

INCLUSIÓN Y CALIDAD

LA EXPERIENCIA DE LAS NUEVAS UNIVERSIDADES EN AMÉRICA LATINA

Axel Didriksson T. (Coordinador)

FONDO EDITORIAL UNAE





La Universidad Nacional de Educación de Ecuador pretende formar parte y robustecer la discusión y los debates sobre el derecho a la educación y la construcción de una nueva educación superior para América Latina y el Caribe que contribuya al florecimiento de sus sociedades.

En este libro se presentan algunos buenos ejemplos, de la expresión de originalidad, innovación académica e institucional que puede referenciarse en las últimas décadas en nuestra región, que dan cuenta de que es posible pensar en la puesta en marcha de modelos universitarios, distintos y alternativos pero que conservan su raigambre histórica y el legado de las luchas por la autonomía y el co-gobierno, impulsadas y generalizadas desde hace 100 años.

INCLUSIÓN Y CALIDAD: LA EXPERIENCIA DE LAS NUEVAS UNIVERSIDADES EN AMÉRICA LATINA

Axel Didriksson T. (Coordinador)

*Universidad Nacional de Educación (UNAE)-Ecuador
Universidad Nacional Arturo Jaurechte (UNAJ)-Argentina*

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR – UNAE

Rector

PhD. Freddy Álvarez González

Comisión Gestora

PhD. Adrián Bonilla

PhD. Magdalena Herdoiza Mera

Mgs. Juan Samaniego Froment

PhD. María Nelsy Rodríguez Lozano

PhD. Rebeca Castellanos Gómez

PhD. María Belén Albornoz

Dra. Verónica Moreno García

Título: **INCLUSIÓN Y CALIDAD: LA EXPERIENCIA DE LAS NUEVAS UNIVERSIDADES EN AMÉRICA LATINA**

Director Editorial

Mgtr. Sebastián Endara

Diseño y diagramación

Dis. Anaela Alvarado

Ilustración

Lic. Antonio Bermeo

Corrección de textos

Lic. Verónica Neira Ruiz

PhD. Jennifer Umaña (Portugués)

Impresión: UNAE EP

Tiraje: 200

Mayo de 2018

Azogues - Ecuador

ISBN: 978-9942-783-03-5

Dirección Editorial UNAE

Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues - Ecuador

Teléfonos: (593) (7) 3701200

www.unae.edu.ec

ÍNDICE

- 7 INTRODUCCIÓN
Axel Didriksson T.
- 11 PRÓLOGO
Ernesto Villanueva
- 15 CAPÍTULO I
La Universidad Nacional Arturo Jaurechte (UNAJ), Argentina
Carolina González Velasco
- 37 CAPÍTULO II
La democratización del Derecho a la Educación Superior: aportes y desafíos desde la Universidad. La Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET), Argentina
Nicolás Trotta y Laura Sirotzky
- 55 CAPÍTULO III
Do Conceito á Concretude (2010-2018). Universidad para la Integración Latinoamericana (UNILA), Brasil
Gustavo Oliveira Viera
- 69 CAPÍTULO IV
El gran reto de la equidad regional en Colombia: los Centros Regionales de Educación Superior (CERES), Colombia
Natalia Ruíz Rodgers
- 85 CAPÍTULO V
Transformación de la realidad: condición indispensable para una nueva universidad. La Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador
Freddy Javier Álvarez González
- 103 CAPÍTULO VI
Historia de Artefactos Educativos y/o Antídotos contra la Pereza. La Universidad Nacional de las Artes (UNARTES), Ecuador
Ramiro Noriega Fernández

- 115 CAPÍTULO VII
La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM): Cien años después de Córdoba, una propuesta universitaria para la reconstrucción del país
Hugo Aboites
- 147 CAPÍTULO VIII
Los procesos de reflexión académica en la Universidad de la Ciénega de Michoacán (UCM), México
Javier Hernández Corichi
- 171 Capítulo IX
La Universidad Bolivariana de Venezuela: casa de los saberes para la transformación universitaria
Alejandrina Reyes
- 185 CONCLUSIONES
Las Nuevas Universidades: de la pertinencia a la innovación de bien social
Axel Didriksson T.
- 195 BIOGRAFÍAS

INTRODUCCIÓN

Axel Didriksson T.

Para los analistas, políticos, estrategas y planificadores de la educación superior de América Latina de finales del siglo pasado, que tenían como principal tarea reducir los recursos públicos de las universidades, regular su crecimiento a través de una variedad de mecanismos de evaluación o acreditación, o anunciar con gran elocuencia que esas instituciones debían de acoplar su funcionamiento a modelos de moda, para ellos, la emergencia de modelos alternativos, la construcción de instituciones de bien público, de referencia social para garantizar los derechos humanos, la inclusión, la interculturalidad, la prolífica innovación académica, creación de nuevos currículos y nuevas ofertas académicas, la existencia y la experiencia concreta de lo que ahora son las nuevas universidades nacionales o regionales; no formaba parte de sus análisis ni de sus planes.

Podría esto ser un tema de amplio debate, pero los documentos de referencia general, oficiales o no oficiales, de apenas unas tres décadas atrás, daban cuenta de que esto no estaba presente ni como escenario de realización o de probabilidad.

La explicación de la anterior aseveración puede darse porque no se pensó que llegaría la emergencia de una coyuntura que se fue articulando en cambios de gobierno, que dieron un giro democrático y popular de 90 grados en países de gran relevancia política y económica. Mientras esto se presentaba en Uruguay, Argentina, Ecuador, Brasil, Bolivia o Venezuela, por mencionar algunos, en otros más siguió prevaleciendo la idea de un modelo dominante de educación superior que debería de ser emulado o copiado,- a pesar que ello se presentara como inalcanzable: ser el Harvard, el Stanford, o el MIT Latinoamericano, impulsar en toda la región las mismas medidas que se organizaron en el Espacio Europeo de Educación Superior, procurar los indicadores de los rankings mundiales para estar entre las primeras cien mejores universidades del mundo, o bien tener como referencia el modelo de 'World Class' al que empezaron a aspirar las universidades de algunos países del región de Asia Pacífico.

También, se ha presentado en la región la tendencia a mantener la inercia, la reproducción del modelo post-napoleónico y de obsolescencia, pretender alguno otro modelito de tipo 'emprendedor', para poder impulsar algunas iniciativas, crear algunos departamentos académicos, centros o institutos de investigación, o contar con fondos líquidos derivados de las empresas privadas. En algunos países, pues, los cambios estuvieron concentrados en la innovación y en la hechura de universidades de bien público y social. En otros, no.

Otra explicación es que la universidad pública empezó a resentir la embestida de la privatización y de la mercantilización de las ofertas de empresas y proveedores internacionales, y en pocos países se pudo legislar para controlar su enorme crecimiento, porque en una buena cantidad de países la mercantilización de la educación superior se desplegó a lo largo y ancho América Latina y el Caribe, con el beneplácito de las élites de los distintos gobiernos en turno.

Las nuevas universidades de América Latina que se presentan en este libro, son apenas algunos buenos ejemplos, diría excepcionales, de la expresión de originalidad, innovación académica e institucional que puede referenciarse en las últimas décadas en nuestra región, que dan cuenta de que es posible pensar en la puesta en marcha de modelos universitarios, distintos y alternativos pero que conservan su raigambre histórica y el legado de las luchas por la autonomía y el co-gobierno, impulsadas y generalizadas desde hace 100 años.

Aquí se presentan casos emblemáticos que dan cuenta, desde una narrativa variada pero siempre expresiva y bien documentada, de la experiencia gestora de colegiados académicos, políticos y sociales; de decisiones de políticas públicas en coyunturas regionales de alto impacto, respecto de la creación de innovaciones académicas, curriculares, legislativas y organizativas, que demuestran procesos de construcción institucionales en medio de la incertidumbre y de descomunales desafíos y problemas, en contextos de realización distintos y aun así tan siempre comunes.

