convenientes elementos de evaluación que no pertenecen a sus propias tradiciones ni a su propósito, y que no surgen de una autonomía.

Otro elemento fundamental a tener en cuenta es el paradigma neoliberal, que inscribe la lógica de la mercancía en el centro de la vida universitaria y profundiza una despolitización de la universidad. La ultra-especialización en curso y su incorporación creciente a las rutinas universitarias -indica también Sousa Santos- provoca una administración de funciones bien diferenciadas: por una parte la gestión y la administración, tanto de recursos humanos como financieros -trabajos especializados que, de imponerse esa lógica, serían llevados adelante por personas competentes para tales efectos-; y por otra parte el convenio considerado propiamente universitario: la docencia, la investigación y -eventualmente- la extensión. Según creo debemos resistir esta extinción, esta alienación de las funciones políticas, en relación con las prácticas de docencia, de extensión y de investigación.

Estas ideas contribuyen a que la universidad abierta sea una universidad autónoma, pero que busca preservarse del autismo. Autónoma es una universidad capaz no solo de afectar sino también de ser afectada; una universidad activa que lejos de ser indiferente por todo lo que no es ella misma, toma por objeto de pensamiento y de intervención realidades sociales y realidades culturales, se nutre de ellas y las incorpora a sus propias prácticas y rutinas de trabajo. Autonomía es sensibilidad por la no universidad. Y por tanto, se trata de recuperar este concepto disputárselo al liberalismo, -o más bien al «liberismo», ya que el liberalismo es una tradición compleja y muy interesante, de la que en mi opinión no es razonable prescindir. Se trata más bien de disputarle el concepto de autonomía al liberismo, que lo malversa volviéndolo equivalente a una pura heteronomía del mercado, según una politización, una *Politizierung* (en el sentido al que nos referíamos antes con el nazismo o el estalinismo, en consonancia con esa forma de instrumentalidad más inmediata y contundente).

Resistir la politización del mercado sería una manera de pensar y radicalizar la alternativa democrática contra el mercado en el interior de la universidad. Para ello, voy a servirme de la expresión *heterogeneidad universitaria*. Una autonomía heterogénea es aquella que toma sus objetos precisamente de fuera, pero por una decisión propia, por una conversación generada desde el interior mismo de la universidad. En ese sentido, me parece que la tarea insoslayable es la resistencia a esta politización del mercado, la resistencia a la imposición de una lengua única de la universidad. Se trata de una tarea política fundamental.

Una forma de esa tarea es la producción y el cuidado de «saberes improductivos» –en sentido marxiano de la expresión, es decir saberes inapropiables por el mercado, inservibles e inútiles para la reproducción de capital; saberes que, de no ser producidos y preservados por la universidad pública se perderían y se extinguirían rápidamente. La universidad es el ámbito público que permite sustraer el estudio, la forma de vida dedicada al estudio y el producto del estudio precisamente de la politización que es propia del mercado y los organismos transnacionales que imponen paradigmas de evaluación y eficiencia como si se tratara de una pura neutralidad.

Pensar la universidad es también saber hablar no universitariamente de la universidad (esa idea se la tomo prestada al filósofo chileno William Thayer, que ha escrito un libro muy importante sobre la universidad: *La constitución no moderna de la universidad moderna*). Se trata de preguntarse cuáles son las condiciones de un saber del saber; es decir, un saber de lo que hacemos; un saber de cómo se produce el saber. Hacer del saber y más precisamente del sentido del saber un objeto de pensamiento.

La idea de «autonomía heterogénea» puede ser nombrada de manera más simple como producción de una continuidad entre el conocimiento y la vida. Es esto precisamente lo que buscaron Deodoro Roca, Saúl Taborda y la generación de los reformistas –influenciados por la tradición vitalista como buena parte de la cultura argentina en torno a los años 20. ¿Cómo la universidad puede alojar un impulso vital

que la lleve a poner en marcha las preguntas correctas y estar junto a la cultura popular, el arte, la vida, la ciencia, la religión y la política?

Orientada por este interrogante, una universidad abierta se carga de conceptos: puede ser universal (debe ser universal), nacional, internacional, popular, autónoma, pública. Agrego ahora otro sustantivo sobre el que quisiera detenerme un momento. Durante los años 90 la universidad y la militancia universitaria se organizaron en torno a una «defensa» de la universidad pública respecto de los embates privados, en ese momento favorecidos por el Estado. En la Argentina, la tradición de la universidad pública, de la educación pública, tiene profundas raíces históricas y culturales. Debido a ello la educación pública argentina no pudo ser desmantelada o completamente capturada por los estándares de la privatización.

Sin embargo -y si bien ese elemento conservacionista no debe ser descuidado-, en mi opinión estamos en un momento de construcción universitaria y no tanto de defensa. Esa construcción, que articula los adjetivos ya mencionados, puede incorporar también el adjetivo *común* y la pregunta por la universidad como bien común. ¿Qué significa que la universidad es (o puede llegar a ser) un bien común? Pensada como bien común, la universidad es un ámbito de hospitalidad. Una universidad hospitalaria, o intensa (y no solo extensa), es una universidad que incorpora saberes producidos en otra parte, saberes que vienen de afuera, a los que compone y articula sin anular sus diferencias con lo que la universidad misma produce. Lo común no es identidad, lo común es diferencia. No es algo que está dado, no es un elemento anterior y preestablecido. Lo común es una conquista. Nunca es una transparencia autoevidente que todo el mundo comprende, es el resultado de un trabajo del pensamiento. Una universidad común es una universidad que se hace cargo y registra las diferencias inscriptas en las dinámicas del conocimiento, pues no es el conocimiento universitario el único conocimiento posible, y entonces la construcción de una universidad común es también sensible a esta diferencia. Lo común es una novedad, y es el resultado de un trabajo. Dimensión de comunidad que está en el centro mismo de la universidad: comunidades diferentes, comunidad

de comunidades, o -para remitir a una tradición que en la filosofía tiene un trayecto muy fecundo e incluye nombres como el de Maurice Blanchot o Georges Bataille-, una «comunidad de los sin comunidad». No una comunidad a la que inexorablemente se pertenece (por religión, suelo, raza o tradición) sino una comunidad que se construye, que se hace, en la que se entra.

Finalmente, en nuestro recorrido de exploración de lo que una universidad abierta pudiera ser, hay otro adjetivo que quisiera incorporar. Se trata de una palabra más clásica; una palabra que pensamos en el interior de la universidad más naturalmente: *crítica*. ¿Qué significa que un conocimiento es crítico; cuándo un trabajo con las palabras, con las ideas y con los materiales es «crítico»? Cuando ese trabajo y ese conocimiento no están desvinculados de un conjunto de preguntas que no surgen del conocimiento mismo, de las rutinas de investigación, de los laboratorios, de las bibliotecas... es decir, preguntas que podrían no estar y entonces ese conocimiento ya no sería crítico, preguntas que son incómodas: ¿para qué?, ¿para quién?, ¿a quién le sirve?, ¿quién lo define y por qué?, ¿quién lo financia?, ¿qué intereses satisface?, ¿por quién puede ser usada?, ¿a quiénes excluye? Se trata de preguntas que pueden acompañar a la producción del conocimiento y volverlo crítico, pero no son en sí mismas necesarias –de hecho, la inmensa mayoría del conocimiento que se produce prescinde de ellas. Son un acto de libertad y de autonomía que una universidad puede darse a sí misma.

Una universidad crítica y abierta es una universidad también *conservacionista*. La resistencia al progresismo reaccionario que liquida toda memoria y liquida experiencias es una de las tareas de la crítica. Considero fundamental esa función conservacionista de la universidad que, precisamente, establece una dimensión crítica alrededor de un diálogo con muertos: la universidad -la cultura- es también un diálogo con muertos. Si no existiera esa espectralidad quedaríamos fijados al puro presente y no tendríamos cómo sustraernos a una pura ecuación costo-beneficio que engrilla el pensamiento y vuelve pobre al conocimiento.

Por último, para pensar una universidad abierta en Latinoamérica, una tarea de principal importancia -no sé si de creación crítica- es la recuperación del español y del portugués como lenguas científicas, como lenguas del saber. Esto no equivale a promover un provincianismo autoclausurado y resentido, sino un universalismo en español o en portugués que acompañe, por supuesto, el aprendizaje de todas las lenguas y se incorpore a una condición babélica. Cuando hablamos de «resistir la lengua única» lo decimos en un sentido figurado pero también en un sentido natural. Contribuir con un universalismo en español a la gran discusión sobre el conocimiento y sobre el pensamiento también significa una alteración en los estándares de autoevaluación adoptados por los organismos de investigación y las universidades. Un problema político que cualquiera se plantea a la hora de escribir, de producir y transmitir conocimiento se cifra en la pregunta: ¿para quién escribo? Es natural que la investigación se escriba para una comunidad científica, en revistas con sofisticados sistemas de evaluación que van a ser leídas por pares; pero también la transmisión del conocimiento puede proponerse hacerlo en una lengua a la que tengan acceso las personas simplemente interesadas en ese conocimiento. Esa reflexión sobre la lengua fue fundamental en la constitución de la cultura moderna: la decisión de escribir en lenguas vernáculas, la emancipación del latín - que en ese momento era la lengua científica- por Maquiavelo, Descartes, Hobbes, etc. tenía un claro sesgo político y evidenciaba un proyecto de popularización del saber. El estatuto de la literatura, la ciencia, el arte, la filosofía, no son cuestiones menores en la actual experiencia latinoamericana. El tema de la lengua, del cultivo del español como lengua del saber, está en el corazón de la pregunta por el sentido y el destino del trabajo con las ideas -que es siempre un trabajo con otros y para otros.

La filósofa brasileña Marilena Chaui escribió en los años 80 un ensayo de nombre «El discurso competente». En él se refiere a la ideología de la competencia explicitada en la llamada sociedad del conocimiento, donde el pensamiento y las ideas «improductivas», en el sentido marxista de la palabra que antes recuperábamos, se hallan «fuera

de lugar». La ideología que sustenta al discurso competente es un progresismo tecnocrático conforme el cual nada nuevo podría surgir. El progreso es el progreso de lo mismo, un desarrollo de lo existente inmune al riesgo y a las implicancias emancipatorias de un saber instituyente que pudiera hacer un hueco en lo que hay. El discurso competente es la delegación de la toma de decisiones en los que saben, en los «competentes», en los que tienen competencias *para*. El desmontaje de la competencia considera sus dos aserciones: la que establece que hay personas competentes y personas incompetentes respecto de ciertas cosas (básicamente, la subordinación de la política a la economía), y la que concibe a la sociedad como una competencia entre personas, y a la universidad como una competencia con lógica meritocrática, en el mejor de los casos bajo el concepto de igualdad de oportunidades. En mi opinión la cultura pública que es necesario construir debería abjurar del concepto de «igualdad de oportunidades» y hacer propia la aspiración a una «igualdad» a secas.

El concepto de igualdad de oportunidades es un concepto liberal según el cual el Estado debería garantizar la línea de largada, para que el mérito, el esfuerzo, la inteligencia o el talento sean los únicos motivos por los que algunos lleguen y otros no, por los que algunos lleguen antes y otros después. El concepto a pensar desde la universidad abierta, contra el discurso competente, es el concepto de igualdad a secas. Y con él, en torno a él, mantener abierta la cuestión democrática –y la pregunta por una justicia no meritocrática. Esta comunidad de pensamiento –y si se me permite la expresión en lugar de sociedad de conocimiento me gustaría hablar de un «comunismo del conocimiento»– nada tiene que ver con una transparencia de los significados, ni con una impugnación resentida de todo lo que no puede ser entendido por todos, y por todos de la misma manera. El «comunismo del conocimiento» no redunda en una sociedad de la comunicación total, al contrario: la opacidad y el trabajo sobre la opacidad es lo que designa esa comunidad de pensamiento, ese «intelecto general». Semejante aspiración de transparencia no solo es imposible sino que además es indicio de una

pulsión anti-intelectual reaccionaria, que censura la experimentación con la lengua, con las formas y con las prácticas.

Lo común no equivale al sentido común ni a la opinión pública, ni es un concepto cuantitativamente determinado. Diríamos más bien que se desarrolla paradójicamente como generación de muchas lenguas menores, de diferencias entre múltiples maneras de hablar y de pensar. En la actual conversación latinoamericana sobre nosotros mismos, es preciso dar hospitalidad a un conjunto de lenguajes no necesariamente argumentativos ni comunicativos, lenguajes extraños, lenguajes que de alguna manera conmueven un estado de cosas. Precisamente esa diferencia es lo que constituye lo común: no algo dado sino un anhelo y el objeto de una interrogación. Lo que está ya dado es la opinión pública, y la tarea por delante es crear condiciones de irrupción de lo común, a distancia de la opinión pública –que es la opinión dominante, lo que Marx llamaba ideología.



# VENEZUELA, INCLUSIÓN Y TRANSFORMACIONES DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

**María Egilda Castellano**

Muy buenos días. En primer lugar quiero agradecer la invitación que hemos recibido para participar en este evento, disculpar al viceministro Luis Bonilla y a Dayssi Marcano por no poder estar aquí en el día de hoy. La situación actual de Venezuela, que todos conocen, les requirió quedarse en el país. Felicito muy especialmente al Núcleo de Investigación en Educación Superior del MERCOSUR<sup>1</sup> por haber logrado con gran esfuerzo este primer seminario, que sin duda significa un paso previo para que empecemos, desde la educación superior, a ponernos de acuerdo sobre la construcción de un espacio latinoamericano de este nivel educativo, con una concepción diferente a la que, hasta ahora, se han propuesto; desde esta trinchera podemos avanzar hacia el logro de una educación superior con justicia social, con inclusión de todos y todas, pero, muy especialmente, con una formación integral que, además de conocimientos científicos y técnicos, contenga y proporcione valores ético-políticos, sociales, culturales, históricos y ambientales, para que los egresados no solamente sean buenos profesionales sino magníficos ciudadanos/as capaces de fraguar democracias reales, participativas que contribuyan a construir, entre todos y todas, la Patria Grande que soñaron nuestros libertadores y que hoy estamos concretando a través de MERCOSUR, la ALBA<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Mercado Común del Sur.

<sup>2</sup> Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América.

UNASUR<sup>3</sup>, CELAC<sup>4</sup>. Organismos de integración cuya base fundamental es, además del comercio justo y complementario, la unión política, la cooperación educativa, el respeto a la diversidad cultural y la convivencia armoniosa con la Madre Tierra. Es precisamente la unión de nuestros pueblos bajo principios de solidaridad, cooperación, complementariedad y respeto mutuo lo que contribuirá a hacernos fuertes para continuar resistiendo y, sobre todo, para alcanzar nuestra liberación y soberanía como países latinoamericanos y caribeños. Las transformaciones que hoy se impulsan en Venezuela, desde el punto de vista de la inclusión y la democratización de la educación superior no pueden comprenderse sin revisar algunos antecedentes históricos. A ellos me referiré seguidamente.

### **Algunos antecedentes históricos**

El año 1958 marcó un hito en la historia de la universidad venezolana, al concretarse el derrocamiento de la dictadura del General Marcos Pérez Jiménez, proceso político en el que tuvieron participación relevante estudiantes de la Universidad Central de Venezuela (UCV). A partir de ese año, se instauró el régimen de democracia representativa que, mediante el llamado «Pacto de Punto Fijo» hizo posible la alternabilidad en el poder de dos partidos políticos: Acción Democrática (AD) de tendencia social-demócrata y el Comité de Organización Política Electoral Independiente (COPEI) social-cristiano, firmantes de dicho pacto. La educación se reconstituyó como asunto público, resurgieron los conceptos de Estado docente y Estado social, que tomaron cuerpo en el imaginario de la población. La instauración de la democracia participativa como régimen político subordinado al sistema capitalista, abrió espacios para una relación más armónica entre la universidad, el Estado y la sociedad; una nueva Ley de Universidades,

---

<sup>3</sup> Unión de Naciones Suramericanas.

<sup>4</sup> Comunidad de Estados Latinoamericanos y del Caribe.

la de 1958, reconoció la autonomía universitaria y la gratuidad como principios propios de una institución democrática a la cual se le confirió la responsabilidad de la formación de los futuros intelectuales orgánicos que necesitaba el Estado para impulsar y desarrollar su proyecto político.

La universidad de «puertas abiertas» dio cabida a quienes, en las circunstancias políticas anteriores, no habrían podido acceder a ese nivel educativo. Como consecuencia, el aumento matricular en los primeros diez años se expresó en más de 300% al pasar de 16.795 alumnos distribuidos entre las universidades y los institutos pedagógicos<sup>5</sup> en el período 1958-1959, a 70.816, en el lapso 1969-1970.<sup>6</sup> Este crecimiento favoreció a las universidades oficiales. A partir de la década de los sesenta se inició la política de modernización de la educación universitaria mediante las estrategias de diversificación, diferenciación y regionalización, se crearon las primeras universidades experimentales, la de Oriente, en los estados de esa región, la Simón Bolívar en Caracas y la Lisandro Alvarado en Barquisimeto, Estado Lara (Centro-occidente), así como el primer Instituto Politécnico Nacional, también en Barquisimeto. En el interior de las universidades oficiales se crearon nuevas facultades, escuelas y carreras. Esa década finalizó con el Movimiento de Renovación Universitaria (1969) que tuvo carácter político-académico y estuvo vinculado con otros de semejante orientación que se llevaron a cabo en todo el mundo, inspirados en el Mayo Francés. En América Latina la Revolución Cubana despertó aspiraciones de transformación social, valoradas positivamente por importantes sectores universitarios, articuladas con la necesidad de cambios tanto en el país como en la universidad. Durante la década del sesenta había crecido la pobreza, el desempleo y se había profundizado la dependencia. Surgió el movimiento guerrillero y la lucha armada en donde participaron estudiantes, profesores y trabajadores universitarios,

---

<sup>5</sup>Incluye instituciones oficiales y privadas.

<sup>6</sup>Fuente: Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), 1985.

quienes fueron salvajemente reprimidos, encarcelados, desaparecidos y asesinados.

Desde nuestro punto de vista, estas fueron las principales razones de Estado que generaron el allanamiento<sup>7</sup> de la Universidad Central, la destitución de sus autoridades, la expulsión de profesores y alumnos, su cierre por más de un año, el despojo de su Jardín Botánico y los intentos por desintegrarla en espacios fuera de la Ciudad Universitaria. El Movimiento de Renovación Universitaria también fue una de las causas de la alianza de los dos partidos (AD y COPEI) en el Parlamento para reformular la Ley de Universidades de 1958. Mediante esta reformulación se legitimaron los cambios que venían ocurriendo mediante la creación de universidades experimentales, cuyas autoridades nombradas por el gobierno de turno, respondían al partido que poseía el poder en los distintos períodos gubernamentales. En este momento se empezó a diferenciar entre universidades autónomas y universidades experimentales; estas últimas, en su organización y funcionamiento tienen poca diferencia con las autónomas, con sus excepciones. Todas estas acciones, apretadamente descritas, son las que marcaron el inicio del cercenamiento de la autonomía universitaria, proceso que se profundizó a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Al reabrirse las universidades oficiales se iniciaron transformaciones curriculares que impusieron los semestres-créditos, las especializaciones a nivel de grado, llamadas menciones, la formación estrictamente profesional regida por la razón instrumental y dirigida a «capacitar recursos humanos para el mercado de trabajo». Este proceso desmembró al movimiento estudiantil y, desde nuestro punto de vista, lo articuló a intereses ajenos a la

---

<sup>7</sup> Ver al respecto las Actas de las Reuniones Anuales de FEDECÁMARAS (Federación de Cámaras y Asociaciones de Comercio y Producción de Venezuela), en cuanto a su referencia a la educación, durante todo el período anterior. Además, la formación de profesionales para los niveles medios de la industria y los servicios, era ya un referente mundial.

academia. La supuesta armonía entre universidad y Estado, entre universidad y poder político se tornó precaria.

Durante el primer quinquenio de la década del setenta se avanzó en la diferenciación institucional al crearse los institutos universitarios tecnológicos y los colegios universitarios; los primeros, vinculados al crecimiento industrial que se esperaba como consecuencia de la política de sustitución de importaciones, ya en marcha desde inicios de los años sesenta; los segundos como instituciones articuladas a las universidades que serían espacios para el apresto al ingreso a ellas. La creación de instituciones de nuevo tipo, oferentes de carreras cortas para formación tecnológica o en los servicios, ubicadas en distintas regiones del país, formó parte de la política de modernización en cuya concepción tuvo especial participación el organismo empresarial FEDECAMARAS.<sup>8</sup> Fue por medio de la creación de estas nuevas instituciones, sobre todo de los colegios e institutos universitarios que se inició el crecimiento de lo privado en este nivel educativo que, desde ese momento empieza a denominarse educación superior.

En la década de los años setenta, la matrícula en educación superior continuó aumentando a favor de las universidades autónomas, sin descartar el crecimiento de las experimentales. Las cifras proporcionadas por OPSU<sup>9</sup> (1985) lo confirman: para el período 1978-79 la matrícula total era de 282.074, en las universidades oficiales alcanzaba 210.529 (75%). En las privadas 20.190 (7,1%); en los institutos y colegios oficiales, 40.930 (14,5%) y en los privados 10.402 (3,6%). Esta preferencia por las universidades autónomas generó los conflictos por el cupo que caracterizaron el resto de la década, mientras que, en los institutos y colegios había vacantes. Como consecuencia, el gobierno de turno creó el Sistema Centralizado de Pre-inscripción Nacional, cuyo objetivo inicial era cuantificar la demanda. A mediados de 1975 el Consejo Nacional de Universidades (CNU) aprobó el Sistema Nacional

---

<sup>8</sup> Oficina de Planificación del Sector Universitario.

<sup>9</sup> Consejo Nacional de Universidades.

de Selección y Admisión. Como aspecto positivo de ese período debemos resaltar el crecimiento matricular de la educación superior. Venezuela, al igual que otros países de América Latina se ubicó en el modelo de acceso de masas, ya que, entre el 15% y el 35% de la población en la edad correspondiente ingresó a ese nivel educativo (García, 1996 y 2010).

Paralelamente, el CNU trabajaba en el diseño de un conjunto de políticas que orientarían el desenvolvimiento del nivel superior. En el año 1977 aprobó el documento titulado «Bases sobre políticas y acciones concretas para el desarrollo de la educación superior venezolana», que contiene seis políticas con sus respectivas estrategias, y que se enunciaron como: democratización, desarrollo autónomo, renovación institucional, innovación, crecimiento y financiamiento. Las estrategias de la política de crecimiento apuntaban a la racionalización del crecimiento en la dirección de: «fijar las dimensiones óptimas que deben servir de límite al crecimiento de cada institución, orientar la matrícula estudiantil por institutos y niveles de acuerdo con los requerimientos de los planes nacionales y regionales» (OPSU, 1977, s/n. Las negritas son nuestras). Otra estrategia de esta política propuso la implementación del sistema de selección y admisión, reglamentar la permanencia de los alumnos en la educación superior, adoptar un currículo continuo a fin de que puedan efectuarse traslados de estudiantes entre universidades e institutos universitarios, «y estimular el desarrollo y creación de institutos de educación superior privados» (OPSU, 1977, s/n. Las negritas son nuestras). En la política de financiamiento destacamos dos estrategias:

*...impulsar y fomentar los proyectos de investigación, extensión y producción que permitan a las instituciones generar recursos propios; reglamentar el pago de matrícula [...] para cursos extraordinarios y de posgrado, así como [...] por parte de profesionales egresados [...] que se incorporen de nuevo al mismo.* (OPSU, 1977, s/n. Las negritas son nuestras).

Estas fueron las únicas políticas para la educación superior que los gobiernos de la democracia representativa hicieron explícitas, y las estrategias que se concretaron fueron las referidas a la selección, admisión y a la privatización. Respecto de esta última, las cifras de OPSU indican que durante los años setenta se crearon 21 instituciones privadas, dos de ellas universidades; para el año 1990 existían 50 instituciones de carácter privado, 15 universidades y 35 institutos y colegios. El 70% de la oferta privada estaba constituido por instituciones no universitarias. Para el año 1998, el número de instituciones de educación superior era de 126, de las cuales 71 eran privadas, es decir, representaban el 55% (OPUSU, 2008).

En cuanto a la matrícula, entre 1989 y 1998 hubo un ligero decrecimiento en las universidades oficiales al pasar de 394.198 a 377.107; en tanto que, en el sector privado pasó, en el mismo período, de 148.038 a 291.002 (MPPEU, Dirección de Estadística, 2009).

Las pruebas de aptitud académica generaron mayor elitización porque a la larga favorecieron a los grupos provenientes de sectores de mejor situación socio-económica, a los egresados de instituciones privadas del circuito de excelencia y a los residentes en la región centro costera del país, abrieron cauce para que las universidades autónomas implementaran las «pruebas internas», que constituyen una vía para la generación de ingresos adicionales. El sistema de selección y admisión también generó la llamada «población flotante», bachilleres que año tras año presentaban las pruebas, pero nunca tenían la posibilidad de ingresar a alguna institución de educación superior.

Las décadas de los años `80 y `90 se caracterizaron por la denominada crisis de la deuda, que tuvo manifestaciones diferentes en cada uno de los países de América Latina, expresadas fundamentalmente por la incapacidad de los países para responder a los compromisos de endeudamiento contraídos por los gobiernos sin que los pueblos hubiesen sido, por lo menos, consultados. Como salida, los acreedores impusieron el llamado ajuste estructural, exigiendo el aumento de la capacidad de ahorro de los países para cumplir con el pago de la deuda. Las consecuencias fueron: disminución del gasto

social, aumento del desempleo, de la exclusión y de la pobreza. Los cambios propuestos en estas décadas del pasado siglo -y en marcha en muchos países de la región- en relación con la educación superior, se refirieron a: un nuevo modelo de financiamiento, que incluye el cobro de matrícula en las instituciones oficiales; crecimiento de la oferta privada; «aseguramiento de la calidad» por medio de sistemas nacionales de evaluación y acreditación, y relaciones más estrechas con el sector productivo; sistemas de selección y acceso más sofisticados; y exigencia de rendición de cuentas por parte de las universidades.

En Venezuela, muchas de estas propuestas tuvieron resistencia por parte de las comunidades universitarias; no obstante, los gobiernos calificaron la crisis como monetaria y no estructural y, en consecuencia, realizaron acciones dirigidas a la privatización de las empresas estratégicas, energía y telecomunicaciones; en la educación, las ejecutorias se dirigieron a la racionalización del crecimiento matricular y a la disminución de la inversión educativa a la que catalogaron como gasto. Al interior de las universidades surgieron las fundaciones al estilo de la gestión privada, tomó fuerza la idea de la universidad empresarial y poco a poco se fueron interiorizando modos de pensar y de hacer favorables a aceptar la mercantilización del conocimiento, priorizar su valor económico, y admitir la elitización creciente de las universidades. La exclusión social y educativa se hizo evidente.

Dos movimientos marcaron este período: el Caracazo, 1989, insurrección social como consecuencia del intento del gobierno social-demócrata de Carlos Andrés Pérez de poner en funcionamiento el llamado «paquete neoliberal», esta insurrección fue vilmente reprimida con saldo de miles de muertos y heridos; el otro, fue el levantamiento de un grupo de militares patriotas que en coordinación con civiles protagonizaron la insurrección del 4 de febrero de 1992, la consecuencia más evidente de este levantamiento fue el surgimiento del liderazgo de Hugo Chávez quien, seis años después, mediante elecciones libres y democráticas asumió el poder en el año 1998.

A fines de los noventa, en Venezuela era evidente el debilitamiento del Estado, pues había perdido su papel rector en la

orientación de la vida social; la deuda social acumulada se aceptaba como sencillamente incalculable; el precio del petróleo, principal producto de exportación, había descendido a 8 dólares por barril; se había deslegitimado la democracia representativa y había una profunda crisis política y **ética** sin precedentes en nuestra historia.

### **Políticas y proyectos educativos 1999-2010**

A partir de 1999, Venezuela entró en una nueva etapa, el gobierno elegido democráticamente por la mayoría del pueblo propuso la elección de una Asamblea Constituyente con el propósito de elaborar una nueva Constitución, cuyo texto fue aprobado en referendo por la mayoría de los venezolanos. Fue la primera vez que el pueblo conoció y legitimó mediante su voto la Constitución que habría de regir los destinos del país.

Esta Carta Magna contiene los lineamientos de un Proyecto Nacional, y en su Preámbulo, expresa como fin supremo la refundación de la República para establecer una sociedad democrática, fundamentada en la justicia social, la inclusión, la solidaridad, la prioridad de lo colectivo, el reconocimiento de nuestras raíces pluriculturales y multiétnicas, y la rehabilitación del papel del Estado como impulsor de transformaciones dirigidas al logro de un desarrollo económico-social endógeno, integral, independiente y soberano, con la educación y el trabajo como bases de dicho desarrollo. La democracia participativa y protagónica se asume como forma de gobierno.

En cuanto a la educación, en el artículo N° 102, se la reconoce como un derecho humano, un deber social fundamental: democrática, gratuita y obligatoria. El mismo artículo expresa la responsabilidad indeclinable del Estado de asumirla como de su interés esencial en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. En su artículo 103, señala que la educación debe ser integral, de calidad, pertinente y permanente, accesible a todos y todas sin discriminación alguna. Por primera vez, en la historia de la educación superior venezolana, se confiere rango constitucional a la autonomía universitaria

(Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Art. 109, p. 114).

Sobre esta base político-legal se elaboraron las *Líneas Estratégicas para el Desarrollo Económico y Social de la Nación 2000-2007*, que expresaron cinco equilibrios a lograr en el tiempo previsto en dicho plan. Entre estos equilibrios, el social adquiere relevancia debido a la gran deuda acumulada en las áreas de salud, educación, seguridad social, trabajo y condiciones de vida dignas. El desarrollo social se constituyó como base para el desarrollo político y económico.

En consonancia, con los principios constitucionales y con los lineamientos del plan, en los dos primeros años de gobierno se diseñaron políticas educativas que, evaluadas y redefinidas constantemente, están dirigidas a incluir a toda la población en los procesos educativos que, de acuerdo con la Carta Magna, deben proporcionar formación integral de alta calidad. En esta dirección, se han dado modestos pero firmes pasos para alcanzar la universalización de la educación. En esta perspectiva, la educación superior es un factor estratégico para la transformación social, la consolidación de la soberanía nacional y la construcción de una sociedad justa. Tal como fue señalado en *Los Lineamientos Conceptuales de la Misión Sucre* (2003: 12), el acceso al conocimiento y a la información, la participación en los circuitos de difusión y transformación de los saberes, la creación intelectual, el desarrollo tecnológico y su aprovechamiento creativo son claves para el desarrollo humano integral y sustentable, así como para el conocimiento, reconocimiento y comprensión de nuestra diversidad y potencialidades como país; el combate a la pobreza y de todas las formas de exclusión social; la consolidación de la participación protagónica del pueblo venezolano en la construcción de la democracia participativa, y la seguridad y soberanía alimentaria son, entre otros, campos donde la educación superior tiene compromisos que cumplir. Por ello, la inclusión en este nivel educativo no implica solamente el acceso y el consecuente aumento de la matrícula, sino también la cobertura geográfica en función de la construcción del equilibrio territorial, directriz del *Plan Económico*

y *Social de la Nación 2000-2007*, criterio que también forma parte del *Plan para el Desarrollo Económico y Social 2007-2013*. Otro aspecto fundamental es la construcción de una nueva institucionalidad caracterizada por la cooperación solidaria y la complementariedad, cuyo eje es la generación, transformación y socialización de conocimiento pertinente a nuestras realidades y retos culturales, ambientales, políticos, sociales y de preservación y fortalecimiento de la identidad nacional, respetando y apoyando la de los restantes pueblos latinoamericanos y caribeños.

A fines del año 1999, se reorganizó el Ministerio de Educación, creándose el Viceministerio de Educación Superior junto con los de Deporte, Cultura y Asuntos Educativos, responsables de la orientación de complejas áreas asumidas entonces por ese órgano rector. Desde el Viceministerio de Educación Superior se diseñaron nuevas políticas en consonancia con la *Constitución*, con los *Lineamientos del Plan para el Desarrollo Económico y Social de la Nación*, así como con las ideas de la pedagogía emergente y las orientaciones de la UNESCO en su Conferencia Regional de 1998. Estas políticas fueron debatidas durante el año 2000 con las comunidades académicas de las instituciones de educación superior, que aportaron ideas y observaciones para enriquecerlas. Fueron publicadas con el título *Políticas y estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela, 2000-2006* (2001). Este documento parte de un análisis de la situación de la educación superior para ese momento, y los desafíos que dicho nivel debía enfrentar; establece diez criterios orientadores de las políticas y diseña seis políticas con sus respectivas estrategias, que responden a los desafíos planteados. Estas están referidas a: estructurar la educación superior como un sistema; elevar la calidad académica y la eficiencia institucional; mejorar la calidad en el acceso y en el desempeño estudiantil; lograr una mayor pertinencia social de la educación superior en los distintos ámbitos territoriales; mejorar la interrelación de las instituciones con las comunidades de entorno; promover y fortalecer la cooperación nacional e internacional entre las instituciones de educación

superior. Para dar cumplimiento a esta propuesta política se desarrollaron seis proyectos.

Además, durante los dos primeros años de gobierno bolivariano se crearon cuatro universidades y cuatro institutos universitarios tecnológicos en localidades desasistidas de oferta pública. Los nuevos institutos tecnológicos poseen diseños curriculares que integran la formación profesional con valores ético-políticos y socio-ambientales; de este modo garantizan la formación integral; y están centrados en la articulación educación-sociedad y vinculados a los proyectos de desarrollo endógeno que se ejecutan en el país. Se combinó exitosamente inclusión con calidad, entendida esta como formación integral y aplicación social del conocimiento.

En el año 2003 se creó la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) cuyo *Documento Rector* expresa una concepción epistemológica no contribuyente al enfoque científico-positivista, ni a la perspectiva instrumental de la educación y el conocimiento; expone nuevos modos de pensar y actuar para construir una universidad acorde con los principios contenidos en la *Constitución* de 1999, los cuales asume como orientadores de su propio desarrollo, entre ellos, su responsabilidad con lo público, en consecuencia, estará dirigida a formar profesionales-ciudadanos, integrales y comprometidos con el proyecto país.

Para cumplir con estos principios, la UBV incorpora criterios de orden socio-político, ético, pedagógico y epistemológico que deberán sustentar y expresarse en todos los componentes, programas y prácticas que confluirán en la construcción de su identidad académica. De allí que se propone dar respuesta a las nuevas concepciones sobre el conocimiento y los saberes, sus relaciones, el compromiso social y político de la universidad como institución comprometida con lo público; los problemas relativos a la complejidad de la realidad y del conocimiento; la incertidumbre que caracteriza al mundo actual, y la necesidad de contribuir con calidad y pertinencia a la eliminación de la exclusión educativa.

Para dejar florecer la concepción epistemológica que la orienta, la UBV rompió con la estructura dominante en las universidades, es decir, aquella centrada en facultades, escuelas, cátedras, departamentos, y asumió una organización en grandes áreas de conocimiento expresadas en campos académicos, núcleos académicos y programas de formación de grado y de formación avanzada; esto permitió el encuentro entre disciplinas, el trabajo interdisciplinario, la concurrencia de métodos, la fractura de rigideces y los avances hacia la transdisciplinariedad. Para ello, el ejercicio de la democracia y la autonomía responsable constituyeron pilares fundamentales.

Desde el punto de vista pedagógico, el proyecto UBV asume que el proceso educativo se fundamenta en el diálogo, en el aprendizaje compartido entre profesores y estudiantes mediante el respeto mutuo, el reconocimiento de saberes, experiencias, conocimientos, potencialidades, culturas, hábitos, costumbres, aptitudes y actitudes que fortalecen la relación, y que contribuyen con el aprendizaje.

En el contexto de las Misiones Educativas creadas por el Presidente Hugo Chávez para promover las políticas del Estado dirigidas a la inclusión social, educativa y cultural, elevar el nivel de vida y disminuir la desocupación, entre otros fines, nació, en el año 2003, el Plan Extraordinario del Gobierno venezolano denominado Misión Sucre orientado a facilitar la incorporación y prosecución de estudios en la educación superior de todos los bachilleres que, «a pesar de sus legítimas aspiraciones y plenos derechos, no han sido admitidos y admitidas en las instituciones del sector público, en correspondencia con el mandato constitucional» (*Misión Sucre*, Fundamentos Conceptuales, p. 14). Para facilitar el acceso, esta Misión se apoya en la estrategia de la municipalización dirigida a extender la oferta educativa en todos los municipios del país, para lo cual, ha creado hasta el presente más de cien «Aldeas Universitarias» donde convergen distintas universidades, institutos universitarios de tecnología o colegios universitarios para atender a los estudiantes cursantes de los diferentes programas de formación (carreras) que han elegido.

En el año 2006 se creó la Universidad Iberoamericana y Caribeña del Deporte, desde el año 2010, Universidad Deportiva del Sur. En esta institución convergen la educación física y deporte como derecho humano, y la cooperación y solidaridad internacional como modo de integración, en el contexto del ALBA. La Universidad está ubicada en el complejo deportivo construido con ocasión de los XV Juegos Deportivos Nacionales del Estado Cojedes 2003.

En el año 2006, entró en funcionamiento la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM), que igual a su homóloga situada en la República de Cuba, forma médicos integrales provenientes de distintos países de América Latina, El Caribe y el mundo. Se articula con la Misión Barrio Adentro, en la que trabajan hermanadamente médicos (as) venezolanos(as) y cubanos(as) distribuidos (as) en las regiones y localidades más pobres, que hasta entonces tenían escasísimo acceso a la salud. Barrio Adentro se desarrolla en el contexto del Convenio Venezuela-Cuba vigente desde el año 2000, y a partir del año 2004 se inserta en los acuerdos del ALBA. Aproximadamente veinticinco mil bachilleres se forman mediante el Programa de Medicina Integral Comunitaria.

A pesar de la creación de estas últimas instituciones, las políticas y los proyectos que el Ministerio de Educación Superior venía desarrollando, no se continuaron, y en el caso de la Universidad Bolivariana, su proyecto fue desvirtuado. Desde el último trimestre del año 2004 hasta diciembre de 2006, hubo una discontinuidad de las políticas. En noviembre del año 2006, se anunció la creación de la Misión Alma Mater<sup>10</sup>, dirigida a fundar nuevas universidades de distinto tipo y a transformar los institutos universitarios tecnológicos y los colegios universitarios en universidades politécnicas.

---

<sup>10</sup> Los aspectos fundamentales referidos a la Misión Alma Mater han sido tomados de las publicaciones del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, 2007.

En el año 2007, el Ministerio de Educación Superior retomó las políticas que habían orientado a ese nivel educativo entre los años 2000 y 2003, a las que ya hicimos referencia, y publicó el documento *Misión, visión y principios orientadores* (2008), y de igual modo reelaboró la concepción inicial de la Misión Alma Mater al asignarle como propósito el de impulsar la transformación de la educación superior, propulsar su articulación tanto territorial como con el Proyecto Nacional Simón Bolívar, y garantizar el derecho de todas y todos a una educación universitaria de calidad, orientándola al logro de ocho objetivos que son: 1) desarrollar y transformar la educación superior para que pueda coadyuvar al fortalecimiento del poder popular y la construcción de una sociedad socialista; 2) garantizar la participación de todos y todas en la generación, transformación y difusión del conocimiento; 3) reivindicar el carácter humanista de la educación universitaria como espacio de realización y construcción de los seres humanos en su plenitud, en reconocimiento de su cultura, ambiente, pertenencia a la humanidad y capacidad para crear lo nuevo y transformar lo existente; 4) fortalecer un nuevo modelo académico comprometido con la inclusión y la transformación social; 5) vincular los procesos de formación, investigación y desarrollo tecnológico con los proyectos estratégicos de la Nación dirigidos al afianzamiento de la soberanía política, tecnológica, económica, social y cultural; 6) arraigar la educación superior en todo el territorio nacional, en estrecho vínculo con las comunidades; 7) propulsar la articulación del sistema de educación superior venezolano bajo principios de cooperación solidaria; 8) potenciar la educación superior como espacio de unidad latinoamericana y caribeña, de solidaridad y cooperación con los pueblos del mundo (*Alma Mater*, 2009 : 5)

Dentro del contexto de la Misión Alma Mater, es de interés destacar el novedoso proyecto dirigido a la inclusión educativa, productiva y social de una clase que, como la de los campesinos, ha sido históricamente privada del disfrute de los biénes sociales básicos como la educación y la salud. La creación del Instituto Latinoamericano de Agroecología «Paulo Freire» (IALA) es la

concreción histórica de una relación entre un gobierno y un movimiento social. Nació de los acuerdos suscritos en Tapes (2005) y Barinas (2006), entre la República Bolivariana de Venezuela y la Vía Campesina Internacional (VCI) a través de su organización asociada, el Movimiento Sin Tierra de Brasil. El IALA con sede en Barinas, Estado Barinas, recibe a estudiantes postulados por los movimientos sociales organizados de la región, que son parte de la VCI, y por otras organizaciones agrarias de América Latina y El Caribe. Su objetivo es formarlos integralmente para impulsar y llevar a cabo cambios en la organización de la producción agropecuaria y el trabajo agrario bajo el enfoque agroecológico, que permite el uso apropiado de la biodiversidad para alcanzar la seguridad y la soberanía alimentaria. Se inscribe en el ALBA.

Como parte de la Misión Alma Mater se crearon los Programas Nacionales de Formación Universitaria, definidos como aquellos conjuntos de estudios y actividades académicas conducentes a títulos, grados o certificaciones de estudios superiores, creados por iniciativa del Ejecutivo Nacional a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, diseñados en colaboración con una o más instituciones de educación superior del sector público, para ser dictados y acreditados en distintos espacios del territorio nacional, en las Aldeas Universitarias de Misión Sucre o en Instituciones de educación superior, según las prioridades nacionales, regionales y locales .

Alma Mater es, sin duda, una ambiciosa misión que, articulada con Misión Sucre, contribuirá significativamente con la formación integral de profesionales-ciudadanos que construirán, junto a los pueblos, mundos más justos y humanos. Misión Alma Mater implica un salto gigantesco. Es un reto para sí misma y para todas las instituciones universitarias del país.

Para contribuir significativamente con la universalización de la educación universitaria el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (MPPES), y la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), han trabajado en la creación de un Sistema Nacional de Ingreso Estudiantil a la Educación Universitaria (SINIEES),

bajo los siguientes principios:<sup>11</sup> a) Ingreso universal; b) Orientación; c) Acción sistémica; d) Reconocimiento de la diversidad de los estudiantes; e) Flexibilidad del sistema; f) Municipalización universitaria y territorialidad; g) Igualdad de condiciones y equiparación de oportunidades; h) Diversificación de la oferta de programas; j) Universalidad.

### **Algunos logros evidentes**

Sin duda que el logro más notorio de estos diez años, en educación superior, ahora universitaria<sup>12</sup> ha sido el crecimiento matricular. Según declaración de la UNESCO, Venezuela se ubica en el segundo lugar de América Latina y el quinto en el mundo (UNESCO, 2009). Las cifras de las que disponemos, proporcionadas por la Oficina de Estadísticas del Ministerio de Educación Universitaria y por la OPSU (2008), indican que en el año 1990 la matrícula ascendía a 513.458, y ya en el año 2007 alcanzaba a 2.135.146; en esos años, la matrícula en instituciones públicas fue de 349.458 y de 1.567.314, respectivamente. Es también notable la expansión territorial de la educación superior, lograda no solo mediante la creación de nuevas instituciones o extensiones de las existentes, sino especialmente mediante la estrategia de municipalización, instrumentada por la Misión Sucre, apoyada por universidades experimentales e institutos universitarios tecnológicos y colegios universitarios y el Ejecutivo Nacional.

En cuanto a creación de nuevas universidades oficiales<sup>13</sup> podemos señalar también un resultado notorio: durante los tres primeros años del

---

<sup>11</sup> Tomado del documento *Sistema Nacional de Ingreso Estudiantil a la Educación Universitaria* (SINIEES). Resumen. Propuesta para la discusión. 24/01/08. Las negritas son nuestras.

<sup>12</sup> El 13 de agosto del año 2009 fue decretada una nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) que derogó a la de 1980, vigente hasta ese momento. En la nueva Ley la Educación se organiza en un sistema conformado por dos subsistemas, el de educación básica y el de educación universitaria (LOE, 2009, p. 14).

gobierno del Presidente Hugo Chávez se crearon cuatro universidades, la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA), en 1999; las universidades: Experimental Marítima del Caribe, Nacional Experimental Sur del Lago, Nacional Experimental de Yaracuy, también en el año 2000. Las tres primeras universidades nombradas nacieron de la experiencia previa en la formación de técnicos superiores en las áreas de las ingenierías, los servicios y el comercio marítimo. La última había sido decretada por el segundo gobierno del Presidente Rafael Caldera sin haber entrado en funcionamiento. Desde el año 2003 y hasta el 2010 se crearon las siguientes: Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), (2003); Universidad Iberoamericana del Deporte (2006); Universidad de los Trabajadores «Jesús Rivero» (UBTJR), (2008); Universidad de las Artes (UNEARTE), (2008); resultado de la integración de los institutos universitarios de Teatro, de Estudios Musicales, de Danza y de Estudios Superiores de Artes Plásticas Armando Reverón, Universidad de La Seguridad (UNES), (2009); Universidad de los Hidrocarburos (2009) y seis universidades politécnicas territoriales (UPT), (2010).<sup>14</sup>

En cuanto a los institutos universitarios tecnológicos (IUT), se crearon cuatro entre los años 2000 y 2003: IUT del Estado Bolívar

---

<sup>13</sup> La última universidad oficial creada en el siglo pasado fue la Universidad Nacional Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en 1983, resultado de la integración de los institutos pedagógicos oficiales y el Instituto Universitario de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

<sup>14</sup> Estas son: U.P.T del Estado Lara, «Andrés Eloy Blanco», que nació del IUET de Barquisimeto «Andrés Eloy Blanco»; en U.P.T de Barlovento «Argelia Laya», del IU de Barlovento; U.P.T del Estado Aragua, «Federico Brito Figueroa», del IUT de la Victoria; U.P.T del Estado Barinas, del IUT de Barinas; U.P.T. del Estado Apure, del IUT de Apure; UPT del Estado Táchira, «Manuela Saez del IUT La Fría. Estas seis instituciones están en un proceso de reorganización académica y administrativa para dar respuesta a sus nuevas responsabilidades.

(2000), IUT del Estado Apure, en Mantecal (2001); IUT Barinas en Barinitas y en Socopó (2001) e IUT La Fría, Estado Táchira, en 2003.

Pueden también señalarse como logros cualitativos aquellos expresados en las propuestas de la Universidad Bolivariana de Venezuela, la Misión Alma Mater, los Programas Nacionales de Formación (PNF) y el Documento Fundacional del Instituto Latinoamericano de Agroecología «Paulo Freire». Los diseños curriculares de la UBV, del Instituto Latinoamericano de Agroecología «Paulo Freire» y de los PNF constituyen innovaciones pedagógicas. El Instituto de Agroecología «Paulo Freire», en su concepción, podemos decir que es original ya que por primera vez en Venezuela se crea un Instituto de Educación Superior para atender a campesinos hijos de campesinos de países de América Latina, incluyendo a venezolanos.

### **Los compromisos o retos pendientes**

Sin desmerecer la significación política, social y cultural de los logros en la inclusión educativa, consideramos relevante como expresión de avances en la transformación universitaria, aquellos que apuntan hacia mutaciones profundas que tocan las concepciones sobre las formas de crear, re-crear, transferir, apropiarse, difundir y aplicar el conocimiento; la organización académica de las instituciones universitarias; la responsabilidad del profesor en la formación integral del estudiante, la relación universidad-sociedad y Estado; el desempeño estudiantil; la formación profesoral; los diseños curriculares y la democracia universitaria, entre otros.

Estos aspectos, y otros similares, constituyen verdaderos retos tanto para el Estado venezolano y los ministerios involucrados y que se involucren en las propuestas de transformación, como para las instituciones universitarias. Los cambios propuestos no se lograrán si las comunidades universitarias no los asumen como suyos, los interiorizan y actúan en consecuencia. Ello exige, como lo hemos señalado muchas veces, un cambio en los modos de pensar, sentir y actuar. Estos retos los nombramos de seguida: a) romper con la lógica de las disciplinas;

b) crear conocimiento contextualizado; c) cambiar las formas de relación profesor-alumno.; d) formar ciudadanos-profesionales con perfil amplio. Estas transformaciones dirigidas a la formación integral y a cambios en los modos de pensar y actuar son los que pueden ayudar a combatir las concepciones instrumentalistas, cientificistas y acríticas que están en la base de la colonialidad<sup>15</sup> del conocimiento. Reiteramos, la humanidad del futuro descansará en el desarrollo del conocimiento, y el **conocimiento es poder**, por lo cual el desafío que tiene por delante la educación y en especial la educación universitaria de América Latina y El Caribe, es de grandes dimensiones. Las políticas públicas deben dirigirse a transformar ese sector, dando prioridad a la inclusión con calidad y pertinencia, **transformar los modos de pensar**, y avanzar hacia la **universalización de la educación universitaria**. Pero si las políticas públicas no son acompañadas por las acciones de las comunidades universitarias, no surtirán ningún efecto.

## **Bibliografía**

GARCÍA, C. (2010). *Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización*. Caracas: IESALC-UNESCO/CENDES/ bid & co.

GARCÍA, C. (1996). *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina*.

Caracas: Nueva Sociedad/CENDES.

Oficina de Planificación del Sector Universitario-OPSU- (1985). *La Educación Superior en Venezuela*. Caracas: Bourgeón.

---

<sup>15</sup> Han surgido una diversidad de pensadores e intelectuales latinoamericanos que desde América Latina o desde universidades norteamericanas han reabierto el debate sobre los supuestos coloniales y eurocéntricos que subyacen en el modo de pensar de las élites académicas. Ver al respecto, Lander, Edgardo (2006): Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo, en AA. VV. *Desarrollo, eurocentrismo y economía popular*. Ministerio de Economía Popular. Venezuela.

Venezuela. Consejo Nacional de Universidades-CNU- (1977) *Bases sobre Políticas y Acciones Concretas para el Desarrollo de la Educación Superior Venezolana*. Caracas: CNU.

Venezuela. *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (2001). Conforme a la Gaceta Oficial N° 5.453V del viernes 24 de marzo de 2000. Caracas. Imprenta Nacional.

Venezuela. Ministerio de Educación Cultura y Deportes –MECD- (2001). *Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior en Venezuela 2000-2006*. Caracas: MECD.

Venezuela. Ministerio de Educación Superior-MES (2003) *Lineamientos conceptuales de la Misión Sucre*. Caracas: MES.

Venezuela. Ministerio de Educación Superior-MES (2008). *Misión, visión y principios orientadores*. Caracas: MES.

Venezuela. Ministerio de Educación Superior-MES (2009). *Misión Alma Mater*. Caracas: MES.

Ministerio de Educación Universitaria (2010). Instituto Universitario Latinoamericano de Agroecología «Paulo Freire». *Documento Fundacional*. Caracas: Melvin.



# IDEIA DA UNILA E A COMPLEXIDADE DA INTEGRAÇÃO

## Introdução

A decisão do governo brasileiro de criar uma universidade voltada para a ideia de integração latino-americana configurou-se como uma iniciativa, inegavelmente, de grande alcance, mas que só o tempo poderá ser capaz de avaliar se os fundamentos de sua missão estão ou não seguindo a trajetória imaginada pelos seus fundadores e pelos educadores, intelectuais e pesquisadores designados pelo Ministério da Educação para integrar a Comissão de Implantação.

Torna-se necessário salientar que a ideia de fundação de uma universidade latino-americana não é nova. No âmbito do Acordo Mercosul, criado em 1991, por diversas vezes, seja durante as reuniões entre os ministros da Educação dos países desse pacto ou nas discussões do setor educacional do Mercosul, ocorriam debates e reflexões em torno dessa ideia. Em 2006, por ocasião da realização do Fórum Educação Superior no Mercosul, realizado na cidade de Belo Horizonte, os ministros da Educação instituíram um grupo de alto nível com o objetivo de elaborar projeto para a organização do Espaço Regional de Educação Superior do Mercosul, que poderia ser organizado com a contribuição das universidades dos diversos países. Esse espaço deveria ser pensado tendo como pressupostos a cooperação interuniversitária e uma visão compartilhada do conhecimento.

No entanto, em face das dificuldades operacionais de concepção de um modelo viável de integração entre as universidades dos diversos países, inclusive no que se refere às formas de financiamento, o governo brasileiro tomou a decisão de criar uma

universidade federal que, embora mantida com recursos nacionais, pudesse promover avanços em termos de integração latino-americana. Desse modo, em dezembro de 2007, o Ministério da Educação enviou ao então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva projeto de lei, acompanhado de exposição de motivos interministerial, propondo a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), cuja sede deveria ser na cidade de Foz do Iguaçu, localizada na fronteira tríplice de três países da América do Sul, respectivamente Brasil, Argentina e Paraguai. O projeto foi imediatamente enviado ao Congresso Nacional mediante a Mensagem nº 961, de 12 de dezembro de 2007. No Congresso Nacional, depois de ser examinado e aprovado por diversas subcomissões especializadas da Câmara e do Senado Federal, foi aprovado em 12 de novembro de 2009 e convertido na Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010.

Na Exposição de Motivos Interministerial assinada pelos ministros Fernando Haddad, da Educação, e Paulo Bernardo da Silva, do Planejamento, algumas diretrizes devem ser destacadas, porque elas traduzem o sentido e o horizonte que deveriam ser perseguidos pela nova universidade (IMEA, 2009: 159-160).

*1. Considerando o papel relevante e estratégico das universidades e do ensino superior em geral no âmbito dos países latino-americanos, a UNILA terá como missão desenvolver uma integração solidária através do conhecimento, fundada no reconhecimento mútuo e na equidade;*

*2. As atividades da UNILA deverão basear-se na pluralidade de questões e enfoques, buscando o enfrentamento de problemas comuns, por meio do acesso livre ao conhecimento, visando à integração solidária entre os países;*

*3. Os cursos ministrados pela UNILA serão instituídos em áreas de interesse mútuo dos países da região, com ênfase em temas envolvendo a*

*exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos regionais, relações internacionais e outras áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento da região; 4. A Unila terá como meta 10.000 estudantes nos cursos de graduação, mestrado e doutorado e 250 professores. Tanto o corpo docente como o discente deverá ser constituído por alunos e professores de todos os países da região, sendo que o processo seletivo de professores será feito tanto em língua portuguesa como espanhola e conduzido por banca de composição internacional.*

Para planejar a implantação da UNILA, o Ministério da Educação, por intermédio de sua Secretaria da Educação Superior, designou uma comissão especializada, composta por 13 membros.<sup>1</sup> Na instalação da comissão, em 6 de março de 2009, seu presidente, Helgio Trindade, destacou que a principal tarefa da comissão seria a de cumprir o que havia sido proposto na exposição de motivos e no projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional, ou seja,

*Criar uma instituição bilíngue, com professores e estudantes oriundos do Brasil e dos demais países da América Latina, para que a integração se construa pela convivência intelectual e interpessoal através do ensino, da pesquisa e da extensão, em ciências e humanidades, em*

---

<sup>1</sup> A Comissão de Implantação da UNILA foi constituída em 17 de janeiro de 2008 e integrada pelos seguintes especialistas e representantes: Héliqio Henriques Casses Trindade (UFRGS), presidente, Alessandro Warley Candéas (Ministério das Relações Exteriores), Carlos Roberto Antunes dos Santos (USPR), Celio da Cunha (Unesco), Marcos Ferreira da Costa Lima (UFPE), Mercedes Maria Loguércio Canepa (UFRGS), Gerônimo di Sierra ( Universidade de La República, Uruguai), Ingrid Piera Andersen Sarti (UFRJ), Paulino Motter (Itaipu Binacional), Raphael Perseghini del Sarto (Sesu-MEC), Ricardo Brisolla Balestreri (Ministério da Justiça), Paulo Mayall Guillayn (Sesu-MEC) e Stela Maria Meneghel.

*áreas de interesse comum para o desenvolvimento latino-americano (Trindade, 2008).*

Nesse mesmo ato, o pronunciamento do ministro da Educação Fernando Haddad, dirigindo-se aos membros da comissão, sublinhou as expectativas do Ministério da Educação e o horizonte a ser trilhado:

*Não é pouco o que os senhores têm na mão, é uma ideia promissora: um desejo político genuíno do atual governo, de pensar a integração, não apenas em curto prazo, não apenas do ponto de vista das relações comerciais, mas pensar em longo prazo, pensar a integração do ponto de vista da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia. Não é pouco o que depositamos na mão de vocês. E quanto mais ousado for o projeto, quanto mais coerente, quanto mais aderente a esses princípios preliminares, maior será a chance de que nós possamos oferecer rapidamente ao continente uma experiência que realmente servirá de exemplo para outras áreas de cooperação, para que possamos criar, efetivamente, na educação, um novo paradigma, para que outros setores possam também se adequar aos novos tempos (Haddad, 2009).*

Nessa oportunidade, o ministro assegurou o apoio integral do Ministério da Educação ao projeto da UNILA, apoio político e apoio logístico. Essa decisão do Ministério da Educação haveria de se concretizar tanto em termos orçamentários, inclusive para a construção do *campus* concebido por Oscar Niemeyer, como ainda pelos mecanismos de cooperação com a UNESCO, com o objetivo de possibilitar estudos e consultorias estratégicas necessárias à implantação da UNILA.

Tanto o pronunciamento do ministro Fernando Haddad quanto o do presidente da Comissão de Implantação, Helgio Trindade, sinalizavam para a construção de um projeto ousado, destinado a servir de referência à reforma da universidade. A Comissão de Implantação

trabalhou sistematicamente durante dois anos, para definir os contornos do projeto e a amplitude do futuro da UNILA. Esta deveria ser uma universidade do pensamento e do desenho de caminhos para uma efetiva integração latino-americana. Para tanto, ela não poderia refugiar-se em ações facilitadoras da razão instrumental, como tampouco ceder à «usura das receitas profissionais» (Portella, 2002, p. 1). Ao contrário, em seu propósito de fazer do conhecimento científico e da cultura instrumentos para o desenvolvimento humano, independentemente de fronteiras, a centralidade de suas ações deveria convergir para investigações e estratégias de ensino de sentido coletivo e não excludente.

O ambiente democrático da Comissão de Implantação favorecia o exercício do pensamento e das utopias. Afinal, como salientou Federico Mayor, a propensão à utopia é natural, sempre que há a necessidade de transcender o momento, de se envolver construtivamente em mudanças. É preciso acreditar no impossível (Mayor, 1997: 10-11). Sem dúvida, a crença no impossível tornava-se necessária para superar muitas ilusões da universidade iluminista. Como havia sublinhado Eduardo Portella, «a primeira universidade moderna, a da consciência, a que fez da consciência o seu domicílio, acreditou mais do que devia e do que podia. Elaborou a crença sob os auspícios da razão» (Portella, 2002). Como decorrência da exagerada crença nas promessas da razão iluminista,

*... a universidade se consagrou à missão de promover certezas possíveis e impossíveis. [...] Mas essa edificação transcendental, que chegou a ter uma vida longa, jamais sobreviveria à derradeira modernidade. Foi substituída, ou antes, amortecida por um conjunto de interpelações ainda hoje sem respostas satisfatórias (2002: 1).*

Sem dúvida, as interpelações sem respostas satisfatórias constituem um dos desafios do nosso tempo. E, entre as instituições que historicamente se credenciaram para essa tarefa, sobressai a universidade, talvez a instituição mais ética da história humana.

Assim, nestes tempos pós-modernos ou de modernidade incompleta em que vivemos, havia espaço para se imaginar uma universidade que tivesse sua centralidade numa visão renovada e radical do humanismo, formando profissionais, promovendo pesquisas e desenvolvendo tecnologias para dar «respostas satisfatórias» aos reclamos do presente, sobretudo aqueles oriundos dos segmentos populacionais mais oprimidos e esquecidos e que anseiam por vidas com um *mínimo existencial*, isto é, não basta apenas garantir a sobrevivência biológica (*mínimo vital*), mas assegurar condições de vida humana com alguma dignidade.

Durante o período de seu funcionamento, a comissão organizou vários eventos para debater o projeto da UNILA. Especialistas do Brasil e de diversos países da América Latina e da Europa, como também parlamentares, foram convidados para se reunirem com a Comissão, expor suas ideias, discutir ousadias e propor alternativas. Simultaneamente aos trabalhos e debates iniciais, a Comissão aprovou a sugestão de, a exemplo do que fizera anteriormente Darcy Ribeiro na época da criação da Universidade de Brasília, consultar especialistas e pensadores de universidades de vários países, sobretudo os da América Latina. Helgio Trindade levou essa recomendação avante e, juntos, elaboramos um conjunto de questões que foram enviadas a docentes e a pesquisadores, selecionados mediante critérios de credibilidade acadêmica e de contribuições aos estudos sobre a educação e a universidade.

A maior parte dos especialistas consultados por Helgio Trindade respondeu ao convite, aportando sugestões, ponderações e recomendações de inegável valor para uma universidade de vocação latino-americana, que, posteriormente, foram consolidadas em documento institucional para servirem de subsídios ao Projeto Pedagógico da UNILA. A seguir, destacarei desse documento (UNILA, 2010), excertos do pensamento e das contribuições de alguns dos especialistas que atenderam à solicitação da UNILA, como exemplos do que poderia ser o alcance e o sentido de uma universidade da integração:

Maria Rivera, diretora do Instituto Latino-americano de Educação, reconhecendo a importância de criação da universidade, afirmou que a América Latina vive um momento que requer novas formas de pensar os processos de desenvolvimento e de integração, assim como formar recursos humanos com plena consciência dos dilemas éticos existentes, para que possam enfrentar os desafios com vistas a atingir níveis satisfatórios de prosperidade e equidade em cada país da região.

*Luis Yarzábal*, fundador e diretor do Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC/UNESCO), ressaltou o papel da UNILA para contribuir com respostas às exigências da competitividade globalizada, como também atender aos problemas gerados pela exclusão social, econômica e política, além da deterioração ambiental. É importante formar profissionais para atuarem em contextos de pobreza e de exclusão. Considerou relevante a formação integral (científico-tecnológica, humanística e ética) e do pensamento crítico, para favorecer a construção de um novo modo de pensar que permita compreender a unidade do humano na diversidade e a unidade da cultura na singularidade de cada uma de suas variantes.

Miguel Rojas Mix, fundador e ex-diretor do Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica (Cexeci, Espanha), destacou como missão da Unila harmonizar quatro desafios do presente milênio, interdependentes e interligados, que são os compromissos nacional, regional, continental e planetário. Para criar uma tradição cultural latino-americana é necessário transformar nosso pensamento em referência. Não se admite mais continuar pensando que só pode ser referência intelectual o pensamento estrangeiro. É fundamental a fundação de uma escola latino-americana de pensamento. É preciso criar uma linha de estudos que integre com categorias de valor os aspectos multiculturais das diversas raízes da América Latina. Seria necessário, no caso do projeto pedagógico, passar da multiculturalidade à interculturalidade. Além disso, uma universidade da integração deve incluir em seus currículos a criação de redes temáticas e multidisciplinares, em cooperação com outras universidades da região.

Enrique Leff, da Universidade Autônoma do México, argumentou que a UNILA não deve ser somente um centro de encontros e diálogos das diversidades culturais existentes na região, entre países e povos, como também deve promover investigações e qualificar profissionais sobre os processos emergentes do diálogo intercultural, que inclui novas formas de «mestiçagens» e de hibridações da cultura com a economia e a tecnologia, como ainda o surgimento de novas identidades e de atores sociais na configuração de novos direitos culturais em relação aos direitos ambientais emergentes e aos processos de reapropriação social dos recursos naturais.

Luiz Henrique Orozco, da Universidade de Los Andes, Colômbia, colocou o papel da UNILA na promoção do diálogo intercultural, que será um dos pontos nevrálgicos do projeto pedagógico, pois a busca de integração passa, necessariamente, pelo reconhecimento das diferenças entre as diversas culturas da América Latina. Aprofundar o conhecimento das diferenças favorecerá a identificação das convergências, que são importantes para a construção conjunta de novos horizontes.

Propõe esse estudioso os seguintes atributos para a UNILA: ser internacional, de forma a articular a universidade com os melhores centros de estudos do mundo; assegurar a presença de alunos estrangeiros nos programas de desenvolvimento; contar com professores de primeira linha dos países da região; ser um centro de debate dos problemas da região: pobreza, justiça, direitos humanos, democracia, efeitos da globalização; ser um centro de investigação de alcance internacional; ser uma universidade aberta às demandas diversificadas do mercado, sem abandonar o compromisso com a ética e as identidades regionais; e, em nível internacional, que seja aberta, reflexiva e crítica, contribuindo para uma reinvenção da universidade na América Latina.

Guy Haug, consultor da Associação das Universidades Europeias, acentuou a dificuldade do diálogo entre as culturas. Acrescentou, todavia, que o universal deve ser o marco, mas o local é o terreno da experiência. A estratégia correta deverá ver a UNILA

como um centro de estudos complementar ao que oferecem outras universidades e que tenha uma dimensão cooperativa e não competitiva com outras universidades e centros regionais de investigação. Em termos curriculares, salientou a importância da metodologia focada em problemas.

Axel Dridriksson, da Universidade do México, sublinhou em sua resposta às questões propostas pela UNILA na Consulta Internacional, que vivemos num mundo marcado por acelerado progresso tecnológico e centralidade do conhecimento. Em decorrência do novo paradigma, seguiu-se a reestruturação produtiva e do trabalho, com desdobramentos em crises econômicas e mudanças políticas de grande alcance. Os novos cenários alteram a ideia de universidade. A nova universidade deverá converter-se numa comunidade de aprendizagem, de ensino, de pesquisa e de difusão da cultura de elevado nível. A UNILA deverá oferecer ao aluno grande diversidade de ambientes de aprendizagem com múltiplas possibilidades educativas. A UNILA precisa desenvolver novos princípios de cultura acadêmica. Do ponto de vista pedagógico, indica como objetivo fundamental da universidade desenvolver amplas capacidades formativas, graduando seres humanos e éticos aptos ao exercício da cidadania responsável. Para tanto, a universidade deverá oferecer ampla gama de experiências científicas no contexto da realidade complexa e em transformação do tempo presente. Nessa direção pedagógica, a organização curricular deverá ser de base genérica e interdisciplinar, para assegurar a integração entre as ciências, as humanidades e as artes. Sublinha, também, melhor aproveitamento da organização disciplinar e seu redimensionamento em campos de problemas e de novas áreas de conhecimento, com a inserção de eixos curriculares transversais, visando à formação integral. O pesquisador considerou a tutoria imprescindível a um modelo acadêmico bidirecional (docente-pesquisador-discente).

Francisco Mauro Salzano, professor titular de Genética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, propôs a modificação do padrão tradicional de nossas universidades, mediante uma filosofia que inclua a íntima interação professor-aluno; a valorização da criatividade

no processo ensino-pesquisa; a ênfase na interdisciplinaridade; a priorização da busca de soluções para os problemas locais e latino-americanos, sem perder de vista o universal. A ênfase no ensino personalizado é fundamental para que o aluno tenha um tutor no primeiro ciclo de estudos e outro no ciclo profissionalizante que o acompanhará ao longo dos anos de estudos previstos.

Marcelo Jaime Vasconcelos Coutinho, pesquisador do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), advogou que a UNILA deverá ser um polo cultural vivo e dinâmico. Para tanto, precisa ser pluralista e estruturar-se em áreas prioritárias, nas quais possa ter liderança acadêmica, em direção ao estágio de ser referência internacional de qualidade e profissionalismo. O melhor caminho é ser uma universidade de excelência.

Francisco Huerta Montalvo, da Rede Andrés Bello, acentuou que a UNILA, concebida como cérebro da integração latino-americana, deverá perseguir o objetivo de contribuir para a presença mundial da América Latina no contexto da nova ordem internacional; deverá se distinguir do mundo acadêmico latino-americano, em boa parte, acostumado a se restringir, com vistas a se posicionar, em âmbito global, como uma universidade sem fronteiras; deverá preparar quadros profissionais que se orientem para a formação e a consolidação da comunidade latino-americana como bloco mundial; deverá ter liderança acadêmica, para se tornar protagonista da integração regional, com a consciência de que essa meta necessita do apoio multinacional; deverá converter-se em espaço neutro, multicultural e solidário, dificilmente identificado com um país, de forma a viabilizar-se em dimensão supranacional; o *campus* deverá construir-se como um ambiente internacional, de diálogo e de integração entre as culturas.

Hernán Thomas, da Universidade Nacional de Quilmes, Argentina. A criação da UNILA representa uma oportunidade única, tanto do ponto de vista acadêmico quanto político. Precisa ser inovadora, porque de nada adiantaria repetir posturas tradicionais. Sua agenda de investigações deveria dar prioridade à solução de problemas sociais e tecnoprodutivos dos países da região, aos problemas ambientais e

sanitários e aos desafios sociopolíticos locais. Deveria, ainda, produzir um novo conhecimento de base empírica sobre a dinâmica regional e sua integração global, como também gerar novas teorias pertinentes à região e tornar-se competente para prestar assessoria e consultoria com vistas à otimização de estratégias e de políticas públicas. Articular o local com o regional e o universal constitui a única via, lógica e natural, para o desenvolvimento de suas atividades. Destacou a importância de uma estrutura organizacional adequada à proposta de integração e ênfase no pensamento interdisciplinar, sugerindo, para tanto, uma estrutura baseada em institutos e centros. Por exemplo, no Instituto de Relações Internacionais e Integração Regional, estariam os Centros de Estudos sobre Processos de Integração, de Cooperação Internacional e de Análise e Solução de Conflitos. Em suas recomendações, Thomas destaca a importância estratégica da seleção de docentes e pesquisadores, cujo perfil deve combinar prestígio, integração em redes internacionais e orientação de linhas de pesquisa com base nos objetivos da universidade. Num sentido político, Thomas sublinha que, a longo prazo, a missão da Unila converge com o destino da região e a viabilidade dos países latino-americanos como sociedades autônomas e desenvolvidas.

Ana Lúcia Gazzola, da Universidade Federal de Minas Gerais e ex-diretora do IESALC/UNESCO, destaca dois desafios para a UNILA: o primeiro, conceber uma universidade com razoável dose de ineditismo e o segundo, considerar sua localização sob o aspecto geográfico, político e histórico. Segundo ela, o projeto da UNILA deve ser permeado por uma visão de singularidade, numa perspectiva estratégica, considerando as dimensões política, acadêmica e institucional. Deve preparar quadros que respondam às demandas sociais. Profissionais com cidadania ampliada, continental e latino-americana, de forma a construir uma integração regional produtiva, sob o aspecto econômico, porém solidária e respeitosa com a diversidade. Defendeu, ainda, a ideia de organização curricular inter e multidisciplinar.

Esses são alguns exemplos de estudiosos consultados que responderam ao convite da comissão para expor suas considerações sobre o projeto da UNILA. A lista, certamente, é muito maior. Lamentavelmente, o espaço previsto para este artigo não permite sintetizar a amplitude da riqueza das contribuições. Todavia, mesmo com esse limite, o pensamento dos especialistas destacados no presente texto permite constatar a extensão e a profundidade das contribuições para a fundação de uma universidade inovadora e identificada com a história, a cultura e os problemas sociais e econômicos da América Latina, não no sentido conservador e estático de cultuar o passado, mas porque nos fundamentos da evolução continental se encontram as raízes de muitas respostas que se tornam necessárias para a inclusão latino-americana no contexto do tempo presente e também do tempo futuro. A ideia de uma universidade da integração não significa a delimitação de espaços, mas, antes, o diálogo que se tornou irreversível entre as culturas. E, no caso da América Latina, e doravante de outros segmentos civilizatórios, quanto mais se compreenderem as diferenças e as vicissitudes que marcaram o processo de evolução histórica, tanto mais lucidez se conferirá ao diálogo e à cooperação.

Certamente foi essa uma das razões que, mesmo antes da aprovação final da UNILA no Congresso Nacional, o presidente da Comissão de Implantação, Helgio Trindade, se antecipou e criou o Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), com o objetivo de inseri-lo, proativamente, no processo de construção da nova universidade. O IMEA foi criado para se tornar uma instância de ideias da Unila, desenvolvendo estudos e promovendo diálogos sobre questões que inquietam e que desafiam líderes e estudiosos da América Latina, como ainda subsidiar o reitor e os colegiados superiores na condução dos rumos da universidade. Uma das primeiras ações pioneiras do Imea foi a constituição das Cátedras UNILA, inspiradas provavelmente no projeto já consolidado das Cátedras UNESCO. Todavia, as Cátedras UNILA foram pensadas por Helgio Trindade numa concepção inovadora. Elas possuem um patrono, geralmente um intelectual ou cientista de credibilidade e significado na história da cultura latino-americana, e um fundador, escolhido entre especialistas de prestígio

<b>Cátedra</b>	<b>Patrono</b>	<b>Fundador</b>
Ciência, tecnologia, inovação e inclusão social	Amilcar Herrera	Hebe Vessuri
Integração e identidade latino-americana	Francisco Bilbao	Miguel R. Mix
Educação superior comparada	Andrés Bello	Carmen Guadilla

acadêmico-científico na atualidade. Nessa direção, até 2012, 17 cátedras tinham sido instaladas e, a título de exemplos, selecionei algumas para integrar o presente artigo, como seguem:

O pesquisador fundador da cátedra se compromete a organizar e a ministrar anualmente, aos professores e alunos da UNILA, dois seminários inspirados no legado do patrono, além de realizar estudos sobre a área temática da cátedra. A experiência dos primeiros seminários tem mostrado o acerto da iniciativa. Eventos de alto nível têm sido promovidos, gerando reflexões importantes e dando à comunidade de UNILA a oportunidade de conhecer e dialogar com especialistas de prestígio acadêmico reconhecido. As Cátedras UNILA foram e continuam sendo organizadas nas diferentes áreas do conhecimento, tendo como âncoras-patronos motivadores nomes expressivos da cultura regional, como, além dos já citados, Celso Furtado, Augusto Roa Bastos, Bernardo Houssay, Carlos Quijano, León Cadogán, Daniel Villegas, Leopoldo Aguilar, entre outros.

Com base no acervo das contribuições oriundas dos diversos debates organizados pela Comissão de Implantação, somadas às contribuições da consulta internacional e muitos outros subsídios que chegaram espontaneamente, o projeto da UNILA começou a ser construído e a adquirir contornos mais claros. Considerou-se, inicialmente, o pressuposto de que a UNILA, sendo uma universidade bilíngue, com professores e estudantes do Brasil e dos países da América Latina e com vocação regional voltada para a integração regional, deveria ter a coragem e a ousadia de desenhar um projeto de desenvolvimento altamente inovador, credenciando-se, gradativamente, a sedimentar e a transitar por novos itinerários de ensino e pesquisa. Assim sendo, sua missão, em primeiro lugar, haveria de situar-se,

simultaneamente, nos planos regional e internacional, respeitando a diversidade, porém sensível às mudanças que se operam em escala mundial, evitando estreitamentos nacionalistas, de forma a abrir espaços para o diálogo e os estudos interculturais. Os estudos e as investigações interculturais haveriam de ser postos em posição de relevo, devido sua importância para a integração regional. É sempre oportuno assinalar que, quanto mais aprofundarmos o estudo das diferenças, tanto mais se evidenciarão as necessidades de integração.

Não se poderia deixar de considerar que a missão inovadora da UNILA pressupõe o reconhecimento dos alicerces fundadores da cultura latino-americana de origem europeia, indígena e negra, mas com a consciência e o compromisso de enfrentar o desafio da qualidade da educação superior, não apenas em seu sentido restrito, reivindicado pelas demandas do processo de globalização econômica e de reestruturação produtiva, como também a qualidade social, em decorrência de ser o século 21 um século destinado a tornar realidade as promessas não cumpridas do Iluminismo, entre elas, a universalização da cidadania. Como bem observou Klerides, para uma reformulação radical do pensamento, torna-se necessário olhar além das preocupações econômicas da globalização, para questões não econômicas que incluem identidade, etnia, cultura, nação, raça e gênero (Klerides, 2009: 1244).

É certo que se trata de desafios complexos. Porém, uma universidade criada para desempenhar papel de relevo, no processo de integração, não poderia refugiar-se em dimensões estreitas e imediatas. Como oportunamente salientaram Sierra, Sarti e Lima, membros da Comissão de Implantação, uma universidade como a UNILA, com missão e razões fundantes claras, «requer formar alunos na complexidade empírica, técnica e política do processo de integração» (Sierra; Sarti; Lima, 2008). Também nessa linha de argumentação, situa-se a posição de Helgio Trindade. Para esse estudioso e primeiro reitor da UNILA,

*No início do século 21, a América Latina necessita construir urgentemente instituições universitárias que sejam «a expressão de uma sociedade democrática e*

*pluricultural, inspiradas nos ideais de liberdade, de respeito pela diferença e de solidariedade, e se constituam numa instância de consciência crítica em que a coletividade encontre seu espaço para repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas». Hoje, mais do que no passado, a educação não é apenas um direito social e um bem público, mas um direito humano: o direito de todos de enfrentar uma nova forma de desigualdade – desigualdade diante do conhecimento (Trindade, 2012: 32).*

Para cumprir essa missão, o projeto pedagógico inicial da Unila, incluiu também, por sugestão de Helgio Trindade, muitas das recomendações da V Assembleia da União de Universidades da América Latina (Udual), entre elas, o imperativo de que as universidades «tomen conciencia de la realidad histórica, social y cultural de sus propios países y estudien sus recursos y necesidades humanas»; que promova «la revisión de los textos de historia de nuestros países, en todos los niveles»; que «la integración no constituya una esquemática y empobrecedora síntesis de aspiraciones comunes, sino que se realice sin detrimento del tesoro cultural de cada país»; que se intensifique «el intercambio recíproco de profesores y alumnos, se coordinen los programas de estudios y se facilite la homologación de Títulos y Grados» (UDUAL, 2007).

As discussões e os estudos no âmbito da Comissão de Implantação, por vezes, suscitavam dúvidas sobre as perspectivas e os limites de atuação da UNILA para firmar-se como instituição diferente, bilíngue, com professores e alunos da América Latina, e valorizadora da diversidade ambiental, histórica e cultural do continente. Para locomover-se em cenários tão diferentes, o projeto pedagógico da Unila, em sua versão preliminar e inacabada, sublinhou a importância da pluralidade de ideias e de concepções como condição para se desenhar um modelo de atuação aberto, que criasse condições para horizontes múltiplos, mas convergentes para a ideia da integração. Daí a importância de se construir ambientes de ensino, pesquisa e

aprendizagens interculturais, tornando imprescindível a constituição de uma comunidade universitária, na qual todos seus membros, alunos, professores, dirigentes, funcionários, se convertam em atores e sujeitos da integração. Em outras palavras, do mais humilde funcionário da UNILA até seu dirigente máximo, haveria de se desenvolver, em forma de construção coletiva, uma pedagogia da integração que se mostrasse presente em todos os atos acadêmicos ou administrativos.

A ideia de uma pedagogia da integração não deveria significar a padronização de olhares e entendimentos, mas o consenso de que só pelo diálogo e pelo livre debate seria possível superar particularidades, em prol de um objetivo mais amplo e socialmente relevante, ou seja, a possibilidade concreta de criar uma instituição de ensino e pesquisa que tivesse sua centralidade na produção de conhecimentos que ajudam a equidade e a justiça.

Com base nesses pressupostos inspiradores, a UNILA projetou seus horizontes e estabeleceu alguns objetivos estratégicos, destacando-se, entre eles, constituir um espaço para o estudo e a discussão dos dilemas e desafios latino-americanos, reunindo cientistas e pensadores de vários campos do conhecimento e de várias tendências para, em situação de diálogo inter e multidisciplinar, aprofundar a compreensão dos problemas existentes e propor alternativas compartilhadas de solução. Um simples olhar para o panorama de mudanças e transformações que estão ocorrendo na América do Sul, por exemplo, é suficiente para imaginar o cenário que já se delineia de ampliação das vias de comunicação e da mobilidade de pessoas e de destinos. É crescente o número de trabalhadores e de estudantes que cruzam as fronteiras, tornando-se cada vez mais necessário aprofundar a visão política da integração e construir ambientes e cenários onde, cada argentino, cada uruguaio ou cada brasileiro tenha o sentimento de pertencer não somente a seu país, como também a uma comunidade mais ampla. Nessa direção, parece oportuno lembrar a recomendação do educador brasileiro Fernando de Azevedo sobre a importância de considerar o contexto civilizatório, para a determinação dos fins da

educação, que, no caso em referência, se trata da civilização latino-americana (*apud* Cunha: 313).

Com essa perspectiva, a ideia de integração da UNILA deveria conduzir a uma concepção estrutural diferenciada. O modelo departamental implantando com a reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68), em que pesem seus inúmeros dividendos acadêmicos ao longo de mais de quatro décadas, já vinha se revelando insuficiente para dar conta da complexidade da pesquisa e do ensino na atual conjuntura. Daí o aproveitamento de uma das sugestões oriundas da Consulta Internacional, de pensar uma estrutura com institutos e centros Interdisciplinares, com o objetivo de desenvolver a pesquisa, o ensino e a extensão com o máximo de integração possível. É certo que os pensadores da UNILA não ignoravam ou não continuam a ignorar a complexidade para superar a visão disciplinar, historicamente arraigada, e com muitas razões para essa postura. Por outro lado, os desafios da UNILA exigiam diálogo entre os conhecimentos. Se a visão fragmentada e disciplinar exerceu, por séculos, a primazia de nortear a produção científica, contribuindo para avanços científicos importantes, há evidências crescentes de que as perspectivas inter e transdisciplinar têm força para estabelecer um novo paradigma (Cunha, 2009: 322). Como também salientou Boaventura Santos, nosso tempo é de inclusão e de emancipação, e a visão disciplinar se mostra insuficiente para dar respostas a questões e a problemas que abarcam múltiplas dimensões (Santos, 2000: 61).

Vencer a rigidez departamental não constitui tarefa que se possa superar por intermédio de normas e regulamentos, embora estes possam ajudar. Só mediante o desenvolvimento de uma nova mentalidade poder-se-á atingir o estágio ideal em que o diálogo entre as várias vertentes do conhecimento seja reconhecido como necessidade para o avanço da ciência e da cultura. Nesse sentido, a observação de Nobre a propósito da construção de uma carreira interdisciplinar (Nobre, 2011: 820) vinha ao encontro dos objetivos da UNILA. Só mediante a construção coletiva de uma prática docente e de pesquisa

interdisciplinar, poder-se-ia romper, gradativamente, com a cultura acadêmica fragmentada em disciplinas.

Todavia, a construção de uma carreira docente interdisciplinar, por sua própria complexidade epistemológica, deveria começar no processo de contratação de professores e pesquisadores, no sentido de assegurar, desde o início, o compromisso com o projeto da UNILA. Em outras palavras, a UNILA deveria estruturar seu quadro docente em função do projeto pedagógico de integração, requerendo, para alcançar esse objetivo, investigadores e docentes de alto nível acadêmico e motivados para o desenvolvimento de uma experiência inovadora, com vistas a obter avanços significativos para a instauração de uma nova universidade. Nessa direção, foi pensada a criação do Núcleo de Estudos sobre a Docência Universitária, com o objetivo de ser ele um espaço para a discussão e o debate de estratégias e experiências de educação universitária, com ênfase nos caminhos da interdisciplinaridade, seja em termos didáticos, seja para a elaboração e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares de pesquisa. A ideia desse núcleo incluía a cooperação internacional, com ampla mobilidade de docentes, por meio da criação de oportunidades, no Brasil e no exterior, para a apresentação e o debate de experiências interdisciplinares no ensino, na pesquisa e na extensão. O núcleo deveria desempenhar papel fundamental para a progressiva internalização da ideia integradora da UNILA e a concepção e operacionalização de alternativas de ensino, aprendizagem e pesquisa, rumo à apropriação, pelos docentes e alunos, da ideia de UNILA (Cunha, 2011). O núcleo chegou a ser aprovado, mas teve sua implantação adiada.

Outro mecanismo discutido pela comissão de implantação, para compor a estrutura da universidade, foi a de um Primeiro Ciclo de Estudos. A proposta de um ciclo inicial havia sido sugerida por diversos especialistas que responderam à Consulta Internacional, entre eles, Guillermo O'Donnell (UNILA, 2010) e Miguel Rojas Mix (UNILA, 2010), devendo ser observado que o ciclo inicial de estudos gerais vinha sendo adotado por outras experiências inovadoras, como a da

Universidade Federal do ABC e a da Universidade de São Paulo (*Campus* da Zona Leste). O ciclo foi concebido tendo como princípios e diretrizes orientadoras o ensino bilíngue, a abordagem interdisciplinar, a integração docente-discente – para favorecer a construção de uma comunidade de aprendizagem –, a cooperação solidária, o reconhecimento e o diálogo entre conhecimentos e a diversidade cultural, em direção ao cenário pensado por Sergio Mascarenhas, de integração das humanidades com as ciências, as tecnologias e as inovações (Mascarenhas: 411). Seu objetivo maior era proporcionar aos estudantes dos diversos países uma base comum de conhecimentos compartilhados sobre a sociedade e a cultura da América Latina, introduzindo-os aos diversos dilemas e desafios que seriam objeto de estudos no ciclo profissional. Para esse intento, as Cátedras UNILA, mediante seminários temáticos organizados pelos seus fundadores, com centralidade em questões fundamentais da América Latina, assumiram o compromisso de oferecer aos estudantes latino-americanos da universidade a oportunidade de estudar e discutir, com intelectuais e cientistas de diversas áreas das ciências e da cultura, questões relevantes dos desafios regionais (Cunha, 2010).

Nessa linha de criação de mecanismos pedagógicos facilitadores da implementação do projeto da UNILA, foi instituída a tutoria, para dar ao estudante a orientação necessária, tanto para a internalização da ideia de uma universidade voltada para a integração regional, quanto para assegurar um bom desempenho acadêmico. A tutoria constitui um procedimento de elevado alcance pedagógico, seja para ajudar os estudantes a superar as dificuldades inerentes ao processo ensino-aprendizagem, seja como mecanismo auxiliar no processo de integração do aluno ao ambiente universitário intercultural e bilíngue da nova universidade.

A tutoria teria, ainda, papel importante em relação à filosofia do curso de graduação escolhido pelo aluno. A UNILA, em sua fase de planejamento, teve o cuidado de consultar vários especialistas do Brasil e do exterior sobre os novos perfis de profissionais demandados,

não pela lógica da globalização empobrecedora, que só enxerga números e negócios, mas pela necessidade de uma nova ética, que foi eloquentemente sintetizada pela UNESCO, em seu *Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento*:

*O desenvolvimento é uma tarefa complexa e ambiciosa. Assegurar a todos os seres humanos, em todo o mundo, condições que lhes permitam levar uma vida decente e uma vida rica exige um grande investimento de energia e amplas mudanças políticas. A tarefa é ainda mais árdua em um mundo que enfrenta grandes problemas ligados ao desafio do desenvolvimento, problemas urgentes que demandam uma atenção igualmente urgente [...] (Cuéllar, 1997: 43-44).*

Daí a necessidade de uma ética universal e daí a necessidade de formar profissionais conscientes do sentido ético do conhecimento. Sob esse aspecto, a *Declaração mundial sobre a ciência e o uso do conhecimento científico*, da UNESCO, de julho de 1999, fornecia os fundamentos para orientar os projetos de ensino e pesquisa da UNILA:

*A prática da pesquisa científica e o uso do conhecimento advindo dessa pesquisa devem sempre ter como objetivo o bem-estar da humanidade, aí incluída a redução da pobreza, o respeito à dignidade e aos direitos dos seres humanos e ao meio ambiente global, levando em consideração nossa responsabilidade para com as gerações presentes e futuras. Um novo compromisso deve ser assumido para com esses princípios pelas partes interessadas (UNESCO, 2003: 38).*

Nessa perspectiva, destacava-se a importância de imprimir novo sentido à formação de profissionais, uma formação que não se esgotasse em objetivos imediatos de mercado, mas que pudesse ter também o alcance de uma visão planetária de vida, em que a solidariedade e a percepção consciente de destinos comuns viessem a ter um lugar de destaque na formação profissional. Tratava-se, antes de tudo, de proporcionar aos futuros estudantes da universidade a oportunidade de revelar seus talentos e de adquirir conhecimentos, porém com a

consciência e o compromisso quanto ao uso ético dos conhecimentos. Daí a proeminência do papel do tutor no diálogo e na orientação dos estudantes.

Desse modo, os cursos que passaram a compor a oferta inicial da UNILA foram pensados e concebidos por estudiosos de reconhecida credibilidade e compromissados com a «necessidade de praticar e de aplicar as ciências, respeitando as exigências éticas formuladas a partir de intenso debate público» (UNESCO, 2003: 30).

É certo que não se poderia ignorar a distância entre a concepção pedagógica de um curso de graduação e seu destino operacional. Porém, essa questão só o tempo seria capaz de oferecer respostas, pois a ideia de um novo profissional para ocupar doravante posições de liderança no setor público ou no privado e apto para um exercício profissional digno encontraria resistências nas próprias contradições das economias de mercado. Entretanto, uma universidade voltada para o bem público jamais poderia abdicar de suas funções mais elevadas de provedora de pesquisa e ensino, comprometida com o futuro das sociedades humanas.

Com base nessas orientações preliminares, e possivelmente utópicas, se reduzidas às circunstâncias do imediato e do curto prazo, a UNILA começou oficialmente suas atividades em agosto de 2010, com 200 alunos, entre brasileiros, paraguaios, uruguaios e argentinos, oferecendo cursos de graduação (bacharelado) em Ciências Biológicas (ecologia e biodiversidade), Ciências Econômicas (economia, integração e desenvolvimento), Ciência Política e Sociologia (sociedade, estado e política na América Latina), Engenharia de Energias Renováveis, Engenharia Civil e Infraestruturas e Relações Internacionais e Integração. Posteriormente, foram criados os cursos de Antropologia (diversidade cultural latino-americana), Geografia (território e sociedade na América Latina), História (direitos humanos na América Latina), Letras (expressões literárias e linguísticas), Desenvolvimento Agrário e Segurança Alimentar e Ciências da Natureza (licenciatura em física, química e biologia), Saúde Coletiva, Arquitetura e Urbanismo, Música e Cinema e Audiovisual. Em 2013, estavam matriculados nesses cursos

800 alunos, sendo 480 brasileiros e 320 oriundos de oito países da América Latina (Argentina, Paraguai, Chile, Uruguai, Peru, Venezuela e Bolívia).

Cada uma dessas carreiras profissionais foi planejada para ter a centralidade conceitual e curricular nos ideais e nos pressupostos de integração, solidariedade e conhecimento compartilhado, conforme almejado pelo projeto da universidade. Por um lado, as competências e as habilidades profissionais inerentes a cada carreira haveriam de estar direcionadas para a solução de problemas e de desafios comuns enfrentados pelos diversos países latino-americanos; por outro, o plano curricular deveria enfatizar a dimensão ética dos conhecimentos adquiridos pelos alunos nas diversas áreas de estudo, ou seja, os conhecimentos, em decorrência mesmo da história coletiva de sua construção, não poderiam ser usados para finalidades que não fossem as de melhoria crescente das sociedades humanas.

Em nenhum momento de seus trabalhos, a Comissão de Implantação deixou de estar consciente das dificuldades para atingir aquela solidez ética, indissociável do processo educativo, com professores, alunos, dirigentes e funcionários adquirindo e fortalecendo o sentimento de pertencimento institucional – dificuldades que foram, em boa parte, mapeadas e discutidas, destacando-se, entre elas, a de organização de um quadro de professores de alto nível, comprometido com o projeto da universidade, e de um corpo de alunos conscientes da missão da UNILA e dispostos a colaborar; dificuldades de um projeto pedagógico bilíngue e intercultural; dificuldades operacionais de seleção, mobilidade e instalação dos alunos oriundos de países latino-americanos; insuficiência das instalações provisórias e de transporte e alimentação dos alunos; carência e insuficiência de material de estudos didaticamente preparados e voltados para os objetivos da integração; dificuldades para a contratação de professores latino-americanos; e também as dificuldades naturais de gestão, no sentido de compor equipes técnicas e administrativas aptas para enfrentar os desafios de um projeto inovador.

Além das dificuldades mencionadas, que não esgotam a lista dos obstáculos que tiveram de ser equacionados no início das atividades, e que são normais em projetos inovadores, há outros, de efeito mais

duradouro, que são os paradoxos da integração no contexto de modelos de desenvolvimento altamente competitivos, que estão a exigir cada vez mais uma ética universal. O desenvolvimento, pondera o *Relatório da diversidade*, da UNESCO, constitui tarefa complexa e ambiciosa. Assegurar a todos os seres humanos condições que lhes permitam levar uma vida decente e uma existência digna exige grandes mudanças políticas (Cuéllar, 1997: 43). Nesse cenário, emerge a importância de se instaurar, na cúpula e na mente dos que governam o mundo, uma nova lucidez, um novo Iluminismo pautado não somente pela lógica da razão, mas também, neste milênio repleto de paradoxos, pela lógica dos direitos e dos destinos humanos.

Considerando o peso dessas questões, o fato é que, no plano educacional, sobretudo da universidade e, mais ainda, de uma universidade como a UNILA, sobressai a necessidade inadiável de uma educação humanamente integradora, cabendo-lhe a missão de preparar quadros, não somente para os contornos estreitos de uma profissão, como também para as novas tarefas de reconstrução social. Daí a importância de conferir no processo educativo primazia ao respeito às diferenças, à justiça pela equidade e ao aprender a viver junto, que constitui, sem dúvida, talvez, o maior desafio do tempo presente. Esse pilar da educação para a diversidade, tal como colocou em evidência o *Relatório mundial da educação para o século 21*, da UNESCO,<sup>2</sup> transcende o compromisso de oferecer educação para todos. Ele requer uma luta incessante contra as desigualdades e a violação dos direitos humanos. Estamos diante de «dois mundos», «duas humanidades»: os que têm acesso aos bens civilizatórios e os que são excluídos desses bens. Surge então a pergunta sobre as chances de se viver ou não com dignidade, de assegurar o «mínimo existencial» e não somente o «mínimo vital». O historiador Arnold Toynbee chegou a dizer que esta é a primeira geração, desde o início da história, na qual a humanidade ousa acreditar

---

<sup>2</sup> Esse relatório, coordenado por Jacques Delors, foi publicado no Brasil sob o título *Educação, um tesouro a descobrir* (São Paulo: Cortez, 1998).

na possibilidade de fazer com que todos os benefícios da civilização possam estar ao alcance de todas as pessoas (*apud* Cuéllar, 1997: 44).

É no contexto desse cenário que se torna relevante a missão da UNILA, em sua tarefa maior de pensar com ousadia e de sinalizar novos percursos e novos itinerários, mesmo considerando a amplitude dos obstáculos que já estão à vista e dos que certamente estão por vir, a desafiar sua trajetória, o que significa grande esforço de gestão compartilhada, que talvez expanda a dimensão do diálogo para «multiálogo», na expressão cunhada por Sonia Metha. Segunda essa estudiosa, o conceito de multiálogo amplia os contextos pedagógicos da construção do significado, da sala de aula para qualquer ambiente no qual esteja representado um espaço comum. Metha toma o conceito de diálogo e o multiplica de forma que possa ocorrer a criação de um mapa interno e externo, bem como a capacidade de compartilhar e de discutir as diferenças que esses mapas manifestam (Metha: 1200-1201). Sob essa ótica pedagogicamente ousada, abre-se enorme perspectiva para a UNILA construir sua pedagogia das diferenças, mediante o reconhecimento simultâneo das múltiplas vozes que estão se conectando em escala mundial, devido ao poder de comunicação das novas tecnologias.

Porém, se por um lado, são muitos os obstáculos, por outro, o governo do Brasil, por intermédio do Ministério da Educação, tem procurado colocar à disposição da UNILA condições de infraestrutura e mecanismos importantes para a viabilização de seu projeto, destacando-se, entre eles: a construção de um *campus* universitário moderno, cuja concepção arquitetônica foi pensada e criada por Oscar Niemeyer, para atender aos pressupostos da integração e da convivência intercultural; a realização de concursos públicos para a contratação de docentes com titulação mínima de doutorado; a contratação de professores visitantes do país e do exterior; o acordo com a UNESCO, para possibilitar a realização de estudos estratégicos necessários ao projeto inovador da UNILA; a Biunila, biblioteca aprovada com recursos do Mercosul, que deverá ser dotada das tecnologias mais modernas, com o objetivo de conectá-la às melhores bibliotecas dos países da

América Latina e também dos Estados Unidos e da Europa; e diversos mecanismos de apoio aos estudantes do Brasil e da América Latina. Acrescente-se também o apoio da Itaipu Binacional, que não apenas fez a doação dos 45,7 hectares para a construção do *campus* em área ecologicamente protegida, como também cedeu e aparelhou as instalações provisórias, ajudou a financiar o projeto do *campus* de Oscar Niemeyer e continua colocando à disposição da universidade várias facilidades.

Além dos mecanismos citados, a UNILA pode se beneficiar de vários outros existentes nas agências de fomento à pesquisa, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Nessas agências, sobretudo na CAPES, estão em plena execução diversos acordos de cooperação com os países da América Latina, que permitem o desenvolvimento de pesquisas conjuntas e a mobilidade de docentes e estudantes de graduação e de pós-graduação. O Programa Ciência sem Fronteiras, por exemplo, está viabilizando várias ações de cooperação. A UNILA não apenas poderá aproveitar esses mecanismos para articular em projetos conjuntos de cooperação pesquisadores brasileiros e dos demais países da região, como também abrir espaços para a discussão de outros projetos conjuntos de cooperação, que estão sendo executados por grupos de pesquisa de várias universidades do Brasil e da América Latina, em diversas áreas do conhecimento.

Como integrante do corpo de consultores *ad hoc* da CAPES, tive a oportunidade de ver o alcance dos projetos de cooperação que estão sendo aprovados, com a participação de pesquisadores e estudantes de pós-graduação da Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Cuba, Paraguai, Uruguai e Venezuela, entre outros. São projetos que, além de contemplar questões importantes para a ideia de integração, incluem a realização de doutorados-sanduíches e estágios de pós-doutoramentos em diversos países da região. A política de cooperação internacional do Brasil contempla também a mobilidade de estudantes de graduação, com o reconhecimento recíproco de créditos acadêmicos.

Redes de conhecimentos e de interações bilíngues estão sendo criadas e, a médio e longo prazos, será possível prever cenários que apontam na direção de uma comunidade latino-americana que compartilha conhecimentos e experiências, consciente de seu destino comum.

Nesse processo, em construção, a UNILA poderá candidatar-se para ser uma das principais instâncias acadêmicas catalisadoras de estudos, pesquisas e disseminação de conhecimentos numa dimensão ética e sem fronteiras, de modo a ajudar a naturalização de algumas utopias que se tornaram imperativas em escala regional e planetária. Para atingir esse *status*, que vai além do acadêmico, serão necessários, como ponto de partida, estabilidade, dinamismo de gestão e coesão interna, com dirigentes, professores, alunos e funcionários pensando, criando e olhando acima de circunstâncias menores e imediatas, que muitas vezes interferem e apequenam horizontes. O escopo maior de seus pressupostos fundantes, que são a integração, a solidariedade e a partilha do conhecimento, não poderá, em nenhuma hipótese, perder sua proeminência. Daí a importância de o Conselho Consultivo do IMEA, composto por representantes de diversos países, zelar pela missão maior da UNILA.

Sendo uma universidade sem fronteiras, projetada no marco de criação de um espaço comum de educação superior do Mercosul, tantas vezes debatido no âmbito desse Acordo, e recebendo, ademais, contribuições de inúmeros especialistas do continente, a UNILA tem um compromisso ético com a comunidade latino-americana.

Por último, é sempre oportuno ressaltar que a ideia de integração latino-americana pelo conhecimento e pela cultura não exclui a cooperação em dimensão mais ampla, com a participação de vários continentes. Ao contrário, incentiva, porque é necessária. A ideia de integração requer não a divisão, mas a soma e a multiplicação. Multiplicação de sentidos e de perspectivas concretas para a superação de desafios comuns.

## Referências

- BRASLAVSKY, C. (Org.). *Aprender a viver juntos*. Brasília: Unesco-Sesi, 2002.
- CUÈLLAR, J. P. (1999). *Nossa diversidade criadora*. Campinas, SP: Papirus; Brasília: Unesco.
- CUNHA, C. da. (1987). *A emergência da universidade brasileira*. 1987. Tese (Doutorado): Universidade Estadual de Campinas.
- CUNHA, C. da. O diálogo entre conhecimentos: rompendo o isolamento disciplinar. In: Fávero, M. H.; Cunha, C. (Org.). *Psicologia do conhecimento: o diálogo entre as ciências e a cidadania*. Brasília: Unesco- Liber Libro.
- CUNHA, C. da. (2009). Núcleo de estudos sobre a docência universitária. Unila. Mimeo.
- CUNHA, C. da. (2010). *Primeiro ciclo de estudos gerais: concepção e dimensão integradora*. Local: Unila.
- INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS. (2009). *Unila em construção*. Foz do Iguaçu, PR: Imea.
- INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS. (2009). *Unila: consulta internacional*. Foz do Iguaçu, PR: Imea.
- HADDAD, F. (2008). Discurso na posse da Comissão de Implantação da Unila. Brasília: MEC. Mimeo.
- KLERIDES, E. (2009). National cultural identities, discourse analysis and comparative education. In Cowen, R.; Kazamias, A.; Unterhalter, E. (Org.). *International handbook of comparative education*. London: Springer.
- MASCARENHAS, S. (s/d). Unila: laboratório do conhecimento para o século XXI. In *Imea*. Consulta internacional.
- MAYOR, F. (1997). Vouloir l'impossible. In AINSA, F. (Org.). *La reconstruction de l'utopie*. Paris: Unesco.
- MEHTA, S. (2009). Big stories, small stories: beyond disputatious theory towards «multilogue». In Cowen, R.; Kazamias, M. (Org.). *International handbook of comparative education*. London: Springer.

NOBRE, Carlos Afonso. Construção de uma carreira interdisciplinar. In: PHILIPPI JR., Arlindo; SILVA, Antônio J. (Ed.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação*. Barueri, SP: Manole, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. (2003). *A ciência para o século XXI: Declaração sobre a ciência e o uso do conhecimento científico*. 2da. ed. Brasília: Unesco- Abipti.

PORTELLA, E. (2002). *Universidade das humanidades*. Discurso por ocasião da outorga do título de Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Auditório Machado de Assis, da Fundação Biblioteca Nacional, em 18 de setembro de 2002. Mimeo.

SANTOS, B. de S. (2000). *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez.

SIERRA G.; Sarti, I. e Lima, M. L. (2008). *Balanço da integração latino-americana no âmbito social e acadêmico*. Foz do Iguaçu, PR: Unila. Mimeo.

TOYNBEE, A. *Apud* Cuèllar, J. P. (Org.) (1997). *Nossa diversidade criadora*. Brasília: Unesco- Campinas- SP: Papirus.

TRINDADE, H. (2008). Discurso de posse como Presidente da Comissão de Implantação da Unila. Brasília: MEC. Mimeo.

TRINDADE, H. (2012). Por um novo projeto universitário: da «universidade em ruínas» à «universidade emancipatória». Foz do Iguaçu: PR: Unila. Mimeo.

UNIÃO DAS UNIVERSIDADES DA AMÉRICA LATINA (2007). *Recomendações da V Assembleia*. Cidade do México: Udual.

UNILA (2010). *Síntese das contribuições internacionais ao projeto político-pedagógico*. Foz do Iguaçu, PR: Unila. Mimeo.

## **Eje 2**

### **«Políticas de inclusión en la educación superior: prácticas y actores»**

#### **Panel 1**

Expositores: *Martín Gill; Paula Branco de Mello*

Moderadora: Estela M. Miranda

#### **Panel 2**

Expositores: *Eurico de Barros Lobo Filho;*

*Carolina Scotto; Eduardo Rinesi*

Moderadora: Gloria Edelstein

#### **Panel 3**

Expositores: *Ana Alderete; Pablo Martinis*

Moderadora: Carmen Caamaño



## PRESENTACIÓN

Muy buenos días, bienvenidos a este I Seminario de Democratización de la Educación Superior, una mirada desde el MERCOSUR. Un enorme agradecimiento a las autoridades que han aceptado esta invitación, al señor Secretario de Políticas Universitarias, autoridades del área de educación superior de Brasil y de otros países que nos acompañan, Venezuela, Ecuador, Colombia, Uruguay. Es para nosotros un honor como Doctorado en Ciencias de la Educación, como Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior poder dar inicio hoy a este seminario.

En este panel disertarán el Secretario de Políticas Universitarias de Argentina, Abogado Martín Rodrigo Gill y la Directora de Políticas y Programas de Graduación en Educación Superior de Brasil, Doctora Paula Branco de Mello.