En América Latina y el Caribe, desde inicios del presente siglo, se presentó una tendencia de expansión de la matrícula en el subsistema de enseñanza superior, como efecto de la creciente demanda en el sector poblacional del grupo de edad respectivo, que llegó a duplicar la tasa bruta de escolarización en este nivel en el lapso de algunas décadas. La necesidad de atender con equidad y calidad este crecimiento, permitió que en las definiciones de algunos gobiernos alternativos y de corte democratizador, pudieran impulsarse reformas constitucionales, programas y estrategias de gran visión y alcance, para hacer posible la creación de nuevas universidades públicas, con una clara orientación de bien público, de garantizar un derecho humano universal, su gratuidad y buscar el más amplio beneficio para las mayorías de sus pueblos.

Se trataba de un contexto, en donde resultaba absolutamente necesario que ello se presentara y se impulsara, y por eso se enfatiza aquí su pertinencia. Esta estuvo garantizada, desde cada contexto y por las características que asumieron estas instituciones, de las cuales aquí tan solo hay un botón de muestra, pero que da cuenta de la destacada línea de prioridades y decisiones de tipo público y social que se asumieron en su momento.

Debe especificarse, sin embargo, que estas decisiones de ampliación de la capacidad del subsistema de educación superior, no deben verse solo como orientadas a cubrir una mayor capacidad de ingreso, de infraestructura, o a reproducir modelos ya existentes. De ello se puede dar cuenta de forma diagnóstica de que se han ampliado y reproducido instituciones de educación superior sin ton ni son de esa manera en muchos otros países.

De lo que en este libro se da cuenta es de una acción original y propositiva, de hacer de la educación universitaria un motivo de prioridad nacional, e impulsar un nuevo paradigma que recogiera tanto la tradición del movimiento autonómico de 1918, de su legado y de su impronta histórica, desde una política y un esfuerzo colectivo de modernidad anti-neoliberal, centrado en la gestión y operación de nuevos modelos de aprendizaje, nuevos conocimientos, investigación en ciencia y tecnología, en las ciencias sociales, el arte y las humanidades de carácter intercultural y de bien público con responsabilidad territorial.

Una cosa es la experiencia de creación de nuevas universidades, que muestra la necesidad de implantar y promover un nuevo paradigma educacional y social; y, otra la tendencia que otros gobiernos están llevando a cabo de expandir sus sistemas educativos con esquemas de similar orientación y contenido académico y organizacional, como el de promover universidades tecnológicas, politécnicas, de profesionales 'medios', de educación a distancia, o permitiendo la proliferación de las empresas privadas, conocidas como de 'garaje', o 'patito', que con todo descaro se autodenominan 'universidades', pero que carecen de una adecuada y rigurosa regulación, generan títulos que son meros pergaminos de referencia mercantil y sus currículos no tienen nada que ver con los nuevos paradigmas del aprendizaje y la producción de conocimientos. El fenómeno que aquí se subraya habla de la existencia en la región de un fraude descomunal, de empresas con meros fines de lucro, que han polarizado la desigualdad entre sectores educativos y son garantes de un tipo de educación que reproduce y amplía la inequidad educativa y social.

Cuando el lector analice las experiencias que en este libro se presentan, podrá observar las enormes diferencias con lo que se menciona en el párrafo anterior, porque las nuevas universidades públicas de América Latina, dan cuenta que es posible construir universidades de bien social, gratuitas, subsidiadas, de alta calidad con inclusión social y pertinencia, que generan innovación, interculturalidad, van hacia los sectores más marginados, pero mantienen una gestión institucional de gran eficacia participativa tanto a nivel local, nacional como internacional.

No se trata, sin embargo, de un escenario que se estacione en una determinada coyuntura, para hacer frente a los requerimientos de inclusión con calidad para millones de jóvenes de nuestros países. Es el interés de la presente obra coadyuvar a la conciencia y al conocimiento que esto expresa también una decisión de prioridad fundamental y de la existencia de instituciones de largo aliento y de altura de miras, con todo y los nubarrones y los ciclones que ya las rodean.

Así, las experiencias que se presentan – que no son todas las existentes, y esperamos que tampoco sean las únicas que ocurran-, son ejemplos visibles y objetivos de que se puede innovar y ser original sin sucumbir.

Para este introductor, estas experiencias deben ser valoradas como un verdadero acontecimiento revelador y futurista. Dan cuenta que lo imposible fue hecho realidad, desde lo que representa la riqueza de su construcción, por sus diferencias y magnitudes, por sus particularidades y sus perspectivas epistémicas

de organización, de la gestión de sus contenidos, métodos, lenguajes y técnicas, de los actores que las promovieron y a los que sirven, de las metas que se han propuesto, de sus trayectorias y desafíos.

Se trata pues de apenas, como decíamos, de un puñado de ellas. Estas se presentan de forma alfabética por país, y su factura y narrativa expresa la posición de sus autores, en su gran mayoría de sus rectores en turno, de una viceministra, o bien de prominentes profesores e investigadores, a quienes les expresamos nuestro agradecimiento por su esfuerzo, su elocuencia y su libertad para expresar y ofrecernos la manera como se dieron estas nuevas instituciones culturales y educativas.

No podrá el lector de este libro sustraerse del enorme esfuerzo de imaginación, de innovación y de creatividad que está en el trasfondo de los capítulos de cada universidad, de cada país y de cada rector y/o escritor que da cuenta de su trayectoria. La lectura de estos textos debe ir más allá de lo que se describe o se analiza, porque se trata de una experiencia tácita que no puede ser solo referida al acto material de realización, porque atrás de cada escrito está presente un proceso colectivo que es imposible que aparezca en su totalidad compleja.

Pero en ello está su verdadera proyección, porque es lo que ha hecho posible la existencia de estas experiencias colectivas, y que en medio de cada autor o autora deambulan muchos más personajes que están entre los entretelones, en las bancas o en los salones, en los cubículos o en el trabajo de campo, y a los que de manera fraternal les rendimos un modesto reconocimiento y homenaje.

Nuestra esperanza es que estas noveles universidades emergentes, puedan llegar a ser los modelos que pensaron aquellos estudiantes argentinos, latinoamericanos y caribeños que alguna vez imaginaron que estaban enfrente de un legado generacional, de una utopía porque les había llegado su 'hora americana'. Esos fueron sus sueños para volverse los de muchos, y después llegaron a ser la prueba de la existencia de universidades que se reprodujeron a su imagen y semejanza. Ahora pueden llegar a ser la realidad del mañana.

PRÓLOGO

Ernesto Villanueva

En *Siete prejuicios antiguos sobre la educación superior* (1976), Pablo González Casanova los enumera magistralmente:

1. La educación superior debe ser para una élite, no para las masas.
2. La educación superior disminuye la calidad conforme se imparte a un mayor número de gente.
3. Solo una proporción mínima es apta para la educación superior (*digamos el 0,01 o el 1%*).
4. Para la educación superior se debe seleccionar a los más aptos.
5. No se debe proporcionar educación superior más allá de las posibilidades de empleo.
6. El Estado ya está gastando demasiado en educación superior. La educación superior no debe ser gratuita o semigratuita.
7. No se debe querer que todos sean profesionales. Sería horrible un mundo en el que no hubiera obreros (p. 1-3).

La educación universitaria y la igualdad social

Por mucho tiempo las universidades latinoamericanas fueron elitistas y reprodujeron los prejuicios mencionados en la introducción.

No es casualidad, por ello, que las primeras instituciones de educación superior estaban radicadas en los grandes centros urbanos y se ofrecían como un ámbito exclusivo de los jóvenes ligados al poder político, religioso o económico.

Durante el siglo XIX y hasta mediados del XX, el monopolio en el acceso a la educación superior le daba a las clases dominantes un importante recurso para reproducir las relaciones de poder establecidas. La universidad formaba los abogados, los economistas o los médicos que con el título debajo del brazo, ocupaban los cargos de mayor responsabilidad institucional y gubernamental.

Tal cual sostiene González Casanova (1976), dicho beneficio se volvió un 'prejuicio' que sostiene que la masividad "disminuye la calidad de la educación" (p. 1). Revirtiendo esta tendencia, la educación superior comenzó a masificarse a partir del impulso de gobiernos de contenido popular y social. Cada país del continente a su modo y en su tiempo, tendió a implementar una paulatina democratización de los estudios. En el caso argentino, en el año 1949 se declaró la gratuidad universitaria y se eliminaron los cursos de ingreso y esa medida sigue vigente hasta la fecha. Otras experiencias recientes como el Brasil de Lula

Da Silva, impulsaron programas de becas en acuerdo con el subsistema privado (PROUNI) e incluyeron cupos para personas pobres y de color. Cuba y Venezuela masificaron el ingreso de las universidades a partir de municipalización de las sedes, llevando la oferta a localidades de escasa trayectoria en ese nivel.

Paulatinamente, se está superando el ‘prejuicio’ y el paulatino aumento de las matrículas está contribuyendo a elevar el nivel cultural, científico y tecnológico de los países de la región. La UNAJ que presido está radicada en Florencio Varela y la región se caracteriza por una alta densidad poblacional y por ser una de las zonas más pobres del Conurbano Bonaerense. La apertura generó la posibilidad de estudiar a miles de habitantes que no tenían una trayectoria previa en ese nivel. Actualmente, alrededor del 90% de los estudiantes de nuestra institución provienen de esta primera generación universitaria.

Los desafíos de la inclusión

Uno de los prejuicios más difundidos es que solamente una “proporción mínima es apta para la educación superior” (González Casanova, 1976, p. 2). Dicha cuestión es falaz y solamente con analizar la experiencia argentina, se puede demostrar como las primeras generaciones de universitarios fueron y siguen siendo, profesionales de alto nivel académico en todos los terrenos del conocimiento.

Lo que sí es innegable, es que la masividad requiere un gran esfuerzo institucional para evitar que la inclusión inicial derive en una deserción posterior de carácter excluyente. Por ejemplo, no son pocos los jóvenes que en paralelo afrontan la exigencia académica, deben trabajar varias horas o tienen inconvenientes para costear los apuntes o el transporte. Entre los estudiantes que atraviesan nuestras aulas existe una brecha social, que la educación superior debe tender a morigerar. En algunos casos, suele existir dificultades y carencias de comprensión y de lecto-escritura propias del nivel medio de nuestros estudiantes.

El prejuicio acerca de que “la educación superior debe seleccionar a los más aptos” (González Casanova, 1976, p. 2), debe abandonarse definitivamente y es responsabilidad de las universidades y de los gobiernos resolver las desigualdades de formación o las dificultades iniciales.

Autonomía y dialogo social

En 2018 se cumplen 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba, iniciadora del concepto de la autonomía propio de las instituciones argentinas y que fue exportado a diversos países. Es bueno destacar que el alcance del concepto de autonomía evolucionó y se transformó en el contexto de los cambios culturales y políticos del país y de la región. En el año 1918 en la Argentina no votaban las mujeres y los trabajadores no tenían prácticamente participación en las decisiones del gobierno. Con el transcurso del tiempo, la cultura política democrática fue

avanzando y desde el año 1983 el país transcurre en elecciones libres con participación popular sin restricciones.

Uno de los aspectos que impulsaron los reformistas fue el del cogobierno universitario y su implementación que varió a lo largo de la historia. Inicialmente, las decisiones eran tomadas solamente por los docentes y luego se integraron al gobierno representantes de los alumnos, los graduados (1956) y los trabajadores no docentes (1974). En sintonía con el ascenso político de los trabajadores propio del peronismo, en los años cuarenta se inauguró la Universidad Obrera Nacional que estuvo a cargo de un rector vinculado al mundo sindical. Esta institución se ligó al sistema productivo y desarrolló una relación estrecha entre la agenda académica de la universidad y el conjunto de políticas estatales.

La autonomía del año 1918 dotó de libertad de cátedra y de pensamiento a los académicos y nos permite planificar políticas científicas y de investigación en el mediano y largo plazo. Además y tema fundamental, también creemos que hay que actualizar permanentemente el concepto de autonomía al siglo XXI y es por ello que propugnamos que las decisiones académicas y científicas deben construirse en base al dialogo social permanente con el conjunto del gobierno y con las organizaciones del trabajo, la cultura y la producción.

Educación para transformar

Los universitarios administramos recursos públicos y ello supone una responsabilidad social y nacional fundamental. La autonomía es un medio para el efectivo desarrollo de la política académica y no debe volverse nunca un privilegio ni un apéndice de las decisiones de políticas académicas que se adoptan en los países centrales. A partir de este punto de partida, consideramos central atender las demandas y los anhelos de la comunidad y de su gobierno con el objetivo de conformar una educación con calidad, impacto y pertinencia.

La educación debe formar en valores éticos, reforzando el compromiso social de los docentes y de los estudiantes. Las universidades instruyen en destrezas profesionales y además deben impartir nociones de bien común y de compromiso nacional y social. La generación de la ciencia y de la cultura tiene que ser pilar para mejorar la calidad de vida de la sociedad, reforzando los valores de la solidaridad, la equidad y la democracia.

La universidad tiene una tarea importante en el desarrollo productivo de los países. En un mundo globalizado, los mercados están cada día más relacionados y la competencia comercial se tornó disputa tecnológica. Las universidades cumplen un rol importante en la confirmación de mayores grados de autonomía científica.

Haciendo honor a la Reforma de 1918, los académicos tenemos un gran desafío en la construcción de una cultura iberoamericana. Estos valores deben tender a consolidar una ciudadanía regional, que refuerce el sentido de pertenencia mancomunada y que se construya a partir de una agenda académica compartida. Para cumplir esta tarea, tenemos que abandonar la tradicional tendencia a copiar

o a importar agendas académicas y de investigación de las grandes potencias. América Latina requiere la conformación de una ciencia acorde a las demandas de nuestro espacio y tiempo y que utilice el saber universal para resolver los problemas regionales.

Para alcanzar nuestros objetivos los gobiernos de la región debemos abandonar el ‘prejuicio’ de que “el estado ya está gastando demasiado en educación superior” (González Casanova, 1976, p. 2). Este prejuicio hoy es actualizado desde diversos organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que están promoviendo la mercantilización de la educación superior. Por el contrario, creemos fundamental seguir reivindicando el modelo de la educación pública de calidad, masiva e inclusiva.

Las nuevas experiencias en la región en relación a la educación superior constituyen desafíos imprescindibles a afrontar, puesto que significan pasos importantes en los procesos de emancipación que nuestras naciones y nuestros pueblos requieren para un futuro más venturoso para la humanidad.

CAPÍTULO I

LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE

Carolina González Velasco¹

La Argentina posee un complejo y extenso sistema de instituciones universitarias nacionales. Hoy en día, el país cuenta con 130 instituciones: 19 institutos universitarios, 57 universidades nacionales, 49 privadas, 4 provinciales y 1 extranjera. Según se informa en los documentos estadísticos de la Secretaría de Política Universitaria (SPU), para 2015 la matrícula universitaria del país llegaba casi a los 2 millones de estudiantes.

Visto desde una perspectiva histórica, puede considerarse que dicho sistema se inició en 1613 con la creación de la Universidad de Córdoba. Desde ese momento y hasta el presente, el sistema creció de manera dispar, por momento respondiendo a demandas de determinada región o de alguna corporación, en otros casos, a partir de iniciativas del estado. Esto llevó a que, en principio las universidades, se repartieran de manera irregular en el territorio nacional. En los últimos 10 años el sistema ha experimentado una profunda modificación cuantitativa y cualitativa: de las 130 instituciones que hoy funcionan, 32 (entre universidades e institutos, públicos y privados) fueron creadas entre 2006-2016. Cabe destacar, además, que este proceso de expansión se dio también de manera geográfica, y al día de hoy todas las provincias argentinas cuentan con al menos una universidad nacional. También, interesa notar que varias de esas nuevas universidades se construyeron en la región que se conoce como conurbano bonaerense, una franja territorial que rodea a la capital federal, Buenos Aires, que incluye más de 30 distritos y concentra una población de cerca de 14 millones de habitantes (la población total del país llega a 40 millones de habitantes).