El Doctor Martín Rodrigo Gill, es abogado y doctorando en Derecho y Ciencias Sociales, profesor universitario en la Universidad Nacional de Villa María, la Universidad Tecnológica, Facultad Regional de Villa María, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Córdoba en las áreas de Derecho Público, Legislación Rural y Derecho Natural, respectivamente; Rector de la Universidad Nacional de Villa María desde 2007 hasta 2012 y re electo. Fue Vicepresidente y Presidente del Consejo Interuniversitario Nacional durante dos ejercicios y Presidente de la Comisión de Comunicación y Medios del referido Consejo Interuniversitario Nacional. Se ha desempeñado en distintos ámbitos de la actividad pública, tanto en la faz académica, donde cumplió tareas como Secretario Académico de

los Institutos Académico Pedagógicos durante la etapa de normalización y puesta en marcha de la Universidad Nacional de Villa María, ámbito en el que se desempeñó también como Secretario de Investigación y Extensión del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales. También desarrolló funciones de administración pública municipal en la ciudad de Villa María, donde fue Secretario General y de Gobierno. Docente categorizado en el Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación e integrante en tal carácter de diversos proyectos de investigación. Ha participado en numerosos encuentros, jornadas y simposios en materia jurídica, pedagógica, sociales, y políticas, tanto en calidad de conferencista, disertante y organizador, tanto en el país como en diversos puntos del exterior.

A continuación la Doctora Paula Branco de Mello. Es graduada en Letras por la Universidad Federal de Juiz de Fora en Minas Gerais, es Especialista en Gestión Pública, en Escuela Nacional de Administración Pública (ENAP). El cargo actual es de Directora de Políticas y Programas de Graduación en Educación Superior de la Directoría de Políticas y Programas de Educación Superior de la Secretaría de Educación Superior. Se ha desempeñado como Coordinadora General de Proyectos Especiales para Graduación, también en la Secretaría de Educación. Ha sido Representante por el Ministerio de Educación de Brasil, de su país, en la Comisión Nacional de Acompañamiento y Control Social del Programa Universidad para Todos (PROUNI). Ha sido Consejera Titular Representante del Ministerio en el Consejo Nacional de Asistencia Social.

Es un lujo, un placer y un honor contar con estos panelistas.

**Estela M. Miranda<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Coordinadora del Núcleo en Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR. Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación.

# POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PRÁCTICAS Y ACTORES EN ARGENTINA

Martín Rodrigo Gill

América Latina vive en los últimos tiempos un fuerte proceso de integración política, quizás como nunca antes. En la historia más reciente, desde los propios sistemas políticos, se han generado condiciones que han producido una comunidad de intereses y que permitieron superar los esquemas de integración económica por procesos de integración con eje en lo político, a la vez que nos permitió replantear y recrear esquemas de integración supranacional bajo motivaciones económicas iniciales, como puede ser el MERCOSUR<sup>1</sup>, por procesos de integración con eje en lo político, como el UNASUR<sup>2</sup>. Y desde allí, obviamente, derivar hacia las distintas áreas o espacios de la vida en común.

Este proceso de integración política se da en nuestro espacio continental, espacio que aglutina quizás las mayores esperanzas, pero también -aún hoy- las mayores desigualdades, fruto de décadas y décadas de construcción de sistemas injustos en cada una de nuestras latitudes. En esa mirada de integración política, surge la necesidad de construir una agenda común, construir una unidad de caminos respetando las diversidades, las particularidades, pero también construyendo lo que nuestros presidentes han marcado como el desafío de una Patria Grande. Claro que en ese camino, en esa agenda común, tanto la UNASUR, la CELAC<sup>3</sup> y, por supuesto, el MERCOSUR, vienen planteando acciones

---

<sup>1</sup> Mercado Común del Sur.

<sup>2</sup> Unión de Naciones Suramericanas.

<sup>3</sup> Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños.

orientadas a disminuir las asimetrías de la región y permitir el desarrollo en su concepto más amplio o integral.

Desde esa realidad política de integración es que surge una lógica interpelación de la educación superior del continente. Qué lugar, qué rol, qué mirada, qué acción le corresponde a la educación superior. Porque es un espacio de integración que no nos permite, aunque quisiéramos, permanecer como espectadores de ese proceso. La educación superior tiene la responsabilidad de acompañar y profundizar esa instancia de integración política, justamente porque nos permite disminuir las asimetrías. Sin embargo, la educación superior en Latinoamérica ha sido uno de los esquemas de mayores diferencias en cuanto a subsistemas. Esas realidades, acompañadas por la autonomía de la cual gozan, han generado tensiones en el camino de la integración. De allí que la construcción de un espacio latinoamericano y caribeño haya estado acompañado por una serie de dificultades operativas que dificultaron el avance hacia la integración. Hay enunciados, manifestaciones claras, contundentes, decisiones políticas que se asumen en las instancias mayores, pero se torna complejo llegar al proceso de integración efectivo de un espacio de educación superior. Hay documentos, instancias, reglas, espacios, encuentros que logran conformar una mirada reticular donde aparecen múltiples actores, asociaciones, espacios de encuentro, de estudio, pero en realidad no es la construcción de un sistema latinoamericano de educación superior, sino la suma de espacios individuales que aglutinan una realidad latinoamericana. Cartagena de Indias, por ejemplo, fue un aporte valioso en el contexto del año 2007 porque estableció la agenda y permitió construir un documento inicial del espacio pero, por estas razones, poco hemos podido avanzar de manera efectiva desde ese momento.

Dicho esto, ¿cuál es el rol o el lugar que tiene la democratización de la educación superior en este escenario? Sin duda que la democratización de la educación superior sigue siendo en el continente una misión inconclusa y urgente, porque la integración política nos interpela y nos reclama una fuerte democratización, como una manera de contribuir al desarrollo humano, a la equidad, la disminución de las

asimetrías, para que impere la justicia social y se generen condiciones que favorezcan la igualdad de oportunidades, para permitir que los sectores excluidos -el excluido no es el que está postergado, es directamente el que no está y en nuestro continente, como sabemos, son muchos- encuentren en la educación superior un motor de movilidad social y un igualador de oportunidades.

En América Latina, y específicamente en la educación superior, sigue siendo uno de los espacios donde la desigualdad del continente se muestra con mayor crudeza. Hay otros escenarios que han podido avanzar en disminuir esas asimetrías, pero la educación superior todavía es un reflejo de las desigualdades del continente. Sin embargo, en los últimos tiempos se advierten signos de esperanza. La unidad de criterio es concebirla con independencia de su sistema de gestión, no como un servicio, sino como un derecho y como un derecho humano y, como tal, con tendencia a lo universal, como un bien público, como una obligación ineludible e irrenunciable del Estado. Es una bandera clara del espacio latinoamericano y caribeño, manifestado en los foros y en los congresos internacionales; lo cual lo convierte en un paso importante, porque en otros extremos del planeta estas ideas aún están en discusión.

Es en ese contexto, en Argentina, y por una decisión política de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, venimos haciendo enormes esfuerzos en los últimos años para ser una universidad más democrática en términos de accesibilidad, para ser una universidad más inclusiva. Es por este camino recorrido desde el año 2003 hasta este momento, que podemos decir que en la educación superior hemos ganado una década frente a varias décadas perdidas y a veces nefastas de nuestra historia. Porque venimos de una historia de varios siglos en que el objetivo principal del sistema universitario era formar a la elite que dirigía las instituciones y gobernaba la comunidad. Nuestra universidad era, sin vueltas, una universidad elitista. Recién con la llegada del peronismo al poder, a mediados del siglo pasado, se produce un impacto y el constitucionalismo social se impone sobre el constitucionalismo liberal. Se produce un quiebre en el sistema universitario al reemplazar el concepto de elite por categorías más

acordes al trabajo y a los trabajadores. Es en ese contexto que la universidad comienza a transformarse en un derecho para los hijos de los obreros, porque anteriormente no existía como categoría y el Estado no planteaba políticas para el Estado. Es allí cuando aparecen las becas, pero fundamentalmente la gratuidad de la educación superior, elemento-insignia de la educación universitaria argentina en el continente que reformula la matriz de la universidad, materializada en una universidad obrera que vinculaba el conocimiento a los procesos de producción, de industria y de trabajo. Comienza así un proceso de acceso a la universidad que antes no se había desarrollado. Pero como todos sabemos, Argentina ha vivido momentos duros de discontinuidad de gobiernos de jure, de derecho, y gobiernos de facto o gobiernos militares.

Esas discontinuidades significaron también tensiones en torno al ingreso, a la igualdad, a la equidad y fueron haciendo que la gratuidad sola no fuera un atributo para garantizar un sistema equitativo. Los datos que tenemos en el sistema universitario así lo reflejan, porque si bien hemos sido capaces de generar mejores posibilidades de acceso y de romper con la matriz elitista, no hemos podido romper muchos aspectos de su carácter fundante. Por eso la presidenta Cristina Fernández de Kirchner nos ha propuesto, sobre este baluarte de la gratuidad, implementar un conjunto de políticas activas para transformar a la universidad en una universidad más inclusiva, con mayor retención y mayor graduación.

Los treinta años de democracia que este año celebraremos nos permiten mirar en perspectiva y ver que, a pesar de los diferentes signos políticos que gobernaron la Nación Argentina, desde el retorno a la democracia hasta nuestros días, se ha trabajado con cierta línea de continuidad, tendiente a generar una de las matrículas de estudiantes universitarios más altas del continente. Estas políticas activas nos han permitido llevar adelante un programa de becas importante, incluso un programa de becas orientado a áreas de interés estratégico para la nación, que nos permitió pasar de 2.000 becas en el año 2003 a 50.000 en este año, o de una inversión de 6.000.000 a 260.000.000 de pesos; nos ha permitido también llevar adelante distintas acciones en los

espacios universitarios (comedor, salud, transporte) que garantizan esta inclusión; y nos ha sumado una herramienta que hasta ahora no teníamos: la territorialidad. La territorialidad nos ha permitido cambiar el mapa de la educación superior en la Argentina. Estudiar en una universidad hace 60 o 70 años era un proceso de desarraigo y de exclusión. El haber llegado a cada rincón de la Argentina con al menos una universidad es una fuerte política de inclusión, no solo haciendo que quienes no llegaban lleguen, sino también al revés, haciendo que la universidad que antes no llegaba se plantee llegar a los sectores donde antes no lo hacía.

Esta territorialidad se ha dado también con la creación de nueve nuevas universidades emplazadas en regiones de sectores fuertemente populares, y nos han presentado un nuevo fenómeno: contar con una primera gran generación de estudiantes universitarios en las matrículas de estas universidades. Entre el 70% y el 80% de los estudiantes de esas nuevas universidades provienen de familias que ni su mamá ni su papá tuvieron la posibilidad de ir a la universidad, y en muchos casos, ni siquiera terminar las instancias de formación obligatoria. Las acciones para vincular la universidad con la escuela secundaria, con los otros niveles de educación, también están en la categoría de hacer una universidad más democrática. Plantear un sistema universitario que mira desde un pedestal al resto de los sistemas de educación y no como un espacio de integración en donde el paso de uno a otro se vive como un proceso natural, con las menores conflictividades posibles, es una materia a trabajar profundamente, no solo para el ingreso sino para combatir uno de los elementos que tenemos en los primeros años que es la degradación de la matrícula.

Argentina tiene esta paradoja, la tasa más alta de matriculación del continente pero también una de las tasas más bajas de graduaciones en relación con esa tasa de ingreso. Aunque también es cierto que hemos hecho mucho, que el sistema universitario ha hecho mucho. Mientras que en el 2003 egresaban de las universidades argentinas 65.000 profesionales por año, en el año 2011 egresaron, y en línea ascendente y de continuidad, 109.000 graduados por año, y es una

línea que va creciendo. Mientras la matrícula en esta década creció un 28%, el índice de graduación del sistema creció un 68%. Es muchísimo lo que resta, pero evidentemente estamos en un proceso de continuidad. Una década ganada, ganada con más estudiantes en el sistema, con más universidades, con más carreras, con un 40% más de cargos docentes, con más graduados. Pero evidentemente para que haya más universidad, más estudiantes, más carreras, más docentes, más graduados, más inclusión hubo más inversión, no puede ser por arte de magia. En esta década ganada hemos tenido una de las décadas de mayor crecimiento presupuestario, no solo en términos nominales sino en términos de participación en el Producto Bruto Interno. Mientras en 2003 la participación era del 0,5% del PBI, el año pasado, en 2012 se alcanzó el 1,02% por lo tanto el casi más de 100% de incremento en el índice de participación en el Producto Bruto, que ha crecido considerablemente en la década.

Así terminamos con un dato muy importante para la democratización: el dato intercensal. Mientras que en el año 2001 la población con estudios superiores en la Argentina era de 2.174.672 personas, en el año 2010 el censo siguiente alcanzó 3.363.119; 1.188.497 personas más con estudios superiores. Mientras la población creció un 10%, la población con estudios superiores concluidos creció un 54,6 %. La educación es el motor de movilidad social y ascendente más importante, es la herramienta que nos permite generar más oportunidades y que aporta dignidad a la persona, al hombre en su integralidad y es, sin dudas, el camino para el desarrollo humano y social en nuestra Patria Grande Latinoamericana. Creo que el proceso de integración política que han llevado adelante y llevan adelante nuestros presidentes debe ser una interpelación permanente para el sistema universitario que todavía, a pesar de las luces de este tiempo, tiene una palabra para decir.

# INCLUSIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES. LAS EXPERIENCIAS BRASILERAS.

**Paula Branco de Mello**

Buen día a todos. Primero me gustaría agradecer la invitación y saludar a la Rectora Carolina Scotto, saludar a los compañeros de la mesa, al Doctor Martín Gill, a la Doctora María Egilda Castellano y Doctora Estela Miranda. Agradecer por poder compartir todas las experiencias brasileras en nombre de la inclusión y la democratización de los estudios superiores.

Los estudios superiores brasileros tienen unos marcos legales, inicialmente por la Constitución Federal donde la educación es un derecho de todos, y todos deben ser tratados de manera igualitaria. Tenemos un Plan Nacional de Educación implementado desde el año 2007, donde tenemos las directivas para una educación que se llama educación sistémica y actúa en todos los niveles de educación desde el pre grado hasta la post graduación. Y ahora está en la fase de aprobación en el Congreso Nacional un nuevo Plan Nacional de Educación, que tiene directivas para los próximos 10 años, donde una de las grandes metas de la educación superior es que nosotros podamos tener un crecimiento de la tasa de matriculación para el 50% de los jóvenes en la educación superior. Hoy esa tasa en Brasil es del 27.8%.

En ese sentido, Brasil ha hecho una inversión muy fuerte en el área de educación. Nosotros destinamos hoy 5.3% del Producto Bruto Interno para la educación. El Plan Nacional de Educación en la fase final de aprobación, este porcentaje será del 10% del Producto Interno Bruto, lo que generará un crecimiento del área de educación de Brasil. Las estadísticas del Ministerio de Educación demuestran un crecimiento de la última década del 460% y ese crecimiento se debe a

muchas políticas públicas implementadas en esa área. Y el foco que direcciona esas políticas, es que podamos incluir e igualar las oportunidades de quienes no tienen acceso a la educación superior. Que eso pueda hacerse, no solamente posibilitando el acceso, sino garantizando la permanencia de esos estudiantes y que se pueda incluir con calidad. Que no solamente sea inclusivo, sino que sea una oferta con calidad, y para eso existe un Sistema Nacional de Educación que abarca todo el sistema de educación superior.

Aquí nosotros tenemos un mapa actual de la educación superior de Brasil, donde tenemos instituciones de la red pública y también de la red privada. Yo creo que la educación superior tiene una representación pública que se forma sobre un número de instituciones públicas del 12% en total en la red superior, en cuanto al área privada, está representada por el 88%. Cuando vemos los números por ciudades tenemos un 27% en la red pública donde se cubre la red federal, estatal y municipal, con una gran concentración en las universidades federales, y el 74% de los estudiantes en las redes privadas. Nosotros llegamos hoy a un número de 6.7 millones de estudiantes en la educación superior.

Aquí tenemos un gráfico que demuestra el crecimiento de matrículas y en esta última década logramos un número de estudiantes, un número muy representativo de 3.000.000 estudiantes en la educación superior. En el año 2000 eran 2.6 millones, hoy nosotros tenemos 6,7 millones de estudiantes, y la educación pública también acompañó este crecimiento.

Cuando hablamos de políticas públicas y de direccionar las acciones afirmativas, tenemos algunas variables que son consideradas en la implementación de esas políticas. Ahí nosotros tenemos las variables sociales, donde el factor ingresos es puntuado; la variable escolar, donde las políticas se focalizan en los estudiantes que tienen mejores promedios en su historia académica; un foco en la raza porque tenemos en el país una gran desigualdad entre los estudiantes que son afro descendientes y la población indígena, con relación a los estudiantes blancos; y también una variable territorial, haciendo que las universidades lleguen a los lugares más lejanos del país, donde los estudiantes no han

sido contemplados. Nosotros tenemos en Brasil más de 5.000 municipios y la educación superior no estaba tan presente, estaba concentrada en los grandes centros.

Para que sirvan de base esas acciones de políticas públicas con ese fin inclusivo, varios programas, varias metas, fueron estipuladas por el Gobierno Federal, por el Ministerio de Educación. Nosotros tenemos hoy acciones afirmativas que son implementadas dentro de la autonomía de las universidades. Tenemos un Programa de Gobierno Federal de expansión e interiorización de las redes federales públicas de universidades; tenemos un sistema unificado, que es un sistema que selecciona a los estudiantes para el ingreso al ciclo superior; tenemos una ley aprobada recientemente, que determina un porcentaje de cuotas para los estudiantes de los sectores menos favorecidos, tenemos un programa de becas para que se inserten tanto en instituciones de la red privada como de la red pública.

Cuando hablamos de la expansión e interiorización de la red federal, tuvimos una gran evolución. El foco de las políticas públicas, entre otras variables, está en que se privilegien las vocaciones y las necesidades regionales, lo que quiere decir disponer de campus no solo en el interior del país, hacia fuera de las grandes metrópolis, sino también llevar esas universidades para que éstas tengan una similitud, atendiendo a las diversidades y necesidades de esos lugares, que se puedan dar cursos, formaciones de grado y posgrado, que fomenten el avance productivo de esas regiones, lo que aquellas sociedades necesitan. También una ampliación de los cursos nocturnos, lo que posibilita que estudiantes de bajos recursos, que necesitan complementar sus ingresos, que necesitan trabajar y estudiar puedan hacerlo, elevando también la tasa de población y reduciendo la evasión<sup>1</sup>, entre otras variables posibles del programa.

Estamos viendo una evolución de universidades federales que van creciendo de 45 a 59 universidades, teniendo 4 universidades en

---

<sup>1</sup> Evasión: Deserción.

fase de aprobación por el Congreso Nacional. Pasamos de 148 campus, duplicamos el número de campus que son parte de las instituciones federales, muchos del interior, y con eso tenemos también una ampliación del número de municipios con instituciones del ciclo superior. Con eso hemos ampliado casi un 150% el número de vacantes ofrecidas en el nivel superior.

Fue aprobada recientemente, en el año 2012, una ley que determina una política nacional de cuotas para las instituciones federales. Ese fue un gran avance en la política de inclusión de las universidades públicas brasileras. Esa ley determinó que en un plazo de 4 años, por lo tanto hasta 2016, todas las instituciones públicas ligadas al gobierno federal destinen el 50% de sus vacantes, de todas sus vacantes, para los estudiantes que hayan cursado en escuelas públicas. Además de eso, dentro de este porcentaje, hay un monto destinado a los estudiantes que tengan un ingreso familiar per cápita por debajo del 1,5 salario mínimo de ley.

Y, complementando con las variables dadas anteriormente de historial escolar, también se destine dentro de ese porcentaje, un porcentaje a los afrodescendientes y a la población indígena. Ese porcentaje tiene que ser calculado de acuerdo con el número de afro descendientes y a la población indígena por cada Estado del país. Esa ley comenzó a funcionar a partir del año 2013 y ya está siendo implementada. La meta es que las instituciones tienen que completar 50% de esas cuotas hasta 2016.

Las otras políticas públicas que serán comentadas posteriormente, se diferencian por privilegiar el mérito de los estudiantes. No sólo queremos democratizar, sino que queremos democratizar con calidad y atendiendo y confirmando el mérito de cada estudiante que tiene acceso a esas vacantes. Y para eso, uno de los grandes instrumentos es el examen nacional que es aplicado anualmente en el país. Ese examen es llamado Exame Nacional do Ensino Medio – ENEM. Es un examen que fue inicialmente creado para medir la calidad del ciclo medio y la post implementación de algunas políticas afirmativas pasó también a

ser un examen que selecciona a los estudiantes para el ingreso a las universidades.

Esta lámina fue colgada para que se dimensione la magnitud del examen. En esta última aplicación tiene 4.000.000 de candidatos inscriptos. La capilaridad en la aplicación de esa prueba, lo que hace que sea un vector democrático porque los estudiantes no necesitan ir a grandes centros para hacer ese examen. Es un examen que la inscripción está hecha de forma informatizada. La aplicación de este examen tiene 1.615 municipios, es decir un 25% de los municipios existentes en el país. Los estudiantes muchas veces llegan en embarcaciones desde las regiones más lejanas del país, entonces este es un factor que privilegia la posibilidad de que cada vez más estudiantes tengan acceso a ese examen y no dejarlos sin posibilidad de ingresar al ciclo superior por no poder llegar a hacer una prueba. A partir de esos años, varios sistemas pudieron utilizar ese examen para seleccionar a los estudiantes.

En el ámbito de las instituciones públicas fue creado en el año 2010 un sistema informático gratuito administrado por el Ministerio de Educación. Ese sistema se llama Sistema de Selección Unificada (SiSU) y es un sistema que congrega a las instituciones públicas. Hasta el momento esa adhesión al sistema es una decisión voluntaria, y la inscripción para poder participar es abierta. Para poder participar de ese sistema, los estudiantes son seleccionados por medio de este examen anteriormente dicho. Las inscripciones para este examen son hechas por Internet, y los estudiantes, cuyo sistema es administrado por el Ministerio de Educación, se inscriben y pueden concurrir a clases. Ese es un proceso que democratiza y con el que conseguimos llegar a los estudiantes de otras clases para que accedan a la educación superior.

Hemos crecido mucho, tenemos más de 1,9 millón de candidatos inscriptos, según los resultados obtenidos hasta el momento. Los estudiantes con bajos ingresos se vieron beneficiados con esto, y también aquellos que vienen de la escuela pública. Aquí nosotros tenemos un número de matriculados por medio de ese examen, 57% de ellos son estudiantes de escuelas públicas, y el 29% de estudiantes que está

accediendo a la educación con menos del salario mínimo no podría hacerlo si no fuese por este sistema de democratización.

También otro programa de becas, que ya funciona en las instituciones privadas, que se llama Programa Universidad para Todos (PROUNI). Es un programa que hoy ya está atendiendo más de 1.200.000 estudiantes y tiene inscripciones abiertas para los estudiantes por medio de las escuelas privadas, que deseen en contrapartida a esas becas ofrecidas, exención de impuestos. Además de eso, dentro de ese programa existen una cantidad de becas para los estudiantes que son afro descendientes e indígenas. Nosotros tenemos un máximo, pueden participar de este programa los estudiantes con ingresos máximos de tres salarios mínimos y la selección también es hecha por este examen nacional de selección de estudiantes. Nosotros tenemos un 70% de la red privada participando de ese programa. Aquí el número de estudiantes atendidos es de 1.200.000; tenemos un 68% que tiene 1,5 salario mínimo y un 50% que son afro descendientes e indígenas.

Tenemos también el financiamiento estudiantil, que es otro programa de las instituciones privadas, que fue totalmente renovado en el año 2010 y que hoy está atendiendo a más de 800.000 estudiantes. Para los estudiantes que no tienen cómo presentar una garantía para el financiamiento estudiantil, existe un fondo que permite que esos estudiantes puedan contratar ese financiamiento sin tener que contratar una garantía. Y hoy más del 40% de los contratos firmados son a través de este fondo, lo que nos hace entender que ese 40% son estudiantes que tienen ingresos mínimos. Aquí también están los gráficos demostrativos de esos estudiantes, que también son en su gran mayoría de una condición socio económica menos favorecida. Tenemos allí 2.000.000 de estudiantes atendidos por esos dos programas.

También tenemos programas de asistencia estudiantil para garantizar no sólo el ingreso y la permanencia, sino también que los estudiantes tengan su ingreso posibilitado por estas políticas inclusivas y ellos tengan, en algunos casos, becas y otras acciones de asistencia estudiantil como vivienda, alimentación, y transporte. Además será implementado ahora, conjuntamente con la ley de cuotas, una beca

para esos estudiantes, un 70%, que tienen el salario mínimo, para que ellos puedan estar en la universidad aun teniendo una condición de vida menos favorecida, pudiendo cubrir los costos de sus estudios. Aquí muestro un porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que se gradúan, nosotros tenemos muchos de estos, del 20% de menor ingreso, tenemos 4.2% en el ciclo superior. Estamos muy encaminados en cuanto a las políticas afirmativas de las últimas décadas, tuvimos que hacer mucho para lograr una igualdad de oportunidades y derechos.

Acá, solamente para que podamos finalizar, tenemos algunas resistencias en el momento de la implementación de varias políticas públicas, principalmente las políticas que benefician a afro descendientes e indígenas; porque de alguna manera se decía que esos estudiantes no querían contribuir con la mejora académica por ser estudiantes que venían de lugares lejanos, que venían de una escuela pública y que tenían ingresos por debajo del mínimo, crítica que no se confirmó.

Hoy nosotros tenemos, desde la implementación de estas políticas públicas, muchos resultados que nos hacen confirmar que el mérito no está relacionado, no está ligado a la condición socio-económica. Esos estudiantes que tienen la voz del Programa Universidad para Todos, tienen un desempeño académico tan bueno como el de los otros estudiantes que se destacan en muchas disciplinas cursadas. Generalmente son los primeros de su familia en estar en un ciclo superior. En el mercado de trabajo ellos tienen unas grandes posibilidades, y consecuentemente no disminuyeron la calidad de las instituciones, al contrario de lo que se decía, han contribuido a la elevación de la calidad en el ciclo superior. Hemos dado datos muy significativos de que esos estudiantes tienen alto desempeño, aquí hay notas que comprueban por medio de investigaciones la calidad de estos estudiantes. La semana pasada tuve la oportunidad de ver el egreso de uno de esos estudiantes que recibió una beca, uno de ellos era indígena, y eso fue un boleto de ida, un cambio para su vida que pasó a ser un estudiante y un ciudadano mucho más contemplado con sus derechos e igualdades sociales.

Yo creo que todas estas políticas públicas nos hacen entender que, a partir de su implementación, nosotros tenemos un ingreso para una sociedad que hasta entonces estaba ligada con la desigualdad de una manera muy perversa. Nosotros estamos dando una oportunidad a todos aquellos que, por mérito, también están en la educación superior. Una sociedad que hoy se crea mucho más justa, mucho más igualitaria y contemplando las diversidades del pueblo multicultural y racial.

Como dijo nuestro presidente: «Un país rico es un país sin pobreza.» Y un país sin pobreza es un país de educación para todos. Muchas gracias.

## PRESENTACIÓN

Buenas tardes a todos, un saludo especial a los colegas de otras provincias del país que se han acercado para participar de este seminario y muy especial a los colegas de países vecinos que nos acompañan. Mi saludo solidario para los colegas venezolanos por el momento político tan difícil que están atravesando. Había preparado una introducción a la mesa, voy a tratar de acortar para presentar a quienes expondrán en el siguiente orden: primero el colega de Brasil, en segundo lugar nuestra Rectora y en tercer lugar el Doctor Rinesi.

A 30 años de democracia, luego del devastador proceso de la dictadura militar en nuestro país, y a poco tiempo de sufrir los efectos de las propuestas neoliberales en educación, creo que una convicción ha orientado y permea actualmente las acciones en el amplio espectro de universidades nacionales, con procesos similares, quizás en lo que conozco, en otras universidades latinoamericanas; al menos aquellas que están comprometidas con procesos efectivos de democratización. Me refiero a la convicción respecto de la importancia de generar un nuevo proyecto para las universidades sobre la base, como decíamos en su momento antes de la llegada de Carolina al rectorado de nuestra universidad, de entender y pensar firmemente que otra universidad era y es posible. Posible a condición de ser capaces de trabajar responsable y colectivamente para actualizar las normas y corregir y/o cambiar las prácticas que impedían e impiden en algunos aspectos a la universidad cumplir con su indelegable papel político social y cultural. A condición también de ser capaces de producir los cambios que permitieran/

permitan poner en marcha proyectos orientados a la recuperación y el fortalecimiento académico, y la presencia jerarquizada de la universidad pública en la sociedad.

Profundizar políticas que fortalezcan el concepto de la educación superior como un derecho es algo que estamos hoy reivindicando fuertemente, se constituye en principio clave en el marco de las propuestas para la educación superior en este nuevo ciclo. Para ello se torna imprescindible avanzar en políticas de inclusión con calidad así como en el mejoramiento continuo de las condiciones y modalidades del trabajo académico, tanto en la enseñanza como en la investigación y extensión y, hacerlo, desde propuestas consustanciadas con las necesidades más sentidas por sujetos, grupos e instituciones con los que las universidades se vinculan necesariamente como instituciones socialmente comprometidas.

Lograr la inclusión efectiva de los estudiantes, tanto de grado como de posgrado, y las mejores condiciones para su formación científica y ciudadana hace necesario ofrecer propuestas académicas diversas de calidad y acordes a los requerimientos epocales. Asimismo, diseñar formas de organización y funcionamiento flexibles, articuladas y eficaces, que atiendan a las características actuales en los procesos de producción y transmisión del conocimiento, sin desconocer las realidades de los contextos particulares en que las universidades asentamos.

En un panel de rectores creo que tenemos la posibilidad de un acercamiento a las formas en que fueron concebidos y puestos en marcha programas y proyectos que se generaron alrededor de cuestiones clave en la profundización de procesos de democratización, como los que plantea el eje que se considera en esta mesa, es decir la inclusión y la construcción de nuevas ciudadanías. Temas en los que convergen en el marco de este seminario países del MERCOSUR como parte de la integración regional, propósito central en sus agendas políticas. Su relato, el relato de nuestros rectores aquí presentes, nos permitirá seguramente acercarnos tanto a las postulaciones, las propuestas, como a las concreciones, y algo que nos parece muy importante, conocer su

visión acerca de los desafíos pendientes en las universidades de las que son sus principales autoridades. A la vez, y desde sus lecturas, acercarnos a la de diferentes actores a los que por mandato representan.

Voy a presentar sintéticamente a los panelistas. Comienzo entonces por el Doctor Eurico Barros Lobo Filho, Rector de la Universidad Federal de Alagoas, Brasil. El Doctor es Licenciado en Ciencias Químicas por la Universidad de Brasilia, Magíster y Doctor por la Universidad de Maine, Francia, es Profesor Asociado en la Universidad Federal de Alagoas y ha ocupado cargo de Jefe del Departamento de Química, Director del Centro de Ciencias Exactas y Naturales, Coordinador de Posgrado de la Universidad Federal de Alagoas, y Director Científico de la Unidad Gestora de Ciencias y Tecnología de la Fundación de Apoyo a la Investigación, del Estado de Alagoas, FAPIA. Fue Vicerrector de la Universidad Federal de Alagoas por dos períodos en los últimos 8 años, compartiendo la gestión rectoral con la Rectora Ana Resente Taise Doria, y ha sido designado como Rector por elección de los claustros para el período 2011 – 2015.

Voy a presentar a nuestra querida Rectora, a Carolina Scotto. Es Profesora de Historia y Doctora en Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, en la que se desempeñó en distintas actividades, como Profesora de grado, de posgrado, de hecho da cuenta su trayectoria académica de intensa actividad como docente; es Investigadora de Carrera de CONICET y, como tal, ha integrado comisiones en distintas circunstancias, y por cierto ha sido evaluadora de programas, proyectos y publicaciones diversas. Asesora y Evaluadora; ha dirigido y dirige tesis de grado y posgrado en el campo de la filosofía en la que, como decía, realizó su doctorado. En este marco acredita un importante número de producciones, presentaciones en eventos científicos, publicaciones; en la Facultad de Filosofía y Humanidades, y ello da cuenta de su trayectoria cuando llega al Rectorado de la UNC. Fue Secretaria de Ciencia y Técnica, donde realizó importantes proyectos en el área, luego llegó a Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, para en el 2007 convertirse en la primera mujer en asumir

como Rectora de la Universidad Nacional de Córdoba. Hoy en la apertura Carolina decía que estaba finalizando su período, fueron dos períodos como Rectora de la Universidad. Y como creo que ya tiene poco tiempo y es importante escucharla, solo voy a decir que pienso que cualquier dato que pueda darse en referencia a su currículum vitae es poco en relación a la clara objetivación para quienes somos parte de esta universidad, respecto a la magnitud del proyecto que ella, por supuesto con quienes la acompañaron, llevo adelante en estos dos períodos, que es absolutamente verificable, visible, más allá de las posiciones políticas en materia de política académica universitaria que se puedan tener. Y además creo que en este seminario es importante decir: Carolina hoy es un referente para todos, quienes la acepten, la discutan, o la rechacen, es un referente en nuestra provincia y el país todo, lo que por cierto nos llena de orgullo.

El Doctor Eduardo Rinesi, actual Rector de la Universidad Nacional de General Sarmiento por el período 2010 – 2014. Es Licenciado en Ciencias Políticas por la Facultad de Ciencias Políticas y de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, de nuestro país; Master en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, Buenos Aires; Doctor en Filosofía por la Universidad de Sao Pablo, Brasil; es Docente, Investigador del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento desde 2001 y se desempeñó como Director hasta 2010; Profesor de Ciencias Políticas y Teoría Estética y Teoría Política y Social II por la Universidad de Buenos Aires; Profesor de Sociología en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Tiene una amplia trayectoria docente universitaria en grado, posgrado y en investigación en el área de la teoría política, la sociología y la comunicación en diversas universidades argentinas, como la Universidad Nacional de Rosario, la del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Nacional de la Patagonia «San Juan Bosco», y en la Universidad de la República en Uruguay. Ha participado de numerosos congresos y seminarios de la especialidad y ha publicado una importantísima cantidad de libros, capítulos de libros,

artículos y reseñas en revistas científicas. Se destaca también su vasta producción de artículos periodísticos y entrevistas realizadas sobre temas de filosofía, política y cultura.

**Gloria Edelstein<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular Plenaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades (2008-2011). Miembro del Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación.



# LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIO-CULTURAL DEL ESTADO BRASILEÑO<sup>1</sup>

**Eurico de Barros Lobo Filho**

Buenas tardes a todas y a todos. En primer lugar, quiero agradecer la invitación para estar aquí. En verdad es un honor poder estar aquí con otros rectores y representantes de las universidades brasileñas. Quiero agradecer particularmente a la Rectora, Carolina Scotto, por la oportunidad brindada de compartir este encuentro en esta magnífica universidad, que está cumpliendo 400 años y que, sin dudas, desempeña un papel -tengo la seguridad- de extrema relevancia para la consolidación de la educación en la Argentina. Quiero agradecer también a la Dra. Estela Miranda por la invitación que nos ha realizado y a la Dra. Gloria Edelstein a quien tuve la oportunidad de conocer en esta mesa.

Estoy muy feliz porque durante los primeros paneles tuve la oportunidad de ver a grandes investigadores tratar temáticas varias de naturaleza filosófica, sobre derechos humanos, etc. Y me gustaría aquí, desde las ciencias exactas, intentar hacer un abordaje, sobre todo del papel de la democratización de la educación como componente para el desarrollo económico y socio-cultural del estado brasileño.

Quiero iniciar mi exposición haciendo una reflexión sobre cómo contextualizar los procesos de democratización de las universidades brasileñas en los últimos diez años, período en el que Brasil salía -y las universidades brasileñas salían- de un proceso de absoluto estancamiento desde el punto de vista de la inversión del Estado en las cuestiones de

---

<sup>1</sup> Desgrabación del idioma portugués y traducción a cargo de la Trad. Claudia Laión.

naturaleza estructural y de la inversión humana. Entonces, señalamos tres elementos que parecen fundamentales para que podamos dialogar conjuntamente. El primero de ellos hace referencia a tres metas estructurales que están en el Plan de Desarrollo de la Educación, un plan que fue aprobado y tiene un conjunto de veinte metas, de las que me gustaría seleccionar apenas tres para que podamos reflexionar sobre ellas. La primera está relacionada con la elevación de la tasa bruta de matrícula de educación superior al 50%, y la tasa líquida de un 3% de población entre 18 a 24 años, asegurando la calidad en la oferta. ¿Por qué es importante? Porque nosotros debemos pensar en el desarrollo y expansión dentro de un país de dimensiones continentales, un país que, como nosotros solemos decir, contiene varios brasiles dentro de Brasil, donde la asimetría, la desigualdad atraviesa varias regiones. Es diferente analizar Brasil en la región sur, en la sudeste, centro-oeste o en la nordeste y norte. Entonces, dentro de esa perspectiva, si pensáramos en una propuesta de gobierno de Estado brasileño, es importante que tengamos la posibilidad de reflexionar en este marco.

Segundo punto. Elevar la calidad de la educación superior por la creación de graduación de máster y doctores en las instituciones de educación superior en un 75% como mínimo. En el cuerpo docente efectivo (en programas de doctorado o ya graduados) existen 35% doctores. Yo diría que esa segunda meta macro, en las universidades públicas brasileñas, ya está absolutamente cumplida. La gran mayoría de las universidades brasileñas hoy alcanzan valores, desde el punto de vista de la cualificación, del 80 al 90% en magísteres y doctores. Este es un nivel que ha sido exigido para el conjunto de las universidades de Brasil, incluso para las privadas.

Y en tercer lugar, el que sería un elemento estructurante para todas esas metas es el aumento del nivel de inversión en educación hasta un 10% del PBI. En relación con esto, es importante observar la propuesta de la ley que fue formulada recientemente por la presidenta, en el sentido de que todas las royalties del petróleo sean destinadas

para inversión en educación. Hay una discusión muy grande dentro de Brasil, pero creo que se logrará.

Quiero centrar también mi exposición en la expansión de la educación superior en Brasil (de los institutos federales de educación, de los institutos tecnológicos) y en la expansión de la universidad propiamente dicha, y en algunos mecanismos y acciones de las políticas estructurantes para que esos objetivos se cumplan. Desde el punto de vista de la institucionalidad de la república federal, de la enseñanza profesionalizante en ciencia y tecnología, esos han sido objetivos absolutamente perseguidos, cada vez más como oferta prioritaria, consiguiendo un aumento significativo de la oferta de cursos de licenciatura en ciencias, la verticalización de la educación profesional por medio de cursos superiores de tecnologías, maestrías profesionalizantes, y también por el desarrollo de investigación aplicada para la diversificación tecnológica, en estricta relación con el mundo del trabajo.

Voy a enfatizar en la perspectiva de la democratización de la educación como elemento de desarrollo del Estado brasileño. El fortalecimiento de la expansión de la red federal, sobre todo en los institutos federales de educación, tiene un crecimiento extremadamente significativo; la base estructural que dio inicio a ese movimiento de expansión no pasaba de los 38 institutos federales, 12 CEFETs (Centros Federales de Educación Tecnológica), colegios y 24 escuelas técnicas vinculadas.

En 2002 teníamos 140 institutos federales, y con una proyección creciente en 2010, prácticamente habíamos duplicado el número de CEFET a 214 para llegar a 2014 con 562 unidades. Eso ha significado un esfuerzo considerable de inversión en esas estructuras profesionalizantes, pero sobre todo para que ese proceso se dirija hacia el interior en el conjunto del mapa brasileño. Es importante recordar que el grueso de ese desarrollo se efectúa aun en la región de la costa. Nosotros acostumbramos a decir en Brasil que el proceso de desarrollo del país es de la costa hacia el interior. Es una constante. No teníamos

ni los institutos federales, ni universidades de gran valor en el territorio, pues había una concentración en la costa. Esa distribución, sumando la región nordeste, norte y centro-oeste, muestra claramente un proceso de inversión; y si hacemos una sumatoria tenemos un 56% de esos institutos direccionados para la región nordeste, norte y centro-oeste, es decir, a aquellas regiones menos favorecidas desde el punto de vista de la inversión en educación en el país. Es importante relacionar esto con lo que decía anteriormente. Hoy el conjunto de las ofertas de los cursos tecnológicos están centrados en áreas estratégicas que fueron determinadas para el desarrollo del país: técnico en informática, agropecuaria, edificación, electrónica, electrotécnica, etc.

Desde el punto de vista de la expansión de las universidades brasileñas, ese fue un programa que básicamente comienza con un gran impulso desde el inicio del año 2000 y particularmente 2004 cuando, como dije anteriormente, las universidades pasaron prácticamente una década sin ningún tipo de inversión, sea desde el punto de vista de la infraestructura, sea desde el punto de vista de inversión en personas, en investigación. Entonces, en 2004, la expansión tenía como objetivo que la universidad cumpliera un papel fundamental en el proceso de desarrollo. El desarrollo del país está anclado, entre otras cosas, en la educación, en la ciencia, en la tecnología y en la inclusión social. De ahí ese movimiento de llevar la universidad al interior, al conjunto de estados brasileños donde la gran mayoría de los jóvenes no tenía acceso. Por lo tanto, la universidad tiene un rol importante en el rescate de ese movimiento, el cual también pasa por la ampliación de ofertas de cupos públicos, la consolidación e «interiorización» de la universidad brasileña.

La expansión e «interiorización» tienen como consecuencia la ampliación y la democratización de la oferta de cupos en la educación superior.

Como ya había mencionado, la gran concentración de las universidades y los institutos federales de educación se concentraban en la costa. Un buen ejemplo que puedo mencionar sucedió en mi Estado, el Estado de Alagoas, al cual represento. Es el único del país donde no

teníamos educación superior pública en el interior. Lo que llamaba la atención es que cada vez que tomábamos un dato estadístico de aquellos que finalizaban la enseñanza superior, el 90% eran alumnos jóvenes de la región de Maceió, de la costa, de la capital. Solo un 10% eran alumnos del interior y otros que venían transferidos de otros estados. Lo que no es en absoluto una representación de la distribución de los alumnos de la enseñanza media, porque el 73% de los estudiantes que la concluían estaban en el interior. Por lo tanto, ese dato, por sí solo, muestra la desigualdad, la dureza; quiero decir, nosotros estamos condenando toda una generación a no tener posibilidades de acceso a una enseñanza pública de calidad. Por lo tanto, en aquel movimiento fue de expansión, aun contrariando a algunos, y, al mismo tiempo, asumiendo toda la responsabilidad de las dificultades que implicaba llevar a cabo una ampliación de ese tipo, llevar una universidad pública de calidad para el interior de una región periférica de Brasil como es la región noroeste. ¡Todos los desafíos que de eso resultan! Y para eso necesitamos tanto de la formación de profesionales calificados para atender esas necesidades, como del fomento del desarrollo regional, el estímulo de la fijación de profesionales calificados en el interior, porque esa es otra característica. Hoy, la llegada de la universidad al interior interviene con todo el desarrollo económico y social de la región. Un dato muy significativo, que me gusta mencionar en mis exposiciones, es que la primera promoción del curso de enfermería, de los que se graduaron en la región del interior (Arapiraca), el 90% de de los graduados era de la región del interior. Ese número traduce, con mucha claridad, esa inversión de las oportunidades que hemos mencionado.

Otro elemento importante en ese proceso de expansión es la potencialización de la función social y su participación en las operaciones y desafíos socio-económicos de la región. Entonces, la universidad en su expansión, en su «interiorización», mejora la empleabilidad, interviene en el sector productivo local, es decir, el conocimiento desarrolla la capacidad de intervenir en el conjunto de esas actividades. Muchas veces son actividades que agregan valor, puesto que suman al

conocimiento. Hay una cultura allí instalada y que muchas veces no tiene oportunidad de salir, de alcanzar otras fronteras, porque no estaba esa posibilidad de interlocución. Y, sobre todo, interfiere con la expectativa de la juventud. Es muy gratificante ver a los jóvenes que muchas veces -acostumbro a decir- estaban condenados a un trabajo de baja calificación porque ese modelo era constante, se perpetuaba; y hoy estamos viendo a muchos de esos jóvenes en la «interiorización» de las universidades, que ya tiene un poco más de ocho años. Hoy por hoy ya tenemos alumnos en el interior cursando el doctorado, lo que para nosotros es una alegría, una felicidad extraordinaria. Además, otro elemento importante de la expansión universitaria es la inclusión económico-social, la reducción de las asimetrías regionales. Y ese es un dato muy importante para reflexionar.

Brasil es un país de asimetrías en todo el contexto, tanto en lo económico-social como en lo educativo. Estamos acostumbrados a decir que, por ejemplo, hoy, aproximadamente el 70% de la producción académico-científica de Brasil se concentra en la región Sur, sudeste. Es una producción absolutamente significativa dentro del contexto nacional e internacional, pero eso también se traduce en una asimetría que precisa ser reformulada. Pero, de a poco, comienza un proceso de transformación. Precisamente, con la llegada de la universidad nueva, después del 2000. Aquella universidad que interviene, que forma, que agrega valor, que lleva a una población altamente planificada y que comienza a generar conocimiento a través de las investigaciones, de la extensión; y cambia los paradigmas de la región. Y también, como elemento orientador, promete el aumento de la oferta de cupos en la red federal.

Como ya señaló mi colega la Dra. Paula Branco tenemos una matrícula de 7 millones en conjunto, pero de los cuales 5 millones están en el sistema privado. Y ese sistema aún continúa en proceso de crecimiento. Sin embargo, es evidente que nosotros (las universidades públicas) no crecemos a la misma velocidad.

En cuanto al conjunto de las matrículas de enseñanza superior por área de conocimiento vemos que las áreas de conocimiento de humanidades y de educación congregan, aproximadamente, 60% de la base de formación dentro del Estado brasileño. Evidentemente, esas áreas que sumadas demandan inversiones mucho más significativas desde el punto de vista de la logística, la estructura, hoy básicamente son atendidas por la red pública federal.

Y ahora voy a pasar rápidamente por algunos de los elementos que guiaron la expansión. Uno es Programa REUNI (Programa de Reestructuración Universitaria). Pienso que es importante una reflexión sobre él por el cambio de paradigma que implicó, una inversión mayor para los cursos llamados «Para todos». Porque la gran masa trabajadora de Brasil está en el sistema privado, por lo tanto, necesitaba de una intervención desde el punto de vista de la estructura pública para atraer a esos profesionales.

Y, sobre todo, se trató de una reestructuración hacia el interior de las universidades, pues se trabajó con el proceso de deserción o abandono de los estudios, es decir, con aquellos jóvenes que llegaban pero no permanecían en la universidad. Consistió, básicamente, en un conjunto de acciones desde la formulación pedagógica, la reformulación de la infraestructura física, entre otras, y el apoyo a la asistencia para que esos jóvenes puedan permanecer.

Al programa de apoyo a la expansión de la universidad brasileña es importante evaluarlo dentro del conjunto de municipios atendidos, que pasó de 114 a 275 en el país. Es en esos espacios que tenemos o bien la universidad, o bien campos de expansión. Un aspecto muy importante de ese movimiento de expansión: atrajimos al conjunto de las universidades brasileñas un número significativo de magísteres y doctores derivados, exactamente, de ese proceso de formación. Hoy, formamos en Brasil 40 mil/42 mil magísteres y 12 mil/13 mil doctores anualmente. Ese es un dato importante. Evidentemente, ese movimiento de expansión traduce en números, por ejemplo, una inversión extraordinaria del Estado brasileño: entre 2005-2011 la contratación de

cerca de 21 mil docentes. Aproximadamente, entre 2005-2012, en el orden de 30 mil docentes y 25 mil técnicos, lo que representa, efectivamente, un número significativo.

Voy a hacer un comentario rápido sobre el movimiento de expansión de la formación médica en Brasil. Esta también, por definición, se concentraba en el Litoral, en toda la costa brasileña. Más recientemente, por determinación de la Presidenta de la República y a través del Ministerio de Educación (MEC), estamos trabajando con el movimiento de expansión de formación de médicos en Brasil con la apertura de nuevas carreras. Para que ustedes tengan una idea, hoy estamos abriendo 2415 cupos y cerca de 1615 de las llamadas carreras nuevas y la ampliación de las ya existentes; además de las 800 instituciones privadas. Pero, sobre todo, y esta es una política interesante, esas nuevas estructuras, esas nuevas carreras de medicina están sobre todo distribuidas en la región interior de Brasil. Precisamente para intervenir en el proceso de crecimiento llevando la formación médica también hacia el interior.

El programa de inclusión ya fue comentado por mi colega Paula Branco, el Programa Nacional de Asistencia Estudiantil. Con el Sistema Nacional de Selección (SINAES), tuvimos en el país una movilidad estudiantil tremenda. Entonces, es común también tener hoy un joven de Río Grande do Sul en Alagoas, solo que ese movimiento implica 3000 km. Y, evidentemente, ese joven cuando llega necesita un comedor, una residencia universitaria, toda una política de acogida para recibirlo y para que consiga permanecer. No es solamente que él tenga acceso a la universidad sino que consiga permanecer. Para eso es necesario que todas nuestras instituciones tengan toda una infraestructura para recibir a ese joven; porque eso va a interferir en su desempeño académico, en su desempeño como individuo, naturalmente; y todas las implicancias que derivan de eso.

Entre las políticas de acciones afirmativas que mencionamos está la beca de permanencia para aquellos jóvenes que son seleccionados por el sistema SINAES, y que derivan de una camada

social con renta menor que el salario mínimo, una beca llamada de permanencia con valor mensual del orden de 400 reales.

El sistema de cupos, por su parte, considera no solo las etnias sino también estudiantes negros y mestizos. Lo que ha sido interesante para el conjunto de nuestras instituciones, porque ha demostrado que esos jóvenes, a pesar de las adversidades, de la base donde están insertos, han sido atendidos con mucha propiedad. Voy a dar un ejemplo de nuestra institución. Hoy ofrecemos aproximadamente 5100 cupos. Un flujo de entrada en el sistema presencial. De esos 5100 cupos, 1300 son destinados a la escuela pública. Alguien anuncia que en 2016 tendremos, como mínimo, hasta el 50%. Estamos trabajando con el 25%. Evidentemente, eso se hace dentro del proceso de autonomía de las universidades brasileñas.

Otro programa que encuentro extremadamente interesante es el denominado Ciencia sin Frontera, que muchos no consideran un sistema de democratización; pero es un programa que sí democratiza, porque lleva al estudiante brasileño a instituciones del exterior. Hoy, Brasil destinó 101 mil becas para estudiantes de la red pública para que vayan a las universidades extranjeras. Asociado a esto, se desplegaron algunas políticas de inversión sobre todo en lengua extranjera, que es aún una gran barrera para el estudiante brasileño. Entonces, el Estado, a través del MEC, ha proporcionado algunas políticas de formación en lengua inglesa, francesa, alemana y española, entre otras.

El desafío de la educación superior de Brasil es la expansión de educación articulada con políticas de movimiento, acceso y permanencia en la educación superior, mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior, investigación, innovación, internacionalización y perfeccionamiento de la gestión en la educación.

Necesitaría hablar de algo más: sobre la educación a distancia en el proceso de formación, que es un mecanismo muy importante en un país continental como el nuestro. Pero el tiempo es corto. Muchas gracias.



# POLÍTICAS INSTITUCIONALES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. LAS EXPERIENCIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA.

Carolina Scotto

Mi colega ha hecho una presentación muy ilustrativa e indispensable en el marco de un encuentro como este que reúne colegas y autoridades universitarias de distintos países, pero realidades normativas, de política académica y en particular de matrícula, expansión y democratización de la educación superior, que son distintas y es bueno conocerlas, en particular, conocer los procesos que se están viviendo en estos países y la evolución positiva que el colega brasileño nos indicaba a través de algunos números muy concretos y muy «entusiasmantes» respecto de la amplitud de las *vagas*<sup>1</sup>, de las *vagas* públicas para la educación superior, el propio crecimiento de matrícula en las universidades públicas brasileñas, etcétera. En mi presentación, en cambio, voy a hacer solo algunas consideraciones de carácter muy general sobre el sistema universitario argentino, para aprovechar el tiempo y contarles algunas de las experiencias que hemos llevado adelante estos años en materia de inclusión educativa y, dentro del objetivo general asumido por el sistema universitario público argentino en su conjunto y por las políticas públicas en estos últimos años, de profundizar en la democratización, en el objetivo de democratizar la educación superior.