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), creada en 2009, es una de estas nuevas universidades del conurbano. En las páginas que siguen retomaremos su breve pero intensa historia, para dar cuenta de qué modo el proyecto nació y buscó desarrollarse planteando la calidad, la inclusión y la pertinencia como coordenadas para su construcción y cuáles son hoy, dada su marca de origen, algunos de sus desafíos.

¹ Profesora asociada, investigadora y coordinadora de la materia Problemas de Historia Argentina en la Universidad Nacional Arturo Jauretche e Investigadora Adjunta CONICET. Directora del Instituto de Estudios Iniciales de la UNAJ.

Algunos datos de la UNAJ hoy

La UNAJ fue creada por Ley del Congreso de la Nación a fines de 2009. Es una institución de educación superior, de carácter público y nacional, con ingreso irrestricto para todos aquellos cumplan con los requisitos formales establecidos en la legislación correspondiente, y gratuita para sus estudiantes dado que cuenta con el financiamiento del estado nacional. Su sede principal se encuentra en el partido de Florencio Varela, un distrito equidistante en unos 30 km de dos de las principales ciudades del país, Buenos Aires y La Plata y con un radio de influencia en los distritos vecinos de Berazategui, Quilmes, Almirante Brown, que incluyen a más de un millón de habitantes.

Las actividades académicas de la Universidad se organizan en cuatro institutos²: Estudios Iniciales, Ingeniería y Agronomía, Ciencias Sociales y Administración, y Ciencias de la Salud. El primero tiene a su cargo la oferta de las materias comunes y obligatorias para todos los ingresantes; los otros tres, nuclean cada uno según su perfil disciplinar, a las carreras de grado y de posgrado. El Centro de Política Educativa, el Centro de Política y Territorio y la Secretaría Económico Financiera se encargan de orientar y gestionar la política institucional de la universidad. Desde 2013 la universidad está normalizada, es decir que cuenta con un gobierno colegiado y electo por los claustros correspondientes. Durante el año 2017 los institutos también fueron normalizados y cuentan con Consejos Consultivos integrados también por representantes de los claustros.

Actualmente, hay más de 20.000 estudiantes regulares, a los cuales se sumarán en 2018 cerca de 8200, resultado de la última inscripción. Cerca de 1200 docentes y unos 300 no docentes trabajan en la universidad, a cargo del dictado de los cursos, como investigadores y/o extensionistas y atendiendo las necesidades administrativas y funcionales de la universidad. Docentes, no docentes y estudiantes están organizados cada uno en su sindicato correspondiente y participan, a través de sus representantes, del Consejo Superior de la Universidad y de los Consejos Consultivos de los Institutos.

En estos años de vida, la UNAJ ha realizado ya tres convocatorias internas para acreditar proyectos de investigación de sus docentes y ha promovido la participación en otras tantas instancias organizadas por entidades del sistema de Ciencia y Técnica Nacional. Ha participado de todas las convocatorias a Proyectos de Extensión y Voluntariado promovidos desde la SPU. Ha firmado más de 80 convenios internacionales con universidades y organizaciones de todos los continentes, que han permitido la movilidad y el intercambio de docentes y estudiantes.

La mayor parte de las actividades de la universidad se desarrollan en un predio de 9 hectáreas, en el cual se levanta un imponente edificio construido en los

² Cabe mencionar aquí que, a diferencia de las universidades más tradicionales, la UNAJ se organizó en torno a Institutos y no a Facultades; los Institutos son las unidades académicas que coordinan las carreras pero también desarrollan las tareas de investigación y vinculación.

años '40, que fue sede de los Laboratorios de Investigación de la petrolera nacional Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF). Luego de su privatización en los '90, el predio y el edificio habían quedado prácticamente abandonados. Afortunadamente, a fines de 2010 el edificio fue cedido a por el gobierno nacional para ser sede de la UNAJ y comenzaron las tareas de reciclado para tal fin. A unas pocas cuadras y lindante a uno de los principales hospitales del país (Hospital de Alta Complejidad Néstor Kirchner) funciona la sede del Instituto de Ciencias de la Salud.

La UNAJ: la construcción de un proyecto

El proyecto de una Universidad en Florencia Varela tenía varios años de existencia antes de que fuera presentado y aprobado en el Congreso. Durante varios años, vecinos y dirigentes políticos y académicos de la zona venían trabajando en su formulación, pese a la mirada crítica de muchos otros colegas que desconfiaban acerca del éxito de un proyecto universitario en esa zona del conurbano. Ese cierto escepticismo provenía, por cierto, de considerar las condiciones sociales y económicas del partido de Florencia Varela.

Como se dijo antes, Florencia Varela forma parte del conurbano bonaerense, también considerado como área metropolitana de Buenos Aires, con estrecha vinculación con los partidos vecinos de Almirante Brown y Berazategui, considerados todos por el INDEC como 'parcialmente urbanizados', dado que conforman un continuum urbano rural.

Florencia Varela posee una superficie de 190 km² que incluyen zonas urbanas (36%), semiurbanas (1,5%), industriales (5%), complementarias (34%), y rurales (23,5%). Esa distribución de las áreas se corresponde con las actividades económicas, entre las cuales la horticultura y la floristería ocupan un importante lugar: Florencia Varela es la zona productora hortícola más importante del gran Buenos Aires con capacidad de generar alimento fresco para la gran concentración poblacional de la capital federal y el conurbano. El peso de las actividades industriales es menor, en relación a esas actividades; no obstante, existe un perfil industrial definido, con desarrollo en la química, la metalmecánica y el frigorífico.

Con respecto a los datos demográficos, según el censo de 2000, la población total del partido era de 348.920, pasando a ser de 423.992 de acuerdo al censo del año 2010 y su promedio de edad es de 25 años. Sobre esa población, los datos estadísticos de la Encuesta permanente de hogares de 2008 arrojan que el 76,9% se encuentra bajo la línea de pobreza y que el 65,3% de la población no cuenta con obra social. También indicaban que Florencia Varela es el partido de más bajo nivel educativo de la provincia de Buenos Aires, sus indicadores en 2001 eran los siguientes: Primaria incompleta 20,98%, y Terciario y Universitario incompleto (14.94%). Solo el 2.20% poseía nivel Terciario y Universitario completo.

Si a priori esos datos generaban incertidumbre acerca del resultado de la creación de una institución de educación superior, también la estadística daba cuenta de que la tasa de crecimiento poblacional era más elevada que la media

del país, y que había también un aumento de las demandas de calificación para los recursos humanos, no solo de Florencia Varela y Berazategui sino también de las localidades que están dentro de su zona de influencia, que son: en Quilmes, las localidades de Quilmes Oeste, San Francisco Solano, Villa de La Florida, y de la zona de Almirante Brown, las localidades de San José, José Mármol, Rafael Calzada, Claypole y Don Orión.

Ese era el diagnóstico sociocultural y educativo en el que se apoyaba la presentación del proyecto de la UNAJ. El ciclo político iniciado en 2003 dio un marco de mayor estímulo para avanzar en su discusión. En efecto, durante esos años, las políticas educativas tuvieron un lugar de relevancia en la agenda de gobierno y permitieron no solo mejorar el presupuesto destinado a la educación y la ciencia en general sino promover una inversión para la creación de nuevas Casas de Altos Estudios. Retomando los párrafos anteriores, de las 56 universidades nacionales del sistema, 18 comenzaron sus actividades (o están a punto de iniciarlas).

No obstante, más allá del inmenso compromiso y trabajo de la comunidad varelense y el apoyo del estado nacional, a comienzos de 2010 la Universidad todavía era un proyecto: era el momento de construirlo en su materialidad, respetando las ideas y valores que lo habían definido.

Con nombre propio

La primera marca a respetar era su nombre, dado que la UNAJ nació con nombre propio. A diferencia de la mayoría de las universidades nacionales que completan su nombre incluyendo el nombre de la ciudad o la región en la cual funcionan (Universidad Nacional de La Plata; Universidad Nacional de Santa Fe; Universidad Nacional del Comahue, por citar solo a algunas), nuestra universidad incorporaba el nombre de una figura clave del pensamiento nacional y popular de la Argentina: Arturo Jauretche.

Difícil es trazar una semblanza breve de Jauretche (1901-1974), porque su figura es, por cierto, una de las más importantes y polémicas de la historia del pensamiento nacional. Fue periodista, intelectual y militante político y siempre estuvo vinculado a los movimientos populares. Más allá de su intensa actividad política, su legado ha quedado plasmado en decenas de textos e intervenciones que dan cuenta de su ideología, su compromiso y su vocación política (Salas, 2015). En ese inmenso corpus, es posible encontrar su visión acerca de lo que debía ser una universidad:

El país necesita una universidad profundamente politizada; que el estudiante sea parte activa de la sociedad y que incorpore a la técnica universitaria la preocupación de las necesidades de la comunidad, el afán de resolverlas, y que, por consecuencia, no vea en la técnica el fin sino el medio para la realización nacional. (Peña Lillo, 1973, en Itchart, Donati, González Velasco, 2017 p. 19)

La figura y el imaginario de Jauretche quedaron así plasmados, en primer lugar, en la definición política que se buscó darle a la Universidad: ¿pero cómo se construye una universidad profundamente politizada?

Una universidad pertinente

Alejada de cualquier idea de ‘torre de cristal’, la UNAJ se planteó claramente como un actor académico pero también político, inscripto en su comunidad y en diálogo con el proyecto nacional en el cual nacía. Esto se corresponde, desde ya, con una concepción más general sobre las instituciones universitarias que reconoce que las universidades forman profesionales y científicos a partir de determinados paradigmas disciplinares que son, también, políticos y que en esa formación disciplinar también se están formando ciudadanos que desempeñarán su profesión u oficio a partir de valores y posiciones políticas.

Por otro lado, la relación con la comunidad y con un proyecto nacional implicaba en lo concreto, definir una oferta de carreras que diera cuenta de ese compromiso: es decir, no se trataba de ofrecer aquello que algunos querían sino de encontrar las vacancias y necesidades de la región y del país. Esto de alguna manera también tensionaba la tradicional idea de la autonomía universitaria, en tanto ordenaba qué se enseñaría a partir de una mirada local y nacional. Así, se optó por planificar carreras que respondieran a una necesidad real, como era, por ejemplo, la demanda de enfermeros y enfermeras en el sistema de salud. Por otro lado, se plantearon carreras vinculadas con el modelo de desarrollo industrial que se promovía a nivel nacional y por tanto se abrieron varias carreras de ingeniería. De alguna manera, estas decisiones daban cuenta de que se asumía un criterio de pertinencia, vinculado en este caso a vacancias y necesidades profesionales del país. La primera oferta de carreras incluyó:

- En el Instituto de Ciencias de la Salud: Licenciatura en Enfermería y Bioquímica.
- En el Instituto de Ciencias Sociales y Administración: Licenciatura en Relaciones del Trabajo, Licenciatura en Gestión Ambiental, Licenciatura en Administración.
- En el Instituto de Ingeniería y Agronomía: Ingeniería Industrial, Ingeniería Electromecánica, -Bioingeniería, Ingeniería en Informática, Tecnicatura Universitaria en Emprendimientos Agropecuarios y Tecnicatura Universitaria en Producción Vegetal Intensiva.

Universidad, ¿para quién?

También el asumir una posición política para la universidad, obligaba a preguntarse de una manera clara por quiénes serían los estudiantes: ¿para quién era la Universidad? Por un lado, reconocíamos historicidad en la respuesta: por

décadas (por no decir por siglos) la universidad se planteó como el espacio de formación de las élites, de los hijos de la clase dominante en sentido amplio, y por tanto como un espacio de reproducción de clase. En ese sentido, por décadas la universidad esperó que sus estudiantes fueran casi iguales a los que siempre habían sido. A lo largo del siglo XX y al compás de los procesos sociales y culturales, esa perspectiva comenzó poco a poco a cambiar. La reforma de 1918 sentó, por cierto, precedente como instancia de apertura para poder recibir a sectores medios; y la experiencia del peronismo, afirmando la gratuidad de la enseñanza universitaria y creando la Universidad Obrera, han sido claves también en ese sentido de transformar los parámetros para definir quiénes podrían ser universitarios.

No obstante, esas transformaciones cuajaron de una manera más efectiva recién en los años '90, cuando comenzaron a abrirse nuevas universidades en zonas tradicionalmente postergadas, como el conurbano bonaerense. La radicación física de la institución es una condición clave: se acerca a los sectores que la necesitan, en vez de esperarlos en los lugares cómodos de las grandes ciudades.

Desde esa lógica también la UNAJ iba en busca de sus estudiantes. Ubicada a poca distancia de tres importantes universidades nacionales (la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Quilmes), la apuesta era que su ubicación sería clave para convocar a diversos sectores de la zona que, de hecho, no habían podido llegar a las otras instituciones existentes. Por otro lado, los datos demográficos, enunciados más arriba, indicaban que si bien los niveles educativos eran bajos la población estaba en crecimiento y había una expectativa concreta por mejores calificaciones para los habitantes de la región.

La universidad incorporaba la condición de gratuidad y el ingreso irrestricto, así es que más allá de cualquier dato demográfico de la región, las puertas estaban abiertas para todos. No obstante, y considerando la experiencia de otras instituciones, se reconocía que esa respuesta era insatisfactoria y que había varios condicionantes que podían limitar no solo la posibilidad que los aspirantes lleguen a la universidad sino, más aun, que luego se queden y se gradúen.

Algunas universidades y varios especialistas han insistido en que la deserción se vincula con la deficitaria situación con la que los jóvenes egresan de la educación media o con el escaso compromiso que muestran con la construcción del conocimiento o el estudio. Sin negar que esto pueda ser así, lo cierto es que esa explicación termina naturalizando la distancia entre los aspirantes y la universidad, responsabilizando a los primeros y borrando cualquier posibilidad de intervención de parte de la institución.

En función de esa cuestión, por ejemplo, durante los meses de planificación de la Universidad, se trabajó intensamente en replantear los modos del ingreso: asumimos que 'ingresar' no era solo el trámite de inscripción o el inicio de las clases, sino básicamente un proceso, que incluía instancias administrativas pero también aspectos subjetivos que, precisamente, convertían a los aspirantes a la universidad en estudiantes universitarios. Esto obligaba a poner foco en el armado

institucional, más allá de las características que tuvieran los aspirantes: así, se diseñó un tramo de materias comunes y obligatorias, reunidas en lo que se llamó el Ciclo Inicial, para todos los estudiantes, incorporadas en el primer año de los planes de estudio de las carreras, que ofrecieran no solo algunos conocimientos básicos sino también que trabajaran sobre algunas de las herramientas del oficio de ser estudiante. Para estas materias, además, se propuso la edición de una bibliografía específica, elaborada por los propios docentes y diseñada especialmente para los cursos de la UNAJ. Volveremos sobre este punto, en el apartado siguiente.

Junto con eso, se prestó atención a otros aspectos institucionales que, a nuestro criterio, podían incidir en esa primera experiencia de los estudiantes: una oferta de horarios de cursada amplia para contemplar la situación de muchos estudiantes que también trabajaban; la organización de los cursos en aulas pequeñas con pocos estudiantes para favorecer un trabajo más personalizado de los docentes; un sistema de becas de ayuda económica; un sistema de clases de apoyo para algunas materias; un área de Bienestar Estudiantil que incluía un sector de tutorías.

La idea de una universidad inclusiva era, de alguna manera, lo común a esos diseños. Buscábamos que los andamios y estructuras de la institución no se convirtieran en barreras o formaran laberintos, sino mostraran caminos para ser transitados porque entendíamos que la forma de la institución condicionaba la inclusión.