Para esto hay que tener en cuenta algunas referencias o datos muy generales. En primer lugar, nuestra propia universidad es una de

---

<sup>1</sup> Vagas, del portugués «cupos».

las pocas grandes e históricas universidades con una enorme matrícula de alumnos. En nuestro caso, es excepcional por su antigüedad, pero la Universidad de Buenos Aires tiene el triple de matrícula que nosotros: tenemos un número total de alumnos inscriptos que oscila aproximadamente entre 105.000 y 110.000, la Universidad de Buenos Aires ronda los 320.000, la Universidad de La Plata tiene cerca de 90.000 alumnos y dos o tres universidades más acompañan ese subconjunto de las que todavía son grandes universidades. Sin embargo, el sistema universitario argentino está compuesto hoy de 50 universidades públicas, nacidas en distintos períodos, muchas de ellas en estos últimos pocos años, lo que sin duda obliga a una reflexión que sea valorativa de todo el sistema, tener consideraciones de carácter histórico acerca de las diversas realidades que estas universidades presentan, de los diversos problemas que enfrentan, porque en buena medida dan cuenta también de las posiciones que las comunidades políticas universitarias tienen respecto de su rol, de su situación y de su responsabilidad frente al sistema.

Digo esto, sobre todo, con ánimo crítico respecto de las grandes universidades, puesto que es fácil llegar a la conclusión de que una universidad que ya tiene 400 años, una universidad de tanta calidad científica y académica como es la universidad más importante de nuestro país, se sienta recelosa por la creación de nuevas universidades que, como es natural, no pueden desde el inicio exhibir los mismos logros, y recelosa además de que no puedan ellas mismas absorber la demanda de educación superior que pretende lograrse con el proyecto de expansión y cobertura territorial, al crear nuevas universidades, ser absorbido o tomado por estas nuevas universidades. Y lo digo con ánimo autocrítico porque en los distintos procesos de debate, finalmente, legislativo, que llevaron a la creación de nuevas universidades, independientemente de la calidad, la oportunidad o los motivos que pudieran haberlo originado, no necesariamente inspirados en un diagnóstico adecuado de necesidades de cobertura del sistema, debate

que en ese sentido debemos de haber encarado con seriedad, procurando que una nueva universidad nazca con las condiciones necesarias de calidad, las mismas que se requieren a todo el sistema.

Sin embargo, también me ha parecido ver, estos años que me han tocado representar a la mía en el ámbito del Consejo de Rectores donde se debaten estas cosas, que hay también mucha incomprensión de la responsabilidad que nos cabe a las universidades ya existentes para contribuir, de las incontables maneras en que podemos hacerlo, al nacimiento de nuevas universidades, con el objetivo que no estaba incorporado ni en nuestro discurso ni en nuestra agenda. Me refiero a los gobiernos universitarios y a los gobiernos que son responsables de diseñar las políticas educativas como un instrumento, entre tantos. Esto es prácticamente, con lo que usted decía colega respecto de la localización litoraleña de las ofertas de educación superior en Brasil, y el abandono casi literal de una oferta educativa en ese vastísimo territorio, ese continente que es el país hermano. En nuestro país, que es un territorio también muy extenso y existiendo, como pensábamos hace quizá una década, suficientes universidades, suficiente calidad para absorber la matrícula universitaria que crecía en un ritmo más o menos natural e histórico, sin embargo, fue fácil comprobar, aunque sea *post factum*, de qué modo la creación de nuevas universidades en provincias o regiones en las que no existía una oferta próxima, amplió la matrícula educativa en un volumen que las universidades cercanas pre-existentes no podían hacerlo. De modo que este instrumento, en el que el sistema está trabajando mucho más, no solo creando nuevas universidades sino cooperando con las universidades existentes para llevar una oferta educativa con alguna otra modalidad (que puede ser el dictado de carreras a término en regiones en función de diagnóstico en sus demandas de formación específicas) puede ser una de las tantas maneras que podemos hacer realmente accesible la educación superior a todos los jóvenes en edad de acceder a ese derecho.

Este es un primer punto que toca con el que señalaba al comienzo, que conformamos un sistema muy heterogéneo en fortaleza, en distribución, en historia, en características, pero, sobre todo, estamos en el esfuerzo de construir -al menos desde mi personal perspectiva-, estos años se dieron pasos muy interesantes en esa dirección, de construir con ese conjunto de 50 universidades, un sistema universitario. Puesto que la práctica, las políticas y las circunstancias que rodeaban el nacimiento, crecimiento y a veces la supervivencia de las universidades, estimulado, negativamente en este caso, por una vigorosa autonomía, generó una tradición de autogobierno de cada una de las universidades, en completo aislamiento o falta de sintonía o ausencia de políticas activas de cooperación con otras universidades en el propio país, siquiera con las próximas de la propia provincia, y de todas ellas en su conjunto con las políticas públicas; lo cual, de paso, no se debió tanto o solamente a la falta de visión de nuestra misión en relación con las políticas públicas, sino también durante largo período de tiempo a la ausencia de políticas públicas en materia de educación superior que hicieron mucho más fácil esa fragmentación, esa cultura de aislamiento en la que cada una de las universidades diseñó sus políticas, hizo sus buenos o malos diagnósticos y definió sus estrategias de crecimiento, muchas veces desconociendo cuáles son las características de la región inmediata en la que estamos en función de la cual revisar nuestras propias modalidades. En este caso nuestras políticas de ingreso, nuestras políticas de permanencia, nuestras políticas para favorecer mejores tasas de graduación, etcétera, etcétera.

Yo comentaba esta mañana, y voy a retomar brevemente esto, hay otro dato que ha sido por lo menos desde la generación de varios universitarios entre los que me incluyo, que después del largo período de la dictadura militar, con la recuperación de la democracia y la de la autonomía de las universidades y, por lo tanto, también el esfuerzo de democratización interna en ellas e incluso externa de propiciar que los nuevos aires del debate crítico y de la apertura de las matrículas también se volcara sobre una democracia que estaba procurando fortalecerse

después de la dictadura; y lo que decía es que para nosotros, entonces, quizá para la inmensa mayoría, con la gratuidad de la educación superior conseguida allá por el año 1949, el hecho de que nuestras universidades no tuvieran que ser aranceladas para obtener parcial o totalmente su financiamiento, nos parecía a todos que por sí mismo, combinado con el hecho de que en casi todas nuestras carreras actualmente en varias de nuestras universidades, con la excepción de solo una, Medicina, no tenemos cupos, es decir, las *vagas* son potencialmente abiertas, cualquier número de estudiantes puede estudiar donde mejor le parezca y, luego, la universidad tiene que acomodar sus recursos, sus esfuerzos de organización y distribución de trabajo para atender a esos alumnos. Nos parecía a todos un diseño institucional suficiente para asegurar que la inclusión, aunque no fuera este el lenguaje que hablábamos entonces, estaba garantizada.

Si, además, a esto se suma el hecho de que nuestras universidades, justamente en ese proceso que vino con la recuperación de la democracia, tuvieron un estallido en el crecimiento de las matrículas, comparativamente con el período de las dictaduras. Y en el caso de grandes universidades, no habiendo muchas otras que pudieran descentralizar esas matrículas en el territorio, hizo que buena parte de nuestros universitarios creyera que con una educación gratuita y sin cupos y con tantos alumnos no había que hacer absolutamente nada más para ir no solo a conocer, cuántos no podían entrar, sino no teníamos nada que hacer para procurar tener más alumnos, para procurar retener mejor a esos alumnos, para procurar que permanezcan en el tiempo previsto por la duración teórica de las carreras, acortando ese período en la mayor cantidad de tiempo razonable posible. Dicho sea de paso, ese es otro comentario que quiero hacer, al menos en nuestra universidad, no conozco en este punto preciso cuáles son las normativas de otras universidades argentinas, pero nuestros requerimientos respecto del ritmo de cursado de nuestros alumnos son mínimos o nulos en lo que refiere a sus posibilidades de matricularse al año siguiente, aún no habiendo cumplimentado un mínimo de materias suficiente que garantice

su continuidad como alumno. Pienso que la combinación de estas tres cosas, la tercera de la cual es la que acabo de mencionar, está lejos de parecerme una ausencia positiva o razonable, sino que me parece un error dramático que hemos cometido, porque el esfuerzo activo que debiéramos hacer como institución para ayudar a que nuestros alumnos se reciban o se gradúen en el tiempo previsto, es decir, hacer muchas cosas para que ellos lo logren, no simplemente requerirles un mínimo de materias y expulsarlos si no los cumplen. Digo, el conjunto de todos esos factores, hizo que no desarrolláramos ni siquiera el concepto de la inclusión como un eje de las políticas educativas, sino que en particular creyéramos muchos de nosotros que ya éramos suficientemente inclusivos, y nuestro desafío debía más bien centrarse en la calidad.

Nosotros todos recordamos de la década de los `70 y antes, en épocas de gran convulsión política, de gran efervescencia, un cierto debate que en parte universitario y en parte político en general, se planteaba como la antinomia entre la universidad de los trabajadores o la universidad del pueblo y la universidad científica o la universidad de excelencia. Todos hemos visto, recordamos paredes pintadas con estos lemas, o con este conflicto que planteaba dos modelos alternativos; para ponerlo en otro idioma, el idioma que estamos hablando hoy: o la calidad o la inclusión. También sabemos lo que sucedió durante la dictadura y, sobre todo, durante la trágica década de los 90, trágica no solo por lo cruenta, trágica por el proceso de erosión sistemática del Estado y de la educación pública junto con él, que se cristalizó al menos en la opinión pública con una enorme contribución de los medios de comunicación y en la cultura de los sectores medios, que son los que históricamente han aspirado y han accedido a la educación superior, que la universidad no es para todos, que es el mérito, medido de algún modo, por ejemplo en el ingreso, el que debe decidir quién puede y quién no puede entrar a la universidad, y que además, esto es apoyado regularmente en el argumento de que el estudiante universitario, el que estudia en una universidad pública gratuita suele ser, lo cual muchos datos estadísticos demuestran, hijos de familias con recursos que reciben

el beneficio de la educación gratuita que pagan los ciudadanos que no pueden acceder a la educación superior, con lo cual ese torniquete moral que se le aplica al estudiante universitario y a las instituciones universitarias se convierte en un desafío para la defensa del financiamiento público a instituciones. Y todos nos hemos educado, o al menos nos hemos acostumbrado, a escuchar este paradigma desafiante para la universidad pública argentina gratuita, la de que los estudiantes se hacen crónicos, entran todos independientemente de sus capacidades o rendimientos previos, que nadie les exige que demuestren en el inicio de sus estudios, y que además podrían aportar recursos para un esfuerzo como lo es el de la educación superior que es enormemente oneroso para países que tienen otras prioridades, o deberían tener otras prioridades, etcétera, etcétera.

Sin embargo, y para gratificación creo de la inmensa mayoría de los ciudadanos, estamos viviendo un proceso que nos ha puesto en el escenario otro lenguaje, otros desafíos, otras condiciones objetivas y otras responsabilidades del sistema de educación superior. Hoy ya no creemos, o no decimos al menos, porque hay mucha retórica políticamente correcta y mucha práctica contradictoria con ella; pero ya no se dice en ningún foro en el que se debaten cuestiones de políticas de educación superior, que la educación no es para todos. Hace rato que hemos ratificado en notables foros en nuestro país y en todas las reuniones de espacios iberoamericanos de educación superior, que la educación superior es un derecho, y esto que suena bien significa ni más ni menos que el Estado debe garantizar con su financiamiento la accesibilidad a ese derecho de todos quienes satisfacen condiciones mínimas de cumplimiento, por supuesto de la enseñanza media previa y los requerimientos que deberán sortear por exigencias de estudio en la universidad.

Que la educación es un derecho nos ha obligado a pensar en políticas activas, no meramente pasivas de inclusión, es decir, a desarrollar una batería de instrumentos que hagan efectivamente posible que la concepción de la educación como un derecho se traduzca en un

crecimiento de la matrícula, en un mejor diagnóstico de los problemas que tienen los alumnos que recibimos y, por lo tanto, también en un conjunto de instrumentos que atiendan esos problemas, garanticen su permanencia y aseguren acortar la duración de sus estudios. Sobre este último aspecto aquí, en nuestra universidad, no estamos haciendo nada, creo que será una tarea para el próximo gobierno universitario: acortar de manera efectiva el promedio de duración real respecto de la duración teórica de las carreras. Nosotros tenemos aquí carreras que tienen una duración promedio de cinco años y grupos de carreras de una duración promedio que lleva a los alumnos para graduarse, 9, 10 u 11 años. Y eso no es visto todavía por la comunidad académica responsable de esa situación como un problema que ella tiene que encarar y resolver. En vez de con, repito, instrumentos expulsivos respecto de esos alumnos, trabajar con un objetivo inclusivo y utilizando el conjunto de los elementos que ya conocemos que existen para mejorar sustancialmente esa situación.

Voy a dar entonces aquí algunos ejemplos concretos de los programas que hemos abierto en estos años y que se orientan en esa dirección de la inclusión activa, pero que en conjunto estoy segura que no alcanzan a cubrir en su magnitud el problema del que estamos hablando. Es decir, atenuar en forma dramática, que podamos percibir una curva en estos 6 años la permanencia en los estudios superiores y sostener, al mismo tiempo el aumento de la cobertura, sobre todo respecto de los sectores socioeconómicamente más desfavorecidos en la composición de nuestra matrícula. Además de diversificar y de evaluar mejor las líneas de becas, con diversificar quiero decir que no se trata simplemente de decir que la beca es una cantidad de dinero fija para todos por igual, sino diseñar líneas de becas que atiendan a los problemas diferenciados que nuestros alumnos tienen y que abarquen, esto fue novedoso para nosotros, ya no solo la beca que acompañe al estudiante una vez que ingresó sino al estudiante desde que se matricula, especialmente destinada a aquel estudiante bajo condiciones iniciales socioeconómicas que no le permitirían siquiera matricularse.

Una evaluación de la aplicación de este programa, que ya lleva 3 años, sobre el cual se plantearon muchas sospechas o críticas, en el sentido de que íbamos a destinar recursos a estudiantes que estaban en condiciones iniciales tan malas que seguramente al poco tiempo de aprovecharlas, esos estudiantes iban a desertar. Sin embargo, el grado de receptividad y el grado de rendimiento académico de esos alumnos becarios es mejor que la media de las carreras de aquellos que estudian sin ningún apoyo económico de la universidad. Así que es un programa interesante de usar como caso testigo, para perfeccionarlo, para replicarlo en otros contextos.

Hemos desarrollado también, y en esto creo de manera enormemente insuficiente, entre otras cosas porque el campo de trabajo es vastísimo, políticas de articulación más activa con el nivel medio. Yo, personalmente, me he cansado como Rectora de escuchar que colegas se la pasan diciendo: «Qué mala calidad de nuevos estudiantes recibimos». Me parece casi vergonzoso que un docente universitario se limite a ese diagnóstico y no sienta que debe proponer acciones institucionalizadas, programas o iniciativas para que la calidad de la formación en enseñanza media pueda recibir el aporte de la calidad de la formación de los profesores universitarios y achicar ese hiato, ese hueco, tender el puente que genere las condiciones socio pedagógicas, socio culturales, en fin, que ayuden a los estudiantes del secundario a ingresar mejor.

Trabajamos muy intensamente, respecto de un enfoque más tradicional, diría mejor, liberal y meramente receptivo respecto de la orientación de la matrícula, con políticas también cada vez más activas. Es enormemente grande la cantidad de jóvenes que no «aciertan» (por así decir) en la elección de su carrera y pierden a veces un año o dos y cambian de carrera y finalmente egresan. Son muchos los estudiantes que tienen verdadera decisión de estudiar en la universidad y, sin embargo, suelen estar orientados a sus decisiones por representaciones sociales muy positivas y tradicionales sobre ciertas carreras y una profunda ignorancia sobre las demás. En particular, este capítulo del

trabajo en materia de políticas de inclusión creo que es una ventana, a través de la cual sistemas como el nuestro, que no tienen cupos, pero que comenzaron a diagnosticar las necesidades de formación de recursos humanos en ciertas áreas, cuyas matrículas van deprimiéndose, a medida que el país necesita que crezcan; yo veía recién la distribución de la matrícula por grupos de carreras, y veía que en Brasil las humanidades y la educación cubren un 60% de la demanda, y supongo que en Brasil debe hacer falta, como aquí también, para el desarrollo del sistema productivo más matrícula y egreso en las carreras tecnológicas de la que tienen. Aquí nos pasa lo mismo, pero es la primera vez que veo que ese diagnóstico se comparte, se desarrolla desde una política del Estado y eso da lugar al conjunto de programas con financiamiento específico para estimular esa matrícula, para estimular la graduación de esos chicos, para invertir en equipamiento tecnológico y para poner todo eso en el plan de desarrollo nacional, el caso de las ingenierías es el más destacable en nuestro país.

La verdad es un modelo al que yo no imaginaba que fuera posible llegar, vivirlo de manera directa, mucho menos teniendo la oportunidad de impulsarlo por convicción de su necesidad y condiciones favorables para darle impulso.

Quiero referirme también a una cuestión que en la agenda de las políticas inclusivas de las universidades públicas es nuevo, que también antes estaba desdibujado en el paisaje homogeneizante de la matrícula de los estudiantes universitarios que recibimos. Para nosotros, eran todos iguales, cuando en realidad sabemos que tenemos jóvenes en situación de discapacidad, que necesitan que las instituciones educativas hagan el esfuerzo específico para que ellos también puedan estudiar. Hemos puesto adelante un programa, justamente tanto en accesibilidad física en nuestros edificios como accesibilidad pedagógica o académica, para que estudiantes ciegos o sordos o con distintas dificultades motrices puedan incorporarse en la universidad. Más allá de la cantidad de beneficiarios de estas políticas, la calidad institucional y el mensaje de compromiso con la inclusión que tiene una universidad pública se

extiende al resto de la comunidad. También estamos corrigiendo esta omisión, o mejor dicho, esta política de exclusión.

En nuestra universidad también empezamos a trabajar, como todas las universidades, en materia de políticas de igualdad de género, pero no solo eso sino que logramos incorporar después de un debate estudiantil, en el que todos los sectores se pusieron inéditamente de acuerdo, en un proyecto de reconocimiento a la identidad de género autopercebida, que fue el primero que se aprobó en una universidad en nuestro país, que luego otras siguieron, hasta que se convirtió en ley. De modo que nuestros alumnos son reconocidos por la institución y en todas sus tramitaciones académicas del modo como ellos se reconocen, es decir, con el género con el que se reconocen.

Todo esto hace a políticas también de ciudadanía y de construcción de ciudadanía universitaria, que lo hemos definido como un espacio de gestión específico en nuestra Secretaría de Asuntos Estudiantiles, que son también muy importantes para esto que decimos que es un objetivo formativo de las universidades. No estamos aquí solo para formar químicos, biólogos, ingenieros o abogados, estamos para formar ciudadanos que incorporen en ese trayecto de formación los valores democráticos más profundos, que se reconozcan como iguales a los que están más desfavorecidos y que hagan propias esas políticas siendo conscientes también ellos mismos de sus derechos.

Para concluir, hemos aprobado también por iniciativa de los sectores estudiantiles un protocolo de derechos estudiantiles, porque muchos estudiantes no conocen sus derechos y porque muchos profesores interpretan la relación entre los derechos y los deberes de nuestros estudiantes a discreción, o de acuerdo a sus propias prácticas, y para nada de modo homogéneo en la misma institución en la que todos estamos. Entonces, a qué tiene derecho un estudiante y a qué se obliga a un estudiante es algo de lo que nos tenemos que ocupar no solo construyendo entre todos un sistema acordado de normas y prácticas, sino desde luego hacerlo operativo en cada uno de los espacios

académicos donde nuestros estudiantes reales tienen que desarrollar su vida universitaria.

Esto es muy poco para todo lo que hay que hacer, pero sin dudas se está en la línea de este nuevo objetivo que hemos contraído en las universidades públicas en Argentina, que es el de incrementar nuestras matrículas, ayudar a que lo hagan universidades nuevas en territorios donde no estaban, y a ocuparlos con los alumnos que recibimos más activamente.

Voy a concluir. Antes de hacer todas estas reformas, nos preguntamos: ¿Conocemos acaso a los alumnos que recibimos? Nosotros, los profesores, tendemos a proyectar en ellos el modo como creemos que son a partir de cómo nosotros éramos como alumnos, y nuestros alumnos van cambiando mucho en muy poco tiempo, en sus habilidades, en sus expectativas, en sus motivaciones, en sus hábitos pero también en sus realidades. Decidimos encarar un estudio de calidad de vida estudiantil, que arrojó un resultado increíble, para mí enormemente preocupante, del que después se desprendieron muchas de estas políticas. Pero lo más preocupante fue el desinterés de una parte de los responsables políticos de la conducción de esta universidad, que es cogobernada, por enterarse de estas cosas y en todo caso corregir algunas actitudes, hábitos, prácticas, o normas para mejorar la situación. Nosotros llegamos a advertir que los alumnos estudiados podían diferenciarse en cinco grandes grupos, de los cuales dos de ellos, por distintas características estaban en condiciones socioeconómicas, culturales, de calidad de vida en condiciones óptimas o muy buenas, es decir, no necesitaban mucha asistencia especial de nuestra universidad, aunque no necesariamente eran los que exhibían mejor rendimiento académico. El grado de laxitud y rendimiento con el que se desenvolvían en la universidad no era proporcional a las condiciones iniciales favorables con las que ellos habían llegado a ella. Encontramos otro grupo (pero voy a resumir, se trata de una encuesta muy interesante y la ofrezco también para quienes quieran mejorarla y replicarla en otras universidades) que representa el 20% de nuestros alumnos, que la pasan

muy mal, se alimentan mal, duermen mal, padecen ansiedad, estrés, enfermedades, no conocen que la universidad tiene servicio de salud, campo de deportes gratuito, comedor. Entonces, digo que son alumnos doblemente abandonados, ya no solo por las condiciones sociales globales, sino también por la propia universidad, que no los identificaba, que son nada menos que el 20%, y que si no hago mal el cálculo, son nada menos que unos 20.000 alumnos. Entonces no solo necesitamos más alumnos, necesitamos ocuparnos más de esos 20.000 chicos que estudian con muchas penurias en la universidad y para eso no solo hace falta presupuesto. Hace falta tutoría pedagógica, asistencia psicológica, acompañamiento para mejorar sus condiciones de vida, interés en la inclusión, para puedan superar los obstáculos y puedan continuar sus estudios. Y yo creo que todo eso es posible pero además creo que es obligatorio. Muchas gracias.



# DEMOCRATIZAR LA UNIVERSIDAD: LOS DESAFÍOS PENDIENTES

Eduardo Rinesi

Muchas gracias por la invitación. Estoy muy contento de estar en Córdoba, donde siempre la paso muy bien. Aunque, por supuesto, volveré el jueves que viene para asistir a la asunción del Rector Tamarit, es una gran alegría poder compartir con la querida amiga Carolina Scotto, al final de su mandato, esta actividad.

Buena parte de las cosas que yo quería decir fueron anticipadas de distintos modos por el colega brasileño y por la propia Carolina Scotto. Yo, en realidad, había pensado en comenzar con una reflexión sobre la palabra que da título a esta jornada de dos días: sobre la *democratización* de la educación superior. Esa palabrita, «democratización», aparece con mucha frecuencia, últimamente, en nuestras discusiones: en nuestras discusiones académicas, en nuestras discusiones políticas, en nuestros debates públicos. Esto es sin duda una muy buena noticia, pero lo que yo quería hacer aquí era pensar qué quiere decir esa palabrita, «democratización», que usamos hoy tan frecuentemente, y sobre todo qué quiere decir esa palabrita cuando la comparamos con la que usábamos algún tiempo atrás, en los años a los que se refería hace un momento Carolina Scotto: aquellos años 80 en los que salíamos de la noche de la dictadura y en los que nuestra militancia universitaria, muy distinta a la que sostenemos hoy, era una militancia a favor de la libertad, de la autonomía de nuestras instituciones frente a los poderes de un Estado que se nos aparecía como inexorablemente autoritario, prepotente, invasivo. Y que se nos aparecía de ese modo porque había sido, en efecto, durante toda la dictadura y también en muchos

momentos anteriores a ella, autoritario, prepotente e invasivo. Contra esas formas del autoritarismo estatal nos peleábamos en aquellos años, y a esa pelea que entonces sosteníamos no la llamábamos una pelea por la «democratización», sino una pelea por la democracia.

En efecto, la voz de orden de la discusión política, teórico-política, filosófico-política en los ochentas argentinos era la palabra «democracia». A la que solíamos añadirle otra palabrita, que poníamos antes, que era «transición». Eran los años –todavía los recordamos así, los nombramos de ese modo– de la «transición a la democracia». Es decir que la democracia se nos aparecía, se nos representaba, como una especie de puerto de arribo, como una especie de punto de llegada de un proceso, proceso al que le dábamos ese nombre –tomado de las viejas historiografías marxistas y de las menos viejas sociologías de la modernización y el desarrollo– de «transición». Estábamos *transitando hacia* la democracia, y cuando nos figurábamos esa democracia, que era el nombre que le dábamos a aquello que nos esperaba al final de ese camino, nos la figurábamos, por contraste con esa situación de «autoritarismo» que ubicábamos en cambio en el punto de partida de ese proceso (que en aquellos años tendía a pensarse como un proceso de transformación de nuestra «cultura política»: de «reforma moral e intelectual», digamos), como una especie de tierra de la libertad, o de las libertades. Contra el autoritarismo del Estado de la dictadura, que nos volvió a todos (y con toda justicia, con toda razón) bastante liberales, la libertad aparecía como el bien más importante que teníamos para conquistar, y la conquista de ese bien fundamental que era la libertad se nos representaba como una y la misma cosa con la conquista de la democracia.

Por cierto, esa preocupación no tardó en trasladarse del campo de nuestras discusiones públicas al de nuestras preocupaciones académicas: politicológicas, filosóficas y, de hecho, lo que voy a llamar «el problema de la libertad» fue uno de los problemas a los que pusimos la máxima atención en nuestras investigaciones, nuestras clases y nuestras discusiones teóricas de esos años. Fue así que volvimos a leer

a los grandes clásicos sobre esa cuestión: a Benjamín Constant y a Isaiah Berlin y a tantos otros, y fue así, también, que reactualizamos y sostuvimos con el mayor interés algunas discusiones muy fundamentales que la filosofía política había protagonizado antaño sobre este problema de la libertad. Como la de la distinción y el contrapunto entre una forma de entender la libertad como libertad «negativa», como libertad «de» (como libertad «de los modernos», como decía Constant), que es el modo típico de entender la libertad de los autores liberales, y otra forma de entender la libertad como libertad «positiva», como libertad «para» (como libertad «de los antiguos», como decía, no sin la intención de sacársela de encima, el mismo Constant), que es el modo de entender la libertad en el seno de las tradiciones, por así decir, más participativistas. Estas y otras muchas discusiones sobre la cuestión de la libertad tuvimos en aquellos años, y que las hayamos tenido es, por las razones que ya indiqué, perfectamente comprensible.

Por eso, es en cierto modo una gran noticia que hoy nuestros debates sobre el proceso de «democratización» de nuestras democracias no sean en general ni primariamente debates sobre la cuestión de la libertad, porque eso parece expresar la sensación ampliamente compartible de que esas libertades ya no nos faltan como nos faltaban cuando hacíamos de ellas el centro de todas nuestras preocupaciones políticas y conceptuales. Hoy esas libertades, en efecto, rigen plenamente entre nosotros, y ya no tenemos que arrancarlas de las garras de un Estado autoritario como el que treinta y cinco años atrás nos las había arrebatado todas. Ahora tendemos a pensar más bien, decía hace un momento, en términos de un proceso de democratización, y lo que querría agregar ahora es que ese proceso de democratización nos lo representamos como un proceso de ampliación, expansión, universalización de **derechos**. Los derechos, entonces, vienen a ocupar en nuestras preocupaciones el lugar central que en los años de la transición habían ocupado las libertades, y esa es posiblemente la primera consecuencia importante del desplazamiento que estamos presentando

desde la idea de la democracia como utopía hacia la idea de la democratización como un proceso.

La segunda consecuencia de este desplazamiento se refiere al problema del Estado, al que ya no tendemos a pensar *a priori* y casi por principio como estando del lado de las cosas malas de la vida. No pensamos necesariamente al Estado como una amenaza a las libertades que tenemos que conquistar, sino que empezamos a pensarlo como un garante de esos derechos que se van expandiendo y universalizando. Por supuesto, y querría ser enfático en este punto, no se trata de desplazarnos acríticamente del anti-estatalismo ingenuo de los años de la «transición» a un estatalismo simétricamente candoroso, como si una cantidad de autores que se cuentan entre los más relevantes de la filosofía política de los siglos XIX y XX no nos hubieran enseñado ya todo lo que tenemos que saber sobre todas las otras funciones que el Estado cumple (y sigue cumpliendo hoy, al mismo tiempo que cumple también la de garantizar ciertos derechos de sus ciudadanos) en materia de disciplinamiento de los grupos sociales, de reproducción y legitimación de las relaciones y los poderes más odiosos y aun de violación sistemática y serial de los derechos humanos. Eso, en efecto, es algo que no debemos olvidar, porque no ha dejado de ocurrir ni va a dejar de hacerlo. Lo cual no impide que hayamos aprendido que, contra lo que pudimos haber pensado alguna vez, no es «del otro lado» –por así decir– del Estado donde anidan la libertad y la autonomía, porque del otro lado del Estado lo que suele reinar es la desprotección más absoluta y la intemperie más hostil.

Pues bien: contra esa desprotección y esa intemperie es que hemos empezado a recuperar una idea sobre la libertad y sobre los derechos que, sin ingenuidades ni simplificaciones, no se apura a hacer del Estado su enemigo de principio, sino que incluso hace de él su misma condición de posibilidad. Lo cual, por cierto, sitúa a este pensamiento en la herencia de la gran tradición republicana que se tiende entre Aristóteles y Hegel y llega bastante más acá, y que es demasiado preciosa como para que permitamos que se reivindicquen

únicos herederos de ella, como si hubieran comprado quién sabe qué derecho a usar esa palabra: república, los enemigos del proceso de democratización en marcha en la Argentina. Como pudo haber dicho cualquiera de los autores de esta larga y rica tradición (digamos, por ejemplo: Mariano Moreno, o pensemos en el que se quiera), no somos libres contra el Estado ni a pesar de él, sino *en* el Estado y gracias a él. Lo cual tiene por supuesto consecuencias profundas sobre nuestro modo de representarnos la –como suele decirse– «cuestión universitaria», a la que querría referirme ahora en línea con lo que decía hace un momento Carolina Scotto.

Empiezo por un asunto clásico, que es el de la autonomía, tradicionalmente concebida como un impulso de autopreservación y como una reivindicación de independencia frente al peligro de un Estado que muchas veces se nos apareció, a los universitarios (y por cierto que con todo tipo de razones), más como una amenaza que como otra cosa. Repito que no debemos dejar de estar atentos al peligro que pueden seguir representando ciertos dispositivos, impulsos o mecanismos a través de los que tales o cuales oficinas del Estado pueden volverse enemigos de la autonomía de las universidades, pero dicho esto quiero decir también con mucha fuerza que el Estado no es el único lugar, y yo estoy seguro de que hoy no es el más importante, de los muchos donde estos mecanismos, impulsos o dispositivos operan contra esa autonomía. Francamente: yo no veo ningún motivo para temer por la autonomía universitaria cuando veo al estado diseñar, por ejemplo, políticas públicas para estimular la investigación en tal o cual sentido, o para impulsar la formación de tal o cual tipo de profesionales. En cambio, sí veo motivos para temer por esa autonomía cuando paso frente a las puertas de las facultades de medicina de nuestras universidades y veo congresos organizados por la Parke Davis o por la Bayer o por alguna otra de esas corporaciones improbablemente filantrópicas, que no son neutrales en relación con lo que se enseña ni con cómo se lo enseña en nuestras casas de estudio. Ahí sí que hay heteronomía, ahí sí que hay peligro.

Y también hay peligro y pérdida de independencia y de libertad cuando nos sometemos a los mecanismos y determinaciones de otro tipo de corporaciones: no ya las que, desde fuera de la universidad, pueden actuar sobre ella, sobre su funcionamiento o sobre sus propias representaciones, sino las que organizan la propia vida de nosotros, universitarios, en términos que también pueden y suelen ser fuertemente heteronomizantes respecto de lo que debería ser un pensamiento independiente y libre. Quiero decir: que esas corporaciones (por ejemplo: la profesoral, con sus lógicas, sus rutinas, sus modos de sancionar los prestigios y los merecimientos) organizan más que lo que solemos admitir nuestros modos de pensar, nuestros modos de representarnos nuestra tarea, nuestras obligaciones y nuestros derechos, nuestros modos de escribir y de publicar, nuestro modo de usar la lengua castellana, a la que, exactamente en virtud de las exigencias que nos impone nuestra pertenencia a –y nuestra creencia en– esa corporación, solemos afear con expresiones espantosas como «cfr.», «op. cit.», «ibid», «pp.»... Todo bien: nada que objetar. Pero que nadie que acepte la ignominia de estas pleitesías (que todos aceptamos y practicamos diariamente) me mire a los ojos y me diga lleno de ternura que las amenazas a la autonomía universitaria, la libertad de pensamiento y la independencia de criterio provienen de no sé qué oficina del Estado y no de nuestras propias y disciplinadas testas.

La otra cuestión fundamental que ha cambiado en nuestros modos de representarnos la universidad, su misión y sus desafíos, es la circunstancia de que hoy por primera vez (y nunca se insistirá lo suficiente en que se trata ésta de una transformación extraordinaria) nos representamos (empezamos a representarnos) la universidad no ya como un privilegio formativo de una pequeña élite, sino como un derecho humano universal. Lo pongo en estos términos, que son los de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior del IESALC de 2008, para destacar la enorme ruptura que este modo de pensar las cosas representa respecto de todas nuestras tradiciones. De la universidad como fábrica de élites a la universidad como una

agencia del Estado encargada de garantizar un derecho universal. Que por supuesto (lo decían recién los colegas) no puede ser apenas el derecho a tratar de entrar: debe ser el derecho a tratar de entrar y entrar, a tratar de aprender y a aprender, a romperse el alma estudiando y a recibirse y egresar con un título en un tiempo razonable. Todo lo cual nos sitúa frente al desafío y a las obligaciones que nosotros (los profesores, los dirigentes, los responsables de nuestras universidades) tenemos en relación con la efectiva posibilidad de nuestros estudiantes de hacer efectivos esos derechos que **nosotros** tenemos la obligación de garantizarles.

Pero vamos por partes. Primero debemos preguntarnos qué circunstancias hicieron posible que hoy nos representemos la educación universitaria como un derecho universal. Me parece que, en la Argentina (que es lo único a lo que me puedo referir acá) se trata de la convergencia de dos causas. Una es el establecimiento, por una reciente ley de la nación, de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Esta medida, importante en sí misma, lo es también en relación con los cambios en nuestra representación de la universidad. En efecto, hasta hace muy poco, la universidad era en la Argentina un último escalón de un sistema formativo al que solo podía tener acceso el grupo, muy minoritario, de quienes habían podido darse el lujo previo de cursar una escuela secundaria que nadie los obligaba a terminar. Por supuesto, que hoy todas las familias argentinas tengan la obligación legal de mandar a sus chicos a la secundaria hasta terminarla no vuelve automáticamente fácil el cumplimiento de esa obligación, y serán necesarias muchas políticas públicas y pasará mucho tiempo para que esta obligación sea efectiva. Pero en la medida que lo vaya siendo, y en la que, consecuentemente, muchos más jóvenes empiecen a terminar sus estudios secundarios y a egresar de sus escuelas, también van a ser muchos más los que empiecen a percibir como un horizonte posible para sus vidas la continuidad de sus estudios en la universidad. Solo cuando la escuela secundaria se piensa como una obligación, la universidad puede pensarse como un derecho.

La otra causa de que podamos hoy pensar la universidad como un derecho está asociada con la expansión del propio sistema. El colega se refirió a esta expansión en el Brasil, un movimiento que es comparable con el caso argentino, salvando las siempre apabullantes diferencias de escala. En nuestro país, esa expansión se produjo en tres grandes oleadas. Una primera tuvo lugar hace ahora `40 años, con la creación de un conjunto de universidades, tanto en el conurbano bonaerense como en el interior del país, entre fin de los `60 y comienzos de los 70. Una segunda ocurrió en la primera mitad de los `90, y se concentró más bien, aunque no exclusivamente, en el conurbano. Y una tercera tuvo lugar en estos últimos diez años, cuando se completó, con universidades de nuevo ubicadas en los lugares más diversos, un crecimiento muy significativo de la cantidad de universidades del país. Con una consecuencia importante, que es lo que me interesa subrayar: que hoy es posible sostener, sin demasiada exageración, que no hay ningún joven de 18 años, en ningún lugar del país, que no tenga una universidad pública, gratuita y buena a más que un rato razonable de viaje de su casa. Si a eso le sumamos que esos jóvenes empiezan a terminar la escuela secundaria en números apreciablemente mayores que 10 o 20 años atrás, se nos va configurando una situación en la que muchos más chicas y muchachos empiezan a tocar la puerta de las universidades con el propósito de ejercer allí lo que lentamente empiezan, ellos también, a pensar como un derecho.

Y nosotros, en esas universidades a cuyas puertas estos jóvenes empiezan a tocar, tenemos la obligación de pensar qué hacemos con aquellos a los que recibimos, porque ahí (Carolina Scotto lo anticipaba, y se trata de cosas sobre las que hemos charlado muchas veces, y que a mí también me inquietan y me enojan) tenemos muchas cosas que cambiar. Basta pensar en cómo aludimos, por ejemplo, a los muchachos que no logramos que permanezcan en la universidad. Nunca había escuchado la palabra en portugués: «evasores». En la Argentina decimos «desertores». En cualquier caso son culpables, ¿no? Evasores o desertores, la culpa es de ellos. Les hacemos la vida imposible, no

logramos enseñarles, los humillamos, los expulsamos, y encima, cuando ya no están, los llamamos evasores, desertores. Los culpamos. Los culpamos de su huida, como antes los habíamos culpado de sus «carencias»: «Llegan llenos de carencias», decimos. Qué horror. Llegan llenos de carencias. O sea: el problema es de ellos. O mejor: el problema es ellos. Es que *estén* ellos. Al fin y al cabo: ¿qué hacen ahí? ¿Por qué están ahí? ¿Quién los dejó entrar? Dice el título de esta mesa: actores y prácticas. Digámoslo: los actores universitarios, sus representaciones tradicionales, las prácticas en que han (hemos) sido socializados y que nos constituyen, no hacen fácil que se haga carne en la universidad la idea de que los jóvenes que tocan a sus puertas son sujetos de un derecho. De un derecho cuyo ejercicio efectivo y exitoso *nosotros tenemos que garantizarles*.

Y entonces, como no sabemos cómo hacerlo, los insultamos. Los culpamos. Los echamos. Y nos confortamos diciéndonos que no hacerlo (que no echarlos: que no echarlos y decirles, mientras los echamos, que los que se van son ellos, que son desertores, evasores) sería atentar contra la «calidad», y repetimos como los loros que nos encanta suponer que no somos la fantasiosa, ideológica y reaccionaria contraposición entre «calidad» y «cantidad», entre «excelencia» y «masividad». No hay tal cosa. O mejor: todo depende de qué representación tengamos de los sujetos que van a la universidad. Si pensamos que la universidad es un derecho universal, entonces no podemos representarnos a una universidad que produce un pequeño grupo de egresados excelentes como una universidad buena, porque la que produce un pequeño número de egresados excelentes es, simplemente, una mala universidad. Tenemos que lograr que las universidades, a las que hoy masivamente concurren los jóvenes que quieren ejercer en ellas un derecho produzcan muchos egresados excelentes. Y eso es perfectamente posible si revisamos algunas representaciones y algunas prácticas. Muchas de ellas, que se han hecho carne en nuestros modos de pensar, de representarnos, de escribir nuestro *currículum vitae*, de imaginarnos nuestros méritos, son hijas

(mucho más de lo que querríamos reconocer) de un clima de ideas del que no nos gusta reconocernos herederos: el que animó las prácticas y la vida en nuestras universidades durante la última década del siglo pasado.

En aquellos años, varias cosas ocurrieron en la universidad argentina (varias cosas se hicieron con ella, a partir de las políticas impulsadas para ella desde las oficinas del Estado), a partir de un par de diagnósticos que –me gustaría decirlo– no estaban necesariamente mal, pero que llevaron a resultados que sí fueron muy desafortunados. Uno de ellos señalaba no sin razón que en la universidad argentina se investigaba poco. Y era verdad: como decía Carolina Scotto, durante la dictadura militar nadie había, por supuesto, investigado nada, y después de ella el ingreso masivo de docenas de miles de estudiantes a todas las universidades del país las obligó a ocuparse, casi exclusivamente, de enseñar, con la comprensible consecuencia de que la investigación, en la universidad, nunca recuperó aquella casi mítica potencia que había tenido en los primeros `60, antes del `66. De modo que cuando a inicios de los `90 se decía que había que enfatizar la investigación en la universidad, no se decía algo que estuviera mal. De hecho, apareció en aquellos años una expresión muy interesante y muy auspiciosa: la expresión docente-investigador, con un guioncito intermedio. Era un guioncito lleno de promesas porque, en efecto, como todos entendemos perfectamente bien, nadie puede enseñar bien si no investiga sobre lo que enseña, y nadie puede investigar bien si no confronta un par de veces por semana las cosas que investiga con un auditorio de estudiantes.

El problema es que, de la mano de un conjunto de políticas públicas que sí yo considero particularmente infelices, se fue oponiendo, y cada vez más, aquello que aquel guioncito parecía querer unir, y a poco de andar el par docente-investigador se convirtió en el par investigador-docente, y después de andar muy poco tiempo más ya se lo fue representando como la contraposición, más que la asociación, entre lo que se percibía como el lado bueno, alto, virtuoso de la actividad

universitaria, y lo que casi se bajaba la voz para confesar que también se era: docente. En esa tremenda distorsión tuvo un rol decisivo el muy objetable programa de incentivos a la investigación, que hizo un daño enorme a la representación que los investigadores docentes argentinos tienen hasta hoy sobre su propia faena. Empezamos a considerar que investigar (o a veces que saber llenar los formularios que dicen que investigamos) era mucho más importante, en efecto, que enseñar, y llegamos al extremo de que en las universidades públicas argentinas se hablara –como se habla hoy, y es un escándalo– de la docencia como una «carga». La «carga de docencia». «Esta universidad tiene mucha carga de docencia». «Mi carga de docencia es de 6 horas». Que podamos representarnos a la docencia como una carga es una de las herencias más tremendas de los `90, y hasta que no logremos sacárnosla de encima no estaremos preparados para cumplir la obligación que tenemos de garantizar el derecho de nuestros estudiantes a aprender lo que nosotros debemos enseñarles.

El otro diagnóstico al que me refería es el que sostenía (y de nuevo: no era falso) que la universidad argentina tenía un escaso número de profesores con títulos de posgrado. En efecto, en los años 90, cualquiera que mirara la universidad argentina podía advertir que había en ella muy pocos especialistas, muy pocos másters, muy pocos doctores. Eso continúa siendo así. Ahora menos que antes: tenemos más especialistas, más másters, más doctores, aunque todavía su número no alcanzan la cifra de la felicidad que algunos *papers* identifican como el porcentaje de especialistas, másters y doctores sobre la población económicamente activa que exhiben los países más ricos de la Tierra, que hay quienes suponen que son ricos porque tienen muchos doctores. Yo creo, por el contrario, que no: sospecho más bien que tienen muchos doctores porque son ricos, o en todo caso reclamo el derecho a que lo contrario me sea demostrado. En todo caso: existe la suposición de que es muy bueno para el país, que haya muchos especialistas, muchos másters y muchos doctores, y yo no quiero ridiculizar esta pretensión porque supongo que sí: que es algo, digamos, más o menos bueno.

Como sea: sobre la base del supuesto de que es así, de que es bueno para el país tener muchos especialistas, muchos másters y muchos doctores, se diseñaron diversas políticas públicas, se empezó a premiar la portación de esas certificaciones, se mandó montón de jóvenes al exterior a traerlas de vuelta en sus valijas.

Y hoy, quiero decir, se lo sigue haciendo, y se lo hace, además, en números mucho mayores todavía y con mucha más generosidad en materia de presupuesto y de posibilidades. Lo cual, por cierto, está generando una alta estimación de los estudios de posgrado y, consecuentemente, de la docencia de posgrado, que además suele ser un gran negocio. Que reclama muchos docentes que, para serlo, tienen que tener su título de posgrado previamente. De ahí que hoy a cualquier muchacho de 28 años con un título de máster le llueven las ofertas para dar clases en maestrías que le pagan más que los cursos de grado, que le dan más puntos para el *curriculum vitae* y que lo prestigian más, y a cualquier muchacho de 32 años con título de doctor le llueven las ofertas para dar clases de cursos de doctorado, y así siguiendo... Fuga, entonces (y no me extendo sobre este asunto: todos conocemos su dimensión y su tragedia) de nuestros profesores más preparados, más capacitados, del grado hacia el posgrado, que se suma a la otra fuga, que ya comenté, de la docencia a la investigación. Doble succión, en síntesis, hacia arriba y hacia afuera, de la tarea fundamental de la enseñanza a los jóvenes que se acercan a nuestras instituciones a ejercer en ellas el derecho a forjarse un destino universitario, tarea que queda reservada, o bien a los profesores de menor calificación, o bien a aquellos a los que –como se dice con el tipo de sonrisa benévola con la que se reconoce a una persona buena pero limitada– «les gusta enseñar».

Pues bien: que esto sea así es un problema serio. No es posible que naturalicemos esta organización de nuestra actividad universitaria, estos modos de distribución de las tareas y de los prestigios. Y sobre todo no es posible si queremos, en efecto, estar a la altura de la difícilísima y fundamental tarea de garantizar a todos los estudiantes que hoy pueden comenzar sus estudios de grado en nuestras instituciones. Eso que

decimos (que decimos, pero que no creemos con mucha convicción) que es un derecho que de veras los asiste. Tenemos que tener a nuestros mejores profesores dándoles clase en los cursos de grado, lo cual es mucho más difícil y requiere mucha más capacidad que dar clases en los de posgrado. Esto lo sabe todo el mundo, aunque seguimos fingiendo que no: es mucho más difícil dar una buena clase de historia social general ante un aula de 200 estudiantes que dar un curso de posdoctorado ante una aulita alfombrada para cinco colegas con los mismos intereses con los que discutimos el último rulo del último libro que leímos para la investigación que estamos realizando. Es mucho más difícil, es mucho más importante, es mucho más meritorio y debería estar mucho mejor pago. Digo esto último para insinuar un lado por el que desplegar algunas líneas de política que permitan corregir las distorsiones con las que estamos lidiando, por la probadamente eficaz vía de operar sobre lo que cierto general argentino llamó una vez la víscera más sensible del cuerpo humano.

Lo digo en serio, aunque aquí no puedo hacer más que plantearlo de manera sumamente general. Miren: si queremos que nuestros mejores profesores vuelvan a los primeros años, tomen (se peleen por tomar) las materias más difíciles de dar y donde su experiencia y su sabiduría son más necesarias, que son las del inicio de nuestras carreras de grado, probemos pagarles más por dar clases ahí que lo que les pagamos por dar clases en las maestrías o en los doctorados o por haber publicado artículos con *abstracts* y *key words* en revistas escritas en inglés o en chino mandarín y a cuyos lectores todo esto que aquí estamos conversando los tiene sin cuidado. Hagamos el experimento: paguémosles más, y les apuesto que vamos a tener un desplazamiento en masa de apreciados colegas que van a redescubrir su vocación docente, que van a comprender que dar clases en el primer año es lo que siempre les gustó y quisieron hacer, y que gracias a eso van a ayudarnos a hacer mucho mejor lo que hoy tenemos que hacer mucho mejor: garantizarle a todos los jóvenes que se acercan a ella el ejercicio efectivo y exitoso de un nuevo e importantísimo derecho que

los asiste. Es un desafío formidable, y los tiempos no podrían ser más propicios. Lo que he tratado de insinuar, inspirado en el título de esta mesa («prácticas y actores»), es que si queremos estar a la altura de este reto tenemos que reconocer mejor a los actores que somos y pensar cuáles son los imaginarios que inspiran, todavía hoy, aunque no lo confesemos en voz alta, nuestras prácticas. Muchas gracias.

## PRESENTACIÓN

Buenos días a todos. Lo primero que voy a hacer antes de presentar a los compañeros es decirles que estoy emocionada porque se haya hecho este seminario. Hay varias razones para estarlo, la primera es porque participé en la génesis misma de la creación de este núcleo de trabajo del MERCOSUR Educativo, educación superior. Lo hice junto con mi compañera Eloisa Bordolí, representando al Uruguay, allá por el 2008. En ese momento también nos acompañaba, entre otros representantes de distintos países, María Egilda representando a Venezuela. Marina Larrea y Anahí Astur (Argentina) estuvieron, desde el comienzo, en la organización y disposición de los trabajos actuando con un alto grado de profesionalismo.

A lo largo de estos años se presentaron algunas dificultades, por distintos motivos, en general vinculados a las lógicas y ritmos de los distintos países que componen el MERCOSUR Educativo. Sin embargo se han ido concretando acciones que fueron planificadas en ese primer momento y, en muchos casos, se ha ido más allá.

La concreción de este Seminario es una de las tareas que nos habíamos propuesto desde el principio, así como la revista digital que ha aparecido y se mejora para cada número; tal como se nos ha adelantado. Se hizo un interesante paneo en los distintos países con el fin de establecer si existían o no estudios y/o investigaciones vinculados con temáticas que este grupo se propuso abordar desde un principio y que resultaran comunes a los países integrantes en relación a la educación superior y otras tareas que en el momento del inicio nos

parecieron importantes con financiamiento argentino. Lo que puede apreciarse en este momento es que se están concretando acciones que se habían esbozado como posibilidades en el momento del inicio y que, sin duda, involucran a las universidades de la región. Es por estos y otros logros, así como por haber participado desde el principio en la creación de este grupo, que me siento feliz de participar en este Seminario que muy al principio, se nos ocurría como una suerte de utopía, fundamentalmente por el escaso financiamiento del que se dispondría.

En definitiva, estoy complacida porque en un principio teníamos dudas acerca de que este proyecto empezara a andar y siguiera andando. Si bien puede pensarse en que esta actividad involucra un alto grado de voluntarismo, y así es, lo cual puede no resultar demasiado atractivo para algunas personas, estamos convencidos de que es muy importante para el futuro de las universidades de la región. Estos contactos y estos encuentros, así como todo lo que se haga en torno a esta cuestión de actividades universitarias que pueden resultar comunes a la región, sin duda serán altamente fructíferos para el futuro de intelectual, académico y social de nuestros países. Les doy las gracias a todos los que pudieron hacer posible que esto avanzara.

Ahora nos toca presentar a los prestigiosos panelistas que nos acompañan en esta mesa. Antes, sin embargo, conviene recordar que el título de la misma se encuentra dentro del eje: *Políticas de inclusión en la educación superior: prácticas y actores*, eje que se enmarca perfectamente en la temática del Seminario: «*Democratización de la Educación Superior. Una mirada desde el MERCOSUR*».

Los panelistas que integran esta mesa son: la Lic. Ana María Alderete y el Dr. Pablo Martinis López. Los dos han trabajado desde sus lugares de origen en investigaciones acerca de esta temática.

Un brevísimo curriculum nos indica que la Lic. Ana María Alderete proviene de la Universidad Nacional de Córdoba. Es Licenciada en Psicología, Especialista en Psicología Social, Profesora

titular de Metodología de la Investigación Psicológica en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Secretaria de Asuntos Estudiantiles de la mencionada Universidad desde 2010 hasta la actualidad. Fue Decana normalizadora de la Facultad de Psicología y Decana de la misma unidad académica y de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Es autora de numerosos libros y publicaciones en revistas. Presenta destacadas participaciones en congresos y jornadas nacionales e internacionales.

El curriculum del otro panelista, Dr. Pablo Martinis López indica que pertenece a la Universidad de la República Oriental del Uruguay (UDELAR). Es Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; es Magíster en Educación, egresado de FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales); es Doctor en Ciencias Sociales con mención en Educación, título otorgado también por FLACSO. En estos momentos ocupa el cargo de Profesor Agregado y Director del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República del Uruguay. Responsable del Programa de Investigación e Intervención en Educación y Pobreza.

La Lic. Ana María Alderete diserta acerca de las políticas de inclusión desarrolladas en la Universidad Nacional de Córdoba, política que se inició en el año 2007 y se continúa hasta el presente en el gobierno que culmina. En esta presentación se comentan las políticas que se desarrollaron haciendo mención a los inconvenientes que se presentaron y las perspectivas que se abrirían en esta temática.