De alguna manera, esos diseños daban cuenta de nuestra concepción sobre la calidad educativa. Tema por demás controvertido, lo cierto es que para nosotros la calidad de la educación no se jugaba sólo en ‘qué íbamos a enseñar sino también ‘cómo’, ‘en qué condiciones’. Por eso, entendíamos que desde el sistema de inscripción hasta las condiciones de infraestructura eran condiciones para definir eso que entendíamos por la calidad. Por supuesto, el perfil de los docentes también era una clave: se optó por convocar a profesionales con calificaciones suficientes pero también con un marcado compromiso con la docencia y con el proyecto universitario.

La UNAJ en marcha: desafíos y transformaciones.

Probablemente, el primer gran desafío que se enfrentó fue el resultado de la primera inscripción: más de 3000 aspirantes. Ese dato se convirtió en un desafío porque durante los meses de planificación y a partir de ciertos estudios, la proyección era que recibiríamos alrededor de 700. El haber superado esa expectativa nos llenó de satisfacción porque ratificaba el interés y la necesidad de una universidad en la región; no obstante, nos ponía en el desafío de reordenar algunas de las previsiones, dado que debíamos recibir a una cohorte cuatro veces mayor de la estimada. Ese primer desafío ha sido, de alguna manera, ‘la madre de todos los desafíos’, porque año a año la matrícula no ha dejado de crecer.

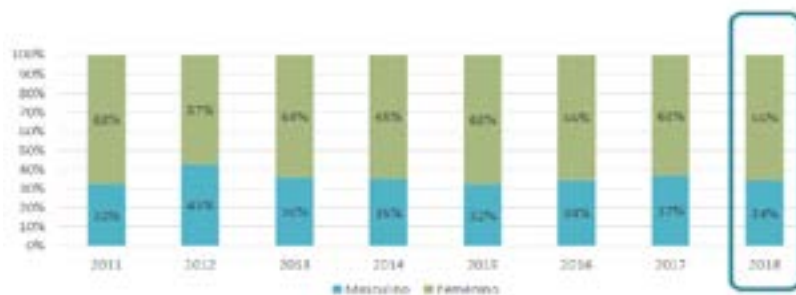
Año	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Inscritos	3049	5265	5179	6987	9299	9524	9151	8186

Fuente: SIU Guaraní –Área de Estadística CPE

Si los datos cuantitativos han sorprendido año a año, otro tanto podría decirse sobre el perfil socioeconómico de nuestros estudiantes. Por un lado, se confirmaron algunos de los diagnósticos previos: desde la cohorte 2011 el mayor porcentaje de ingresantes pertenece a residentes de Florencio Varela, aunque la tendencia ha ido disminuyendo, ya que si bien en el año 2011 el 78,4% eran residentes de esta localidad, en el año 2012 este porcentaje se redujo al 60%, alcanzando un 49,2% en 2015. Como sea, todos los estudiantes son habitantes de localidades del sur del Conurbano Bonaerense. El hecho de que gradualmente se incorporen residentes de otras localidades, tal vez más alejadas de Florencio Varela da cuenta de cómo la universidad ha ido ampliando en su alcance territorial.

Otros dos datos demográficos confirmaron también cierta expectativa sobre el perfil de los ingresantes en relación al género y la edad. La matrícula ha mostrado desde la primera cohorte una tendencia a la feminización: en 2011 las mujeres representaron el 54%; en la última inscripción para el ingreso en 2018 ese porcentaje ha llegado al 66%. El dato se ajusta en gran medida a la media nacional, en relación a la participación femenina en los estudios universitarios. Las estudiantes se concentran en altísima proporción en el Instituto de Ciencias de la Salud y los varones en el Instituto de Ingeniería y Agronomía.

Composición Inscriptos UNAJ por género, según año académico



Fuente: Área de Estadística CPE

Por otro lado, el promedio de edad de los ingresantes era, en la cohorte de 2011, de 27 años. El dato sorprendía, básicamente, porque demostraba la demanda pendiente que existía: en una especulación un tanto lineal, podría suponerse que esos ingresantes de 27 años, fueron los que terminaron su secundario en 2001, año de una de las mayores crisis sociales, económicas y políticas de la historia reciente argentina. La progresiva recuperación del país, en los años siguientes, significó también para ellos la recuperación, o mejor dicho, la creación de la posibilidad de entrar a la universidad. Ese promedio de edad ha tendido a bajar a lo largo de los años, probablemente porque esa demanda de los ingresantes más grandes

ha ido sido satisfecha, o porque la consolidación de la universidad comienza a convocar también a los más jóvenes graduados de la enseñanza media. Por otro lado, los promedios de edad cambian significativamente según cada carrera: en las ingenierías la edad tiende a ser menor; en enfermería tiende a ser mayor.

También, las primeras cohortes confirmaron el perfil que suponíamos en relación a los estudios familiares del ingresante. Se ha mantenido sin variaciones importantes el hecho de que nuestros estudiantes son primera generación de universitarios en el grupo familiar (considerando a la madre con hasta secundario completo), aunque la tendencia es a la baja. En este sentido, es importante destacar el porcentaje de estudiantes regulares cuya madre solo ha concluido los estudios primarios como un dato asociado a perfiles que requieren apoyo.

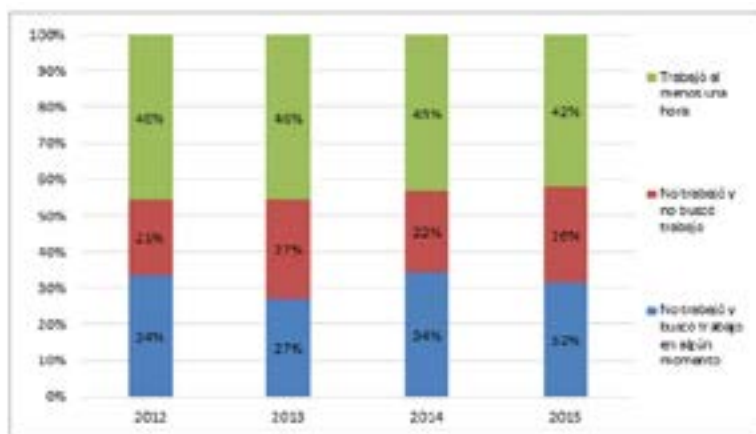
Composición de Inscriptos UNAJ por máximo nivel educativo alcanzado por la madre, según año académico

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
I Hasta primario incompleto	22%	19%	18%	18%	17%	16%	16%	13%
I Primario completo	34%	34%	32%	30%	30%	29%	28%	27%
I Secundario incompleto	16%	17%	19%	20%	19%	19%	19%	19%
I Secundario completo	18%	17%	18%	23%	22%	22%	22%	24%
I Tercario o universitario incompleto	3%	3%	4%	3%	3%	3%	3%	6%
I Tercario o universitario completo	3%	8%	8%	10%	12%	10%	10%	10%

Fuente: Área estadística del CPE

Con respecto a la situación laboral de los estudiantes, los datos muestran que una marcada participación en el mundo del trabajo, aunque con una leve tendencia a la baja en los últimos años. Probablemente eso vaya de la mano con la leve baja en la edad de los ingresantes.

Condición laboral de los estudiantes regulares.



Fuente: Área de Estadística del CPE.

Retomando entonces estas variables generales, los estudiantes que llegaron a la UNAJ eran en su gran mayoría vecinos de Florencio Varela y de localidades cercanas, eran en su inmensa mayoría primera generación de universitarios en su familia, habían más mujeres que varones, y tenían unos 27 años de promedio de edad al ingresar. Esas características se han mantenido más o menos estables con leves variaciones.

Por detrás de esos datos, y a partir de diversos estudios cualitativos encarados desde la Universidad y por algunos otros especialistas (Colabella; Vargas, 2013) han comenzado a surgir otras características que interesa notar. La cercanía de la universidad era un dato clave para la decisión de comenzar los estudios universitarios: muchas de las entrevistas realizadas en el marco de esas investigaciones, indicaban que, en efecto, el viajar a la UNLP o a la UBA se volvía un escollo imposible de superar. No obstante, esos mismos estudiantes indicaban que habían desconfiado, al menos en el primer momento, del perfil político con el cual se presentaba la universidad: muy cercana al gobierno de la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner y proponiendo un nombre con la resonancia que tiene el nombre de Jauretche. Sobre eso hubo que trabajar, precisamente, para demostrar que el proyecto de la UNAJ no era ni oportunista ni improvisado.