El Dr. Pablo Eduardo Martinis López comparte con nosotros algunos elementos que pueden servir para una discusión educativa en general, vinculándola a la universidad, en particular. En este caso, focalizado en la realidad del Uruguay. En este sentido también se exponen algunas acciones que la Universidad de la República está desarrollando en este sentido para, a partir de ellas, culminar

identificando algunos actores y algunas prácticas vinculadas a estos procesos. En ese sentido, se ve la universidad como un proyecto auténticamente democrático.

Luego de estas ponencias se abre un breve espacio para preguntas y debate en el que los participantes, más que preguntas, manifiestan algunas ideas y opiniones, lo cual enriquece y redondea el trabajo de esta mesa.

**Carmen Caamaño<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Lic. en Lingüística. Magister en Educación. Candidata al Doctorado en Educación. Actual Directora del Departamento de Estudios en Docencia del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR). Investigadora activa de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII).

# LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Ana María Alderete

En esta presentación me referiré a las políticas de inclusión desarrolladas en la Universidad Nacional de Córdoba en la gestión de gobierno que se inicia en el año 2007 conducida por la Dra. Carolina Scotto. A los inicios de la misma, nos encontramos con una universidad atravesada por políticas de tinte neoliberal, implementadas a partir de los noventa, en las que predominaban las leyes del mercado y en las que la educación era considerada una mercancía o servicio. Es así que las políticas orientadas al bienestar de los estudiantes eran fragmentarias y, en general, de carácter asistencial; los alumnos debían abonar pequeñas sumas por la prestación recibida.

Frente a esto, nos propusimos desarrollar políticas que fortalecieran la concepción de la educación superior como un derecho social y su financiamiento como una inversión social sostenida por el Estado. Para ello, fue imprescindible desarrollar políticas de inclusión con calidad y acciones destinadas al mejoramiento continuo de las condiciones y modalidades del trabajo académico, tanto en enseñanza como en investigación y extensión, orientados por las necesidades sociales, culturales y científicas.

Específicamente nos propusimos atender las condiciones socio-económicas y culturales de la población estudiantil para desarrollar acciones que tiendan a su inclusión y brindar mayores oportunidades para el ingreso y la permanencia de los estudiantes en los estudios de nivel superior.

Para ello, fue necesario generar un espacio institucional desde el cual direccionar estas políticas, por lo que, a fines de 2007, se crea la

Dirección de Inclusión Social, reconociendo de este modo la necesidad de asumir un rol activo en la inclusión de amplios sectores de la sociedad en la educación superior. Así, se desarrollan actividades que favorecen la permanencia de los estudiantes en el cursado de las carreras y colaboran en el logro de un buen desempeño académico.

Desde un primer momento tuvimos en claro que las políticas a desarrollar debían ser integrales y que potenciaran las acciones de las unidades académicas y dependencias de la universidad. También, que el derecho a la educación superior no es formal, sino un derecho para el que nosotros debemos crear las condiciones, con la finalidad de que los jóvenes lo ejerzan en su plenitud. No basta con favorecer el ingreso, sino que debemos garantizar la permanencia y el egreso de jóvenes de grupos vulnerables (de sectores pobres, en condiciones de discapacidad o pertenecientes a minorías).

Estas políticas fueron construyéndose con la interacción de múltiples actores e intentaron problematizar y hacer visibles las situaciones de vulnerabilidad y, a la vez, mantener una actitud crítica frente a nuestras acciones.

En este camino de profundizar y jerarquizar el desarrollo de las políticas de inclusión es que, el año 2010, se creó la Subsecretaría de Inclusión Social y Participación Estudiantil. Entre las políticas desarrolladas se destacan:

### **Política de becas**

Se redefinió el programa de becas priorizando los criterios de necesidad económica frente a criterios meritocráticos, diversificando además el tipo de becas. Asimismo, se triplicó el presupuesto y se creó un programa de becas para ingresantes.

Los programas de becas se complementan con otras acciones a fin de superar el mero apoyo económico. Los becarios son estudiantes de primera generación y muchos son los factores que inciden en su abandono: déficits de formación; escasa disponibilidad horaria; falta de apoyo en sus hogares, entre otros. Es por ello que se acompaña la beca con acciones que van desde el apoyo en la elección de la carrera y

cursos complementarios (por ejemplo, de informática) hasta el acompañamiento a cargo de estudiantes avanzados y la inclusión en el sistema de salud. En estos últimos años han sido beneficiados con becas de apoyo económico: 1146 estudiantes en 2010; 1189 en 2011 y 1220 en 2012. Asimismo, se otorgaron, por año, 550 becas de comedor y 650 becas para practicar deportes. A esto hay que sumarle las becas otorgadas por las unidades académicas y por organismos estatales.

### **Acciones de articulación con el nivel de educación secundaria**

Como todos sabemos, todavía no se ha superado la fragmentación del sistema educativo, lo que constituye un obstáculo para la inclusión. Por este motivo, intensificamos las acciones de articulación con el nivel de educación secundaria.

Se desarrollaron programas y acciones que permitieron fortalecer y ampliar el trabajo conjunto con las instituciones de educación secundaria de la ciudad y la provincia de Córdoba. El último año se destaca el protagonismo tanto de estudiantes de las escuelas secundarias con las que se articularon acciones, como alumnos universitarios que se involucraron en diversos proyectos y actividades:

\* **Programa *La universidad como posibilidad*.** Este programa se crea en 2011, incluye dos tipos de actividades: charlas informativas en las escuelas y talleres de orientación vocacional destinados especialmente a los estudiantes del último año de escuelas de sectores de escasos recursos. Tiene como objetivo promover el acceso a los estudios superiores de sectores en situación de vulnerabilidad, así como intercambiar saberes y experiencias entre lo que produce, enseña e investiga la universidad y en las escuelas secundarias. El programa multiplicó el trabajo con escuelas públicas de la ciudad y de la provincia de Córdoba e integró estas actividades a las acciones del Departamento de Orientación Vocacional. Se participó de muestras educativas y charlas organizadas por organismos públicos en localidades de la provincia y en otras localidades del país. Se incorporó una nueva modalidad de taller para pensar la elección de un estudio y/o trabajo

específicamente dirigida a estudiantes de nivel medio del interior de la provincia durante todo el año. Entre las actividades desarrolladas:

\* **Talleres «Pensar la elección de un estudio y/o trabajo».** Por año se desarrollaron alrededor de 65 talleres con la asistencia de aproximadamente 650 jóvenes;

\* **Charlas informativas «La UNC, una universidad para todos y todas».** Se realizan encuentros en los establecimientos educativos secundarios, donde se informa y conversa con los estudiantes acerca de sus dudas, inquietudes y expectativas que tienen sobre las carreras y la vida universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba. En estos espacios se hace hincapié en la universidad como institución accesible a todos, y en los estudiantes como sujetos de derechos (a la salud, una alimentación adecuada, bienestar físico y deportivo, asistencia económica, entre otros). Se visitaron alrededor de 20 colegios por año con la participación de alrededor de 700 jóvenes.

\* **Muestra «La UNC te espera. Muestra de carreras».** Se desarrolla anualmente, constituye un espacio de presentación de la universidad en su conjunto a los futuros ingresantes. Se intenta que los participantes no solo conozcan las carreras que se dictan sino que se acerquen a las distintas dimensiones de la vida universitaria: se presentan las líneas de trabajo en relación con las tres funciones universitarias de las que los estudiantes pueden ser parte, como también las acciones de la Universidad Nacional de Córdoba dirigidas a garantizar los derechos culturales y sociales de los estudiantes. En el año 2011 visitaron la muestra estudiantes y docentes de **250 escuelas públicas** y privadas, en total **9311 persona**, mientras que en el año 2012 participaron más de **20 000** personas y asistieron **382** colegios.

\* **Programa «Estudiantes por el derecho a la educación».** Tiene como objetivos aportar en las trayectorias escolares de los estudiantes secundarios de los últimos años, favorecer su egreso y promover en los jóvenes la continuidad de estudios de nivel superior, acercando la universidad como una posibilidad. Se implementa a partir

de 2012 en **12 escuelas secundarias** del ámbito público de la ciudad de Córdoba; en las que alrededor de **100 estudiantes** universitarios de distintas carreras sostienen espacios de acompañamiento escolar y apoyo educativo semanales. Durante los meses de diciembre de 2012 y febrero-marzo de 2013, los estudiantes universitarios realizaron acompañamiento académico en su proceso de ingreso a la carrera elegida a los becarios ingresantes 2013. Este acompañamiento permitió, por un lado, acercar a los becarios a la dinámica y funcionamiento de la escuela o facultad a la que ingresaron y de la Universidad en general, y por otro, aportar en el abordaje del material de estudio del ingreso a cada carrera. Unos 30 estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba participaron de esta segunda etapa sosteniendo los espacios de acompañamiento. Hoy hay alrededor de 400 inscriptos para el programa de 2013.

A partir de los programas descriptos y de las actividades que habitualmente desarrolla la Dirección de Inclusión Social (talleres para pensar la elección de un estudio y/o trabajo, charlas para escuelas, participación en muestras del interior provincial y de otras provincias, entre otras) la Universidad Nacional de Córdoba ha llegado en 2011 a más de 13 273 y a 52 583 jóvenes y adultos en 2012 que están en el último tramo del secundario y ha tenido presencia, en este último año, en 789 escuelas de educación secundaria.

### **Políticas focalizadas**

\* **Acciones con los estudiantes privados de su libertad:** se realizan acciones para que los estudiantes accedan al régimen de salidas transitorias a fin de garantizar una mejor inclusión en los estudios universitarios. En la actualidad, **14** estudiantes gozan del beneficio de una beca.

\* **Programa de estudiantes campesinos en la UNC:** en el marco del convenio que nuestra Universidad firmó con el Movimiento Campesino de Córdoba, se construyeron espacios de intercambio y apoyo a los cuatro estudiantes que fueron becados para este año.

## **Política de accesibilidad para personas en situación de discapacidad**

Las acciones se desarrollan desde 2008 a partir de la creación de la Oficina de Inclusión Educativa para personas en situación de discapacidad y tienen por objetivo lograr que se garanticen de manera igualitaria los derechos sociales, culturales y académicos. Se han realizado avances significativos en generar dispositivos institucionales que permitan que la Universidad lleve adelante políticas de gestión para respetar y pensar las acciones desde la inclusión y accesibilidad de manera integral. A continuación se sintetizan algunas de ellas:

\* **Accesibilidad académica:** en 2010 se elaboraron y fueron aprobados por el Honorable Consejo Superior tres protocolos de actuación para la accesibilidad académica, recomendaciones sobre la accesibilidad comunicacional en situaciones de cursado y evaluación; protocolo de actuación para las situaciones de evaluación y protocolo de actuación sobre estrategias pedagógicas inclusivas. Asimismo, se trabajó en talleres con estudiantes, docentes, no docentes y autoridades en las unidades académicas para la implementación de los protocolos de accesibilidad académica y comunicacional.

\* **Accesibilidad física:** se avanzó en la articulación con la Secretaría de Planeamiento Físico de la Secretaría de Planificación y Gestión Institucional para la incorporación de la perspectiva del diseño universal en las construcciones de la Universidad Nacional de Córdoba, también con la Secretaría de Planeamiento se elaboró un protocolo de pautas para la eliminación de barreras culturales en el uso de los espacios comunes de la Universidad aprobado por el Honorable Consejo Superior en la sesión del 6 de diciembre.

\* **Accesibilidad de materiales de estudio y democratización del conocimiento:** se aprobó una resolución en virtud de la cual los títulos que edite la Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba incluyan la publicación de sus obras en un repositorio virtual para garantizar la accesibilidad de esos textos, en el mismo sentido se está trabajando con el Programa de Bibliotecas para que los textos estén disponibles en formato accesible para todos los estudiantes que lo necesiten.

\* **Accesibilidad en la información y comunicación:** en conjunto con la Prosecretaría de Comunicación Institucional (PCI), la Prosecretaría de Informática (PI) y la Facultad de Matemática, Astronomía y Física (FAMAF) se realizó un diagnóstico de accesibilidad de los entornos virtuales y páginas web de las distintas unidades académicas y de la Universidad Nacional de Córdoba, con el fin de identificar problemas y avanzar en su accesibilización. De esta manera, se continúan y profundizan las acciones que ya se venían realizando y que han permitido que la universidad se constituya en una referencia a nivel nacional en esta cuestión.

### **Acciones para asegurar una alimentación saludable**

El comedor universitario funciona en tres sedes y distribuye un promedio 2750 raciones diarias, totalizando 396.168 raciones en el año 2012.

Se realizan actividades culturales y acciones orientadas a constituir el Comedor Universitario en un espacio de encuentro y de participación donde los estudiantes puedan compartir sus producciones, disfrutar de actividades recreativas y políticas, y compartir información de interés. Con este objetivo, se creó el programa Comedor con C de Cultura.

### **Acciones para garantizar el derecho a la salud**

Un aspecto importante para favorecer la permanencia es garantizar la salud de los estudiantes. Es así que se realizaron numerosas acciones para mejorar la atención primaria (ampliación de especialidades y consultorios nuevos). Hoy se cuenta con atención en enfermería, clínica médica, ginecología, odontología, nutrición, psicología, psiquiatría, kinesiología y fonoaudiología; se implementan programas preventivos y se ha ampliado la cobertura de la mutual estudiantil (alrededor de 9.000 afiliados).

Todas estas políticas han estado acompañadas por un trabajo sostenido de promoción de los derechos estudiantiles, de construcción de ciudadanía estudiantil, de creación de espacios de participación y de

debate, en algunos casos masivos como lo es el cuerpo de estudiantes voluntarios. Acciones de promoción de derechos como el derecho a la salud y al ambiente y a derechos ligados a la memoria, la verdad y la justicia.

Falta mucho por recorrer y profundizar, pero es un camino iniciado que no permite una vuelta atrás. Hoy observamos que muchos jóvenes para los que hasta hace poco la universidad no era un horizonte posible han ingresado o piensan ingresar a nuestras aulas; nuestro desafío es que permanezcan y egresen, debemos evitar que esta inclusión enmascare una exclusión porque no supimos desarrollar las estrategias que permitieran que ejerzan en plenitud su derecho a la educación superior. Es nuestro compromiso con la sociedad encontrar esas estrategias.

# DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN URUGUAY. ACCIONES DE INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD

**Pablo Eduardo Martinis López**

Buenos mediodías para todos, para todas. Sin duda es un gusto poder estar participando aquí con todos ustedes, compartiendo la mesa con las compañeras y, evidentemente, es necesario agradecer la invitación cursada por los colegas del Núcleo de Estudios e Investigación en Educación Superior, a las compañeras de la Universidad Nacional de Córdoba, y todos ellos incluidos en la figura de Estela Miranda, quien ha estado trabajando con este equipo en la organización de este encuentro; por eso, muchas gracias. No tanto por el hecho de estar aquí sentado intentando decir algunas cosas, sino, sobre todo, por todo lo que pude escuchar antes. Realmente me ha sido muy grato poder escuchar y apreciar cómo compañeros de distintos países de nuestra América Latina, desde nuestras universidades, están no solo pensando sino llevando adelante prácticas que tienen que ver con el reconocimiento de sectores sociales por tanto tiempo negados de la posibilidad de pensar siquiera en su relación con la educación superior, así que uno se va reconfortado de haber estado pensando y haciendo todo esto en este transcurso.

La presentación que yo quería compartir con ustedes tiene que ver con, en un primer momento, el planteo de algunos elementos que pudieran servir para una discusión sobre la acción de inclusión educativa en general y vinculada a la universidad en particular. Luego, recuperar algunos ejes problemáticos que se dan para estos procesos de democratización de la educación superior en Uruguay y también algunas acciones que, particularmente la Universidad de la República, está desarrollando en este sentido para, a partir de ellas, culminar simplemente

identificando -como se nos pedía en el título del panel- algunos actores y prácticas vinculados con estos procesos.

Primer punto: la discusión sobre inclusión en la educación. Pensar la universidad de un proyecto democrático, que se sustente en nociones de justicia e igualdad, supone no pasar por alto algunas lecciones aprendidas hace ya tiempo, en cuanto a las relaciones entre educación y sociedad. Una buena síntesis de todo un conjunto de discusiones muy amplias sobre esto fue producida -al retorno a la Argentina luego de la dictadura- por Cecilia Braslavsky (1985) en su primera investigación. Cuando pasa a raya la discusión sobre funciones sociales de la educación, plantea, sintetiza que básicamente todo sistema de educación cumple simultáneamente tres grandes funciones: a) la distribución de habilidades instrumentales, conocimiento científico y pautas de socialización, que son necesarias para participar en la sociedad; b) contribuye a estamentalizar a la población y, c) legitima esta estamentalización a través de la distribución y generación de ideología.

Al cumplir cada una de estas funciones específicas un sistema de educación, contribuye, a la vez, como tantas otras instituciones y prácticas sociales, a la transformación y a la reproducción de la sociedad. El tema, por tanto, no sería la discusión conducente a si la educación transforma o reproduce, sino que el punto central se ubica en establecer con la mayor claridad posible a favor de qué sectores sociales produce estas funciones, en contra de quién y cómo se alteran situaciones que no favorecen procesos de expansión del derecho de la educación; esto, si es que uno está a favor de la expansión del derecho a la educación. No hemos de olvidar que la enseñanza media y la universidad cumplieron históricamente en nuestras sociedades una función de clasificación y estratificación social. Hoy, de la mano de nuevas relaciones de fuerza, nuevos proyectos políticos, les estamos exigiendo que alteren su función tradicional, pero eso no resulta simplemente de una declaración de intenciones, sino que requiere reformular perspectivas teóricas, generar nuevas prácticas y reconocer también nuevos actores.

En la mesa de ayer lo planteaba claramente el rector Rinesi: las universidades siempre se pensaron como fábricas de elites, y el cambio

de representaciones que debemos procesar es muy radical. O la rectora Scotto, cuando señalaba que en los 90 se cristalizó fuertemente en nuestro sentido común la idea de que la universidad no es para todos, y que el acceso es exclusivamente cuestión de medios.

La discusión en torno a cómo incidir sobre lo educativo para lograr la atención de sectores sociales que no parecían tener cabida en ella tiene muchos antecedentes en la discusión sobre políticas educativas. María Ester Mancebo (2010), una investigadora colega de la Universidad de la República, ha propuesto una clasificación acerca de lo que ella ha llamado las políticas proequidad en América Latina, en la que distingue básicamente cuatro momentos: a) la década de los `40 y los `50, cuando la definición del problema de la inequidad estuvo centrada en el acceso universal en la escuela primaria; b) la década de los `60 y los `70, en la que el problema continuó siendo el acceso a la escolaridad básica, pero simultáneamente empezaron a cobrar relevancia problemas de aprendizaje, y así se da el desarrollo de la psicopedagogía, una disciplina que va a matizar bastante fuertemente las construcciones sobre estos temas; c) las décadas de los `80 y los `90, en las que la preocupación por la equidad se ligó estrechamente a los cuestionamientos sobre la calidad de la educación, surgiendo los programas compensatorios en el marco de políticas focalizadas -agregado- basados en la construcción diferencial de ciertas poblaciones, o lo que Violeta Núñez (2005) llamaría la gestión diferencial de poblaciones. Plantea, además, Mancebo (2010) que en la presente década se ha extendido la detección de serios procesos de exclusión educativa, frente a lo cual la noción de inclusión ha generado y ganado relevancia en el discurso público; surgen así los programas de nueva generación, que también se han desarrollado en nuestras universidades.

Quizás el matiz -más que un matiz es un complemento- que podríamos ubicar en relación con el planteo de Mancebo es que si bien el discurso de la inclusión surge como una novedad en América Latina, luego del fracaso de las políticas basadas en la noción de equidad, los procesos de inclusión social obviamente son mucho más antiguos. Es claro que la formulación de una noción de inclusión educativa supone

tomar nota de procesos de inclusión realmente existentes, y esta no es una constatación novedosa en el desarrollo en las ciencias sociales en América Latina. La teoría de la dependencia había mostrado hace muchas décadas como se produce el proceso de subordinación de amplios sectores sociales, produciendo la periferia dentro de la propia periferia.

José Nun, en el año 1969, en discusión también con Cardoso y con Faletto (1977), propuso la categoría de «masa marginal», para dar cuenta de cómo en América Latina, la producción de una superpoblación relativa contenía en sí misma un componente afuncional que no cumpliría ninguna función en la reproducción de las relaciones de producción de las sociedades capitalistas. Cómo las propias sociedades capitalistas producían un excedente de población que no cumpliría ninguna función de superproducción como tal.

Dictaduras y neoliberalismo en los `90 no hicieron más que profundizar esta situación, que ya estaba claramente diagnosticada, y se volvió común referirse como excluidos a los más afectados por estas realidades. Robert Castell (1995) nos advirtió acerca de estos superconglomerados, masas poblacionales excedentarias fuera de todos los cálculos sobre lo social. En este sentido, los esfuerzos de volver a zurcir un tejido social muy maltrecho, lógicamente, encuentran serias dificultades.

Por otra parte, la discusión sobre la inclusión educativa debiera pensarse en este marco como una discusión política y no simplemente técnica. La reducción de los problemas educativos a su abordaje exclusivamente técnico, o sea, como problemas que tienen que ver solo con la cobertura adecuada o con el método de enseñanza pertinente, etc., ha redundado en la despolitización de los mismos, ocultando las relaciones de fuerza que están por detrás de los procesos de producción de desigualdad. En este sentido, no debemos olvidar que en América Latina, más allá de los procesos de cambio que se han venido viviendo en la última década, subsisten fuertes procesos de exclusión social y particularmente de tipificación socialmente negativa de importantes sectores sociales. La articulación de las nociones de juventud y pobreza

se ha traducido desde un consenso conservador que ha tenido y tiene amplio desarrollo en el continente, en términos de ubicar a estos sujetos jóvenes y pobres como amenazas a una sociedad que estaría, por fuera de eso, totalmente integrada. Esto, sin duda, viene de la mano de la ubicación de la seguridad como el problema fundamental en las agendas políticas y sociales; así, se tiende a visibilizar a estos sujetos como excepcionales, que habilitarían un tratamiento también excepcional. Para pensar esto resulta particularmente interesante la noción de «estado de excepción» de Giorgio Agamben (2004), ciertas poblaciones en relación con las cuales lo común, desde la intervención estatal, sería lo excepcional.

En el caso uruguayo, una sociedad que tiende a verse a sí misma como tolerante e integradora, deberá expresarse el próximo año en las urnas en relación con una propuesta de recorte de la edad de responsabilidad penal, en el caso de algunas acciones de delitos cometidos por adolescentes de 16 y 17 años. Esto no es sino el extremo más radical de una forma de naturalizar las desigualdades sociales, promoviendo una política del desprecio sobre sectores enteros de la sociedad, esos jóvenes pobres. No debemos dejar de recordar, pensando en estos términos de inclusión y de responsabilidad social, que entre quienes proponen y justifican esta medida se destacan profesionales egresados de nuestra Universidad de la República. Estos elementos colocan la necesidad de politizar la discusión sobre la noción de inclusión social, vinculándola a debates más amplios, anclados en las formas de distribución de la riqueza y de construcción de una ciudadanía sin exclusión.

En términos pedagógicos, particularmente se impone una discusión sobre la noción de sujeto, de modo de reconocer que el acceso pleno al derecho a la educación no es nunca una dádiva, sino un acto de justicia, como ha sido planteado en varias oportunidades en este seminario. La pregunta debería ser: ¿qué es lo que por justicia le corresponde a un sujeto? Probablemente es por eso que quien habla preferiría nombrar a estas políticas, a las que nos estamos queriendo referir aquí, como políticas de la justicia o políticas de un reconocimiento,

antes que como políticas de inclusión. Esto porque, en primer lugar, no es éticamente justificable culpar a los sujetos que están en situación de exclusión por el lugar que ocupan, sin antes revisar responsabilidades sociales en términos más amplios. Por otra parte, al pensar la educación en términos de derechos, ubicamos responsabilidades sociales y políticas insoslayables, siempre anteriores a cualquier consideración sobre la incapacidad de los propios sujetos que fracasan en la educación. Antes que los desertores, como planteaba ayer Rinesi, deberíamos hablar de los expulsados o de los que no han sido tenidos en cuenta.

Abundan las menciones en América Latina, mirando el tema más en profundidad, acerca de las diferencias abismales que existen en todos los órdenes de lo social entre los sujetos ubicados en los puntos extremos de la inclusión de bienes materiales y simbólicos. Yo simplemente recupero aquí algunos datos, podría mostrar muchísimos. Un trabajo de Aponte Fernández del 2007 arroja cifras: en América Latina el 10% más rico de la población tenía en ese año 8 años más de educación que el 30% más pobre, y esto se complejizaba si uno se iba a la población rural o a otros grupos indígenas, con menos posibilidades de asistir a la escuela. Y la disparidad de los logros de aprendizaje y aprovechamiento replicaba la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas de calidad. Los estudiantes de las zonas pobres reflejaban en las pruebas de rendimiento, que tanto se han desarrollado en las últimas décadas, 20 puntos en lenguaje por debajo, en comparación con estudiantes de familias de mayores ingresos.

Se han realizado muchísimos análisis a partir de los resultados de las pruebas PISA, más allá de las consideraciones que a uno le puedan merecer estas pruebas, que han resaltado la distribución inequitativa de los aprendizajes en nuestra sociedad. Claro está que estos análisis también han tenido, si ustedes quieren, un efecto perverso, el de naturalizar algunos enfoques que alimentan una lectura acerca de la discapacidad, que sería propia de algunos sectores sociales para el aprendizaje. Por eso nos parece particularmente interesante pensar la problemática desde ejes que ubiquen la responsabilidad social y estatal en los procesos de producción de exclusión, vistos como efectos de

procesos de tomas de decisiones políticas, que se establecen en relaciones de fuerza en el marco de sociedades que son democráticas, al menos en los últimos 25 años.

En relación con estos procesos mencionados, llamémosles, en general, «de inclusión social de la universidad», quería plantear que, según el trabajo de destacados colegas, la dirección en torno a dichos procesos debería pronunciarse asociada a muchos factores. Yo voy a señalar dos: 1- cuestiones que tienen que ver con la calidad y la pertinencia de la labor que desarrolla la universidad; y 2- sobre concepciones de procesos de enseñanza y su vinculación con una noción de formación. Todo eso en el marco de una revisión de las responsabilidades sociales de las universidades. Calidad y pertinencia, entonces.

Como ya se ha señalado en este seminario, los discursos sobre la necesidad de velar por la calidad de la enseñanza tuvieron amplia repercusión en nuestro continente en la década de los `80 y de los `90. De hecho, todos los procesos de reformas educativas en América Latina en la década del `90 tuvieron este como uno de sus ejes centrales, sumado a consideraciones sobre equidad, formación docente y mejoras de las formas de gestión de sistemas e instituciones.

La noción de calidad se estableció en el ámbito educativo, siendo tomado de ámbitos vinculados al mundo de la moderna empresa capitalista. Sin desmedro de ello hace mucho tiempo que se incorporó al lenguaje más específicamente de la educación. De hecho, el concepto goza de muy buena salud y es ampliamente utilizado en el campo educativo, inclusive desde perspectivas y concepciones antagónicas.

El Doctor Días Sobrinho (2008), en relación con esto, ha planteado: «No puede haber calidad *in abstracto*, apátrida, desraizada de las realidades concretas que le dan contenidos y formas. La calidad necesita tener un valor social, público, de compromiso con las comunidades en las que se insertan las instituciones educativas.» Esto lleva al autor a plantear directamente la necesidad de articular una noción de calidad con una de pertinencia, y para eso se basa también en un aporte de Carmen García Guadilla (1997), que plantea lo siguiente:

*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 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 las que están insertas las instituciones, y también, de manera muy importante, los otros niveles del sistema educativo.*

Aquí me parece que hay un punto fundamental: pensar los procesos de inclusión en la enseñanza superior no tiene que ver exclusivamente con pensar el ingreso en la educación superior, sino también con cómo la universidad se vincula con comunidades y cómo colabora con otros niveles de los sistemas educativos. Por eso, Días Sobrinho (2008) va a señalar que pertinencia es un compromiso con el conocimiento y la formación al servicio de un proyecto ético-político de la sociedad y es esto lo que, a mi juicio, no debiera faltar en los discursos que muchas veces elaboramos señalando la necesidad de incorporar la calidad en la educación superior, la pregunta es: ¿calidad en relación con qué?

De este modo, interesaría, para esta mesa en particular, llamar la atención acerca de que la convicción de una noción de inclusión vinculada a procesos socialmente pertinentes y, por ello, de calidad, ubica a la universidad necesariamente de cara a la asunción de un compromiso ético-político, en relación con los sectores más postergados de nuestra sociedad. Esto no quiere decir, obviamente, reducción de la labor universitaria al trabajo con estos sectores; quiere decir la instalación de una particular sensibilidad -de la que hablaron aquí muchos de los panelistas que han participado- que ubique a estos sectores como actores destacados en cualquier agenda universitaria.

Voy a pasar a otro punto: las dificultades que hoy se presentan para los procesos de democratización de la educación superior en el Uruguay, en relación con la necesidad de pensar los procesos de

formación en la universidad. Temas necesariamente integrados a la discusión sobre la inclusión.

Muy brevemente, quería señalarles que una de las principales dificultades que se presenta en Uruguay para los procesos de democratización de la educación superior es que, en nuestro país, hace ya muchas décadas, estamos viendo un proceso de estancamiento en lo que tiene que ver con la necesidad de universalizar la educación media básica y la educación media superior. Hay un trabajo interesantísimo de dos colegas sociólogos uruguayos, Gustavo De Armas y Alejandro Retamoso (2010), elaborado para UNICEF (2010), titulado «La universalización de la Educación Media en Uruguay» que sugiero como lectura para acercarse a esta temática en nuestro país. Allí, los autores dan cuenta claramente -hay un análisis estadístico muy fino- que la probabilidad de completar la educación media en el Uruguay, y entonces poder estar en condiciones de acceder a la enseñanza universitaria, es 10 veces mayor entre los jóvenes que pertenecen al quintil de mayores ingresos que entre quienes pertenecen al quintil más joven. Un 70% de los jóvenes pertenecientes al quintil más rico en nuestro país acceden a la universidad, y aproximadamente un 7% del quintil más pobre. Esto sucede porque estamos estancados en los números, hace por lo menos tres décadas, en los niveles de egreso de la educación media básica y la educación media superior. Ninguna de las dos está universalizada en el Uruguay. Para hacerlo muy sintético, de cada 100 niños que ingresan a la escuela en el Uruguay, 97 terminan la primaria, 69 terminan en algún momento el ciclo básico y 37 terminan la educación media superior. Evidentemente y con claridad, allí hay problemas.

Ahora me referiré de manera breve a algunas propuestas y prácticas que se han desarrollado desde la Universidad de la República. En esto conviene señalar que, como objetivo estratégico, la universidad le ha planteado a la sociedad uruguaya la necesidad de la generalización de la educación terciaria de calidad para toda la población. Nuestro Rector, el Dr. Rodrigo Arocena, señala esto en la *Memoria del 2010* en estos términos:

*Aunque pueda ser una opinión contra la corriente, estamos convencidos de que el siglo del Bicentenario del Uruguay, que termina en el 2030, puede culminar con la universalización de la enseñanza media y la generalización de la enseñanza terciaria, siempre y cuando en la nación se planteen realmente estas metas. Hacerlas realidad requiere sustentarlas en el trípode de: mayor inversión, esfuerzos redoblados y reformas en profundidad<sup>1</sup>.*

Desde su ámbito de actuación, la universidad ha intentado respaldar este proceso de generalización de la formación avanzada a lo largo de toda la vida, básicamente en relación a 4 ejes que voy a mencionar para detenerme en el último, simplemente por cuestiones de tiempo: contribuyendo a la creación de un sistema nacional de enseñanza terciaria pública, con las otras organizaciones existentes; ampliando la oferta de carreras de grado en la universidad, sobre todo en los últimos años; realizando programas que logren disminuir el abandono, mediante múltiples respaldos a los procesos de estudio, en el 2011 por primera vez la Universidad de la República logró superar el número de 5.000 egresados, por primera vez en su historia, sobre 80.000 estudiantes que tiene aproximadamente; y abriendo espacios para la formación y capacitación permanente, en particular de quienes están insertos en el mundo del trabajo, pero fuera del sistema educativo formal. Entonces, este es un detalle de las cosas que ha hecho la universidad, pero básicamente este proceso tiene que ver con: cómo trabajar hacia lo interno con los estudiantes que la universidad recibe; cómo apoyar la solidificación de un sistema de educación pública en el Uruguay que logre aumentar los niveles de egreso en la enseñanza media básica y media superior; y cómo reconocer como sujetos de una posible enseñanza a actores sociales que no cumplen los requisitos que

---

<sup>1</sup> Universidad de la República. Memoria de la Universidad de la República. Año 2010. Montevideo.

formalmente están pautados para acceder a la enseñanza superior, o sea el bachillerato.

Y con este punto quiero terminar y dejar planteada una discusión: los procesos de validación de conocimientos de los sujetos que forman parte de nuestras sociedades y, particularmente, los conocimientos logrados por fuera del sistema educativo formal. Este me parece que es un punto importante en lo que es la diversificación, la diferenciación de posibilidades de acceso a la enseñanza superior, no por un único camino, sino por un camino que también reconozca experiencias. En esto, dos puntos: la Ley General de Educación que se aprobó en Uruguay en el año 2008, la N° 18.437, en su capítulo 39 establece:

*El Estado, sin perjuicio de promover la culminación en tiempo y forma de los niveles de la educación formal de todas las personas, podrá validar para habilitar la continuidad educativa, los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal, que se correspondan con los requisitos establecidos en algún nivel educativo.*

Allí se abre una puerta para reconocer aprendizajes realizados fuera de la educación formal. Esto, obviamente, implica gran complejidad; una es que la ley señalaba 6 meses para reglamentar ese artículo, se elaboró una propuesta de reglamentación -en la cual tuve la suerte de participar-, pero no ha sido aprobada todavía (4 años después); esto da cuenta también de las dificultades dentro del propio sistema educativo.

La propia Universidad de la República, en su *Ordenanza de Estudios de Grado*, en el artículo 34, se hace eco de esta posición:

*El ingreso a las carreras universitarias requerirá, como regla general, la certificación del ciclo completo de educación media. Sin perjuicio de lo anterior, el Consejo Directivo Central podrá permitir el ingreso de personas que cuenten con la formación necesaria para seguir con aprovechamiento cursos universitarios, para ello se tendrán en cuenta los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados dentro o fuera de la educación formal, que habiliten la continuidad educativa. El Consejo Directivo Central*

*resolverá en cada caso, contando con el asesoramiento del servicio involucrado en la facultad que se trate.*

Permítanme, entonces, subrayar esto. Hay algunos lineamientos acerca de cómo implementar esto, pero se abre una posibilidad que, en términos de democratización del acceso a la educación superior, tiene que ver con reconocer recorridos y trayectorias que no necesariamente han sido realizados en los ámbitos que teóricamente estaban previstos, y ya hay algunos ejemplos en este sentido.

Termino, un poco a partir de las perspectivas conceptuales con las que hemos querido pensar el tema y de experiencias más prácticas, simplemente señalando que parecen dirimirse 4 tipos de actores en estos procesos de democratización de la enseñanza superior, mirado esto desde la universidad. Por un lado, los estudiantes propiamente dichos, los tradicionales y los nuevos; en segundo lugar, actores del resto del sistema educativo, con los cuales es necesario colaborar para el logro de la superación de la situación de estancamiento en la que estamos en este momento; tercer lugar, sectores poblacionales que están muy lejos de la educación universitaria y en situación de gran vulnerabilidad, en relación con los cuales es necesario aportar para trabajar conjuntamente en la superación de situaciones de desigualdad y, en cuarto lugar, los demandantes de la educación superior que, sobre todo en el mundo del trabajo, interpelan la posibilidad de continuación de estudios aunque no hayan culminado los niveles previos.

Y en cuanto a las prácticas, creo que resulta uno de los ejes fundamentales que ha quedado muy claro en este seminario, se trata de la necesidad de una transformación profunda de las prácticas, con criterios de pertinencia social, justicia e igualdad. Y aquí se señalaba hace un rato claramente un concepto de igualdad, que es el que yo quisiera suscribir, que está particularmente abierto a la consideración de la noción de diferencia. No igualdad entendida como homogeneidad, sino igualdad como posibilidad de articular en un proyecto común a los que son diferentes, reconociendo su igualdad intrínseca, que finalmente tiene que ver con un objetivo, que quizá es el fundamental: la posibilidad de la construcción de la autonomía de todos los sujetos, entendida como

aquella formulación que ya hace muchos años elaboró Cornelius Castoriadis (2005), el hecho de que seamos todos posibles, que todos podamos ponernos de pie y preguntarnos a nosotros mismos y preguntarles a los demás acerca de la justicia de las leyes que nos gobiernan. Creo que tendremos una educación radicalmente democrática cuando todos quienes pasemos por estos procesos podamos ponernos de pie y hacernos esta pregunta. Muchas gracias.

## **Bibliografía**

AGAMBEN, G. (2004). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

APONTE – HERNÁNDEZ, E. (2007). *Desigualdad, inclusión y equidad en América Latina y el Caribe*. s/d Cardoso, Fernando Henrique y Falleto, Enzo (1977). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CASTEL, R.(1995). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.

BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: GEL – FLACSO.

CASTORIADIS, C. (2005). *Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.

DE ARMAS, G.Y RETAMOSO, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y desafíos a futuro*. Montevideo: Oficina de UNICEF.

DIAS SOBRINHO, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En: *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, A.L. Gazzola (ed.); IESALC

GARCÍA GUADILLA, C. (1997). El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. En: *La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Tomo I. Colección Respuestas. Caracas: Ediciones CRESALC/UNESCO.

MANCEBO, M. E. Y GOYENECHÉ, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Ponencia presentada en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, setiembre de 2010.

NUN, JOSÉ (1969). NUN, J. (1969c). *Superpoblación relativa, ejército industrial de reserva y masa marginal*; En: Revista Latinoamericana de Sociología, 2, 178-236.

NUÑEZ, VIOLETA (2005). *Participación y educación social*. Conferencia pronunciada en la Universidad de Barcelona, noviembre de 2005.

## **Eje 3**

### **«Transformaciones institucionales para la inclusión en la educación superior»**

#### **Panel 1.**

##### **Expositores:**

Jorge Landinelli

Estela Maris Valenzuela

Carlos Callisaya Cruz

##### **Moderador:**

Pablo Martinis Lopez

#### **Panel 2.**

##### **Expositores:**

Daniel Mato

Milena Mazabel

Ana María Correa

##### **Moderadora:**

Adela Coria



## PRESENTACIÓN

Muy buenas tardes para todos, para todas. Vamos a dar comienzo al panel que específicamente se inscribe en el eje Transformaciones Institucionales para la Inclusión en los Estudios Superiores del I Seminario Democratización de la Educación Superior, una mirada desde el MERCOSUR.

En primer término, contaremos con la exposición del Doctor Jorge Landinelli Profesor Titular y ex Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República en Uruguay en el período 1995 – 2003. Actualmente dirige el Programa de Investigación y Docencia Políticas Públicas de Educación Superior en Uruguay y América Latina. Ha sido Profesor Investigador de tiempo completo en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México. Investigador Asociado del proyecto Perspectivas de América Latina de la Universidad de las Naciones Unidas. Investigador Asociado al Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México y de reconocidas universidades de la región. Recientemente, ha integrado el Comité Científico Regional del Foro Mundial de la Educación de la UNESCO sobre Universidad, Investigación y Conocimiento y posee una extensa trayectoria en estas temáticas en diversas instituciones universitarias y también vinculadas a la UNESCO. En su condición de Especialista en Políticas de Evaluación y Acreditación Universitaria ha sido Presidente de la Comisión de Evaluación Institucional de la Universidad de la República, miembro de las Comisiones Nacionales de Uruguay para la acreditación de carreras de grado universitarias del MERCOSUR, Asesor del

Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay en las políticas de educación superior, Representante Nacional en la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en la Red de Agencias de Acreditación del MERCOSUR y consultor de entidades de Argentina: CONEAU, Chile: CNA - TCNA y México: CONACYT. Es autor de numerosas publicaciones, libros, libros en coautoría y artículos en revistas científicas sobre los temas de su especialidad.

Estela Maris Valenzuela es Licenciada en Gestión Educativa, Profesora de Ciencias de la Educación, Profesora para el nivel primario, Especialista en Investigación Educativa, Pedagogía y Didáctica y Currículum. Actualmente es Doctoranda en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Jujuy; directora de Estudios de la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria en el instituto de nivel terciario CIFMA, Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen de Sáenz Peña, Chaco. Es Profesora Titular en espacios como Pedagogía, Didáctica, Programación de la Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes en el mismo instituto. Ha dirigido proyectos de investigación sobre prácticas docentes en contextos interculturales, juegos de niños; actualmente está dirigiendo un proyecto sobre niveles de conocimiento en la enseñanza de las lenguas indígenas. Ha coordinado la elaboración del diseño curricular para la formación docente indígena y planes de estudio de las carreras que se desarrollan en el instituto anteriormente mencionado. Ha realizado publicaciones, recibidos en la experiencia educativa en formación docente indígena, en publicaciones de UNESCO y en distintas universidades y es Capacitadora Docente para nivel primario, secundario y superior desde el año 1998.

**Pablo Martinis Lopez<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Sociales. Profesor Agregado y Director del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República del Uruguay. Responsable del Programa de Investigación e Intervención en Educación y Pobreza.

# DIVERSIFICACIÓN INSTITUCIONAL Y DEMOCRATIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

Jorge Landinelli

## Introducción

En toda América Latina las modalidades organizacionales de la educación superior se han transformado radicalmente en el transcurso de las últimas décadas, lapso en el que se ampliaron notablemente las demandas sociales sobre las instituciones y se acrecentó muy rápidamente el número de estudiantes y establecimientos. Paralelamente, el modelo tradicional de estructuración de las universidades alcanzó sus límites naturales como configuración educativa elitista, muy escasamente matizada en su composición social y concentrada exclusivamente en lugares geográficos privilegiados.

Ante esas alteraciones de gran alcance, no parece exagerado sostener que en el presente la realidad de los formatos universitarios son imposibles de cotejar con los prevalecientes medio siglo atrás. Atendiendo a esa circunstancia, el propósito central de esta presentación es abordar el examen de algunos problemas generales implicados en el desarrollo de las recientes políticas de diversificación institucional diseñadas e implementadas en los distintos países, las que en sus fundamentos han respondido a finalidades disímiles: instaurar un terreno abierto a nuevos emprendimientos privados informados por una estricta lógica de mercado orientada a la venta de servicios educativos o movilizar un recurso estratégico del sector público para facilitar la inclusión social y promocionar avances sustantivos en la democratización de la educación superior.

## **La revaloración contemporánea de la educación superior**

A lo largo de las últimas décadas, los principios constitutivos y patrones operativos de las universidades en América Latina han sido objeto de una profunda revisión crítica nutrida por diversidad de argumentaciones, consideraciones analíticas encontradas y propuestas discordantes sobre sus alternativas de futuro. El amplio espectro de problemas resaltados en esa dilatada deliberación sobre el sentido de la educación avanzada y las discrepantes opciones estratégicas formuladas para su transformación, han pautado el flujo de una etapa de cuestionamientos fundamentales ligados al examen de la estructuración orgánica de las entidades universitarias, al análisis de la capacidad que ellas tienen para realizar aportes significativos a los asuntos fundamentales de las sociedades, a la reflexión sobre las responsabilidades públicas y los compromisos éticos implícitos en su misión, así como al escrutinio de sus criterios y mecanismos de gobierno, normas de gestión y modelos de financiamiento.

Las controversias vigentes, focalizadas en esa clase de temas, se basan en la inequívoca percepción de que las entidades de educación superior atraviesan importantes modificaciones de sus condiciones de existencia y muestran serias dificultades para adecuarse a las dinámicas de las nuevas realidades económicas, sociales y culturales que caracterizan a la época actual. Desde esa perspectiva, se resalta el hecho de que la fisonomía de los países de la región es en el presente muy diferente a la que enmarcó en el pasado la composición del grueso de los duraderos atributos de sus universidades, las que, como hechuras temporales históricamente determinadas, han sido interpeladas rigurosamente por las alteraciones de sus ambientes sociales y repentinamente han penetrado un nuevo escenario en el que deben asumir retos antes insospechados. Así, en toda la región son perceptibles diferentes procesos de readaptación de las hechuras universitarias, motivados por la inaplazable necesidad de clarificar las condiciones de realización de sus potencialidades para contribuir al progreso y participar

creativamente en un mundo conmovido por importantes transformaciones.

Del peso de esa circunstancia ha derivado la necesidad de dirimir una agenda de problemas que, con distintos énfasis ligados a las heterogeneidades que muestra América Latina, puede ser identificada en la trayectoria de las expresiones más significativas de sus sistemas universitarios. Particularmente en aquellas instituciones que han sido jurídicamente concebidas como un servicio de potestad pública, las que procuran ordenarse mejorando su calidad y asumiendo su pertinencia en relación con los intereses generales de la sociedad, adecuando sus estructuras y prácticas a las necesidades y demandas del medio en que se desenvuelven. Los organismos de esa índole se encuentran recurrentemente desafiados por algunos cometidos fundamentales: responder a las amplificadas expectativas de acceso a los estudios universitarios e incrementar la preparación de especialistas calificados en los distintos ámbitos del conocimiento, impulsar el reajuste de los métodos y medios pedagógicos y mejorar la pertinencia de sus logros en la generación de saberes científicos y tecnológicos capaces de incidir positivamente en la resolución de los más acuciantes problemas del crecimiento económico y del bienestar social.

Toda la evidencia enseña que, en sus recorridos históricos, las universidades han estado siempre sometidas a exigencias para que cumplieran un papel central en la evolución de los países. Como parte de la realización institucional de las sociedades latinoamericanas, desde la gestación de los órdenes republicanos los emplazamientos universitarios asumieron gradualmente las funciones de calificar los cuadros profesionales, en lo esencial abogados, médicos e ingenieros civiles, requeridos para satisfacer necesidades en distintos campos de la vida social, proveer elites dirigentes preparadas para establecer liderazgos en la conducción política y en la gestión de los organismos públicos, inducir paulatinamente el interés sistemático por el conocimiento científico y tecnológico, patrocinar los idearios y paradigmas culturales hegemónicos destinados a auspiciar los fundamentos jurídicos del Estado de derecho, la modernización de las

sociedades y la trabajosa construcción de las particulares identidades nacionales. Pero ese modelo consuetudinario, de naturaleza social excluyente y orientación académica marcadamente profesionalista, en gran medida adaptado a la reproducción de privilegios corporativos y estamentales, se encaminó hacia una insalvable crisis de inadecuación, cuando las instituciones de educación superior pasaron a verse compelidas a aceptar demandas de una amplitud y complejidad inusitada en relación con las que precedentemente determinaron los alcances de sus importantes pero limitadas misiones tradicionales.

Los cambios que distinguen a la época actual, acumulados durante más de medio siglo, han establecido un escenario global novedoso, en el que cada vez más la expansión del conocimiento y el empleo eficaz de la información cualificada ocupan un lugar central en la conformación de los procesos productivos, en la estructuración de las sociedades y el montaje de muy diferentes ámbitos de la vida ciudadana. De hecho, más allá de las intensas controversias entre proposiciones valorativas y concepciones discordantes sobre la naturaleza e implicancias del fenómeno, se ha consolidado la idea de que la elaboración de un sector dinámico de generación y utilización de conocimientos relacionados con el crecimiento económico, el desenvolvimiento social y la promoción de la modernidad contemporánea se ubica en el centro de los problemas fundamentales de los países.

En concordancia con esa perspectiva, parece ser un criterio ampliamente admitido que, como rasgo sobresaliente de esta nueva etapa de inflexión histórica, los individuos y las organizaciones construyen sus competencias principalmente mediante la adquisición del conocimiento y la generación de capacidades para producirlo, utilizarlo y renovarlo permanentemente con la finalidad de discernir respuestas a los requerimientos de un entorno en constante mutación. De ese modo, la aptitud de las sociedades para acceder a mayores niveles de desarrollo material y justicia social depende cada vez más de la centralidad que se reconozca a la implantación de sistemas educativos exigentes y emprendedores, capaces de sostener una formación de

calidad orientada a incluir a sectores cada vez más amplios de la población.

A la luz de esos retos, resulta razonable entender que, en su condición de centros cardinales de la formación avanzada, las instituciones universitarias enfrentan la necesidad de implementar una nueva generación de reformas capaces de fortalecer sus capacidades científicas y técnicas, renovar la funcionalidad de sus estructuras de trabajo docente y potenciarse como ámbitos intelectuales críticos para contribuir al interés común. En ese sentido, la Declaración de Cartagena, aprobada en la última Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-CRES, 2008) manifestó que

*... en un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el fortalecimiento de la educación superior constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética, así como para la promoción de una cultura de paz.*

Simultáneamente, también se ha sostenido que en la actualidad «...la Universidad cumple una función primordial, en tanto lo que distingue a los pobres - sean personas o países- de los ricos, es no solo que tienen menos capital, sino menos educación y conocimientos» (Banco Mundial, 2005). En conformidad con esa clase de proposiciones, parece incuestionable la aseveración de que las perspectivas de las sociedades en todo el continente están ligadas a la calidad de la inteligencia promovida por la educación superior para ser aplicada a la resolución de los complejos problemas del desarrollo.

Sin desmedro de su consustancial e ineludible papel como vía para encausar vocaciones y expectativas personales e incrementar las posibilidades de movilidad social ascendente, el quehacer de las universidades hoy debe ser colocado, más allá de esa facultad elemental, como un asunto de interés general, congruente con el influjo de los nuevos paradigmas civilizatorios, con los requerimientos específicos de las llamadas sociedades del conocimiento y con la necesidad de hacer

posible el progreso social. Es decir, las universidades deben desempeñar un rol necesario e inexcusable para favorecer el desenvolvimiento de sistemas productivos sustentables, responsables ante el medio ambiente, innovadores y competitivos a nivel mundial. También deben servir a la afirmación de la gobernabilidad democrática en el marco de procesos nacionales orientados al logro de la prosperidad colectiva, aportando a la construcción de una cosmovisión solidaria encaminada a la protección de los ciudadanos y el acrecentamiento de los derechos humanos, al fomento de la equidad social y la plena asimilación de la interculturalidad.

### **Los nuevos formatos organizativos**

En las conclusiones de la última Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO-CMES, 2009) se afirmó que «...las estructuras universitarias están experimentando una verdadera revolución», dinamizada por dos tendencias dominantes: el crecimiento de la demanda por educación superior y la expansión sostenida de la cantidad de instituciones. En línea con esa apreciación, los datos disponibles para América Latina y el Caribe indican cambios de gran magnitud. El número de estudiantes se ha multiplicado rápidamente desde comienzos de la segunda mitad del siglo pasado: en 1950 sumaban unos doscientos ochenta mil, en 1960 seiscientos mil, en 1970 dos millones, en 1990 ocho millones (Brunner, 2003) y al fin de la primera década de este siglo se proyectaban quince millones (Didriksson, 2008, López Segre, 2010). Ese acontecimiento se relaciona con las fuertes tendencias expansivas de la conformación demográfica en el continente y con distintos factores económicos, sociales y culturales: el relativo crecimiento de la población escolarizada en los tramos previos que desembocan en la educación postsecundaria, el incremento acelerado de la participación femenina en la matrícula de las instituciones, la revaloración de las titulaciones profesionales por su potencialidad como soporte de la mejora social, el continuado aumento de las exigencias formativas para acceder a los puestos mejor remunerados en los mercados de empleo.

El engrandecimiento aluvional de la matrícula aparejó en el mismo lapso tres derivaciones colaterales de gran importancia: el ensanchamiento y la masificación de los emplazamientos públicos previamente consolidados, el impulso a un vasto proceso de creación de nuevas entidades privadas y públicas, la ampliación de la oferta académica mediante la producción de programas educativos originales, funcionales a los cambios en el mundo del trabajo y a la necesidad atender la variedad de aspiraciones e intereses de los alumnos. De hecho, el número de universidades formalmente reconocidas en el continente pasó de algo más de setenta en 1950 a unas mil quinientas en 2011 (MESALC, 2012), entre las cuales unas seiscientas públicas con una matrícula cercana a los siete millones de alumnos y novecientas privadas que abarcaban a la población estudiantil restante. Como secuela de ese proceso expansivo, el universo de la educación superior universitaria pasó a caracterizarse por la coexistencia de una muy extensa sumatoria de instituciones caracterizadas por una variedad de formatos y recursos de legitimación disímiles, expresivos de una fuerte tendencia a la especialización social y funcional de los respectivos proyectos académicos.