Sobre la condición de primera generación de universitarios, otro dato interesante surge del análisis: de alguna manera, muchos de estos estudiantes son 'primera generación' en sus familias, pero no son los únicos. Algunos estudios realizados dan cuenta de que la universidad ha recibido a varias generaciones de la misma familia: hijos, hermanos, primos, madres y padres, cada uno con su edad y su trayectoria, pero compartiendo las mismas aulas y experiencias.

Por otro lado, las entrevistas también mostraron que la decisión por la carrera no estaba motivada solamente por el análisis de la salida laboral: si bien ese fue un dato tomando en cuenta por la propia universidad al decidir qué carreras ofrecer, lo cierto es que muchos de los estudiantes entrevistados dieron cuenta de otras ponderaciones que remitían tanto a experiencias personales con tal o cual profesión o a expectativas de su propia familia. Esto también motivó muchos cambios de carrera, precisamente a medida que cada uno iba reconociendo la diferencia entre lo que se planteaba en los cursos, sus expectativas y las expectativas de esos otros que habían incidido en su primera decisión.

También, ha llamado la atención el grado de movilización que ha significado para muchas familias que uno de sus integrantes haya iniciado la experiencia de la Universidad. Considerando el promedio de edad y la predominancia de mujeres, las cuestiones de los arreglos (o desarreglos) domésticos han quedado evidenciados. Muchas de estas mujeres, estudiantes, han debido reordenar tiempos de trabajo, de cuidado de sus hijos y de responsabilidades domésticas para avanzar con sus carreras, lo cual no se ha realizado sin costo para ellas. Por otro lado, esas movilizaciones han tocado también otros lazos, barriales y de parentesco, a favor de quien ha decidido optar por los estudios universitarios. De alguna manera, esto también ratifica la idea de que la experiencia universitaria nunca es individual o solitaria.

Pero también el ingreso a la universidad, en algunos casos ha significado para algunos estudiantes una marca de distinción en un sentido de diferencia: es decir, la participación en la universidad otorga a ese estudiante un bagaje de conocimientos que sin duda lo posiciona de otra manera en sus relaciones cotidianas. Resignificar de manera positiva esa diferencia para que no se convierta en distancia con su entorno de origen es un gran desafío para la universidad.

Los docentes, no-docentes y la infraestructura

El crecimiento constante de los inscritos ha marcado muchos de los modos de desarrollo de la universidad. Por un lado, exigió inmediatamente la necesidad de incorporar más docentes y por tanto la necesidad de iniciar con cada nueva incorporación un proceso de formación de esos docentes.

Año	Cantidad de docentes
2011	146
2012	454
2013	622
2014	847
2015	1144

Fuente: Dirección de Recursos Humanos. Según datos de SIU Mapuche.

Tal como se había diseñado en el proyecto inicial, la idea era que los docentes desarrollaran su tarea con algunas particulares: por ejemplo, que además de su labor frente al curso asumieran un rol también de tutores con sus estudiantes, para estar atentos a cuestiones puntuales que surgieran, o para poder seguir con detalle los casos de abandono, de dificultades con el estudio, etc. A su vez, que pudieran desplegar actividades de investigación y de vinculación además del dictado de clases. Y que, de alguna manera, inscribieran todo su trabajo en el proyecto general de la universidad, lo cual implicaba conocerlo, apropiarse de él.

Se reconocía que los docentes que se incorporaban venían con trayectorias previas, con otras experiencias en las cuales no necesariamente esas características de la docencia estaban desarrolladas. Por tanto, resultaba interesante que, además de poner en marcha procesos de ‘afiliación’ para nuestros estudiantes – de los cuales daremos cuenta más abajo – también hubo que plantearse cómo significar la tarea docente a partir de las características particulares del proyecto de la universidad.

Por otro lado, la cuestión de los docentes se volvió clave en tanto la mirada de la universidad reconoce que ellos, los docentes, son un actor clave: más allá de las características o condiciones de los estudiantes, asumimos que es la formación de los docentes y lo que ellos puedan desarrollar en el aula uno de los aspectos más sensibles que hace a una buena educación universitaria.

A lo largo de estos años, y en función de esa visión, se ha estructurado un Plan de Formación Docente para todos los docentes de la Universidad, el cual ofrece diversos cursos y seminarios, algunos con temáticas generales sobre la universidad y la educación superior, otros con perspectivas pedagógicas generales y disciplinares y otros sobre temáticas específicas, de interés de los propios docentes. Otro dato a destacar en relación a la política institucional que la UNAJ lleva adelante con sus docentes es el ritmo constante de organización y realización de los concursos para regularizar los cargos. En efecto, desde 2011 y en todos los años siguientes la Universidad abrió llamados a concurso público y de oposición, tanto para asegurar las condiciones de trabajo de los docentes como para asegurar las calificaciones de quienes son los encargados principales de la formación de los estudiantes. Para fines de 2017, cerca del 40% de los docentes tiene su cargo regularizado.

Por otro lado, el aumento constante de la cantidad de estudiantes y por ende de docentes requirió también un crecimiento y un desarrollo de las áreas de gestión, de la administración y de la infraestructura en general. Es decir, hubo que incorporar y formar también más no-docentes, pero también hubo que desarrollar y consolidar los procesos y mecanismos administrativos que den respaldo a la misma de la universidad. Poco a poco, y no sin dificultades, las áreas de gestión han ido consolidando para dar respuesta a una multiplicación de trámites y procesos imprescindibles que hacen a la vida cotidiana de la institución.

Junto con eso, las cuestiones de la infraestructura se han vuelto, sin dudas, un tema clave. Como se dijo, la universidad contaba con un edificio histórico, aquel

que había sido la sede de los laboratorios de investigación de YPF. Convertirlo en una sede universitaria, respetando cuestiones patrimoniales y con presupuestos reducidos, no ha sido una tarea sencilla y ha requerido una inversión y un cuidado constante. El mayor problema ha radicado, precisamente, en que la presión sobre la necesidad de aulas y espacios para el desarrollo de la vida universitaria siempre ha sido más intenso que el ritmo de recuperación y puesta en funcionamiento del edificio.

Los inicios, como perspectiva para la inclusión

Una preocupación que se mantiene constante en la universidad y que se actualiza con cada nueva cohorte, es como fortalecer las trayectorias académicas iniciales de los estudiantes, considerando que en ellas se juega una parte importante de la inclusión que se propone la universidad.

En el diseño institucional de la UNAJ, esto estaba previsto en el diseño del Ciclo Inicial: un ciclo de formación común y obligatorio para todos los ingresantes, en el cual se ofrecían materias con contenido disciplinar básico pero diseñadas de tal manera de poder trabajar también prácticas, herramientas, valores indispensables para afrontar la trayectoria universitaria y apostar, en conjunto, al desarrollo de miradas y pensamientos críticos independientemente de la carrera que hubieran elegido. En este sentido, se apostaba por una formación académica pero también por la construcción de una subjetividad particular para nuestros estudiantes.

El Ciclo Inicial estaba configurado por cuatro materias: Matemática, Taller de Lectura y Escritura, Prácticas Culturales y Problemas de Historia Argentina. En las dos primeras la cuestión disciplinar era clara y se buscaba entre otras cosas actualizar conocimientos previos que permitieran, a futuro, un mejor desempeño; en las dos segundas la mayor apuesta era lograr una reflexión crítica sobre el pasado que diera herramientas de análisis para el presente y sobre nuestro propio mundo cultural. Eran materias cuatrimestrales, que se podían cursar en paralelo con otras materias específicas de las carreras. Si bien el Ciclo Inicial era una unidad en sí, los estudiantes ya eran estudiantes de la carrera que hubieran elegido.

La experiencia del primer año confirmó la hipótesis acerca del lugar central que tenía el ingreso como proceso de incorporación a la vida universitaria: los ingresantes llegaban con ciertas dificultades en cuanto a su formación general pero, más decisivo aún de cara a la experiencia que estaban iniciando, con mucho desconocimiento sobre lo que significaba participar como estudiante de una universidad.