En ese sentido, en contraste con el muy duradero arquetipo tradicional, en el panorama regional las universidades ya no son organizaciones claramente equiparables entre sí. En el presente, ellas difieren en multiplicidad de aspectos, tales como las circunstancias de su creación, su organización y misión, su tamaño y modalidad de financiamiento. En un lapso relativamente breve se transitó de un escenario regional simple, formado por unas pocas instituciones mayoritariamente estatales, dotadas de autonomía funcional y de rasgos académicos básicos homogéneos a otro extremadamente complejo, en el que pasaron a reconocerse universidades de muy diferente tipo: de gestión pública o privada, de naturaleza autónoma o dependiente de jerarquías externas, de magnitud de masas o de composición elitista, de alcances académicos complejos o exclusivamente docentes, de carácter nacional, regional o municipal, de inspiración laica o de atributos confesionales, de gobierno democrático emanado de articulaciones

políticas internas o de gerenciamiento empresarial (Landinelli, 2010). Además, a ese repertorio multiforme de conformaciones acentuadamente dispares, se ha agregado el vigoroso avance del suministro educativo transnacional de índole comercial conducente a titulaciones universitarias, plasmado en la implementación de una multiplicidad de programas virtuales de educación a distancia o en la instalación de sedes de instituciones extranjeras geográficamente localizadas en los países mediante la oficialización de franquicias (Knight, 2006).

En línea con la reconfiguración de los escenarios institucionales, secuela de la vasta e intrincada proliferación de universidades, se afianzaron formas rigurosas de estratificación de los sistemas, es decir, discontinuidades importantes en el modo como las universidades han sido jerarquizadas o categorizada de acuerdo a su ubicación en el mercado del prestigio académico. Esa segmentación de las instituciones en categorías o posiciones no homologables, ha establecido nuevas formas de distribución de los grupos sociales en el espacio de la educación superior. El fenómeno se vincula al hecho de que el acrecentamiento de la población estudiantil consiguió englobar individuos de extracción social más heterogénea en relación con la que antes configuraba el exiguo y uniforme estudiantado universitario, proveniente de una parte reducida de las sociedades y de entornos culturales esencialmente homogéneos. De acuerdo con esa situación, un factor dinámico del que se nutrió la diversificación de la educación superior universitaria fue la confección de opciones de muy distinta reputación y calidad, ubicadas en una escala de posiciones consideradas superiores o inferiores, definidas en correspondencia con factores tales como su ubicación territorial, las condiciones económicas de su entorno, las capacidades reconocidas a su capital académico o las posibilidades de rendimiento educativo imputadas a los alumnos provenientes de familias ubicadas en contextos sociales y culturales desiguales.

Tratando de ordenar los rasgos de ese escenario se han distinguido ciertos prototipos institucionales típicos, distinguiéndose a las universidades complejas que comprenden de modo integral funciones

de enseñanza de grado y posgrado en un amplio abanico de esferas del conocimiento, desarrollando también actividades sistemáticas de investigación científica, producción tecnológica y creación cultural, de otras modalidades limitadas o incompletas que ofrecen exclusivamente docencia en algunas escasas disciplinas, sin instrumentar el respaldo de la generación propia de conocimientos especializados. De hecho, en una mirada panorámica y apenas indicativa, en toda la región pueden identificarse universidades nacionales o regionales complejas que exhiben una importante trayectoria histórica, junto a otra clase de instituciones de creación más reciente que enseñan rasgos académicos muy diversos: universidades temáticas focalizadas en un solo campo disciplinario, universidades para estudiantes trabajadores, universidades interculturales, universidades transfronterizas, universidades a distancia y universidades empresariales transnacionales.

En síntesis, la arquitectura organizacional de la educación superior universitaria latinoamericana ha sido alterada por tres procesos convergentes: la multiplicación de las entidades admitidas por los preceptos jurídicos nacionales, la deshomologación de sus misiones y atributos académicos fundamentales y la segmentación y estratificación de las instituciones de acuerdo con la estimación de su importancia y prestigio.

Inmersa en esa dinámica diferenciadora, generadora de un mosaico institucional fragmentado e incoherente, de reputación desapareja y calidad desequilibrada, la educación superior latinoamericana y caribeña ha llegado a mostrar un intrincado entramado de patrones operativos inconexos y desprovistos de una estructuración sistémica eficaz, por lo general carentes de coordinación y disposición a la sinergia, lo cual ha determinado que la idea de universidad antes comúnmente aceptada y dotada una connotación valorativa inequívoca, ha quedado vacía de contenido manifiesto y se ha instalado en el uso corriente como una referencia conceptual frecuentemente imprecisa y semánticamente confusa (Landinelli, 2008).

## **Las lógicas políticas en los procesos de diversificación de la educación superior**

Está claro que la fuerza motriz de esas transformaciones pautadas por el crecimiento del caudal institucional, ha sido el extraordinario aumento de la demanda social por educación superior. Pero la dinámica específica del proceso, sustentada en las estrategias diseñadas por las propias instituciones, no puede dejar de vincularse a las finalidades de las políticas públicas gubernamentales que han favorecido la diversificación de la oferta de educación superior universitaria. En ese plano, es incuestionable el impacto de las políticas neoliberales que se desplegaron en el continente desde los años ochenta, promotoras de la desregulación de los sistemas y de la apertura del terreno de la educación superior a la iniciativa privada, en un contexto general de reestructuración de los andamiajes operativos del ámbito público, de ajuste estructural de las economías, de drástica reducción del gasto social, con el consiguiente debilitamiento de las políticas benefactoras, y de creciente languidez del rol garantista de los Estados, cuando ellos pasaron a ser concebidos como subsidiarios del mercado.

A nivel continental, en la mayoría de las experiencias nacionales los subsistemas de universidades públicas fueron objeto de severos cuestionamientos que enfatizaron su volumen exorbitante, sus prácticas autonómicas renuentes a cualquier clase de contralor externo, su tendencia a la politización plasmada en el ejercicio consecuente de un poder intelectual crítico y, principalmente, su alto costo financiero transferido hacia la totalidad de los contribuyentes. De acuerdo con esa lógica, los gobiernos no dejaron de aceptar en el plano discursivo la relevancia de las aplicaciones del conocimiento como recurso para alcanzar el crecimiento económico y niveles aceptables de cohesión social, pero en los hechos la mayoría de ellos ejecutaron con prolijidad las propuestas neoliberales respaldadas por el poderoso predicamento de entidades multilaterales de crédito, especialmente el Banco Mundial y, como efecto de ese enfoque, las universidades públicas vieron disminuidos sus recursos financieros y se vieron severamente lesionadas por el abatimiento sostenido de sus posibilidades de desarrollo.

De ese modo, mediante la aprobación de distintos marcos jurídicos promotores de la privatización, en gran medida la educación superior apuntó a convertirse en un bien de suministro comercial y los estudiantes o sus familias pasaron a ser percibidos como consumidores de un bien transable, sujetos libres de seleccionar lo que les pudiera resultar más accesible y conveniente de la oferta educacional disponible. Esas políticas, con variados ritmos y matices, facilitaron la emergencia de numerosas entidades particulares con capacidades muy dispares.

A las universidades privadas de naturaleza confesional o laica, constituidas a lo largo del tiempo con niveles satisfactorios de calidad académica y en muchos casos alcanzando justificado renombre, se agregó la profusa creación de entidades terciarias orientadas a absorber demandas educativas insatisfechas de carreras cortas y en general de bajo costo, estrictamente dirigidas a la calificación en destrezas laborales de índole técnico o administrativo concordantes con necesidades inmediatas y circunstanciales de los mercados de empleo. Esa clase de propuestas formativas, toleradas como de índole universitaria por muchas legislaciones nacionales, en una muy alta proporción se han caracterizado por reducidos propósitos de entrenamiento profesional de baja calidad académica, dando lugar a lo que en distintos países se definió gráficamente como «factorías de títulos», «universidades de garaje» o «enseñaderos».

Pero, más allá de la singularidad asumida en uno u otro país por la heterogénea ampliación del espacio privado de la enseñanza avanzada, el problema sustancial ha sido que, en la cosmovisión neoliberal, la educación superior universitaria dejó de ser concebida en términos universalistas como una responsabilidad estatal orientada a la promoción de un conjunto de habilidades académicas, actitudes y valores necesarios para el fortalecimiento de la ciudadanía y para la efectiva participación del conocimiento en el desarrollo de las sociedades, o sea como una contribución clave al bien común. Por el contrario, informada por una ética puramente utilitarista, ella pasó a ser entendida como un objeto de inversión económica y apropiación personal redituable, como un bien destinado exclusivamente a mejorar el potencial competitivo y

el éxito de los individuos en la sociedad. De ese modo, se empobreció el criterio de que la educación superior pública debe ser entendida como imprescindible, particularmente cuando en ella radica la principal concentración organizada del saber académico y la labor intelectual en la región, donde se implementa la más acreditada oferta de carreras profesionales, el grueso de los programas académicos de posgrado y el 70% de la investigación científica y tecnológica (López Segre, 2009).

No obstante, en América Latina la primera década del presente siglo mostró importantes cambios de orientación política en un grupo muy relevante de países, entre los cuales están Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador, Uruguay y Venezuela. En esos casos se abrieron como alternativas una serie de gobiernos calificados como progresistas o postneoliberales, comprometidos de distinta forma con una nueva generación de políticas públicas informadas por un conjunto de responsabilidades cruciales: favorecer y expandir los derechos civiles y políticos de la ciudadanía, promover el adelanto de los sistemas productivos, atender a las demandas de equidad social, garantizar ámbitos de vida protegidos para asegurar a la población el mejoramiento de sus condiciones de existencia, dinamizar modelos de desarrollo integrales y compartidos.

En ese repertorio de compromisos democráticos es posible identificar la búsqueda de alternativas viables tanto al ya perimido sistema universitario tradicional como al fallido modelo animado por la privatización del espacio de la educación superior. Ello incluye una reconfiguración de los procesos de diversificación, en el entendido de que el cambio institucional, la ampliación de las propuestas educativas y la flexibilización de las ofertas pedagógicas son factores consustanciales a la inclusión social y al reconocimiento del derecho a la educación. La experiencia ya generada revela que la diversificación de los subsistemas públicos, la ampliación de sus propuestas educativas y métodos de enseñanza son factores claves para la atención de las necesidades individuales y la democratización, en tanto «...la mejor manera en que la educación superior puede servir a la creciente variedad de talentos y motivos de los estudiantes,

así como a la creciente variedad de perspectivas de trabajo para los graduados, es mediante una considerable diferenciación institucional» (Ulrich Teichler, 1988).

Con ese fundamento, en buena parte de la región han surgido subsistemas públicos más complejos, que cuentan con una multiplicidad de emplazamientos diferenciados de acuerdo a demandas concretas de los ámbitos sociales o productivos y articulan enfoques académicos y modalidades de aprendizaje que se construyen de manera desemejante en función de realidades geográficas, históricas y culturales específicas. Este es un elemento esencial cuando se entiende que la elaboración de la equidad no solo concierne al carácter abierto del acceso a la educación superior, sino que también refiere la necesidad de reducir los altos índices de fracaso y abandono para afirmar el mejoramiento de la retención, los buenos resultados curriculares y la graduación de los alumnos.

En esa perspectiva, vale la pena detenerse en algunas de las consideraciones adoptadas por amplio consenso y manifestadas por la ya mencionada Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC- CRES, 2008), las que procuraron marcar un claro distanciamiento del sentido de las prácticas amparadas en la ola de reformas neoliberales implementadas en los años precedentes:

- *La educación superior es un bien público social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados.*
- *Para asegurar un significativo crecimiento de la cobertura educacional requerida para las próximas décadas se hace imprescindible que la educación superior genere las estructuras institucionales y las propuestas académicas que garanticen el derecho a ella y la formación del mayor número posible de personas competentes destinadas a mejorar sustancialmente el soporte socio-cultural, técnico, científico y artístico que requieren los países de la región.*
- *Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la educación superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante*

*para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, y resulta imprescindible para la integración en la educación superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad y otras personas carenciadas o vulnerables.*

*· Superar la segmentación y la desarticulación entre carreras e instituciones, avanzando hacia sistemas de educación superior fundados en la diversidad permitirá la democratización, el pluralismo, la originalidad y la innovación académica e institucional, firmemente sustentada en la autonomía universitaria. Igualmente, resultan imprescindibles la desconcentración y regionalización para procurar la equidad territorial de la oferta educativa, tanto como para facilitar la incorporación de los actores locales en la educación superior.*

En el contexto de las nuevas políticas gubernamentales de naturaleza progresista que han conocido muchos países latinoamericanos desde la década pasada, las finalidades democratizadoras de esa índole requieren de la convergencia de dos perspectivas. Por una parte, la de los estados que deben asumir las responsabilidades de urdir iniciativas públicas dirigidas a sostener la coordinación sistémica de las nuevas modalidades de suministro de la educación avanzada, contribuir a regular y cautelar la certificación de su calidad y testificar la validez de las titulaciones, garantizar los marcos jurídicos adecuados para avalar los resguardos autonómicos de las instituciones y asegurar los indispensables recursos financieros. Por la otra, el compromiso de las instituciones de fomentar una relación estrecha con la investigación científica y la creación de conocimientos aplicables a la resolución de demandas y problemas de las sociedades, así como instrumentar acciones que favorezcan las modalidades de enseñanza y aprendizaje capaces de alentar el acceso, la permanencia y la graduación de nuevos conglomerados de jóvenes, cuyas posibilidades de futuro no deben estar

condicionadas por sus especiales circunstancias sociales o el rango de sus biografías académicas.

### **Comentarios finales**

El predominio tradicional de enfoques homogeneizadores de la oferta de educación superior fue un factor que restringió severamente el acceso de los individuos a las universidades, su permanencia y logros de aprendizaje. En la actualidad, parece obligatorio admitir la evidencia de que las estructuras indiferenciadas e inmutables no sirven a los requerimientos actuales de las sociedades de la región y que, respondiendo a determinaciones nacionales, tradiciones y ambientes culturales singulares, la diversidad institucional es el escenario real de los procesos de democratización de la educación superior. En ese sentido, todo indica que en el futuro próximo las exigencias del desarrollo se seguirán traduciendo en el crecimiento sostenido del acceso a las formaciones avanzadas, en mayores opciones dentro de los sistemas y en la posibilidad de elaborar variados itinerarios curriculares para alcanzar un determinado perfil de egreso, en el ensanchamiento de los proyectos académicos y en la versatilidad de las alternativas de aprendizaje, reconociendo el hecho de que no son iguales o equiparables las circunstancias de vida y trayectorias educativas de quienes aspiran a carreras universitarias.

Sin embargo, los avances contemporáneos de la masificación del alumnado que han derivado en mayor diversidad organizacional generando oportunidades de acceso sin precedentes, han propiciado la composición de un escenario con componentes poco igualitarios, en el cual enclaves universitarios complejos y de estimable calidad coexisten con otras entidades ubicadas en una gradación de niveles marcadamente desparejos, algunas veces caracterizadas por la escasez de recursos, la apatía intelectual, la irrelevancia cultural y una muy baja capacidad de creación de conocimientos. Por eso se ha instalado como un punto privilegiado de las agendas de políticas educativas el diseño e implementación de acciones que eviten la fragmentación y promuevan el desenvolvimiento sistémico de las distintas instituciones universitarias

públicas, es decir que faciliten su funcionamiento en estructuras orgánicas de amplia cobertura geográfica capaces de operar articuladamente en redes funcionales con vocación compartida de alta exigencia académica, que otorguen garantías de su calidad e instalen congruentemente criterios armónicos de trabajo colaborativo, sustentados en principios de pertinencia, compromiso social y responsabilidad democrática.

Frente al modelo mercantil de organización de la ciencia y la cultura, que estrecha el espacio público del conocimiento, resulta necesario fortalecer el sentido de la universidad pública como posibilidad social no discriminatoria de acceso a la educación superior y de permanencia en ella, como ámbito de prácticas científicas y culturales de espíritu crítico, ligado a las distintas tradiciones y corrientes de pensamiento, capaz de poner al servicio de las mayorías las realizaciones de su actividad. En esta línea de renovación de principios y lineamientos, es particularmente importante la confección de ambientes eficaces de diálogo entre las comunidades académicas y sus cuerpos dirigentes con los gobiernos, los actores políticos y las expresiones orgánicas de la sociedad civil, para disponer de una masa crítica de nuevas opiniones e ideas que hagan posibles las acciones concertadas y los consensos duraderos en torno al imprescindible esfuerzo de conjugar inteligencia, igualdad y ciudadanía.

## **Bibliografía**

BRUNNER, J. J. (2003). *Nuevas demandas y sus consecuencias para la Educación Superior en América Latina*. Santiago de Chile: CINDA.

DIDRIKSSON, A. (2008). Contexto global y regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.

EZCURRA, A. M. (2012). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: UNGS.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008). *Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Declaración y plan de acción*. Caracas: IESALC-UNESCO.

KNIGHT, J. (2006). El nuevo mundo de la movilidad académica: programas y proveedores transfronterizos, *Perfiles Educativos*, vol. 28, México D.F.

LANDINELLI, J. (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.

LANDINELLI, J. (2009). *Transformaciones institucionales de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Montevideo: ADUR-FCS-UDELAR.

LANDINELLI, J. (2010). Las finalidades públicas de la universidad en el contexto de la globalización. En *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: CLACSO.

LÓPEZ SEGRERA, F. (2009). Tendencias de la Educación Superior en el mundo y en América Latina y el Caribe, *Avaliacao*, vol. 13, Campinas SP.

TEICHLER, U. (1988). *Cambios en los patrones del sistema de Educación Superior: la experiencia de tres décadas*. Montevideo: Publicaciones UDELAR.

UNESCO (2009). *La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES)*. París.



# **DOCENCIA EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL. EL CASO DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LAS ETNIAS TOBAS WICHI Y MOCOVI EN EL INSTITUTO CIFMA CHACO**

**Estela Maris Valenzuela**

Esta ponencia tiene por finalidad difundir una innovadora y pionera experiencia de formación de docentes indígenas en la provincia del Chaco, República Argentina.

Las instituciones educativas contribuyen a la transformación del entorno sociocultural en el que se desarrollan y son vistas como el soporte material del tejido social a partir del cual se garantizan los escenarios para el/los intercambios, las relaciones entre diferentes, la construcción de sentidos y prácticas que incluyan a todos los sujetos sociales que actúan en los escenarios educativos, donde se diriman las diferencias y se posibilite el desarrollo personal y social. Pensar así a las instituciones nos delimita un piso común, explicita los sentidos a partir de los cuales nos obliga a abrir la mirada hacia otras formas de construir lo social desde la perspectiva local y pensar lo educativo desde las instituciones, desarrollando una propuesta de educación inclusiva que busca la construcción del conocimiento desde estos marcos de referencias.

En el Instituto CIFMA<sup>1</sup>, esta particularidad se hace presente, en tanto es una institución educativa que surgió a partir del reclamo de las comunidades indígenas del Chaco en el año 1987. Las comunidades indígenas Tobas, Wichi y Mocoví expresaron sus reclamos tanto al

---

<sup>1</sup> Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen.

gobierno provincial como nacional sobre la difícil situación que atravesaban las comunidades.

En América Latina en general y en Argentina en particular hay una nueva atención a la diversidad socio-cultural que parte del reconocimiento jurídico y una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre diversos grupos culturales, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural.

La educación intercultural bilingüe (EIB) ha tenido un desarrollo notable en este último tiempo en relación con décadas anteriores. En la Argentina, el proceso de democratización ha marcado las condiciones para que comenzáramos a revisar el carácter socio-histórico-cultural de la realidad de los pueblos indígenas, que había quedado oculto o distorsionado a través de descripciones estereotipadas de costumbres y prácticas tradicionales.

Se inicia un proceso de participación social y un movimiento legislativo. A nivel nacional, la Reforma de la Constitución Nacional (Art. 75, inc. 17) y la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24 195. Esta última viene a garantizar la posibilidad de que los indígenas sean educados en su propia lengua y cultura, es decir, reciban una educación bilingüe intercultural, reconociendo el derecho de estos pueblos a crear sus propias instituciones educativas. En nuestra provincia podemos citar la inclusión de la educación aborígen en la Ley N° 4 449 de Educación de la Provincia del Chaco, en el Art. 37 de la constitución provincial; la sanción en 1987 de la Ley N° 3 258 del Aborígen Chaqueño que permitió, entre otras cuestiones, que la educación bilingüe intercultural adquiriera un carácter orgánico.

Estas reformas que atienden a la diversidad cultural y lingüística se ven garantizadas también a partir de ser reconocidas en los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.), documento que expresa que todo aprendizaje se ve favorecido y estimulado, cuando se produce en el marco de la relación dialógica entre maestro alumno, basada en el respeto y valoración mutua para que, a partir de allí, las distintas

jurisdicciones elaboren sus diseños curriculares provinciales (DCP), adaptaciones según el contexto en que se encuentran las instituciones educativas.

En un contexto global en el cual el aprendizaje y el conocimiento y su desarrollo merecen una atención particular, no es posible más hablar de una educación para todos que no incluya en sus preceptos la atención a las diferencias individuales y el derecho colectivo a la diferencia. En ese marco, desarrollamos la experiencia de Formación Intercultural de Docentes Indígenas en la provincia del Chaco para las etnias Tobas, Wichí y Mocoví.

### **Breve caracterización de la provincia del Chaco y los indígenas**

Chaco es una provincia multicultural y plurilingüe de la República Argentina. Además de inmigrantes y criollos conviven en ella los pueblos originarios: Tobas, Wichis y Mocovés.

La superficie total de la provincia es de 99.633 Km<sup>2</sup>, un 2,8% sobre el total del país. La capital de la provincia es la ciudad de Resistencia. La población total de la provincia, según datos del INDEC (2001), es de 983.087 habitantes. La población urbana es de 780.440 habitantes y la rural de 202.647 habitantes. Tiene los siguientes límites territoriales: al norte con la provincia de Formosa; al este con Paraguay y la provincia de Corrientes; al Sur con la provincia de Santa Fe y Santiago del Estero y al Oeste con las provincias de Santiago del Estero y Salta.

El clima de la provincia es subtropical con estación seca y elevadas temperaturas en verano, que disminuyen de Norte a Sur. Temperatura media anual de 20° C. Ocurren precipitaciones estivales que suceden a grandes evaporaciones y nubosidad, e inviernos moderados que eventualmente presentan heladas en junio y julio.

Desde el punto de vista étnico es muy particular, ya que cuenta con una de las mayores poblaciones aborígenes del país. La comunidad aborigen tiene, según datos del INDEC<sup>2</sup> 2010, unos 41 304 integrantes,

---

<sup>2</sup> INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censo).

esto significa que cuatro de cada 100 habitantes del Chaco es indígena o se reconoce como descendiente de pueblos originarios. En la provincia hay 41.304 personas que se reconocieron como indígenas (el 3,9 por ciento de la población), de las cuales 21.231 son varones y 20.073 son mujeres. Conforman 11.534 hogares, lo que en porcentaje representa que el 3,9 por ciento de los domicilios del Chaco pertenecen a familias originarias.

Estos indígenas se distribuyen por toda la geografía de la provincia integrada por los pueblos wichís, también llamados maticos qom, tobas y mocovíes.

Los indígenas tobas autodenominados Qom constituyen uno de los grupos indígenas más numerosos de la región chaqueña. Su ubicación actual comprende la provincia del Chaco, Formosa, Salta, Buenos Aires y Rosario en Argentina; en Paraguay y algunos están ubicados en el sudeste de Bolivia. Son la población más numerosa según registros del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010) y están ubicados en zona rural o en barrios en la periferia de las ciudades o de los centros urbanos. En la ciudad de Sáenz Peña, por ejemplo, habitan en los barrios Nalá, Nam Qom, Pablo VI, Hipólito Irigoyen, Isla Soledad, Banam. En la ciudad de Resistencia, están ubicados particularmente en el Barrio Toba, Mapic, Villa Papelito y a orillas del Río Negro. En la ciudad Juan José Castelli actualmente ocupan alrededor de siete barrios entre ellos el barrio Corishi, Nocaayi, Mapic, 19 de abril, Quinta 66, Quinta 12, entre otros.

El término *toba* proviene del guaraní y significa «frente». Esta denominación se asocia a la de los «frentones» y se refiere a la costumbre de los guaykurues de raparse la frente ante la muerte de un familiar, o *qom le'ec*, quienes ocupaban principalmente la provincia del Chaco y en mucho menor medida Formosa y Salta. Los tobas originariamente eran cazadores-recolectores nómadas, a partir de mediados del siglo pasado y como consecuencia de la conquista y colonización del Chaco, han transformado sus pautas de vida hacia un modelo económico agricultor sedentario. Ante la escasez de trabajo y en búsqueda de mejores condiciones de vida y de nuevos modos de

subsistencia, han emigrado a ciudades como Rosario, Santa Fe o Buenos Aires. Adaptándose a su hábitat actual, los tobas se hallan agrupados en distintos tipos de asentamientos que determinan su forma de vida tanto social como económica, así como también su relación con la sociedad global (Messineo, 1998).

La comunidad aborígen Wichi está conformada por distintos número de familias, algunas de ellas con más de tres generaciones que viven bajo un mismo techo. El promedio de hijos es de diez niños por familia. Los Wichi -llamados en forma despectiva matacos- viven en las provincias de Salta, Formosa y Chaco en la Argentina. Asimismo se encuentran en Bolivia y Paraguay. Actualmente ocupan las periferias de los pueblos como Ingeniero Juárez y Las Lomitas en Formosa, o Embarcación y Tartagal en Salta. Hoy ocupan tierras marginales, montes deteriorados debido a la tala indiscriminada de árboles y a la instalación de petroleras que ocasionan la pérdida de la fauna autóctona. Viven en comunidades situadas en las cercanías de los pueblos, o en medio del monte, o sobre la ribera de los ríos Pilcomayo y Bermejo, y están organizados socialmente con líderes tradicionales elegidos por la comunidad.

Los mocovíes habitan la zona sur de la región Chaqueña, en territorio de la República Argentina. Pertenecen a la familia lingüística Guaycurú. Originalmente fueron cazadores-recolectores. La pérdida de la tierra trajo aparejada la destrucción de su antigua organización. Muchos viven dispersos y otros conforman comunidades con identidad propia en la periferia de las ciudades o en las zonas rurales. En el Chaco están ubicados en el sur de la provincia, en las ciudades de La Tigra, Villa Berthet, Charata, Las Brañas, Villa Ángela y Santa Sylvina.

### **Acerca de la educación indígena**

En cuanto a la educación en general puede observarse que la mayoría de los adultos carecen de escolarización. Una cifra considerable de ellos no completó sus estudios primarios, por lo que algunos no saben escribir ni sus nombres. En algunas comunidades esto es más notorio, principalmente en las zonas rurales y suburbana ya que las personas

que migran de las zonas rurales a la ciudad se instalan en barrios periféricos por ejemplo barrios Nam Qom, Nala' en Sáenz Peña, Chaco.

El porcentaje de ausentismo y deserción escolar es elevado, puede mencionarse entre las causas principales las migraciones estacionales, la falta de escuelas bilingües y los programas no adaptados a la realidad aborígen.

Es evidente que una de las causas fundamentales del fracaso escolar en este tipo de escuelas con población indígena se debe, prioritariamente, a que la lengua que se habla en la escuela, el castellano, no es la misma lengua que se habla en las familias de los indígenas. El niño indígena, al iniciar la escuela primaria, habla su lengua materna con un maestro no indígena que desconoce este idioma y que, por lo tanto, enseña en castellano. Esto motivó el origen de múltiples problemas a partir de la falta de comunicación, y por lo tanto, no es posible establecer vínculos, ni generar aprendizajes, ni promover saberes, experiencias, etc.

Hasta el año 1987 no había en la provincia del Chaco una formación de este tipo, a pesar de que existía una muy sentida necesidad, en especial en las escuelas donde la población era totalmente indígena y donde, cada vez más, los índices de deserción y repitencia académica era significativa (Valenzuela, 2002). En la provincia del Chaco se considera la escuela con población indígena a aquellas escuelas que poseen matrícula indígena en su población escolar, ya sea en un 100% o inferior, ubicadas en comunidades indígenas urbanas, en parajes o zonas rurales.

En el ámbito de nuestra provincia, durante el año 1986, comienza a discutirse en asambleas provinciales de las tres etnias chaqueñas (Tobas, Wichí, y Mocoví) entre otros temas, los problemas referidos a la educación y a la salud en las comunidades aborígenes haciendo oír fuertes críticas con respecto a los servicios educativos que prestaba el Estado provincial en las comunidades aborígenes.

Las diversas situaciones que se fueron planteando a nivel nacional como provincial desde el año 1987 a la fecha, producto de la voz cada vez más contundente de líderes y organizaciones indígenas que

reivindican, entre otros, derechos culturales, lingüísticos y también educativos diferenciados; producto de la creciente participación política indígena en la región, la EIB abandona gradualmente su marginalidad y su carácter compensatorio, superando su histórico anclaje, en el indigenismo de Estado, para avanzar con fuerza y visión renovadas hacia un indigenismo crítico y participativo, en el cual es el movimiento indígena organizado, el que demanda y presiona por una educación diferenciada, equitativa y también de calidad.

Como respuesta a los reclamos planteados por los indígenas en el Chaco, a partir de un proceso largo de participación genuina de los indígenas impulsada por sus propios dirigentes y líderes, y consolidada por el Estado nacional y provincial, surge la propuesta educativa intercultural bilingüe institucionalizada por el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA).

El Instituto CIFMA es, entonces, la respuesta concreta desde el Estado Nacional y desde el Sistema Educativo de la provincia a los reclamos de la población aborigen, respecto de una educación acorde a sus requerimientos, necesidades, intereses e inquietudes como grupo culturalmente diferente y con una riqueza considerable.

### **Formación docente en el CIFMA**

El Instituto de Nivel Terciario CIFMA, como institución formadora de docentes indígenas, es una institución que tiene como objetivos: la formación del docente bilingüe intercultural, a partir de garantizar una oferta de calidad, equitativa, justa que parte del reconocimiento y valoración de sus saberes y posibilita su enriquecimiento para que, al finalizar su formación, logren adquirir las competencias básicas para desempeñarse como docentes.

En relación con el desarrollo de la propuesta, podemos especificar que el Instituto de Nivel Terciario CIFMA cuenta con 25 años de fecunda trayectoria y jerarquía académica. Surge como una forma de dar respuestas a las necesidades y expectativas de formación de una población desatendida a través de los años, como fruto de aplicación de políticas educativas que no atendieron a la diversidad

sociocultural y que respondieron través de acciones al mandato de la homogeneización, escuelas cuyas funciones fueron civilizatorias y, en un sentido político en gran medida antipopular, trataron de adaptar a los sujetos sociales a los parámetros establecidos desde el proyecto de constitución del Estado Nacional.

Nuestra preocupación y ocupación como instituto es construir un dispositivo de educación que signifique una propuesta de formación partiendo del reconocimiento y la valoración de aquello que los sujetos tienen, y por lo que pueden ser y son, conscientes de que la escuela es la gestora de las matrices sobre la que se asienta el desarrollo social y escolar de los futuros ciudadanos.

La institución está ubicada en el Barrio Nalá de Presidencia Roque Sáenz Peña, estratégicamente en un punto central de la provincia, que permite la concentración de los jóvenes estudiantes provenientes de distintos puntos de la provincia y de provincias vecinas. Posee un edificio propio, construido con aportes del Plan Social Educativo. Fue inaugurado en el año 1995, y no comparte el edificio con ninguna institución educativa, lo que constituye una valiosa oportunidad ya que nos permite el desarrollo de diversas acciones sin condicionamientos, ni limitaciones.

## **Etapas en la historia institucional del CIFMA**

### **a) Etapa preparatoria (1987-1993):**

Se trata de una etapa experimental, debido al carácter innovador de la propuesta de EBI de la institución, que solo registraba antecedentes en la provincia vecina de Formosa.

Producto de la demanda realizada por los indígenas tobas, wichí y mocovís en las asambleas de comunidades y del pedido entregado al gobierno del Chaco a legisladores, ministros y líderes políticos, se creó una comisión conformada por tres docentes no indígenas que tenían conocimiento de la temática indígena y una amplia experiencia laboral en escuelas de las comunidades. La función de la comisión era elaborar propuestas específicas con la intención de iniciar programas

experimentales de formación docente indígena en el ciclo lectivo del año 1987. La comisión también asesora al Consejo General de Educación en el inicio de acciones relacionadas con la formación y el perfeccionamiento docente, adaptación curricular, formación de auxiliares docentes aborígenes e implementación de la modalidad aborígen.

La comisión elaboró los lineamientos generales del proyecto del «Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen» que permitió que se llevara a cabo el primer curso de la carrera de auxiliar docente aborígen de dos años de duración y medio año de práctica docente. Para la puesta en marcha del proyecto, se buscó una infraestructura que estuviese situada en una zona aborígen para favorecer la relación escuela-comunidad; solicitando al obispado de San Roque, en condición de préstamo, un centro de capacitación de aborígenes construido por la Iglesia Católica. El local estaba situado en el Barrio Nala' (Sol), en la periferia de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña.

Finalmente, el obispado cede gratuitamente el edificio para su utilización como local escolar y albergue estudiantil a partir de un convenio firmado con el Consejo General de Educación. De esta manera, se inicia el 15 de julio de 1987, el curso de auxiliares docentes aborígenes, con una matrícula de 35 alumnos de las etnias Toba y Mocoví, originarios de diversas comunidades de la provincia.

En esta etapa se determinaron algunas características del perfil del auxiliar docente aborígen, con tal de orientar el ingreso de los jóvenes al curso: debía haber cursado la escuela primaria, saber hablar su lengua, valorar su cultura, gustarle el trabajo con los niños y ser elegidos por su comunidad de pertenencia. El 1989 se graduaron 27 jóvenes de distintas comunidades de la etnia Toba y Mocoví de la provincia, de la primera promoción de auxiliares docentes aborígenes.

En el caso de la etnia Wichí, vivieron un período de desigualdad de condiciones para acceder a la formación como docentes de Roque Sáenz Peña, dado su ubicación geográfica, de caminos intransitables, escasa posibilidad de las comunicaciones; por lo que a mediados de

1987 se decidió que la capacitación de auxiliares wichí se desarrollaría en la localidad de El Sauzalito, a 450 kilómetros de distancia de la ciudad de Roque Sáenz Peña. En un inicio existió una fuerte resistencia del sistema educativo hacia este nuevo formato de formación profesional, destinada únicamente a indígenas. El CIFMA era considerado una institución que discriminaba al resto de la población no indígena que deseaba estudiar la carrera. Entre 1988 y 1994 se capacitaron auxiliares docentes en el Sauzalito.

La propuesta de formación del CIFMA era desconocida por gran parte de la sociedad civil, este hecho provocó que desde el inicio existiese poco apoyo para los reclamos indígenas por parte del poder legislativo de la provincia, retrasándose el tratado de cuestiones que le afectaban.

En un inicio existió resistencia a la incorporación de los graduados del CIFMA al sistema educativo. Al poco tiempo de la graduación la primera promoción, el Consejo de Educación de la provincia del Chaco decide integrar al Programa de educación bilingüe intercultural (Pro.EBI) a una gran cantidad de escuelas primarias y jardines de infantes con población escolar indígena ubicada en las comunidades de donde provenían los estudiantes indígenas. Este hecho favoreció la inserción laboral de los auxiliares docentes una vez culminada su etapa de formación. Dicha resolución determinó misiones y funciones de los auxiliares docentes aborígenes.

El 9 de setiembre de 1994 se gradúa la segunda promoción de auxiliares docentes aborígenes. Ese mismo año se dedica a la construcción de un edificio propio del CIFMA con aportes del Plan Social Educativo. Un mes antes, se había aprobado en la Constitucional Nacional el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas.

#### **b) Etapa de institucionalización (1993-1995)**

Etapa iniciada con la creación del «Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen» por parte del Consejo General de Educación (CGE) de la provincia (Resolución n°83/93). Orientada hacia la consolidación de la institución como centro de formación de docentes indígenas, afirma su perfil de animador y coordinador del

Pro.EBI; realizando actividades como la edición de material bilingüe, actividades de seguimiento en las escuelas, talleres con miembros de las asociaciones cooperadoras, ADA<sup>3</sup>, directivos, maestros, etc.

### **c) Etapa de consolidación (1995 en adelante)**

A partir de la puesta en marcha, el 19 de abril de 1995, de la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural para la EGB 1 y 2, la institución inicia su función como instituto de nivel terciario bajo la dependencia jerárquica de la Dirección General de Nivel Terciario, que es el órgano contralor de las instituciones formadoras de profesionales no universitarios en la provincia. Se inicia entonces la etapa de *consolidación* de la institución.

El inicio de la carrera contó con jóvenes de las etnias Toba, Mocoví y Wichí provenientes de las provincias del Chaco, Formosa y Salta, a los que se les ofrecía el servicio de albergue estudiantil para facilitar su asistencia.

Hasta el 1999 la carrera de maestro bilingüe intercultural se desarrolló con una duración de tres años. Los estudiantes se graduaban con el título de *maestro bilingüe intercultural* para la EGB 1 y 2, que les permitía trabajar en el primer ciclo de escolaridad primaria (destinada a niños de 6 a 8 años de edad) y en el segundo ciclo (de 9 a 12 años de edad).

Desde el año 2000 hasta 2009 se desarrolló la carrera de profesor intercultural bilingüe para la EGB 1 y 2.

Y desde 2009 a la fecha se desarrolla la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria.

La función docente es la misma, la diferencia entre la carrera de maestro y la de profesorado es que esta última se compone de una formación de cuatro años, posee una mayor carga de contenidos curriculares y se adecua a las exigencias de la normativa vigente a escala nacional.

---

<sup>3</sup> Auxiliares docentes aborígenes.

Son cuatro los momentos importantes en la formación de docentes indígenas en el CIFMA:

1. La formación de auxiliares docentes aborígenes desde el año 1987 a 1994 (aprobado por Resolución 83/93 C.G.E). Han egresado 85 docentes indígenas.

2. A partir del año 1995 y hasta el 2000, la formación de maestros bilingües interculturales para la EGB 1 y 2 (Resolución 116/95 MECC y T). Egresaron 32 alumnos, la gran mayoría toba.

3. A partir del año 2000 y hasta el 2009 se crea la formación del profesor intercultural bilingüe para la EGB 1 y 2<sup>4</sup> (Resolución N° 1161/02 MEECC y T). Egresados: 147 docentes.

4. A partir del año 2009 se crea el profesorado de Educación Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria (Resolución de creación Nro. 7068/10 MECCyT). Hasta la fecha, egresó un total de 30 docentes.

El crecimiento es notable tanto a nivel académico como comunitario a tal punto que desde el año 2006 nuestro instituto cuenta con una Unidad de Extensión de Servicios (anexo) en la localidad de Juan José Castelli, distante a 120 Km de nuestra sede, para garantizar la continuidad de los estudios a los alumnos indígenas de las etnias Tobas y Wichí que desean continuar sus estudios superiores.

Desde el año 2007, se ha realizado la apertura de una nueva extensión de servicios para la formación de alumnos de la etnia Wichí, en la localidad de El Sauzalito, a 450 km de la sede central.

Si bien los docentes indígenas egresados se encuentran trabajando en toda la provincia, no cubren las demandas de las comunidades, quienes solicitan que sus hijos sean educados por indígenas. Los docentes recibidos no alcanzan a cubrir las demandas y necesidades educativas de más de 400 escuelas con población aborigen que existe en la provincia del Chaco.

---

<sup>4</sup> Educación primaria.

Entre los fines institucionales podemos nombrar:

“ *Lograr el mejoramiento del servicio educativo prestado en las comunidades aborígenes de la provincia mediante la investigación, el perfeccionamiento y la formación de docentes aborígenes.*

“ *Coordinar, apoyar, animar y evaluar el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para el logro de los objetivos propuestos.*

La primera finalidad corresponde a las funciones en el Art. N° 138 del Estatuto del Docente para los Institutos de Nivel Terciario (investigación, capacitación docente, y formación de grado) pero tiene como acento especial que todas las actividades que se realicen en el marco de la institución estarán destinadas al mejoramiento del servicio educativo prestado en las comunidades aborígenes. La segunda finalidad confirma también la acción del CIFMA, iniciada en 1990, como Unidad Ejecutora del Pro.EBI.

El Pro.EBI fue aprobado como proyecto especial con el objetivo específico de implementar la «Modalidad Bilingüe Intercultural» y adecuar la educación chaqueña a las necesidades de los pueblos indígenas Toba, Mocoví y Wichí e incorporar a los auxiliares docentes aborígenes (ADA) en las escuelas primarias y jardines de infantes, anexados al Pro.EBI.

Los docentes que aquí prestan sus servicios educativos han iniciado un proceso de autoformación continua en la propuesta EBI, siendo costoso todavía para mucho de ellos. No se cuenta a la fecha con capacitación sistemática y sostenida en la modalidad Bilingüe Intercultural, lo que exige que toda la capacitación se realice a partir de la reflexión de la acción y de compartir diversas experiencias con docentes de distintos niveles y ámbitos.

Actualmente se está implementado la carrera de PIB para la Educación Primaria, en ella los docentes entendemos que el trabajo pedagógico que se está desarrollando forma parte de un complejo proceso rediseñado de tal manera que les permita la recuperación,

recreación de las formas culturales propias de los indígenas, revalorización de sus modos de ser, y de evolución en tantos sujetos sociales.

Estos propósitos plantean la imagen de un docente reflexivo, crítico, capaz de descentrarse del lugar del poder instituido, de revisar sus propias creencias y de fundar su labor en la confianza en los alumnos.

El plan de formación es de cuatro años. Incluye diversos espacios curriculares cuya denominación es común a otros institutos de formación, aunque su tratamiento sea diferente en relación con la propuesta de formación. Además se incluyen otros espacios de mayor especificidad, por ejemplo, el tratamiento de las lenguas indígenas, aspectos específicos referidos a la identidad, cultura escolar y diversidad, cosmovisión indígena e historia del Gran Chaco antes y después de la conquista.

### **Cómo entendemos lo intercultural**

Entendemos lo intercultural no como un simple contacto entre culturas; lo concebimos más bien como un intercambio que se establece en términos equitativos en condiciones de igualdad, un proceso de permanente relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos valores y tradiciones distintas, orientadas a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de sus diferencias culturales y sociales. La interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, y de esa manera reforzar identidades tradicionalmente excluidas para construir en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad, impulsando activamente procesos de intercambios que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.

La interculturalidad constituye un puente de relación entre culturas, una articulación social entre personas y grupos culturalmente

diferentes. No se busca erradicar o sobrevalorar las diferencias culturales, ni formar identidades mezcladas, sino propiciar una interacción dialógica entre pertenencia y diferencia, pasado-presente, inclusión-exclusión, control-resistencia. Los encuentros entre personas, elementos o prácticas culturales, las inequidades sociales, étnicas, económicas, políticas no desaparecen, sin embargo, es en este espacio intercultural donde se construyen y emergen nuevas estrategias, expresiones, iniciativas, sentidos y prácticas interculturales que desafían la homogeneidad, el control cultural y la hegemonía de la cultura dominante.

Sostenemos que es el sistema educativo uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana, donde se debe buscar contribuir a una interacción respetuosa y fecunda entre individuos y culturas poniendo énfasis en el reconocimiento respeto y atención pedagógica de las diferencias en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

La formación propuesta por el CIFMA pretende brindar las herramientas para la función docente; a través de una propuesta de formación que parte del reconocimiento y la valoración de aquello que los sujetos poseen, los valores, saberes, costumbres, lengua y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas, como recursos permanentes en el proceso de enseñanza.

La experiencia de formación del CIFMA contribuye de manera positiva, mejorando la calidad de vida de los ciudadanos indígenas en una zona tradicionalmente con pocos recursos económicos productivos, donde ocuparon posiciones muy marginales en contextos de extrema pobreza.

### **Reflexiones desde la práctica diaria**

Desde la experiencia práctica, podemos decir que desempeñarnos en un contexto de diversidad y frente a un tipo de formación, co-formación específica como este, nos demanda y nos significa un **desafío** permanente, nos exige competencias que vamos adquiriendo con el tiempo y la práctica, poniendo el cuerpo y sumando

nuestras voluntades para revisar, criticar y construir nuevas propuestas y alternativas superadoras.

Nos proponemos fundamentalmente construir una escuela más inclusiva, sabiendo que este proceso requiere asumir con convencimiento que todos pueden aprender (porque el aprendizaje es propio a la condición humana); aportar en la construcción conjunta de una pedagogía para la diversidad; cuestionar nuestras prácticas escolares diarias; analizar nuestros supuestos, procesos y construir a partir de nuestros errores, desnaturalizar lo cotidiano en el aula y la organización escolar. Esto requiere de la búsqueda de saber que somos capaces de superar los obstáculos que se nos van presentando; poder mirarlos, nombrarlos y, a partir de allí, elaborar estrategias de superación a corto alcance.

Sabemos que es necesario recuperar la esperanza, movilizar el entusiasmo por aprender y crecer cada día. A nuestros alumnos les pedimos que se sumen en el esfuerzo colectivo por incorporar, recrear saberes, competencias que le posibiliten y les permitan, a futuro, un desempeño digno como docentes y acordes a los requerimientos de su comunidad de origen, que puedan aprovechar estos años de su formación para adquirir las herramientas teóricas metodológicas que les permita fortalecerse, recuperar e impulsar su desarrollo individual como comunitario.

No desconocemos el papel de la escuela y la educación en la construcción de subjetividades, de identidades, en la formación del carácter; por ello, creemos que la escuela debe poder fabricar, imaginar un horizonte simbólico diferente al lugar y condiciones de entrada de nuestros alumnos indígenas, apostamos por construir día tras día una escuela donde nuestros alumnos puedan construir su autovalía, recuperar su propio **modo de ser**. Queremos desterrar de la práctica educativa el uso de veredictos anticipatorios de fracaso escolar, producto de su condición socio-cultural de origen, que desencadenan procesos de exclusión social.

El éxito de los procesos de exclusión socio-cultural, político y, sobre todo, educativo se basa en el hecho de que la gente se excluye de aquello que ya está excluido social y culturalmente; entonces, es común escuchar en las escuelas a los alumnos cómo se hacen cargo de sus propios fracasos, expresando frases como: «... no pude estudiar...» «... no me da la cabeza para esto...». Incluso este tipo de discursos es sostenido y reforzado por sus propios padres y familias, producto de que históricamente se ha mirado las desigualdades sociales como desigualdades individuales y posibilidades de aprendizaje.

Frente a este panorama, los docentes del CIFMA nos vemos obligados a desarmar los discursos sociales, pensando y apostando por la construcción de verdaderos procesos de inclusión, desde allí que nuestro lugar en este proceso es clave.

Convencidos de que los docentes poseemos el poder simbólico de construir al otro, o ayudar para que otro se constituya como tal, consideramos que es y será importante des-andar caminos, conocer y hacer explícitas nuestras expectativas sobre nuestros alumnos o grupos socialmente excluidos, pues cuando nuestras expectativas son positivas las posibilidades educativas serán significativas y mayores. La experiencia nos demuestra que cuando un docente le dice a un alumno «vos podés», el «podés» lo autoriza a hacerlo, este adquiere confianza en sí mismo, en que puede aprender, desplegando sus reales posibilidades para lograr de esa manera objetivos inesperados.

Por ello, es necesario el acompañamiento, sostenimiento y la institucionalización de prácticas innovadoras coherentes y significativas, tener expectativas positivas acerca de nuestros alumnos/as, poseer una actitud de compromiso, imaginar y construir una escuela integradora que acepte la diversidad, donde el poder sea dialógico y no monológico.

### **A modo de conclusión**

La apertura del discurso, tanto estatal como en la sociedad en general, respecto de la educación, la interculturalidad y del bilingüismo es muy importante. No obstante, quienes estamos inmersos en la tarea de plasmar en la realidad este anhelo, sabemos que el camino por recorrer

es aún largo y que, sea en las escuelas rurales o en las urbanas, la tarea es todavía ardua y queda mucho por hacer como por aprender, sabemos que los desafíos son múltiples en materia de formación docente y de diseño y desarrollo curricular.

En uno y otro campo es mucho lo que resta por hacer para cambiar los paradigmas en los que históricamente se ha basado la actuación educativa, ya sea cuando el referente es el educando indígena o el educando criollo-mestizo. Los márgenes de libertad que el sistema educativo hoy ofrece, si bien mayores a los de décadas anteriores, resultan aún insuficientes para construir modelos educativos que acojan y den cuenta de la diversidad, desde una política del derecho a la diferencia. Todo ello abre una singular ventana de oportunidad y una ocasión particular en la cual los retos trascienden las clásicas esferas de lo pedagógico, lo lingüístico y lo cultural.

Los desafíos hoy se nos presentan tanto desde el ámbito epistemológico como desde el político. Entonces tendremos que ir pensando desde las diferentes situaciones que nos competen la necesidad de refundar el Estado, desde una visión multi o plurinacional, y de superar la condición colonial que aún caracteriza al país, y muchas situaciones de marginación, discriminación que se experimentan.

Lo antedicho obliga a hacer un alto en el camino para revisar críticamente, avanzar en materia de EIB, desde el Estado y las organizaciones y sociedades indígenas, en la búsqueda de modelos educativos culturalmente pertinentes y socialmente relevantes.

Desde esa mirada crítica podremos estar en mejores condiciones de proyectarnos hacia adelante y de construir colectivamente una visión educativa diferente y, sobre la base de la particular situación educativa de las poblaciones indígenas, podamos contribuir al sueño indígena, que es también un sueño de muchos más, de construir sociedades más democráticas, sin exclusión y sin racismo.

Los signos de los tiempos nos demuestran que estamos viviendo momentos de cambios trascendentales, los cuales impactan en el futuro de la humanidad, en el que la ciencia, la tecnología y el conocimiento en general sufren transformaciones profundas. Estamos cambiando hacia

una era en la que el manejo y el dominio del conocimiento intercultural serán muy importantes para el desarrollo de la sociedad.

La afirmación de la cultura y la identidad de los pueblos en contextos de globalización exigen políticas fundadas, en las que uno de los pilares básicos sea la Educación Intercultural Bilingüe, que incluye la enseñanza bilingüe y la formación de docentes. De allí la necesidad de garantizar por todos los medios posibles el acceso y la permanencia de los alumnos indígenas en el sistema educativo, que respete y valore su cultura de pertenencia y fomente relaciones interculturales más fluidas.

## **Bibliografía**

BONFIL BATALLA, G. (1998). *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*. Buenos Aires: Fondo Editorial del CEHASS.

CENSABELLA, M. (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba.

YÁNEZ COSSIO, C. (1990). *Representaciones y conceptos estructurantes. Un aporte al método*. Quito: Edicar.

DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DIKER, G. y Terigi, F. (1998). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

FREIRE, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

KARASIK, G. (1994). *Cultura e identidad en el Noreste Argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

FORNET-BETANCURT, R. (2000). *Interculturalidad y globalización*. San José de Costa Rica: DEI.

FORNET-BETANCURT, R. (2001). Filosofía e interculturalidad en América Latina. Intento de Introducción no filosófica. En Heise, M. (Comp. y edit.) *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Programa FORTE-PE. Lima: Ministerio de Educación.

- JUNG, I. Y LÓPEZ, L. E. (1998). *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 13, Educación Bilingüe Intercultural.
- LÓPEZ, L. E. (1995). *La educación en áreas indígenas de América Latina. Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural*. Guatemala: Centro de Estudios de la Cultura Maya.
- MARGULLIS, M. (1997). Cultura y discriminación en la época de la globalización e identidad cultural. En Bayardo, R. y Lacarrieu, M. (Comps.) *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires: Ciccus.
- MARTÍNEZ, R. Y BURBANO, J. (1994). *La educación como identificación cultural*. Ediciones Abya- Yalá.
- MATO, D. (Coord.) (2009). *Educación Superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- MC LAREN, P. (2003). *Pedagogía identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.
- MIALARET, G. (1986). *La formación del docente*. Buenos Aires: Abril.
- MILLER, E. S. (1979). *Los tobas argentinos: armonía y disonancia en una sociedad*. México: Siglo XXI.
- MESSINEO. (1998) *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- SAGASTIZABAL, M. (2000). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Rosario: IRICE.
- SAGASTIZABAL, M. (1996). La diversidad cultural en el sistema educativo argentino. *Basic Education for Participatiön and Democracy*, N° 37. OIE UNESCO.
- VALENZUELA, E. (2002). *Formación docente bilingüe intercultural desarrollada en el Instituto de nivel terciario CIFMA*

*de Presidencia Roque SÁENZ Peña, Chaco, en la carrera de maestro bilingüe intercultural, desde la perspectiva de los egresados tobas.* Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Manuscrito.

VALENZUELA, E. (2008). Estudio de caso sobre: formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el CIFMA. En *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior*. IESALC- UNESCO.

VALENZUELA, E. (2009). Educación superior indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen: génesis, desarrollo y continuidad. En *Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina*. IESALC- UNESCO.

WALSH, C. (2002). «(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En *Interculturalidad y política*. Lima: Red de apoyo de las ciencias sociales.



# DESCOLONIZACIÓN E INTERCULTURALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNIBOL

Carlos Callisaya Cruz<sup>1</sup>

## Introducción

La querrela contra la discriminación social, la exclusión y segregación cultural en ámbitos educativos en Bolivia no constituía, hasta la última década, prioridad en las políticas estatales<sup>2</sup>, pese a que es en este espacio donde es más inclemente esta inequidad social. A la desigualdad económica y prerrogativas sociales (concentradas en grupos de pertenencia y afiliación consanguínea de casta), se agregó la exacción «oficial» -a través de la tributación obligatoria- estatal, sobre sectores sociales de origen «autóctono», de ahí que para el propio Estado era necesaria la existencia «accesoria» (secundarizada) y discriminada del indio. Centenares de testimonios muestran la diversidad de prácticas inclementes desde la colonia hasta las últimas décadas del siglo anterior<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> El Dr. Callisaya fue invitado a participar en representación del gobierno de Bolivia, por razones personales no pudo asistir y envió su presentación. Carlos Callisaya Cruz es miembro del Ministerio de Educación de Bolivia, colaboró en la gestión, creación e implementación de la Universidad Indígena Intercultural Comunitaria Productiva de Bolivia (UNIBOL) desde la gestión 2008, en la actualidad es el Coordinador Nacional de las UNIBOL.

<sup>2</sup> Quisiera, para contextualizar las características del presente artículo, mencionar que si bien las reflexiones que siguen en las siguientes páginas tienen como origen el debate académico teórico-universitario, gran parte está originado también en la experiencia y contacto con los actores sociales «concretos», o es mejor decir, de carne y hueso, en distintos escenarios y contextos sociales que posibilitaron las propias organizaciones indígenas originarias campesinas, así como representantes de instituciones académicas y productivas de nuestro país, en los últimos ocho años.

<sup>3</sup> Cfr. Demelas, (s/f).

Aun cuando se creía que con la globalización se lograría constituir el/la ciudadano universal y este/a habría adquirido todas las aptitudes (normas, valores, hábitos) como ciudadano globalizado, su más denodado esfuerzo simplemente abrió fronteras económicas hacia afuera e inevitablemente consolidó distancias sociales internas. A este respecto, detrás del proceso de transformación que vive nuestro país, permanecen aún latentes algunos espacios donde se enclaustran imaginarios que, en otrora, postergaron el desarrollo del país y polarizaron los derechos y privilegios, a partir de parámetros raciales y económicos.

En tal sentido, en la necesidad de profundizar este proceso de transformación estructural, la educación constituye parte sustancial: en su propia transformación radica la probabilidad de consolidación, de cimentación de un nuevo contexto social comunitario<sup>4</sup>.

### **Estructura social colonial de la educación superior**

En Bolivia, la cultura, más que caracterizarse por las particularidades folklóricas (visibilizadas por la antropología clásica) asume una importancia trascendente, puesto que junto a las condicionantes económicas establecen parámetros de clasificación social (Rivera, 1991). Esta particularidad no es privativa de la estructura social boliviana, es probable encontrar este mismo ordenamiento social en otros países latinoamericanos, aunque evidentemente es aquí, en nuestra realidad, donde son más patentes sus consecuencias. Es necesario enunciar estas consecuencias y contrastarlas con las posibilidades de superarlas.

Es de nuestro entendimiento que la conquista y la colonización española no tuvieron consecuencias referidas simplemente al asalto y hurto económico, o que la magnitud colonial no afectó otras dimensiones de la vida social. La instauración de un sistema social basado en una

---

<sup>4</sup> Véase por ejemplo la importancia que otorga E. Dussel al ámbito educativo como componente fundamental de la estructuración de una sociedad. (Dussel, 1978).

rígida clasificación estamental de castas, introdujo una variedad de distinciones y divisiones sociales (espaciales, materiales y también simbólicas) que jugaron un papel primordial en el sistema socioeconómico y en su sostenibilidad.

Con la sucesión de insurrecciones iniciadas por los levantamientos indígenas en 1781, culminadas (según la historia oficial) en 1825, no se rescindieron las prácticas y mentalidades de una estructura social instaurada en tres siglos de dominación colonial. El sistema de clasificación estamentaria, la división social de ocupaciones, la distribución de prerrogativas y privilegios, la preeminencia de una cultura y la legitimidad de sus prácticas y valores, subsistieron sólidamente en la nueva configuración estatal iniciada en 1825 (Rivera, 1986). Ciento ochenta y cinco años después, los cimientos de esta estructura social/colonial aún permanecen sempiternos. Está claro que los esfuerzos políticos sostenidos por los sectores sociales excluidos por transformar este *statu quo* han logrado cambios significativos en varios ámbitos de la existencia social, no obstante queda mucho por escarbar.

Un aspecto capital en el tema educativo es el sistema de incorporación de jóvenes a la educación superior. Potencialmente su transformación instituirá bases para la transformación integral de la sociedad, veamos por qué.

Al constituirse la cultura, el lenguaje, la raza y la capacidad pudiente en los factores determinantes para la estructuración social, un sector social que se atribuye las prerrogativas y la legitimidad de esas prerrogativas, instituyó mecanismos de clasificación social y cultural a partir de la pertenencia y/o origen «étnico» (Quijano, 1992), a partir de los cuales el derecho a la educación y, en especial a educación superior de formación profesional, se convirtieron en «privilegios» de quienes portaban esas prerrogativas.

En consecuencia, en una sociedad colonialmente estructurada en donde determinadas culturas, determinadas «razas» han sido consideradas inferiores y otras superiores, la división social de la ocupación, la división social del trabajo, tienen los mismos criterios de clasificación: unos, los considerados inferiores, han sido *relegados al*

*trabajo manual-técnico (por lo tanto productivo)* y otros destinados a vivir de ese trabajo, en esferas que privilegiaban lo administrativo, sobre todo lo referido a ámbitos públicos como la administración del Estado.

En ese contexto, las oportunidades económicas, sociales y académicas han sido distribuidas a partir de esa clasificación social y cultural, por lo tanto, determinados sectores sociales han sido excluidos de estas oportunidades de acceso a la educación superior. Esto es lo que entendemos por la estructura colonial socio-académica en la educación superior, que ciertamente reproduce aquella colonialidad social que caracteriza a países como el nuestro.

La creación de universidades públicas, en los nueve departamentos, como un esfuerzo por democratizar el acceso a la educación superior, no ha logrado superar este problema, puesto que nuevamente al interior de estas casas de estudios, la colonialidad logró internalizarse e institucionalizarse, erigiendo una estructura académica excluyente<sup>5</sup>. Prueba de ello es, por ejemplo, que una gran mayoría de jóvenes determinen sus carreras en función al grado de cercanía con su cotidianidad (con su pertenencia y/o origen social/cultural). De ahí que carreras como medicina, ingenierías o bioquímica estén integradas por jóvenes de clase media y otras áreas académicas/facultades (como la técnica o la de ciencias sociales) estén conformadas por jóvenes de origen social popular e inclusive rural e indígena.

Esta división social/colonial del trabajo que menosprecia el trabajo manual-productivo (considerado académicamente «técnico») e hipervalora el trabajo «administrativo»- burocrático, de tal forma que

---

<sup>5</sup> En este ánimo se consolidó una segunda universidad en el Departamento de Potosí y La Paz. En ambos casos las causas de su gestión involucraban, además de la necesidad de un centro de profesionalización, demandas y estrategias de reificación de la identidad colectiva, orientados al desarrollo regional y sobre todo local, sea el caso de El Alto o Llallagua en Potosí. En el comienzo la participación social de organizaciones e instituciones productivas, indígenas, vecinales y gremiales pretendió estructurar una nueva educación superior, fue al principio, solo al principio.

estar sentado detrás de un escritorio en una oficina y dedicarse a la administración (en instituciones públicas o privadas) de la economía u otros ámbitos posee mayor valoración social, antes que el trabajo técnico y productivo, tuvo como consecuencia colateral la segregación de los conocimientos, los saberes y las tecnologías indígenas, consideradas prácticas incivilizadas o de naturaleza barbarie (Bautista, 2005). De modo que el ámbito técnico-productivo «es para los indios» se dice, de hecho, los propios jóvenes indígenas que logran ingresar a la universidad optan por carreras técnicas, donde encuentran espacios de familiaridad debido a que la composición social de estas universidades reproduce esta clasificación colonial entre indios y no indios, entre carreras para indígenas y carreras para no indígenas.

Ese es el estado actual de la educación superior en Bolivia, por un lado, la dinámica interna de misma universidad (también colonial, porque no decirlo) diferencia, clasifica y jerarquiza esa diferencia entre carreras; y por otro, la estructura social, pues, obtener la licenciatura es un millar de veces más valorado que formarse en los institutos técnicos y dedicarse plenamente a la economía productiva.

Como es de notar, no es un problema enteramente académico o de capacidad cognitiva el que prima en la elección académica y posterior ejercicio profesional. Pese a la clara evidencia de la necesidad de profesionales técnicos, la formación profesional universitaria (la licenciatura) tiene mayor demanda, en consecuencia, señala cómo la educación superior esta colonizada.

### **Descolonización e interculturalidad de la educación superior**

Los proyectos políticos «subyugados» en la década de 1781 en el alto y bajo Perú mostraron en global un serie de estrategias convergentes con aquellos propósitos. Estas estrategias transversalizaron diferentes ámbitos de la vida comunitaria (el espiritual, religioso y educativo). Su envite había quebrado, para siempre, la noción de «señorío» encarnada en el déspota-avasallador, aquella que había configurado una estructura a partir de la diferencia racial/cultural.

La conmoción originada en todos los territorios del Sur produjo nuevos anhelos de independencia y somatizó los alcances de lo que podría devenirse en una rebelión indígena, sobre todo para quienes, aun pretendiéndose libertarios, gozaban de los privilegios de una estructura social-colonial, condescendientes con ellos mismos.

Fundada Bolivia, resurgen los anhelos de constituir una sociedad, sin desigualdades, con el reconocimiento pleno de los derechos «ciudadanos». No obstante, el avasallamiento de las tierras y territorios indígenas (junto al cuadro inmenso de atropellos), no solamente tenían la aquiescencia del Estado boliviano, eran parte de sus políticas. ¿Cuál era el modo de revertirlas? ¿Cuáles eran esos mecanismos y pasos legales para resistir o al menos alegar frente a esa estructura burocrática-estatal? ¿Cómo adquirir esos conocimientos que habiliten un resguardo, esta vez propio?

Aquí emerge la educación como elemento fundamental de transformación societal y estatal, un instrumento doblemente valioso, por su persistencia histórica, no solamente en el intento de argüir por el pasado nefasto, sino por el escenario (futuro) posible, asumido como responsabilidad propia del mismísimo indígena.

Como alternativa emergida desde los mismos pueblos indígenas, surgieron proyectos educativos con el propósito, claro, de estructurar y/o reestructurar la educación superior en Bolivia. El idioma, las prácticas culturales, económicas, cognitivas, la gestión y práctica (integral) tecnológica debían, en algún momento, incorporarse en el proceso de transformación del Estado y de la educación boliviana.

Surgen con ello los esfuerzos por concretizar una «educación no colonizante» que avance, esta vez, a la educación superior; de modo que se produce el nacimiento histórico más importante en el ámbito educativo, la fundación de la Universidad Indígena Intercultural Comunitaria Productiva de Bolivia (UNIBOL), creada desde el Estado plurinacional como expresión tangible del proceso de transformación social que vive el Estado Plurinacional de Bolivia.

## **Indígena intercultural comunitaria productiva: UNIBOL, educación superior a lo indígena**

Durante siglos, la educación aguijó en la consolidación de la estructura social colonial en sociedades originadas durante y después de la colonia, como la boliviana. Su accesibilidad fue, por lo tanto, prácticamente imposible para sectores de origen indígena. La organización curricular, los objetivos así como los contenidos educativos formaban parte de los mecanismos que otorgaban legitimidad a las prácticas excluyentes y racistas de una sociedad igualmente racista.

Los conocimientos y habilidades que concedían los centros educativos posibilitaban el ejercicio de prácticas «ciudadanas» convencionales que incidían en la diferenciación y jerarquización de otras prácticas sociales como culturales, de ahí que todo aquello que tenía origen indígena fue consignado peyorativamente a nivel secundario e indigno.

Los esfuerzos por desarrollar una educación para los indígenas iniciados desde 1900 evidencian con claridad la importancia de la educación, en el proceso de resistencia a los atropellos cometidos por apropiarse de los recursos naturales de las comunidades indígenas.

Distintos testimonios ilustran estas iniciativas, por ejemplo de las escuelas ambulantes, que desde 1905, aparecían en lugares específicos del altiplano Norte y Sur. Los movimientos de rebelión en las primeras décadas del siglo XX tenían paralelamente iniciativas, las llamaremos «pedagógicas», que se verán fundadas con la creación de la Escuela Ayllu en Warisata. Los principios, la estructura, los contenidos, la orientación venían, sin lugar a dudas, de las mismas prácticas comunitarias. Elizardo Pérez relata cómo fue impactado por la personalidad y proyecto de Avelino Siñani, la escuela ayllu de Warisata, se había convertido el símbolo de la educación indígena, no solo porque quienes lo gestaban eran indígenas, sino porque la estructura pedagógica misma enseñaba un modo de educación comunitario, sin duda, era el ayllu reproducido en la «escuela» (Pérez, 1992).

No obstante los esfuerzos por vigorizar la escuela ayllu, esta fue cerrada y combatida intensamente por los propios vecinos de

Achacachi y toda la institucionalidad estatal (Pérez, 1992). Su pervivencia representaba un peligro constante para los hacendados instalados en el Altiplano; su cierre significó nuevamente un retroceso, en términos de gestión educativa estatal pero, a la vez, un gran avance social, pues se había gestado un designio que cambiará la mismas entrañas del Estado. Aunque, y este es un aunque grande, se había avanzado, aun, medio camino, es decir, Warisata mostró la capacidad generadora de la comunidad del ayllu de gestar su propia escuela, había que avanzar en la educación superior, caracterizado todavía por ser monolingüe y monocultural.

En los años 1970 y sobre todo a partir de año 2000, la relación e interpelación social al Estado había transformado enormemente con la fuerte presencia de las naciones y pueblos indígenas originarios en espacios políticos y académicos. Como en ningún momento en la última etapa de la historia boliviana, la crisis del Estado había mostrado tal grado de etapa como actores que constrúan.

A partir del proceso de transformación estatal iniciado el 2006, se crearon instituciones que profundizan este proceso de manera sostenible. En este contexto y en el marco de las políticas de descolonización del Estado boliviano se promulga, el Decreto Supremo 29664 el 2 de agosto de 2008 que establece la estructura y componentes fundamentales para la constitución y funcionamiento de las Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas: Aymara «Tupak Katari», Quechua «Casimiro Huanca» y Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas «Apiaguaiki Tüpa».

No obstante, es ineludible mencionar que detrás de la emisión del Decreto Supremo, se encuentran miles de anhelos y gestiones homéricas históricamente negadas por una miope administración educativa (estatal). A partir del 2 de agosto del 2008, la formación profesional, la educación superior en Bolivia jamás volverán a ser las mismas: en Warisata, como hace 79 años, se funda la Universidad Indígena Boliviana de los Pueblos Indígenas Originarias Campesinos.

Finalmente, anotamos en lo siguiente algunas de las características -que creemos importante y primordiales- de este nuevo

desafío educativo, cuya finalidad es la de (Decreto Supremo 29.664, 2008): a). Transformar el carácter colonial del Estado y de la educación superior con la formación de recursos humanos con sentido comunitario, productivo e identidad cultural. b). Articular la educación superior con las necesidades regionales de desarrollo y la participación de las comunidades organizadas en la región.

### **Es descolonizadora...**

La educación superior se caracterizaba fundamentalmente por su perfil monocultural y monolingüe, que institucionalizó académicamente un tipo de gestión de conocimiento, un tipo de concepción del mundo y de cómo abordarlo. Este rasgo transversal en todas las «disciplinas» del conocimiento contenido en la estructura académica de las instituciones de educación superior, en los hechos ocasionaba que una joven indígena de la amazonia -por ejemplo- debía abandonar su cultura y lengua y asumir la cultura urbana y lengua castellana, requisito implícito, para lograr su formación profesional.

Las Universidades Indígenas Comunitarias Productivas e Interculturales constituyen un pilar fundamental de la política de descolonización y fortalecimiento de la identidad cultural, al incorporar en la estructura académica de la formación superior profesional, diversos y complejos conocimientos científicos, saberes y tecnologías, orientados por criterios comunitarios y bajo principios de complementariedad, trabajo cooperativo, responsabilidad individual y colectiva, y equilibrio con la naturaleza (Decreto Supremo 29664, 2008).

En consecuencia, la descolonización del Estado, connota a partir del uso de la lengua originaria en la enseñanza y aprendizaje, el desarrollo y pleno reconocimiento de la nacionalidad (jurídica/ciudadana y social) de los pueblos indígenas, de la estructura organizativa comunitaria, dejada, desvalorada y sometida a una institucionalidad estatal y jurídica monolingüe y monocultural y proyectarla como un alternativa civilizatoria y societal no solamente para nuestro país, sino para el mismísimo mundo.

### **Es comunitaria, productiva...**

Con ello cimentar las bases para la transformación de la educación superior y proyectarla como un sistema de educación superior plurinacional que contribuya a la estructuración, articulación y fortalecimiento de políticas, programas, proyectos y marco normativo de todas sus instituciones, organizaciones indígenas originarias campesinas y organizaciones intersectoriales productivas, para la formación de profesionales con sentido comunitario y contribuir el desarrollo de las potencialidades productivas de las regiones, municipios y comunidades a nivel plurinacional.

Se une a ello, además que como parte de su estructura institucional, se encuentran las organizaciones indígenas originaria campesinas nacionales y regionales, en las juntas comunitarias (máxima instancia de decisión) de las UNIBOL. Se pretende así articular la educación superior con las necesidades regionales de desarrollo y la participación de las comunidades organizadas en la región.

### **Es intercultural e intracultural**

A la construcción de un nuevo Estado y sociedad, le subyace de manera substancial una educación integradora, a partir de la aceptación de las diferencias socioculturales en una sociedad diversa culturalmente. No está lejos aquella imagen de sociedad donde no exista exclusión y discriminación social o encasille a los actores a partir de su origen cultural y condición económica. Convenir en un tipo de educación que mejore la calidad de vida, articulado y desarrollando las capacidades productivas de las regiones y comunidades rurales es concebir una educación descolonizada e intercultural, más aún cuando se trata de una educación superior como la formación universitaria y técnica productiva.

Esto significa establecer una educación inclusiva, inter e intracultural, productiva, creativa, científica y transformadora, que en su proceso de concreción, horizontalmente, formule y articule de manera comprometida y permanente la implementación de las políticas

y estrategias educativas el *suma qamaña* (buen vivir): un desarrollo pleno sociocomunitario, en un ámbito de valores y recreación permanente de equidades. Solo entonces la educación puede asumir la formación integral de los nuevos hombres y mujeres y, al mismo tiempo, fortalecer las capacidades productivas colectivas, comunitarias y familiares. Esto es una educación ya no pensada solamente para la formación individual, sino fundamentalmente para la formación comunitaria, articulada a la producción, investigación (tecnológica) y desarrollo socioeconómico.

Se establece de este modo una superficie material sólida, sobre la que se erija una superestructura en estricta relación con los postulados de la filosofía de la transformación de las relaciones sociales en los procesos productivos, para garantizar una sociedad de iguales, en la que la relación del hombre con la naturaleza y el hombre con el hombre tenga el sentido de dignidad para vivir entre iguales en un Estado plurinacional.

Como correlato urge la necesidad de articular los esfuerzos de transformación de todas las instituciones públicas y privadas de educación superior, con el objetivo de establecer mayores posibilidades de formación profesional a la diversidad de sectores sociales de nuestro país. El propósito y contenidos del proceso de formación profesional deben articular curricularmente la diversidad de saberes, tecnologías y conocimientos consolidando una formación profesional integral y proporcionando desde la academia condiciones de desarrollo a aquellos que provienen de las naciones y pueblos indígenas originarios; generando condiciones y políticas de investigación conjuntas entre universidades, institutos técnicos tecnológicos y organizaciones sociales, entre sectores productivos, entre pisos ecológicos o por pisos ecológicos en sus diferentes niveles.

La articulación curricular permitiría además la universalización de la formación profesional, incluida en el proyecto de Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez<sup>6</sup>, con ello valorizaríamos la formación

---

<sup>6</sup>CFR. Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Congreso de educación Boliviano. Sucre.2006

técnica productiva pues todos tendrían como base de su formación este grado académico.

## **Bibliografía**

BARRIOS, F. (2005). *El discurso neoliberal boliviano y la crisis de sus científicos sociales*. La Paz: Malatesta.

BAUTISTA, J. (2005). *Crítica de la razón boliviana. Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano-latinoamericano*. La Paz. En: [www.afyl.org](http://www.afyl.org).

BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

BOURDIEU, P. (1996). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

CALLISAYA, C. (2004). *Estratificaciones simbólicas: jerarquía y diferenciación en las prácticas y representaciones religiosas*. Tesis de Grado. La Paz: Sociología U.M.S.A.

DEMELAS, V. (s/f). *Darwinismo a la criolla: darwinismo social en Bolivia 1880-1910*. La Paz: Archivo Nacional.

DUSSEL, E. (1978). *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.

DUSSEL, E. (s/f). *Política de la liberación: la ontología de la política*. V. II. Inédito.

HINKELAMMERT, F. (2002). *Crítica de la razón utópica*. Bilbao: Desclée.

QUIJANO, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. En Bonilla, H. (Comp.) *Los Conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Ecuador: Libri Mundi.

PÉREZ, E. (1992). *Warisata, la Escuela Ayllu*. La Paz: Hisbol.

RIVERA, S. (1986). *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: HISBOL.

RIVERA, S. (1993). La raíz: colonizadores y colonizados. En Albo, X. y Barrios, R. (Comp.) *Violencias encubiertas en Bolivia. Cultura y Política*. La Paz: CIPCA. Ayuwyiyiri.

ZEMELMAN, H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Universidad de las Naciones Unidas, Colegio de México.

## PRESENTACIÓN

Buenas tardes a todos, un gusto encontrarnos en esta instancia. La mesa que tengo el placer de coordinar toma como eje o cuestión de preocupación la problemática de los derechos. En verdad creo que existe un amplio consenso en los países de Latinoamérica y el Caribe en relación a la necesidad de construir políticas públicas que garanticen el cumplimiento de declaraciones, convenciones internacionales, incluso incorporadas en nuestra propia Constitución en el caso argentino, que reivindican los derechos económicos, sociales, culturales, políticos, civiles, para el conjunto de la ciudadanía en términos de ejercicio pleno de esos derechos, pero al mismo tiempo el reconocimiento de los derechos para aquellos sectores más invisibilizados en términos de acceso a su goce pleno. Y en ese sentido me parece que en esta mesa nuestros colegas van a aportar para justamente el reconocimiento de las particularidades culturales, las idiosincrasias en términos identitarios, identidades culturales, identidades de género, identidades que tienen que ver con el padecimiento humano en el sentido de estar incluidos o recludos en espacios de encierro, que efectivamente hacen que estos derechos deban ser garantizados de algún modo. Los consensos generales, entiendo, que en el campo de nuestras universidades públicas, se han ido incorporando de modo más reciente, si pensamos en la larga duración desde mediados del siglo XX, en que fueron legitimados en declaraciones universales. En ese sentido, me parece que hay mucho por hacer, mucho terreno abierto para la inclusión de estos conjuntos sociales, no necesariamente incluidos en nuestras aulas universitarias, y me parece

que desde ese punto de vista, las universidades públicas tienen mucho que decir sobre lo que ahora se apuesta y forma parte de nuestras propias agendas como agendas de inclusión en términos de garantizar derechos.

Voy a presentar a los colegas que nos acompañan. Daniel Mato, es Doctor en Ciencias Sociales. Entre 1978 y 2010 fue docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela. En 1990 estableció el programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales. Desde 2007 es Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Desde 2010 es investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Adscripto a la Universidad Tres de Febrero, y ha sido profesor visitante en universidades de diversos países latinoamericanos, en España y en Estados Unidos. Desde 1986 ha desarrollado diversas experiencias de colaboración con organizaciones intelectuales e indígenas y afrodescendientes de varios países latinoamericanos.

La Licenciada Abogada Milena Margot Mazabel, docente de la Institución Educativa Resguardo Indígena de Poblazón, Colombia. Es indígena del pueblo los Cocornucos de Colombia. Es Licenciada en Español y Literatura por la Universidad del Cauca, y Abogada por la Universidad Cooperativa de Colombia. En investigación ha tratado los temas de autodeterminación y consulta previa, relacionado con los pueblos indígenas de Colombia y políticas y experiencias de educación superior para afrodescendientes e indígenas en Colombia. Actualmente se desempeña como docente en la Institución Educativa Resguardo Indígena de Poblazón, donde trabaja fundamentalmente con temas de legislación indígena y pensamiento filosófico en América Latina.

La Licenciada Ana Correa coordina el Observatorio de Prácticas en Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Córdoba, es Licenciada en Psicología, Magíster en Psicología Social de la Universidad Luis Pasteur de Francia, es Profesora Titular de la Cátedra de Psicología Social de la Facultad de Psicología y Directora de la Maestría de

Intervención e Investigación Psicosocial, también de la Facultad de Psicología de nuestra universidad. Actualmente, es Coordinadora del Observatorio de Prácticas de Derechos Humanos de la Secretaría de Extensión de esta universidad, y que justamente tiene por propósito plantear visibilidad, realidades naturalizadas por las prácticas cotidianas para orientar modos reflexivos de significar los derechos.

**Adela Coria<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa. Profesora Titular de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. A sido Directora del Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Miembro del Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación.



# DEMOCRATIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEMANDA *INTERCULTURALIZAR* TODA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Daniel Mato

Frecuentemente, las ideas y políticas de democratización de la educación superior se asocian a interpretaciones de la idea de «inclusión social» reductoramente entendidas en términos cuantitativos. Especialmente desde la gestión pública y los debates políticos, el asunto suele manejarse a través de referencias a estadísticas de gasto público, e indicadores de matrícula y graduación. Si bien no faltan referencias a asuntos de pertinencia social, estas suelen ser bastante retóricas pues no resulta sencillo expresarlas a través de indicadores apropiados al lenguaje de la gestión pública y el debate político. Aunque resulte sorprendente, en este contexto, las ideas de «calidad» frecuentemente responden a representaciones transnacionalizadas de una suerte de imaginariamente desterritorializada «excelencia académica» (Mato, 2013), con escasa referencia al carácter socialmente heterógeno y culturalmente diverso de las también diversas sociedades latinoamericanas.

En este marco, las políticas de democratización de la educación superior rara vez incorporan las demandas y propuestas que al respecto han venido formulando las organizaciones indígenas y afrodescendientes, ni siquiera cumplen con los derechos consagrados en las respectivas constituciones nacionales, o bien solo lo hacen de maneras muy parciales y sesgadas. Como mucho, se establecen programas de cupos y/o de becas para asegurar la «inclusión de individuos» indígenas y afrodescendientes en universidades en las que sus lenguas, conocimientos y visiones de mundo no forman parte del currículum. Más excepcionalmente, se crean programas interculturales

especialmente dirigidos a estudiantes de esos pueblos. Pero, continúa ignorándose que en sociedades pluriculturales, la educación intercultural debe ser para todos los grupos sociales y a todos los niveles del sistema educativo. Suele ignorarse también que lograr esto es requisito insoslayable para conocernos mejor en tanto colectivos sociales, así como para aprovechar todas las potencialidades que las diversas visiones de mundo, lenguas, modos y acumulaciones de conocimiento y modalidades de aprendizaje nos ofrecen. Esto no se resuelve organizando talleres o cursos especiales, ni organizando eventos que acaban *folklorizando* a esos pueblos, ni consolándose pensando que quien se interese por estas cosas puede estudiar antropología. No, esto demanda *interculturalizar toda la educación superior*, abarcando el diseño de las carreras, sus mallas curriculares, las modalidades de aprendizaje y muy especialmente las formas de relacionarse con el resto de la sociedad.

Es posible que esto parezca utópico a algunos lectores, pero no lo es. En las últimas dos décadas, en algunos países latinoamericanos se han registrado algunos avances al respecto, y actualmente existen cerca de un centenar de experiencias en curso que demuestran de diversas maneras prácticas que es posible avanzar hacia *interculturalizar toda la educación superior*. Además, se han consensuado algunos acuerdos internacionales de alcance regional que permiten pensar que se continuará avanzando, como por ejemplo la Declaración Final de la Conferencia Regional de educación superior en América Latina y El Caribe, realizada en Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 2008 (CRES-2008), en la que participaron más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional -directivos, profesores, investigadores, estudiantes, funcionarios administrativos, representantes de gobiernos y de organismos nacionales, regionales e internacionales, de asociaciones y redes y otros interesados en educación superior. Sin embargo, los escenarios en que habrían de consolidarse y profundizarse esos avances son complejos y están marcados por tensiones y conflictos.

Este texto ofrece un análisis de algunos aspectos salientes de esta problemática y algunas tendencias en curso, señalando sus principales logros y desafíos, antecedidos de un breve apunte sobre algunos aspectos demográficos, históricos y normativos que resulta necesario tener presentes.

### **Aspectos demográficos, históricos y normativos**

Aunque la importancia y significación social, cultural y política de los pueblos indígenas y afrodescendientes no puede reducirse a aspectos cuantitativos, es necesario considerar algunos indicadores demográficos que permiten apreciar su importancia numérica, especialmente en algunos países de la región.

Con base en las cifras censales más recientes de los respectivos países, a grandes rasgos cabe señalar que en Bolivia la población indígena representa aproximadamente el 50% del total nacional, en Guatemala el 39%, en Chile, México, Panamá y Perú representa entre el 11% y el 16%; en Colombia, Ecuador, Honduras y Nicaragua representa entre el 4% y el 8%; en Argentina, Costa Rica, Paraguay y Venezuela representa entre el 1,4% y el 2,4%; en Brasil el 0,4% y en El Salvador menos del 0,2%, en todos los casos los porcentajes indicados lo son respecto de los respectivos totales nacionales. En números absolutos, en el caso de México se trata de más de 10 millones de personas, en los de Bolivia, Perú y Guatemala más de 4 millones en cada uno de ellos, en el de Chile casi 2 millones de personas, en los de Colombia y Ecuador más de un millón de personas en cada caso, en Argentina es casi 1 millón de personas, en Brasil más de 800 mil personas, y en Honduras, Nicaragua, Panamá y Venezuela se trata de entre 400 mil y 600 mil personas en cada uno de ellos. Estos valores deben considerarse mínimos, pues se trata de cifras oficiales que en muchos casos han sido cuestionadas por las organizaciones indígenas de los respectivos países.

En tanto, la población afrodescendiente de Brasil alcanza a casi 97 millones de personas, es decir, casi el 51% del total nacional y

la de Cuba casi 4 millones de personas, el 35% del total nacional; la de Colombia incluye más de 4 millones de personas, aproximadamente el 11% del total nacional; la de Ecuador más de un millón de personas, el 7,2% del total nacional; la de Bolivia 600 mil personas el 7,2% del total nacional; la de Panamá y Uruguay incluye a más de 300 mil personas en cada caso, equivalentes al 9% y 10% respectivamente; la de Nicaragua supera las 23.000 personas y equivale a casi el 5% del total nacional; la de Costa Rica es superior a las 70.000 personas equivalente a casi el 2% del total nacional; la de Honduras es de casi 60.000 personas, equivalente al 0,8% del total nacional, y la de Argentina aproximadamente 150.000 personas, equivalente a aproximadamente el 0,3% del total nacional.

Para comprender la situación actual de la educación superior respecto de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y sopesar apropiadamente la propuesta de **interculturalizar toda la educación superior**, que desde hace tiempo vienen promoviendo dirigentes y organizaciones indígenas y afrodescendientes de varios países, es indispensable recordar algunos aspectos salientes de la historia de estos pueblos. Como se sabe, la historia de América ha sido fuertemente marcada por la conquista y colonización, con masacres, despojos de territorio, desplazamientos y reorganización social y territorial de los pobladores originales de esta parte del mundo, así como con la importación masiva de contingentes de personas africanas esclavizadas.

Para apreciar el sentido de la necesidad y propuesta de interculturalizar toda la educación superior, es necesario comenzar por destacar que, como parte de los procesos de colonización europea de América, tanto los pueblos indígenas americanos, como los contingentes de personas africanas traídas a América en condiciones de esclavitud, padecieron varias circunstancias que atentaron especialmente contra importantes elementos constitutivos de sus visiones de mundo. Uno de ellos es que sus religiones fueron prohibidas y fueron forzados a adoptar el catolicismo. Otro es que también sus lenguas fueron prohibidas, cuánto menos su uso en espacios públicos y especialmente en la escuela, cuando accedieron a ella. Otro tanto ocurrió con sus conocimientos ancestrales,

particularmente los relativos al campo de la salud, que los colonizadores asociaban a la idea europea de «brujería», pero también con otros conocimientos en diversos campos. La fundación de las nuevas repúblicas en el siglo XIX de ningún modo acabó con estas condiciones.

Los nuevos estados continuaron muchas de esas prácticas y a través de sus políticas educativas y culturales desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias. Un aspecto importante de la problemática político-social, educativa y epistemológica, es que aún hoy, en pleno siglo XXI, esta historia de prohibiciones y exclusiones no ha acabado, sino que continúa bajo diversas formas en la escuela y en las universidades «convencionales»<sup>1</sup> contemporáneas.

Pero la propuesta de *interculturalizar toda la educación superior* no se asienta solo en los factores demográficos e históricos antes mencionados, ni en los de carácter epistemológico y de política de ciencia, tecnología y educación a los que haré referencia en páginas posteriores, sino además en disposiciones legales y constitucionales vigentes en la mayoría de los países latinoamericanos.

Actualmente, las constituciones de la mayoría de los países latinoamericanos reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, identidad y otros de carácter cultural. Hasta el presente este reconocimiento está consagrado en las constituciones de dieciséis países latinoamericanos, que resulta conveniente enumerar: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela (Mato, 2012).

A esto se agrega que catorce países latinoamericanos han ratificado el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que también conviene enumerar: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile,

---

<sup>1</sup> Por comodidad expositiva, en el contexto de este artículo llamo «convencionales» a aquellas universidades u otros tipos de IES que no han sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades, demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes.

Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Es necesario subrayar que, tal como lo dispone el mencionado instrumento internacional y las constituciones nacionales de los países antes mencionados, los estados que han ratificado este convenio están obligados a acatar sus regulaciones (Mato, 2012). Por esto es interesante destacar algunos de sus artículos que resultan particularmente significativos para evaluar apropiadamente tanto la pertinencia normativa de interculturalizar toda la educación superior, como la posible creación de universidades indígenas, si los pueblos en cuestión lo demandaran. El artículo 22 del Convenio 169, entre otras cosas, establece:

Quando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación.

Y adicionalmente, entre otras cosas, estipula:

Quando sea posible, esos pueblos deberán asumir progresivamente la responsabilidad de la organización y el funcionamiento de tales programas especiales de formación, si así lo deciden (<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>; consultada: 5/11/2011).

Por otra parte, el artículo 26 estipula que «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» (<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>; consultada: 12/06/2013).

En tanto, el artículo 27, entre otras cosas, dispone:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos, a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales, así

como que la autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar; ...

Y finalmente estipula que

...los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin (<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>; consultada: 12/06/2013).

No obstante, el Convenio 169 de la OIT no es el único instrumento internacional que establece regulaciones al respecto, también lo hacen la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

Adicionalmente, viene al caso mencionar que en prácticamente todos los países de la región están en vigencia leyes específicas de protección de los derechos de estos pueblos, algunas de las cuales se expresan además en normativas específicas para el ámbito educativo. Sin embargo, un estudio recientemente realizado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), permitió constatar que en la mayoría de los casos, las mencionadas regulaciones del Convenio Nro. 169 de la OIT, de cumplimiento obligatorio para los estados que lo han

ratificado, así como las normas constitucionales y legales establecidas en la materia, aún tienen escasos efectos prácticos en los países en cuestión. El mencionado estudio también lleva a concluir que estos problemas en general parecen atribuibles a la articulación de diversos factores; especialmente al desconocimiento de las normas, a formas más o menos solapadas de racismo y a intereses de empresas transnacionales petroleras, mineras y agropecuarias, así como de sectores económicos y políticos dominantes en los diversos países. Las universidades de la región podrían hacer grandes contribuciones cuanto menos educando proactivamente contra el racismo y difundiendo las normas constitucionales y legales vigentes y promoviendo su observancia, como mínimo, entre los profesionales que en ellas se forman. Pero, en la mayoría de los casos han jugado papeles extremadamente modestos respecto de ambos asuntos (Mato, 2012).

### **Acuerdos regionales recientes**

Pese al rezago histórico antes mencionado, parece haber motivos para ser optimistas. La antes mencionada Conferencia Regional de Educación Superior, celebrada en Cartagena de Indias del 4 al 6 de junio de 2008 (CRES-2008), que, como se mencionó anteriormente, contó con la participación de más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional, emitió una Declaración Final que incluye algunos valiosos planteamientos sobre el tema. En concreto, el acápite C-3 de la Declaración de la CRES-2008 sostiene:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas 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. [<http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>, consultado 09-09-2013].

En tanto, el acápite D-4 estipula: «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» [<http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>, consultado 09-09-2013].

Más recientemente, en mayo de 2012, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) convocó a la realización del «Taller Regional de Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe». Este Taller, que reunió a 34 especialistas de 12 países latinoamericanos, sesionó en la Universidad de Panamá los días 24 y 25 de mayo del 2012, y como resultado, sus participantes suscribieron un documento denominado «Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior». Desde entonces esta iniciativa ha sumado la adhesión de cerca de un centenar de especialistas en el tema, así como las de ocho universidades, y una que parece particularmente promisoría, la del Parlamento Latinoamericano (Parlatino).

En efecto, los presidentes de las comisiones de educación o equivalentes de los parlamentos miembros del Parlatino, así como sus parlamentarios miembros de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Comunicación, y demás legisladores participantes en la reunión, reunidos en la Ciudad de Panamá durante los días 21 y 22 de junio de 2012, con motivo de la Conferencia Interparlamentaria sobre «La Educación en la Sociedad del Conocimiento», suscribieron la «Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento». Esta Declaración, entre otras cosas establece que «el carácter inclusivo de la educación implica que esta cruza transversalmente todos los temas, todos los grupos étnicos, socioeconómicos, etarios, las minorías, los discapacitados, y que no hace distinción de género, nacionalidad u origen, religión ni orientación sexual». Y posteriormente agrega que los firmantes

...suscriben e impulsan la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación

Superior, emanada del ‘Taller Regional de Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe’, realizado en la Universidad de Panamá los días 24 y 25 de mayo del 2012, convocado por UNESCO/IESALC en el ámbito del Proyecto de Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior.

Estos reconocimientos institucionales de la importancia de valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas en la educación superior, llevan a pensar que las ideas y propuestas de interculturalizar toda la educación superior comienzan a ser más ampliamente aceptadas, y que habrá más posibilidades de que sean puestas en práctica tanto por las universidades como por los estados latinoamericanos.

### **Algunas experiencias de educación superior intercultural actualmente en curso**

Como resultado de esas historias largas y de los contextos contemporáneos antes comentados, así como de diversos factores internacionales, algunos estados, instituciones de educación superior (IES) y fundaciones privadas han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso y culminación de estudios a individuos indígenas y afrodescendientes en IES «convencionales». Pese a estos esfuerzos, las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES «convencionales» continúan resultando alarmantemente inequitativas, debido a diversas causas asociadas a las historias largas de discriminación y a las condiciones estructurales de desventaja en que estas se expresan en la actualidad (Mato, 2008, 2012).

Adicionalmente, debe enfatizarse que esas políticas y programas están orientadas a lograr «la inclusión de individuos», por lo que aunque desde ciertos puntos de vista constituyen un avance, no obstante no resuelven el problema de que los programas de estudio de las IES en cuestión continúan excluyendo tanto las historias, lenguas, y

conocimientos de esos pueblos, como sus necesidades, demandas y propuestas sociales, políticas y económicas, para sí mismos y para las sociedades nacionales de las que forman parte. Por esto, estas políticas y programas no resultan suficientes para formar los cuadros técnicos, profesionales, gerenciales y políticos, que esos grupos de población, sus organizaciones sociales y los horizontes de transformación plasmados en las nuevas constituciones nacionales demandan. No obstante, es necesario reconocer que estos programas de «inclusión de individuos» han favorecido la formación de las primeras cohortes de profesionales y técnicos indígenas que han servido de «modelo» y estímulo a nuevas generaciones y han jugado papeles importantes como docentes, promotores, articuladores, organizadores sociales y políticos, y/o prestadores de servicios para lograr mejoras en la situación de estos pueblos (Mato, 2008, 2012).

Son muy pocas las IES de América Latina que incorporan los conocimientos, lenguas, y modalidades de aprendizaje de esos pueblos en sus planes de estudio, y que contribuyen deliberadamente a la valoración de la diversidad cultural, la promoción de relaciones interculturales equitativas y de formas de ciudadanía que aseguren la igualdad de oportunidades. La tarea de interculturalizar toda la educación superior, de hacer que la educación superior sea verdaderamente «universalista», y no monocultural y subalternamente seguidora del legado europeo moderno, y de igual forma articulada al mercado mundial, sigue pendiente (Mato, 2008).

Afortunadamente, en América Latina existen actualmente varias decenas de programas especiales dentro de universidades y otras IES «convencionales», así como también más de veinte universidades y otras instituciones de educación superior de carácter intercultural, cada una de las cuales, a su manera y según su contexto, vienen ensayando formas de colaboración intercultural con comunidades y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Por ejemplo, en Colombia y Perú algunas IES «convencionales» han desarrollado programas especiales a través de alianzas y co-ejecuciones con organizaciones indígenas y afrodescendientes.<sup>2</sup> En

Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú existen programas especiales de educación superior creados y sostenidos por IES «convencionales», que están principalmente dirigidos a responder a demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, aun cuando en muchos de estos las organizaciones de estos pueblos no tienen papeles significativos en su orientación.<sup>3</sup>

Además, existen ya no simplemente programas, sino universidades (y otros tipos de IES) indígenas interculturales creadas por organizaciones indígenas en varios países. Ejemplos de estos tipos de instituciones son la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay, creada por una red de organizaciones indígenas de Bolivia, Perú y Ecuador (Cerruto, 2009; Saavedra, 2008); el Centro Amazónico de Formación Indígena, creado por la Coordinación de Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasileira, en Brasil (Flores, 2009); la

---

<sup>2</sup> Valiosos ejemplos de este tipo de experiencias son los programas de educación superior desarrollados por la Organización Indígena de Antioquia (OIA), de Colombia, en colaboración con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia, así como los desarrollados por la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) en colaboración con el Instituto Superior Pedagógico Loreto y con el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya. Entre las IES impulsadas por dirigentes y organizaciones afrodescendientes y/o que han contado con su participación, cabe mencionar el Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella, que actualmente está en camino de convertirse en fundación universitaria, y la Universidad del Pacífico, ambas en Colombia (Mato, coord., 2008, 2009a).

<sup>3</sup> Existen numerosos programas dirigidos a comunidades indígenas creados desde/por iniciativa de universidades «convencionales», algunas de ellas públicas, otras privadas, en este caso de órdenes religiosas católicas. Entre otros, cabe mencionar el Programa de Formación de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés, en Bolivia; la *Licenciatura para a Formación de Profesores Indígenas de la Universidade do Estado de Mato Grosso*, el de Formación de Profesores Indígenas del Núcleo Insikiran de la Universidade Federal de Roraima y el de Formación Intercultural de Educadores Indígenas de la Universidade Federal de Minas Gerais, estos tres últimos en Brasil; la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, en Colombia; los sucesivos programas ofrecidos por la Universidad de Cuenca y el Programa Académico Cotopaxi, de la Universidad Politécnica Salesiana, estos dos últimos en Ecuador (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b).

Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), creada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en Colombia (Bolaños, 2009); la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi» (UINPI), creada por algunos sectores de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Sarango, 2009); la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur), creada por un grupo de dirigentes indígenas del Estado de Guerrero, México, con apoyo de algunos académicos de otras universidades mexicanas; el Instituto de Educación Superior Intercultural «Campinta Guazú Gloria Pérez», creado por Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy, Argentina; la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, frecuentemente referida simplemente a través de sus siglas: URACCAN (Hooker, 2009) y la Bluefields Indian & Caribbean University (Chavarría Lezama, 2008), estas dos últimas creadas en Nicaragua por iniciativas de liderazgos indígenas y afrodescendientes locales.

Por otra parte, también existen universidades (y otros tipos de IES) interculturales que han sido creadas por agencias de los estados, como, por ejemplo, el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, creado por el gobierno de la provincia del Chaco en Argentina (Valenzuela, 2009). Otros ejemplo de este tipo de instituciones es el sistema de las ya once universidades interculturales integrantes del sistema de universidades interculturales creado por la Secretaría de Educación Pública de México (Casillas y Santini, 2006; Schmelkes, 2008), como, la Universidad Veracruzana Intercultural (Dietz, 2008) y las Universidades Interculturales de los Estados de Chiapas (Fabregas Puig, 2009), Guerrero, México, Puebla y Tabasco, así como la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán y la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo; y también otras dos creadas inicialmente por gobiernos de los estados y posteriormente asimiladas al sistema nacional, la Universidad Autónoma Indígena de México (Guerra García y Meza Hernández, 2009) y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (Silva Carrillo, 2009). En tanto, en Bolivia, en agosto de 2008, mediante un decreto presidencial se crearon

tres universidades indígenas comunitarias interculturales de Bolivia (UNIBOL), la Universidad Indígena Aymara, la Universidad Quechua y la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas (Choque Quispe, 2012). En el año 2000 se creó en Perú la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, que cesó actividades en 2010 y actualmente está en vías de retomar actividades; más recientemente se ha dispuesto la creación de otras tres universidades nacionales interculturales, la de Quillabamba, la de Bagua y la de la Selva Central. En el caso de Argentina, en el año en curso, ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, se presentó un Proyecto de Ley para la Creación de la Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas (Expediente Nro. 5143-D-2013), a propósito del cual a comienzos de agosto de este año se ha realizado una primera audiencia pública.

Existen además otros dos tipos de universidades interculturales. Por un lado, tenemos el caso de la Universidad Indígena Intercultural, que fue creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, un organismo multilateral co-gobernado por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas (Yapu, 2008). Por otro lado, tenemos el caso de la Universidad Intercultural Ayuk, creada en México como parte del sistema de la Universidad Iberoamericana de los jesuitas (Estrada, 2008).

Desde 2007, el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC, gracias a la colaboración de casi setenta investigadores de once países latinoamericanos, ha realizado estudios específicos sobre aproximadamente cuarenta experiencias de los tipos antes mencionados, así como sobre los respectivos contextos. Estos estudios han sido incluidos en cuatro libros que están disponibles tanto en versión impresa como en versión digital en Internet (Mato, coord., 2008, 2009a, 2009b, 2012).<sup>4</sup>

Esos estudios, entre otras cosas, han permitido identificar los logros más salientes de esas experiencias, así como los principales problemas y desafíos que enfrentan, los cuales resulta de interés enumerar al menos sucintamente.

Los principales logros de las IES y programas que se han estudiado son: i) mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios, ii) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad, iii) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada, iv) integran docencia/aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades, v) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, vi) promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos, vii) desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible, viii) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

Los problemas y desafíos más frecuentemente enfrentados por estas IES y programas son: i) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria, ii) actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades, iii) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de los estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación, iv)

---

<sup>4</sup> Para acceder a estos libros en Internet: [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es)

obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades, v) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las IES dentro de las cuales funcionan algunos de los programas estudiados, y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos académicos especiales, los cuales afectan labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados, vi) dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural, vii) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación, viii) insuficiencia de becas.

Resulta importante destacar que uno de los principales desafíos para que la educación superior sea pertinente con la diversidad cultural de los países latinoamericanos se encuentra en los sistemas de evaluación y acreditación de IES y programas, por parte de las agencias de los estados encargadas de estos asuntos. La evaluación de la calidad de la educación (superior o de otro tipo) no puede dissociarse de consideraciones de pertinencia y relevancia, esto demanda que sea contextualizada. No resulta apropiado aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente «universal», sino sistemas «flexibles». Las propuestas de «flexibilidad» suelen malinterpretarse como de «baja calidad», ese es un error. La idea de «flexibilidad», en este contexto, refiere a «diferenciación» y pertinencia con la diversidad de contextos sociales y perfiles institucionales. La evaluación de la contribución de la labor de estas IES y programas, como la de sus docentes e investigadores, requiere diseñar instrumentos y procedimientos particulares para evaluarlas, que tomen en cuenta la especificidad de las propuestas y de los contextos en que se desarrollan. Es necesario revisar los criterios de evaluación y acreditación de las IES y sus programas, así como los aplicados para la asignación de fondos para investigación y proyectos especiales; para asegurar que estos respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad. Estos criterios deben responder a las

peculiaridades de los diversos tipos y orientaciones de experiencias de educación superior, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales, territoriales y otras significativas, según la diversidad cultural propia de cada país. Es necesario revisar críticamente las ideas transnacionalizadas de calidad académica (Mato, 2013) y generar y aplicar de manera integrada indicadores de calidad, pertinencia y relevancia.

### **No hay saber «universal», la colaboración intercultural es imprescindible**

Tomando en cuenta los avances logrados por las experiencias de educación superior intercultural descritas en el apartado anterior, resulta plausible insistir en que las transformaciones a lograr no pueden limitarse a «incluir excluidos» en universidades que mayormente responden a modelos históricamente obsoletos. Se trata, en cambio, de transformar las universidades y la **episteme** que constituye su «sentido común», así como el de las agencias gubernamentales de educación superior y ciencia y tecnología, y esto pasa, entre otras cosas, por interculturalizar toda la educación superior. Todavía hoy, se elaboran y aplican políticas de ciencia, se realiza investigación científica y se imparte formación académica, en el marco de ciertas creencias según las cuales existirían dos clases de saber, uno solo de los cuales tendría validez universal: el científico, mientras que «el otro» (diverso a su interior) solo tendría valor local (Mato, 2008, 2013).

La idea de que «la ciencia» constituiría un saber de validez «universal» está directamente asociada al proceso histórico que se inició con la expansión militar y comercial de algunos pueblos de Europa, sus visiones del mundo e instituciones jurídicas, económicas y políticas, sobre el resto del planeta. Esta expansión europea dio lugar al establecimiento de relaciones coloniales. La ruptura de relaciones coloniales y la fundación de las repúblicas no acabaron por completo con las formas de subordinación de los pueblos indígenas de América, ni de los numerosos contingentes de población africana traída a América en condiciones de esclavitud y de sus descendientes. Las relaciones

jerárquicas entre dos tipos de modos de producción de conocimientos, uno pretendidamente «universal» y otro supuestamente solo «local», son parte de estas dinámicas. La descalificación de los modos de producción de conocimiento de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas es parte de la herencia colonial.

Pero este cuadro afecta no solo a las poblaciones de origen indígena y afrodescendiente de las sociedades latinoamericanas, sino a cada una de las sociedades nacionales en su totalidad, incluyendo tanto a las poblaciones de origen netamente europeo, como a las caracterizadas como «mestizas». La negación consciente o inconsciente de la condición pluricultural de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, por lo que implica en términos de nuestra ignorancia acerca de nosotros mismos.

Esta carga afecta no solo las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes, sino también el que cada una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro. Este problema no se resuelve con la celebración folklorizante de la diversidad, ni con la «nacionalización» de ritos, danzas y costumbres de estas poblaciones, incorporándolos a las festividades, monumentos y rituales de estado. Las situaciones contemporáneas respecto de estos problemas varían mucho de una sociedad latinoamericana a otra, pero en todas ellas este conflicto afecta también la producción, circulación, apropiación y aplicación de conocimientos. Por ello, cualesquiera que sean las vías específicas de solución de estos conflictos, la colaboración intercultural entre las diversas formas de saber ha de ser parte imprescindible de los caminos a transitar.

Pese a las ya no tan recientes argumentaciones de académicos ampliamente reconocidos, como Pierre Bourdieu (1988, 2001) Michel Foucault (1966, 1979) y Thomas Kuhn (1971, 1987), entre otros, las prácticas y discursos de numerosos investigadores, instituciones de investigación y formación académica, y organismos de formulación de políticas de ciencia, se asientan -cuanto menos implícitamente- en la

idea de que «la ciencia» (como modo de producción de conocimientos) y el «conocimiento científico» (como acumulación de conocimientos producidos «científicamente») tendrían validez «universal». Es decir, resultarían verdaderos y aplicables en cualquier tiempo y lugar. En el marco de esa visión del mundo, existiría otra clase de conocimientos, que abarcaría a una amplia diversidad de modos de producción de conocimiento y sus resultados, a los cuales, en contraposición con el saber «universal» de la «ciencia», suele caracterizárselos, según los casos, como «étnicos» o «locales», y por lo tanto «no-universales». Un indicador claro de esta situación es que en la mayoría de las universidades, la investigación y docencia sobre conocimientos de esos «otros» grupos humanos, en los campos de medicina, farmacia, política, derecho y economía, suelen quedar reservadas a los departamentos y escuelas de antropología. Solo de manera excepcional los conocimientos de pueblos indígenas y afrodescendientes en esos campos son materia de investigación y formación en departamentos y escuelas de medicina, farmacia, ciencias políticas, derecho, economía, o de las que vengan al caso según el tipo de conocimientos en cuestión.

La colaboración intercultural en las universidades no puede limitarse a las escuelas o carreras de Antropología; sino que debe partir del reconocimiento del valor de los conocimientos de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, lo cual demanda revisar los planes de estudio en todas las disciplinas y campos de formación.

### **Democratizar la educación superior demanda *interculturalizar toda la educación superior***

No es suficiente con que las universidades incluyan personas indígenas y afrodescendientes como estudiantes, docentes y funcionarios dentro de su vieja institucionalidad, que es expresión viva del legado colonial. Esta meta constituye una aspiración y demanda legítima que resulta consistente con los derechos consagrados tanto en las constituciones nacionales de casi todos los países latinoamericanos, como en los convenios y tratados internacionales suscritos por la mayoría de estos países (Mato, 2012).

Si bien legítima y aún pendiente de ser satisfecha, la meta de «inclusión de individuos» no es suficiente. Para superar el legado colonial, las universidades deben reformarse a sí mismas para ser más pertinentes con la diversidad cultural propia de la historia y el presente de las sociedades de las que forman parte. Deben incluir las visiones de mundo, lenguas, modos de aprendizaje, conocimientos y modos de producción de conocimientos, sistemas de valores, necesidades, demandas y propuestas de futuro de pueblos indígenas y afrodescendientes; es decir, deben interculturalizarse.

Este ha sido, desde hace varias décadas, el planteo de numerosas organizaciones y dirigentes de los movimientos indígenas y afrodescendientes de América Latina. También lo ha sido de diversos y numerosos sectores sociales e intelectuales que sin ser indígenas ni afrodescendientes comprendemos que no solo no es ético sostener modelos societarios y educativos que en la práctica excluyen a amplios sectores de población, sino que además entendemos que para las respectivas sociedades nacionales no es ni política, ni social, ni económicamente viable privarse de las contribuciones de esas vertientes particulares, de su historia y de su presente. No se trata únicamente de sumar a las personas indígenas y afrodescendientes como individuos indiferenciados, sino también como colectivos, con sus lenguas, conocimientos y modos de producción de conocimientos, así como con sus visiones de mundo, valores, horizontes ético-políticos y proyectos sociales de futuro.

La valoración de la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas no solo constituyen un mandato constitucional en casi todos los países latinoamericanos, sino que, además, pueden ser recursos provechosos para mejorar la calidad de vida y el desarrollo humano sostenible de nuestras sociedades.

Resulta sorprendente que algunas dirigencias políticas y universitarias no logren valorar algo que, en contraste, ya ha sido comprendido y está siendo económicamente explotado por laboratorios farmacéuticos, agroindustrias y otras corporaciones transnacionales:

los conocimientos de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, en campos tales como la aplicación terapéutica de especies vegetales, el manejo de cultivos, tubérculos y semillas y el manejo de bosques, entre otros. No se trata de «hacerles un favor a los pobrecitos excluidos». Se trata de cumplir con los mandatos constitucionales y los tratados y convenios internacionales suscritos por la mayoría de los países latinoamericanos, y además de «hacernos un favor» a todas/os quienes formamos parte de las respectivas sociedades nacionales. Me refiero al «favor» de poder reconocernos como ciudadanas/os de sociedades y estados pluriculturales y plurilingües del siglo XXI, y no de estados monoculturales fundados en el siglo XIX con base en ideas del siglo XVIII.

Se trata de no vivir ignorando componentes y aspectos de nuestras propias sociedades para poder desarrollar nuestras sociedades acorde con nuestras peculiaridades y no, todavía hoy, como deslucidos reflejos de las sociedades europeas. En esto las universidades, y más en general la educación superior, tienen un papel importante que cumplir, no solo como instituciones productoras de conocimiento, sino también como instituciones formadoras de ciudadanos, así como de cuadros técnicos, profesionales, dirigentes y críticos.

En contraste con ese deber ser y esa potencialidad, resulta preocupante que en pleno siglo XXI, aún sean pocas las instituciones de educación superior (IES) de la región cuya misión institucional y planes de estudio incluyen de maneras concretas y no meramente retóricas la valoración de la diversidad cultural y la promoción de relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas. Por todo esto, conviene insistir en que para democratizar nuestras sociedades, y con ello también la educación superior, es imprescindible interculturalizar toda la educación superior.

## **Bibliografía**

BOLAÑOS, G.; TATAY, L. y PANCHO, A. (2009). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer

la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En MATO, D. (Coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.

BOURDIEU, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford: Stanford University Press.

BOURDIEU, P. (2001). *El oficio del científico*. Barcelona: Anagrama.

CASILLAS, M. L. y SANTINI, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México DF: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.

CERRUTO, L. (2009). La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK). En Mato, D. (Coord.) *Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.

CHAVARRÍA LEZAMA, P. (2008). La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University. En Mato, D. (Coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

CHOQUE QUISPE, M. E. (2012). Políticas de educación para pueblos indígenas, originario, campesino y afro-descendientes en Bolivia. En Daniel Mato (Coord.) *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

DIETZ, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En Mato, D. (Coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.

ESTRADA, G. (2008). Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. En Mato, D. (Coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.

- FÁBREGAS PUIG, A. (2009). Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En Mato, D. (Coord.) *Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- FLORES, L. (2009). Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira-COAIAB. En Mato, D. (Coord.) *Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- FOUCAULT, M. (1966). *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1979). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- GUERRA GARCÍA, E. y MEZA HERNÁNDEZ, M. E. (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En Mato, D. (Coord.) *Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*.
- HOOKER BLANDFORD, A. S. (2009). La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): Logros, innovaciones y desafíos. En Mato, D. (Coord.) *Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*.
- KUHN, Th. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- KUHN, Th. (1987). *La tensión esencial*. México: FCE.
- MATO, D. (2008). No hay saber «universal»: la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible. *Alteridades* 18(35):101-116 (Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México).
- MATO, D. (2013). Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. *Revista Avaliação*:

*Revista da Avaliação da Educação Superior*. Universidade de Sorocaba, Sao Paulo, Brasil. 18(1): 151-180.

MATO, D. (Coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

MATO, D. (Coord.) (2009a). *Educación Superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

MATO, D. (Coord.) (2009b). *Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

MATO, D. (Coord.) (2012). *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

SAAVEDRA, J.L. (2008). Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay. En Mato, D. (Coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

SARANGO, L. F. (2009). Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Ecuador / Chinchaysuyu. En Mato, D. (Coord.) *Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

SCHMELKES, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En En Mato, D. (Coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en*

*Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: UNESCO-IESALC.

SILVA CARRILLO, S. (2009). Universidad Comunitaria de San Luis Potosí. En Mato, D. (Coord.) *Educación Superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO.

VALENZUELA, E. M. (2009). Educación superior indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): Génesis, desarrollo y continuidad. En Mato, D. (Coord.) *Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos.* Caracas: UNESCO-IESALC.

YAPU, M. (2008). La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. En Mato, D. (Coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: UNESCO-IESALC.



# POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA

Milena Mazabel

## Introducción

A pesar de que Colombia es uno de los países de Latinoamérica con presencia histórica de comunidades afrocolombianas e indígenas, solo es a partir de 1991, con el cambio constitucional, cuando el Estado reconoce de manera formal dicha pluriétnicidad y multiculturalidad de la nación. Desde entonces se ha desarrollado una amplia normatividad de carácter especial y colectivo para el ejercicio de los derechos de los grupos étnicos; sin embargo, a pesar de esta amplia normatividad, es frecuente que las prerrogativas legales no se vean materializadas. En el campo del derecho a la educación superior, asuntos tales como el acceso, permanencia y pertinencia de la educación para los grupos étnicos siguen siendo precarios y deficientes; tanto en las IES<sup>1</sup> como en las escasas políticas públicas diseñadas a este respecto.

El presente artículo presenta algunas de las transformaciones institucionales para la inclusión de la población de grupos étnicos en la educación superior en Colombia y los desafíos que aún hay para el logro de una mayor cobertura por parte de las IES y la implementación de políticas estatales.

---

<sup>1</sup> Instituciones de Educación Superior. En adelante, IES.

## Presencia étnica en Colombia

El reconocimiento de la diversidad étnica del país se refleja, desde el punto de vista jurídico, en la formalización de derechos colectivos para tres grupos de población: afrodescendientes, indígenas y rom (gitanos). Aunque su presencia histórica tiene amplios antecedentes, solo después 1991 se inició un proceso de consolidación estadística y visibilización de los indicadores particulares para estas poblaciones. Según el censo de 1993, de aproximadamente 33 109 838 de habitantes, el 1,61% correspondía a población indígena, el 1,52% a afrodescendientes y no aparece población rom. Posteriormente, en el censo de 2005, el registro estadístico aumenta considerablemente y aparece un porcentaje de comunidades gitanas (Tabla 1).

**Tabla 1. Población nacional y participación de los grupos étnicos en los censos de 1993 y 2005**

Año 1993			Año 2005	
Grupo étnico	Población	%	Población	%
Total población nacional	33.109.838	100%	41.468.384	100%
Indígena	532.233	1,61%	1.392.623	3,36%
Rom	-	-	4.858	0,01%
Afrocolombiano	502.342	1,52%	4.311.757	10,40%
Sin pertenencia étnica	32.003.340	96,66%	34.898.170	84,16%
Sin información	71.923	0,22%	860.976	2,08%

Fuente: DANE<sup>2</sup>, Censo General 2005 y Censo 1993.

La variación positiva de los datos estadísticos se debe, entre otros, a la incidencia de los procesos organizativos emprendidos por las organizaciones de los grupos étnicos. En el caso indígena, sus organizaciones y autoridades han realizado movilizaciones y mingas

---

<sup>2</sup> Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

como medio de resistencia para la denuncia de la violación a sus derechos; por su parte, los afrodescendientes han fortalecido dinámicas de organización para la defensa de sus territorios y otros derechos<sup>3</sup>.

Un problema al que se enfrenta la producción de estadísticas específicas para grupos étnicos es el de la autoidentificación, por lo que persisten debates sobre la confiabilidad de los datos estadísticos oficiales. En el censo nacional de 2005 se incluyó un módulo especial sobre pertenencia étnica; no obstante, hubo casos en que personas indígenas, afrodescendientes y gitanas no se autorreconocieron como pertenecientes a estos grupos, lo que refleja la pervivencia de múltiples expresiones de discriminación y exclusión que hacen que no sea deseable ser relacionado étnicamente (García, 2013: 12)<sup>4</sup>. No obstante, aun así es evidente la amplia presencia de estas comunidades a lo largo y ancho del país (Tabla 2).

---

<sup>3</sup>Los consejos comunitarios de comunidades negras son personas jurídicas cuya creación está autorizada por el Artículo 5 de la Ley 70 de 1993.

<sup>4</sup>Cfr. <https://www.icetex.gov.co/dnnpro5/LinkClick.aspx?...0...> Consultado: 15 de enero de 2014.

**Tabla 2. Localización de los grupos étnicos en el territorio colombiano**

Departamento	Indígena		Rom		Afrocolombianos		Sin pertenencia étnica		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Total	1392623	3,43	4857	0,01	4311757	10,62	34898171	85,94	40.607.408*
Antioquia	28914	0,53	75	0	593726	10,88	836203	88,59	5458918
Atlántico	27972	1,33	1975	0,09	227251	10,84	1839491	87,73	2096689
Bogotá	15032	0,23	523	0,01	97885	1,49	6450329	98,27	6563769
Bolívar	2066	0,11	911	0,05	497667	27,61	1301650	72,22	1802294
Boyacá	5859	0,49	14	0	16646	1,3	1174296	98,12	1196815
Caldas	38271	4,3	-	-	22659	2,54	830114	93,16	891044
Caquetá	5026	1,61	3	0	11670	3,74	295460	94,65	312159
Cauca	248532	21,6	1	0	256022	22,2	648730	56,25	1153285
Cesar	44835	5,15	15	0	105412	12,12	719616	82,73	869878
Córdoba	151064	10,4	29	0	192051	13,21	1110321	76,39	1453465
Cundinamarca	7401	0,34	30	0	73651	3,37	2105457	96,29	2186539
Choco	44127	12,7	1	0	286011	82,,12	18160	5,21	348299
Huila	10335	1,05	2	0	11544	1,17	962988	97,78	984869
La guajira	278212	44,9	1	0	91773	14,82	249149	40,24	619135
Magdalena	9045	0,81	1	0	110349	9,83	1003728	89,37	1123123
Meta	8988	1,28	3	0	17983	2,56	675816	96,16	702790
Nariño	155199	10,8	89	0,01	270530	18,8	1013075	70,41	1438893
Norte de Santander	7247	0,61	187	0,02	22123	1,85	1166702	97,53	1196259
Quindío	2145	0,41	37	0,01	12744	2,46	502852	97,12	517778
Risaralda	24810	2,9	1	0	43562	5,09	787275	92,01	855648
Santander	2389	0,13	139	0,01	60008	3,15	1841979	96,72	1904515
Sucre	82934	11	59	0,01	121738	16,08	552270	72,95	757001
Tolima	55987	4,32	25	0	15831	1,22	1222823	94,45	1294666
Valle	22313	0,56	717	0,02	1092169	27,20	2899852	72,22	4015051
Arauca	3279	2,24	-	-	5925	4,05	137104	93,71	146308
Casanare	4102	1,48	18	0,01	4004	1,44	269963	97,08	278087
Putumayo	44515	20,9	-	-	11630	5,47	156462	73,59	212607
San Andrés	62	0,1	-	-	33861	56,98	25501	42,91	59424
Amazonas	19000	43,4	-	-	868	1,98	23876	54,58	43744
Guainía	11595	64,9	-	-	185	1,04	6085	34,06	17865
Guaviare	2117	4,3	-	-	2883	5,85	44281	89,85	49281
Vaupés	11587	66,7	1	0,01	270	1,55	5527	31,79	17385
Vichada	17663	44,4	-	-	1126	2,83	21036	52,82	39825

Fuente: DANE. Censo General de 2005.

De acuerdo con los resultados del censo 2005 presentados en la tabla N° 2, los departamentos con mayor presencia de población indígena en proporción a su población en territorio, son: Vaupés (66,7%), Guainía (64,9%), La Guajira (44,9%) Vichada (44,4%), y Amazonas (43,4%). Le siguen Cauca (21,55%) y Putumayo (20,94%). Las comunidades indígenas se ubican en su mayoría en las zonas rurales en

resguardos<sup>5</sup>, parcialidades indígenas<sup>6</sup> y territorios no delimitados. Por su parte, los departamentos con mayor población afrocolombiana en su orden son: Chocó, con el 82,12%, El Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (56,98%), Bolívar (27,61%), Valle del Cauca (27,20%) y Cauca (22,20%). Las comunidades afrocolombianas se encuentran localizadas en toda la geografía nacional, principalmente en las zonas urbanas.

La participación demográfica de la población indígena, afrodescendiente y rom, y su ubicación geográfica, son dos de los factores a tener en cuenta a la hora de comprender la complejidad y retos que implica el diseño y puesta en marcha de políticas de educación superior para estos grupos. En las zonas rurales, por ejemplo, donde es común el asentamiento disperso y la precariedad de las vías de acceso, es necesario concebir programas flexibles en cuanto a criterios de acceso y metodologías de estudios, si se quiere garantizar la participación de estudiantes provenientes de estas comunidades. Si a ello le sumamos la tradición histórica de las universidades, que en su mayoría fueron creadas y concebidas para atender a la población de las ciudades, la problemática se hace aun más desafiante. No se trata solo del número de universidades, y tal vez ni siquiera de manera principal, sino también de sus criterios de acceso, metodologías, diseños curriculares y concepciones respecto de a quién y cómo se debe educar en una sociedad pluriétnica.

---

<sup>5</sup> Los resguardos indígenas son una institución legal y sociopolítica de carácter especial, conformada por una o más comunidades indígenas que, con un título de propiedad colectiva que goza de las garantías de la propiedad privada, poseen su territorio y se rigen para el manejo de este y de su vida interna por una organización autónoma amparada por el fuero indígena y su sistema normativo propio.

<sup>6</sup> Las parcialidades indígenas fueron definidas por el Decreto 2164/95, como agrupaciones de descendencia amerindia que tienen conciencia de su identidad y comparten valores, rasgos, usos y costumbres culturales, formas de gobierno y sistemas formativos propios, que los distinguen de otras comunidades, pero que no tienen el carácter de resguardos indígenas, sino que poseen títulos individuales o comunitarios.

El caso de las comunidades negras no es menos complejo; su población se ubica tanto en las grandes concentraciones urbanas, como en medianos y pequeños poblados, zonas rurales distantes y regiones tradicionalmente aisladas, como la cuenca del Pacífico. Sus tradiciones culturales son múltiples, reflejando las múltiples trayectorias de la diáspora africana en el país y la región; sus formas de organización son también múltiples, e incluso sus expresiones lingüísticas, de tal forma que la definición de un proyecto educativo a nivel superior implica contar con un conjunto amplio de trayectorias históricas, a lo que hay que sumar las condiciones socioeconómicas que se constituyen en otro obstáculo para su acceso a la educación superior.

### **Breve contextualización de la educación para grupos étnicos en Colombia**

La historia de la educación oficial en Colombia refleja no solo la inequidad que estas poblaciones han vivido a nivel socioeconómico, sino también la disparidad en cuanto al reconocimiento de saberes o conocimientos gestados en el seno de sus culturas y cosmovisiones. Desde la época de la colonización, cuando se impuso el proyecto evangelizador, buscando que el indio se civilizara a través de la imposición del imaginario europeo, se quiso cambiar radicalmente las estructuras cognitivas, afectivas y volitivas del dominado, es decir, de convertirlo en un «nuevo hombre» hecho a imagen y semejanza del hombre blanco occidental (Castro, 2005). La evangelización, entonces, fue el primer proyecto de educación para el indígena y luego para los afrodescendientes; un proyecto que tuvo efectos negativos en las culturas, al provocar la pérdida de muchas lenguas originarias<sup>7</sup> y conocimientos propios.

---

<sup>7</sup> Actualmente, en Colombia los pueblos indígenas cuentan con 64 lenguas vivas.

Para la época de la República con el proyecto político de la integración escolar, los indígenas se vieron sometidos a continuar el proceso de debilitamiento cultural, pues con intervención del Estado la Iglesia asumió de nuevo el papel de formadora. Es decir, se da continuidad al proceso de civilización y negación de otras formas culturales existentes en la sociedad nacional en construcción.

Finalmente, en 1991 la estructura política y jurídica del Estado cambió en los términos del reconocimiento de la pluralidad de culturas del país. Este acontecimiento histórico inició con un proceso de visibilidad de las comunidades afrodescendientes e indígenas en el ámbito social, político, cultural y económico. En lo educativo se comenzaron a dar algunos avances en el nivel de básica y media, aunque hubo más resultados significativos en la reglamentación que en la práctica. A estos desarrollos legislativos les antecede un proceso de lucha, que en el caso indígena se reflejó en la búsqueda de una *educación propia*. Fue así que en 1971 se creó la primera organización indígena del país, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) que dentro de su plataforma de lucha incluyó significativas demandas educativas. En sus inicios, la organización buscó la autonomía en la educación en los términos de la pertinencia cultural ya que las comunidades indígenas que accedían al escolarización debían soportar escuelas oficiales «en las cuales se aplicaba un currículo que desconocía sus culturas y en la mayoría de los casos impedían que hablaran su lengua» (Rojas, 2005: 72). Lo anterior, porque una de las características de las propuestas educativas de los movimientos sociales es que cuestionan las lógicas hegemónicas y el modelo educativo imperante en el país, además, buscan aportar a la transformación de la democracia.

Como consecuencia, las instituciones del Estado colombiano comenzaron a dar participación a los indígenas en espacios de formación a través del sistema de profesionalización; el objetivo fue formar maestros pedagogos indígenas que laboran en comunidades indígenas; la capacitación estuvo a cargo de los Centros Experimentales Piloto (Resolución 9549 de 1986). Si bien fue importante el proceso de profesionalización de personas indígenas, esto no solucionó el problema

estructural que aún hay en Colombia sobre la educación básica, media y superior.

### ***Política de la etnoeducación***

La creación de programas de licenciatura en Etnoeducación tiene sus antecedentes en la creación del programa de profesionalización de maestros indígenas; luego con la reforma constitucional de 1991 se regula la educación oficial a través de la Ley 115 de 1994 que, en el Artículo 55, incluyó la educación para grupos étnicos. Según la Ley, «se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos»; posteriormente, mediante Decreto 804 de 1995 se reglamentó la *atención* educativa para los grupos étnicos como la política etnoeducativa, situación que ins-tituyó que la formación de los etnoeducadores podía ser asumida por las instituciones de educación superior. Como veremos más adelante, varias universidades del país han creado programas de etnoeducación.

### ***Ley de educación superior***

El proceso de transformación de la democracia en América Latina llevó a que se dieran reformas constitucionales para indígenas y afrodescendientes. En Colombia, la Constitución de 1991, en su Artículo 7, reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación. Este es un acontecimiento histórico que crea la necesidad de que se vayan transformando las instituciones del estado para atender el ejercicio de los derechos de los grupos étnicos, entre ellos, lo relacionado con la educación. De esta manera, los entes encargados de legislar han expedido normas para garantizar el derecho a la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. No obstante, la existencia de normatividad para la implementación de los derechos constitucionales resulta insuficiente para la reparación del daño histórico y el desconocimiento del saber propio de los grupos étnicos. A pesar de la

amplia normatividad nacional e internacional, no se ha logrado materializar en las acciones de las instituciones del Estado y las de educación superior.

Se observa que en la Ley 30 de 1992, reglamentaria de la educación superior en Colombia, se define el carácter y autonomía de las IES, el objeto de los programas académicos y los procedimientos de fomento, inspección y vigilancia de la enseñanza<sup>8</sup>. En su Artículo 2 establece que la educación superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado; además, en el Artículo 4 agrega que en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico se tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Si bien la Ley 30 de 1992 recoge los principios y derechos de los grupos étnicos constitucionalmente reconocidos en 1991, continúa invisibilizando los conocimientos considerados no académicos. Aunque la ley propone algunas estrategias que favorecerían a la población diversa en el acceso a la educación superior, al mismo tiempo es discriminatoria y limitante al plantear que la población estudiantil interesada en continuar el proceso de formación deberá demostrar y poseer capacidades académicas en igualdad a todos los aspirantes, sin tomar en cuenta la diferencia cultural<sup>9</sup> (Informe realizado por la Universidad Nacional en 2007 titulado *Acceso, permanencia y graduación de la población diversa en la educación superior*). De esta manera, se encuentran contradicciones en la misma

---

<sup>8</sup> Cfr. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-184681.html>. Consultado: 15 de enero de 2014.

<sup>9</sup>El informe usa la categoría de población diversa para referirse a: «a personas que por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestas a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden. Dicha población se clasifica en cuatro grandes grupos: 1) población con necesidades educativas especiales; 2) *grupos étnicos*; 3) población afectada por la violencia; 4) habitantes de frontera (Universidad Nacional, 2007).

normatividad que van en contravía al derecho a la educación para los grupos étnicos, constitucionalmente establecida.

No obstante, la situación de la educación superior en el país no es solo un problema de indígenas y afrodescendientes sino de la sociedad en general. En la actualidad se viene trabajando en el tema de la reforma a la Ley 30, situación que ha puesto en debate a varios entes, entre ellos el Ministerio de Educación, gobierno, IES públicas y privadas y estudiantes, entre otros. La Mesa Amplia de Estudiantes Afrodescendientes (MANEAFRO) ha planteado que la educación superior debe ser incluyente e intercultural.

Se propone formalizar y adoptar el carácter de Universidades Étnicas (UE) públicas y especiales para la Universidad del Pacífico, la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba y el Instituto Manuel Zapata Olivella, así como la creación de una universidad pública de carácter étnico en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Así mismo, podrán crearse UE de carácter público y especial en territorios constituidos mayoritariamente por comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales que cuenten con un sistema social y cultural propio. (MANEAFRO, s/d).

Por su parte, los pueblos indígenas vienen proponiendo y construyendo un sistema educativo propio que incluye a la educación superior:

*Nosotros no hablamos de educación superior, de educación inferior. Hablamos de una educación en un proceso de formación que comienza desde que nace el niño hasta el final o término de la vida. (Entrevista<sup>10</sup>).*

A lo anterior se suma que los pueblos indígenas han construido la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), una

---

<sup>10</sup>Realizada por Milena Mazabel al Coordinador de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural, Libio Palechor. Popayán, 20 de septiembre de 2012.

universidad que responde a los intereses de las comunidades. El problema que persiste es que aún no tiene el reconocimiento «legal» del gobierno, situación que impide la validación de los títulos. Para ello se han realizado convenios con otras instituciones del nivel nacional e internacional que coadyuvan a su convalidación (Bolaños, 2009: 155). Ante esta situación, es claro que la Ley 30 de 1992 no responde al ejercicio del derecho a la educación para los pueblos indígenas y afrodescendientes, reconocidos en la Constitución desde 1991 en el marco de un Estado pluricultural y multiétnico.

### **Transformaciones institucionales para la inclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior**

En Colombia las instituciones del Estado y las IES vienen con un proceso resistente a las transformaciones para la inclusión de indígenas y afrodescendientes en la educación superior. Por un lado, han pasado más de 20 años de vigencia de la actual constitución y los avances en la creación e implementación en políticas públicas siguen siendo insuficientes. Pues, en relación con la educación superior para grupos étnicos y poblaciones especiales, en Colombia no existen políticas específicas para contextos pluriétnicos y multiculturales; estas se desarrollan de manera más clara en las normas que reglamentan el sistema educativo en los niveles inferiores, de básica primaria, básica y media (García, 2013: 38). Para el caso de algunas universidades, estas cuentan con políticas de acceso, la creación de programas, la regionalización de la educación y cohorte especiales que han surgido por iniciativa propia, convenios institucionales o acuerdos con organizaciones sociales. Aunque son iniciativas importantes, no logran cumplir con las expectativas de la población étnica, pues son experiencias que continúan con esquemas de dominación del conocimiento.

#### ***Políticas de acceso***

En las políticas de acceso a la educación superior se han creado estrategias de financiación como el *convenio de Alvaro Ulcue Chocue*

para pueblos indígenas. Es un fondo creado en 1990 entre el Ministerio del Interior y el Instituto de Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior (ICETEX). El propósito es financiar el sostenimiento de los estudiantes indígenas. Con el mismo objetivo, en 1996 se creó el *fondo para las comunidades Negras, Afrodescendientes, Rizales y Palenqueras* mediante Decreto NÚ 1 627 (Mazabel, 2012: 261-262). Otra estrategia en la política de acceso es el intercambio de estudiantes entre países. En Colombia, la *Comisión Fulbrigh* suscribió el Convenio N° 059 de 2008 con el Ministerio de Educación Nacional para realizar programas de maestría y doctorado en Estados Unidos. Por su parte, algunas IES ofrecen un 2% de cupos especiales para estudiantes indígenas y afrodescendientes en los diferentes programas, como es el caso de la Universidad Nacional a través del programa de admisión especial PAES<sup>11</sup>.

En el año 2011, el gobierno actual, reconoció a través de la Ley NÚ 1 448 las víctimas del conflicto armado en el país para que fueran reparadas y atendidas de manera integral. En materias de educación, en el Artículo 51 la Ley dice:

En educación superior, las instituciones técnicas profesionales, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y universidades de naturaleza pública, en el marco de su autonomía, establecerán los procesos de selección, admisión y matrícula que posibiliten que las víctimas en los términos de la presente ley, puedan acceder a sus programas académicos ofrecidos por estas instituciones (...) Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional incluirá a las víctimas de que trata la presente ley, dentro de las estrategias de atención a la población diversa y adelantará las gestiones para que sean incluidas dentro de las líneas especiales de crédito y subsidios del ICETEX.

En atención a lo anterior se creó el Fondo de Reparación para el Acceso, Permanencia y Graduación en Educación Superior para la

---

<sup>11</sup>Programa Admisión Especial.

Población Víctima del Conflicto Armado, dirigido a bachilleres colombianos que se encuentren en el Registro Único de Víctimas, o que estén reconocidos como tal en los fallos de Justicia y Paz (García, 2013: 28) (Tabla 3).

**Tabla 3. Fondo de Reparación para el Acceso, Permanencia y Graduación en Educación Superior para la Población Víctima del Conflicto Armado, por departamento**

DEPARTAMENTO	INSCRITOS	APROBADOS
AMAZONAS	3	1
ANTIOQUIA	1.582	206
ARAUCA	241	11
ATLÁNTICO	227	22
BOLIVAR	845	59
BOYACÁ	15	9
CALDAS	39	12
CAQUETA	271	25
CASANARE	62	11
CAUCA	260	29
CESAR	88	26
CHOCÓ	765	29
CÓRDOBA	323	45
CUNDINAMARCA	42	17
DISTRITO CAPITAL	148	38
GUAVIARE	4	1
HUILA	56	19
LA GÚAJIRA	22	5
MAGDALENA	134	27
META	153	40
NARIÑO	298	42
NORTE DE SANTANDER	145	21
PUTUMAYO	332	30
QUINDÍO	26	9
RISARALDA	50	16
SANTANDER	183	32
SELECCIONE...	2	-
SUCRE	249	39
TOLIMA	60	25
VALLE DEL CAUCA	250	17
VICHADA	3	1
<b>TOTAL</b>	<b>6.878</b>	<b>894</b>

Fuente: Fondos en Administración, ICETEX. 12 de septiembre de 2013.

En la anterior tabla hay datos de solicitudes y aprobaciones del fondo para la atención de la educación superior a víctimas del conflicto armado, pero una hay un distinción por grupo étnico. Más, si se recuerda que la población más afectada por el conflicto armado son los pueblos indígenas<sup>12</sup> y las comunidades afrodescendientes que habitan en las zonas rurales del país.

Entre las falencias en la implementación de las políticas de acceso, se evidencia que no hay una real participación de las comunidades étnicas. Esto se debe a varios factores, entre ellos, el desconocimiento de la política, escasos recursos económicos, la ubicación geográfica en las zonas rurales para el caso de los pueblos y comunidades indígenas, la baja calidad en la educación básica y primaria, entre otros.

### ***Creación de programas académicos***

Las instituciones de educación superior, en cuanto a la creación de programas pertinentes al contexto socio cultural de los grupos étnicos, cuenta con la Licenciatura en Etnoeducación (Rojas, 2008: 233). Es una carrera profesional pensada dentro de un contexto intercultural que hoy en día ha incidido de manera más efectiva en los conocimientos, prácticas propias e intereses de las comunidades indígenas y afrodescendientes. El programa de la Etnoeducación ha sido implementado en varias universidades del país, entre ellas: Universidad Tecnológica de Pereira (1995), Universidad del Cauca (1996), Universidad de la Guajira (1996), Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2000), Universidad Pontificia Bolivariana (2000), Universidad Mariana (2002) (Mazabel, 2012: 261-262). Otro programa, que solo ha tenido una primera cohorte, es la Licenciatura de la Madre Tierra; este programa fue implementado por la Universidad de Antioquia a través de un convenio entre la Universidad y la Organización Indígena

---

<sup>12</sup> Cfr. Sentencia T- 25 y sus autos 092 de 208 y 004 de 2009.

de Antioquia (OIA). Este relacionamiento buscó coordinar los contenidos curriculares y las estrategias metodológicas acordes a las necesidades de las comunidades indígenas. No obstante tuvo varias dificultades, entre ellas, la graduación de los 73 estudiantes indígenas, porque «el Ministerio de Educación Nacional (MEN) recordó una exigencia: antes de cualquier ceremonia los estudiantes deben presentar el examen de Calidad de Educación Superior, Saber Pro»<sup>13</sup>, situación que generó inconformidad en los estudiantes y comunidad indígena, por las características propias del programa y porque «el tipo de pruebas que exige el MEN no siempre corresponde a los intereses de los pueblos ancestrales: «el porqué de estos exámenes, cuál es el sistema al que se incorporan y a quiénes le sirven los resultados, por ejemplo, son distintos»<sup>14</sup>. Sabine Sinigui, docente de la Licenciatura, dice:

*...el proyecto con la Universidad de Antioquia surge de la necesidad de crear un programa de educación propia y de frenar la deserción de decenas de estudiantes indígenas que ingresaban, sin éxito, a la educación superior por no encontrar una conexión entre sus saberes y los de la academia. Sin embargo, en estos momentos 73 indígenas se encuentran en riesgo de no graduación, debido a que no cuentan con las pruebas Saber Pro, de las cuales pidieron ser eximidos, o que les sean aplicadas atendiendo al conocimiento propio y no a los estándares nacionales (García, 2013: 42).*

Lo anterior constituye una barrera de acceso porque las políticas del gobierno no están diseñadas para la atención diferenciada de los grupos étnicos. En cuanto a la creación de programas de formación profesional para indígenas y afrodescendientes, hay un avance mínimo que no logra suplir los intereses para toda la población étnica

---

<sup>13</sup>Cfr. <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-indigenas-no-podran-graduarse-de-u-articulo-440685>

<sup>14</sup> Cfr. nota 13.

del país, pues se requiere generar otros programas que no solo sean de formación docentes, sino en distinta áreas del conocimiento.

### ***Regionalización de la educación superior***

La ubicación de los pueblos indígenas, afrodescendiente y campesinos en zonas rurales ha llevado a que se descentralice la oferta de la educación superior. Es así que el MEN creó en 2003 los centros regionales de educación superior (CE-RES), que buscan ampliar su cobertura para ofrecer un acceso más equitativo. Las alianzas que se han llevado a cabo se han dado a través de alianzas interinstitucionales en lugares donde tradicionalmente no ha habido presencia de universidades. Vale anotar que desde antes de la existencia de los CERES, la descentralización ha sido una estrategia llevada a cabo por diversas universidades para ofrecer programas por fuera de sus sedes principales. Puede hacerse «mediante estrategias de regionalización (creación de sedes) o de descentralización (presencias puntuales haciendo uso de infraestructuras que no son propias de la universidad)» (Rojas, 2011: 184).

### ***Cohortes especiales***

La Universidad del Cauca inició el año de 2012 con la experiencia de crear cohortes especiales en el programa de Derecho y otros a través de un convenio interinstitucional con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). El objetivo de la universidad fue atenuar el desequilibrio de acceso a la educación superior de la población indígena asentada en el Departamento del Cauca. No obstante, el plan de estudios y la metodología del programa ofrecido por la universidad no cambiaron en aras de atender las necesidades académicas. Además, los estudiantes han tenido que enfrentar dificultades de adaptación al medio cultural, discriminación institucional y social debido a su calidad de indígenas y exclusión. Lo anterior ha generado deserción y la no continuidad del convenio por las dificultades antes mencionadas.

## Conclusión

El análisis presentado en el artículo permite concluir que, en Colombia, se necesita avanzar en políticas más justas y equitativas para la población étnica. Pues, desde 1991 con la reforma constitucional y legislativa no se han revertido las inequidades históricas que afectan a indígenas y afrodescendientes. Lo anterior porque se continúa con prácticas educativas que tienden a debilitar la integridad étnica y cultural pues el sistema educativo colombiano no se adecua a las particularidades de los grupos étnicos, ni los reconoce o valora su diversidad cultural; por lo tanto, es necesario pensar en ajustes a la política pública (García, 2013: 86) para la inclusión de la población étnica a la educación superior.

## Bibliografía

- BOLAÑOS, G.; TATTAY, L. y Pancho; A. (2009). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad [Colombia]. En Mato, D. (Coord.) *Instituciones inter-culturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- CASTRO GÓMEZ; S. (2005). *La hibris del punto cero*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Colombia. Ministerio de Educación. (2013). *Normas generales de educación superior*. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-184681.html>
- ESCOBAR ROLDÁN, M. (2013). Los indígenas que no podrían graduarse de la U. disponible. En *El Espectador*. 17/08/2103. <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-indigenas-no-podran-graduarse-de-u-articulo-440685>
- GARCÍA ANAYA, R. C. (2013). *La educación superior en Colombia en población de grupos étnicos y víctimas*. Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior. Disponible en [tps://www.icetex.gov.co/dnnpro5/LinkClick.aspx?...0...](https://www.icetex.gov.co/dnnpro5/LinkClick.aspx?...0...)

- MANEAFRO (s/d). *Documento de la MANEAFRO sobre Educación Superior de cara al congreso nacional afrocolombiano*. Disponible en: <http://www.afrodescendientes.com/attachments/article/338/EDUCACI%C3%93N%20SUPERIOR%20MANE%20AFRO%20CONGRESO%20NACIONAL%20AFROCOLOMBIANO.pdf>.
- MAZABEL, M. (2012). Políticas y experiencias de Educación Superior para indígenas y afrodescendientes en Colombia. En Mato, D. (Coord.), *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- ROJAS, A. (2008). ¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. En Mato, D. (Coord.) *Diversidad cultural Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- ROJAS, A. y CASTILLO, E. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Colombia: Universidad del Cauca.

# DEMOCRATIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES EN LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Ana M. Correa

Buenas tardes a todos, a todas. Bienvenidos a nuestra universidad a extranjeros y a participantes de otras universidades. Muchas gracias por la invitación a participar en el Núcleo de Estudios de Investigación en Educación Superior para pensar en la cuestión de la democratización de los estudios superiores, una exigencia y una apuesta muy valiosa de transformación institucional tendiente a promover mayores oportunidades de inclusión social desde las universidades.

Desde el lugar desde donde hablo y trabajo, como docente, investigadora y coordinadora del Programa Universidad Sociedad y Cárcel de en la Secretaría de Extensión y el Observatorio de Prácticas en Derechos Humanos, la cuestión me y nos interpela, hoy en el aniversario de sus primeros 400 años: ¿el enfoque o prisma de los derechos humanos produce una transformación institucional y democratización en los estudios superiores? Pregunta que suscita otras tantas y nos hace problematizar la institución universitaria en un contexto de creciente desigualdad y exclusión social para pensar de qué manera dispone de recursos, estrategias y mecanismos para garantizar y propiciar el reclamo de exigibilidad de los derechos humanos y, al mismo tiempo, incomodándonos acerca de: ¿de qué manera estos cambios en los discursos sociales e institucionales crean la necesidad de construir conocimiento, estrategias, prácticas y metodologías pertinentes?, ¿cómo construir un camino estratégico desde la universidad pública para aportar a esta construcción de ciudadanía?

## **Entrecruzamiento académico y político en la institución universitaria**

Los derechos humanos se enuncian a inicios del siglo XIX, en la lucha por la igualdad, la libertad y dignidad de todos los hombres y la historia muestra que, si bien se han firmado y acordado pactos, tratados y discursos institucionales, aparecen respetados solo para cierta clase de individuos o ciudadanos y de manera singular en las distintas sociedades. Es decir, tienen un carácter histórico-social y político pues enuncian promesas desde cierta concepción de orden social y humano y son las instituciones del Estado y, por supuesto las universidades, las que deben velar por garantizar y velar el cumplimiento de estas normativas proponiéndose estándares mínimos de universalidad, progresividad, igualdad e indivisibilidad de los derechos. Los estados están obligados a hacer uso del máximo de los recursos disponibles, para efectivizar y garantizar la promoción y el ejercicio de los mismos, promocionar el interés institucional por una medición constante de la progresividad de los derechos y no su regresividad, la igualdad y la no discriminación, el pleno acceso a la justicia. Por ello, es imprescindible revisar las **prácticas sociales** como también la producción y acceso a la información y la participación de los destinatarios en el diseño de políticas institucionales. Esto implica un enorme **compromiso institucional** que se evalúa en cómo los discursos se plasman en las prácticas que den cuenta del ejercicio de derechos en todas las instituciones.

En general, desde las prácticas universitarias, venimos constatando la existencia de brechas donde se producen confusiones, tergiversaciones u omisiones mediante usos, ritos y mitos, por eso, en la gestión de la Doctora Carolina Scotto, a partir de 2007, se asume la tarea de articular saberes y producir conocimiento en y con las áreas públicas para difundir una cultura en derechos humanos mediante estrategias de acción de sensibilización, información y formación. Estas estrategias se llevan a cabo desde un posicionamiento político en proceso, desde la agenda de la memoria social de un país que porta de manera vivaz efectos del terrorismo de Estado. Así pues, la lucha por la memoria,

la verdad y la justicia constituyen el núcleo central para pensar y subrayar el principio fundamental de la interdependencia y la indivisibilidad de los derechos humanos, e implica prestar particular atención a las posibilidades o imposibilidades de acceder a los derechos económicos, sociales y culturales. Estos, planteados como derechos de segunda generación, han sido claves para el acceso a los civiles y los políticos y, por ello, las dictaduras y gobiernos fundados en el terror, miedo, amenazas al afectar las tramas colectivas, incidieron eficazmente en y desde las subjetividades en las definiciones de normativas vigentes, de prácticas sociales y de estrategias de acción para promover el cambio y/o la resistencia al mismo.

### **Las agendas emergentes y las transformaciones institucionales**

No podemos dejar de advertir que el posicionamiento político produce una singular dinámica académica, con tensiones entre lo cultural-autoritario que redundaba en la búsqueda del sentido en las prácticas académicas, científicas y políticas ante el sentimiento de injusticia en general, por ejemplo, de los pueblos originarios, los discapacitados, las nuevas identidades de género, los que cometieron delitos y tantos otros, como se viene señalando en este espacio. Sin dudas, esta dinámica viene movilizadora por minorías activas y movimientos sociales signados por el dolor y el sufrimiento, que durante siglos hombres y mujeres han sostenido con valentía y lucidez, resistiendo, denunciando la degradación vejatoria y deshumanizante para crear herramientas legales y legítimas que propicien oportunidades inclusivas.

En este sentido, una tarea diagnóstica precisa y crítica fue imprescindible para reconocer en las prácticas instituidas de qué manera los rituales, los mitos institucionales anudaban imaginarios al poder, para desde esa aproximación conmocionar, desorganizar y reclamar otras formas de construcción de conocimiento. Sin dudas, al escuchar y objetivar colectivamente otros discursos y otras prácticas, se fueron generando nuevas significaciones que alteraban el llamado orden social. En esta dirección, los monitoreos institucionales de cumplimiento e

incumplimiento de derechos en las instituciones son una tarea que propician los observatorios de las universidades, generando nuevos compromisos psicosociales colectivos para acordar los principios y estándares mínimos de protección de los derechos. Es en suma, una estrategia de democratización para que fundamentalmente todos los sujetos, o como dice la bella frase de Agamben: «Todos los vivientes sean profundamente hablantes, sean partícipes de la sociedad en la que habitan, tomando la palabra, expresando sus necesidades, planteando sus críticas».

Por ello, entendemos que este posicionamiento político y académico desde el enfoque en derechos humanos abarca dimensiones que exceden indudablemente a lo pedagógico y didáctico y afecta dimensiones antropológicas, sociológicas, económicas y subjetivas.

Los derechos humanos no son una idea, una quimera o una utopía, sino que hacen a la cultura que expresa el conjunto de valores y creencias, ancla en el sentido común. Allí desde donde la educación, «ha de hacer lugar al que llega» según expresó Meirieu, mediante la transmisión de una herencia, de una historia, un mensaje, una información, una memoria hacia todos los lugares, en todos los intersticios, para hacerle lugar, un espacio, una posibilidad a otro. Este reconocimiento pleno de otro, de su palabra, de su producción, de sus ideas y resistencias posibilita lo que conocemos como el lazo social (Meirieu, 2005).

En un sentido amplio, entiendo desde la experiencia en docencia, extensión e investigación universitaria que democratizar la educación superior es revisar las maneras de instaurar los lazos sociales en todas las prácticas sociales. Lo cual indudablemente abre la necesidad de producir conocimientos para construir o reconstruir el proceso de formación de **profesionales e intelectuales ciudadanos** desde la perspectiva en derechos humanos. Dejar de suponer que todo el mundo conoce los derechos y su carácter de sujetos de derechos, pues, como afirma Castoriadis, la modernidad produjo un agotamiento en la significación de los derechos «liberales» en las prácticas profesionales.

En este sentido, en el año 2009, el Honorable Consejo Superior de esta universidad aprueba una resolución que dispone que todas las

unidades académicas formen y/o capaciten en derechos humanos, y propicien la conformación de equipos docentes especialistas en derechos humanos, para realizar un trabajo de asesoramiento, de apoyo interdisciplinario en el diseño y la implementación de espacios curriculares de las unidades académicas. Sin embargo, no había un consenso mínimo acerca del trabajo profesional desde el enfoque de derechos humanos, pues era escaso el conocimiento crítico en las normativas vigentes en derechos humanos para las prácticas profesionales, por ejemplo la Ley de salud mental y de Salud en general, de lucha contra la tortura, de abordaje sobre temáticas de discapacidad, sexualidad, de ambiente, etcétera.

Así pues, en 2011 se instaura un curso de posgrado en derechos humanos de la Secretaría Académica conjuntamente con la Secretaría de Extensión y se establecieron ejes transversales de formación y de trabajo en derechos humanos para intervenir en la agenda pública, tanto desde la memoria, verdad y justicia como en programas de cárceles, en salud y género, en trabajo, empleo y solidaridad. Desde entonces, se tiende a fortalecer estos programas a través de convenios y de trabajos con comunidades.

Sin bien se han dado muchos e importantes pasos, falta todavía mucho por hacer. Desde mi experiencia, la cárcel es un laboratorio descarnado. Allí las brechas y trasgresiones son evidentes y están legitimadas por el imaginario social fundador de la problemática de inseguridad. Asimismo, están las dificultades, prejuicios y desconocimientos que tenemos los docentes para reconocer la distancia que hay entre el conocimiento y el ejercicio de los derechos como efectos directos de la fragmentación de los lazos sociales, producto de una histórica desigualdad social. Sin dudas, esta experiencia que se desarrolla desde hace 15 años desde la Facultad de Filosofía y Humanidades al interior de la cárcel, ha producido un enorme impacto en las instituciones involucradas y en la subjetividad de sus actores. No obstante y sabiendo que la población que puede acceder a estudios superiores en cárceles es mínima, por la extrema vulnerabilidad de la mayoría, los estudios superiores al interior de la cárcel nos han

posibilitado hablar de transformación de las prácticas instituidas. Ellas han generado un impacto, no solo en aquellos involucrados en el proceso educativo sino también en otros que, por efectos de las prácticas de los internos inscriptos en la educación superior, han multiplicado hacia el interior del penal una interrupción o una interferencia en aquello que la institución cárcel (también universidad) tenían naturalizado.

Por ello, muy lejos de concluir, quiero decir que entendemos, y digo entendemos en plural, pues siempre se trata de un trabajo colectivo, que la democratización de la institución educación superior está sucediendo con enormes contradicciones y desafíos desde la perspectiva de derechos humanos. Pues es una nueva manera de pensar y hacer, que interfiere en las anteriores formas de construir conocimiento, creando nuevos y otros planos de visibilidad, de los problemas de las desigualdades estructurales que tenemos, con sus correlatos de discriminación, degradación, violencias y abusos de poder. Es una manera de construir lazos sociales y, consecuentemente, realidades, representaciones y nuevos conocimientos, poniéndonos en camino con otros en el diálogo, en un sentido renovado de participación, donde se construye la lógica en sus contradicciones, en sus todavía sufrimientos silenciados.

Sin embargo, esto no es, o por lo menos queremos que no sea una mera formalidad de la universidad; sino que la democratización de la educación en estudios superiores implicará que los derechos sean ejercidos fijando obligaciones y límites a los poderes públicos; mediante compromisos serios y sostenidos entre instituciones y subjetividades, basados en el diálogo inclusivo y creativo.

## **Bibliografía**

ACÍN, A. (2009). Educación de adultos en cárceles. Aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en

América Latina y el Caribe (CREFAL), Año 31, número 2, julio-diciembre, 2009, pp. 63-83.

ACÍN, A.; CORREA, A. (2008). Motivaciones al estudio y sentidos de la educación en contextos de privación de libertad. Una mirada desde el Programa Universitario en la Cárcel. CD-ROM. Pensar la Universidad. *Jornadas de difusión e intercambio de la investigación sobre la UNC*. Córdoba.

ACÍN, A.; MERCADO, P. (Coord.) (2009). *Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión. Experiencia extensionista en el marco del Programa Universitario en la Cárcel*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba.

ANIYAR DE CASTRO, L. (2008). Disertación en la entrega título Doctor Honoris Causa. Universidad Nacional de Córdoba.

BERHAU, J. (2009). Subjetividad e investigación en las ciencias humanas. Sociología clínica y la obra de Georges Devereux. *Sociología Clínica*. Facultad de Psicología. Universidad de la República. Uruguay.

BERGALLI, R. (2009). ¿Cultura de la (in)seguridad en una sociedad democrática? *Revista Interferencia. Derechos y seguridad humana*. Vol.0, N°1. Córdoba: UNC, 29-33.

BERTAUX, D. (1997). *Los relatos de vida*. Paris: Nathan.

CASTORIADIS, C. (1975). *Figuras de lo pensable*. México: Fondo de Cultura Económica.

CASTORIADIS, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 2. Buenos Aires: Tusquets.

COMBESSIE, P. (2001). *Sociologie de la prison*. Paris: La Decouverte.

DAROQUI, A. (2000). La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales. En Nari, N. y Fabre, A. (Comp.) *Voces de mujeres encarceladas*. Buenos Aires: Catálogo.

DAROQUI, A. (2002). *La cárcel del presente, su sentido como práctica de secuestro institucional*. Trabajo presentado en las

Jornadas Violencias, delitos justicias en perspectiva histórica: Argentina, siglos XIX y XX.

ENRIQUEZ, E. (1989). El trabajo de la muerte en las instituciones. En Kaes, R. y otros *La institución y las instituciones*. Buenos Aires. Paidós.

ENRIQUEZ, E. (2002). *L'organisation en analyse*. Paris. PUF.

ENRIQUEZ, E. (1987). L'Art de Gouverner. En Fain, M. ; Cifali, E. ; Enriquez, E. y Cournot, J. *Les trois metiers impossibles*. Paris: Les Belles Lettres.

FREJTMAN, V. (2008). Entre la cárcel y la escuela. Elementos para pensar. Revista *Novedades educativas. De Freire a nosotros y de nosotros a Freire*, año 20, núm. 209. Buenos Aires: Noveduc, pp. 66-70.

FRIGERIO, G. (2005). En la cinta de Moebius. En Frigerio, G.; Diker, G. (Comp.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

FRIGERIO, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. México: CREFAL.

FRIGERIO, G. y Lambruschini, G. (2002). Educador. Rasgos filosóficos para una identidad. En Frigerio, G. (Comp.) *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.

FURLÁN, A. (1994). Memoria, potencial de construcción, apuesta. México (mimeo).

MEIRIEU, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

DOBON, J.; RIVERA BEIRAS, I. (Coord.) *Secuestros institucionales y derechos humanos: la cárcel y el manicomio como laberintos de obediencias fingidas*. Barcelona: Ed. María Jesús Bosch.

ZAFFARONI, E. (1995). *El derecho penal hoy*. Buenos Aires: Ed. del Puerto.

## **Documentos**

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. *Ley de Educación Nacional 26.206* (BO) diciembre de 2006.

Argentina. *Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad 24.660* (BO) 16-07-96.

Programa de la Jornada-Taller «Debate de la ejecución de la pena (ley 24660) desde el rol de estudiantes universitarios». 8 de noviembre de 2006.

Se terminó de imprimir  
en la Ciudad de Unquillo,  
Córdoba, Argentina,  
en el mes de Octubre del 2014.