De la primera inscripción y del funcionamiento del primer año surgía el dato mencionado: más de un 90% de los ingresantes era primera generación de universitarios. Esto quería decir, básicamente, que no contaban con experiencias familiares cercanas que los guiaran, los contuvieran o simplemente les contaran cómo se participa de los estudios universitarios. Esto obligaba entonces a transparentar la propia institución, a generar instancias en las que se pudiera mostrar de

qué se trataba una universidad y de ofrecer a los aspirantes las herramientas para transitarla y para aprehenderla, para así convertirse en estudiantes universitarios.

La cuestión debía ser enfocada desde distintos ángulos y con distintas herramientas. Además de diversos reacomodamientos institucionales, académicos y edilicios, a mediados de 2012 se decidió la creación del Instituto de Estudios Iniciales, para tener a cargo el Curso de Preparación Universitaria y las materias del Ciclo Inicial. Esa es la estructura hoy vigente también para atender la cuestión de los inicios en la Universidad.

El Curso de Preparación Universitaria (CPU) se había realizado por primera vez a comienzos de 2012 y como primera respuesta a la experiencia realizada con la primera cohorte. Al año siguiente, ya inscrito en la estructura del IIE, se reformuló ampliando la cantidad de semanas y algunos de los temas de las materias. El CPU pasó a contar con tres materias: Matemática, Lengua y Taller de Vida Universitaria. El Curso no es eliminatorio, pero sí de asistencia obligatoria; se desarrolla durante 7 semanas, en los meses de febrero y marzo, previo al inicio del ciclo lectivo. Una vez concluido el CPU, los estudiantes ingresan a sus correspondientes carreras y cursan, además de materias específicas, las materias del Ciclo Inicial mencionadas anteriormente. Los estudiantes que no hubieran aprobado alguna de las materias del CPU deben cursar durante el primer cuatrimestre un taller complementario de la materia que no hayan aprobado, y deben cumplir ese requisito antes de sumarse a las materias del Ciclo Inicial. El argumento para esta restricción es sencillo: deben 'aprender' lo previsto en el CPU antes de avanzar con otros conocimientos y otras prácticas. Si lo primero está asegurado, lo segundo tiene más chances de resultar óptimo. El CPU y el Ciclo Inicial funcionan de manera articulada y uno es relevo del otro, tanto desde el punto de vista de los contenidos como de los sentidos desde los cuales se trabaja. Ambos están a cargo de los mismos docentes y fueron diseñados por los mismos coordinadores.

La creación del Instituto de Estudios Iniciales es una apuesta institucional importante: es otorgarle rango de 'instituto' a un área que no es disciplinar, que no tiene estudiantes 'propios' porque de hecho no tiene carreras a cargo y que, por ende, no contará con egresados. Su identidad remite a una instancia del proceso de formación de los estudiantes: los inicios, y eso se ha convertido en una marca identitaria, también para la UNAJ.

El Área de Bienestar Estudiantil

Por cierto que la perspectiva de la inclusión es compartida por todos los Institutos y también por otras áreas de gestión, como el área de Bienestar Estudiantil, dependiente del Departamento de Alumnos. En estos años ha desarrollado y promovido diversos programas de becas de ayuda económica para los estudiantes, algunos encuadrados en Programas Nacionales y otros financiados con recursos propios. También el área de Tutorías ha venido creciendo y consolidándose, en la medida en que todos los estudiantes van reconociendo la

importancia de contar, en algunos casos, con algún tipo de acompañamiento particular. En esa misma línea, se ha promovido la creación de un Programa de Tutores Pares, que convoca a estudiantes avanzados a acompañar a los ingresantes en sus primeros pasos por la Universidad.

También desde el área de Bienestar Estudiantil se han ido organizando espacios de apoyo y talleres de estudio para casi todas las materias de la UNAJ, de manera totalmente gratuita y a cargo de los propios profesores de la universidad. Esto está siendo bien valorado por muchos estudiantes, que encuentran en estas instancias la posibilidad de reforzar los conocimientos que se desarrollan en los cursos regulares.

Algunos datos muestran la siguiente relación entre el ingreso y la permanencia.

Estudiantes regulares	Retención acumulada según cohorte y año histórico				
	Cohorte 2011	2012	2013	2014	2015
2011	100%	-	-	-	-
2012	75%	100%	-	-	-
2013	63%	67%	100%	-	
2014	56%	54%	61%	100%	0
2015	49%	48%	51%	65%	100%

Fuente: Área de Estadística del Dpto de Gestión y Planificación Académica del CPE.

La cohorte 2011, que ha recorrido un mayor trayecto y por tanto puede evaluarse más cabalmente, muestra un desgranamiento del 51% al año 2015. La tasa de pase de primero a segundo año, considerada crítica por la bibliografía especializada, ha ido descendiendo entre las cohortes 2011 y la 2013, y muestra una importante mejoría para la cohorte 2014. Si bien estos números son bastante similares a los de las estadísticas nacionales, permiten valorar positivamente, aunque aún con mucho para hacer, las estrategias desplegadas por la UNAJ en pos de la retención y por tanto de la inclusión.

Nuevas carreras y cambios en los planes de estudio

La universidad se inició con 11 carreras; hoy en día su oferta de carreras asciende a más de 20, incluyendo algunas de posgrado. La decisión de qué carreras nuevas incorporar fue resultado, también, de demandas de la propia región, de diagnósticos sobre vacancias profesionales en el proyecto nacional, y de apuestas que implicaron la creación de carreras totalmente nuevas.

Así, ya para 2012 y en los años siguientes, el Instituto de Ciencias de Salud desplegó nuevas ofertas de carreras, como Licenciatura en Kinesiología y

Licenciatura en Organización y Gestión de Quirófanos. Y propuso la creación de una Tecnicatura en Emergencia Sanitarias y Desastres, una carrera única en el país con titulación universitaria. Tiempo después, se creó la carrera de Medicina. Si consideramos la respuesta de los aspirantes, por cierto que la decisión de crear estas carreras fue por demás acertada, porque todas ellas se han convertido –junto con enfermería– en las más solicitadas por todos los inscritos.

Por su parte, el Instituto de Ingeniería y Agronomía, luego de un acuerdo con YPF y al compás del proceso de nacionalización de dicha empresa, abrió la carrera de Ingeniería en Petróleo y luego una Ingeniería en Transporte. El Instituto de Ciencias Sociales y Administración, avanzó luego con la creación de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social y Licenciatura en Economía.

Esta diversificación de la oferta ha permitido, en algún sentido, mantener el interés de toda la región por la universidad, ratificado en el aumento constante de la matrícula al que hacíamos mención antes. Por otro lado, también ha permitido enriquecer todo el trabajo de la universidad, al convocar a nuevos docentes, con nuevos perfiles y otras trayectorias disciplinares.

Por otro lado, la experiencia de los primeros años fue sedimentando y estimuló una revisión de algunos de los planes de estudio. De alguna manera, esto daba cuenta de una importante vitalidad y capacidad de autocrítica por parte de la propia institución para revisar su práctica y redefinirla a partir de la experiencia que se iba desarrollando. Esto también permitió la pronta acreditación de varias de las carreras ofertadas comprendidas en el artículo 43 de la Ley Superior de Educación³.

La investigación y la vinculación

En materia de investigación, la universidad ha previsto tanto en su Proyecto Institucional como en su Estatuto, que las actividades científicas y tecnológicas forman parte de sus fines y de sus funciones. Estas actividades comprenden la generación y la sistematización de conocimientos en los campos de la investigación básica, aplicada y de desarrollo experimental y aplicación tecnológica, priorizando las necesidades y problemáticas locales. Por otra parte, estas actividades se plantean como indisociables de la tarea docente.

Estos propósitos relacionados con la investigación dieron lugar a que, a solo un año de haber iniciado su funcionamiento, la UNAJ realizara la primera convocatoria para la presentación de proyectos de investigación científica. De allí en adelante, y condicionado en gran parte por la disponibilidad de recursos y la limitación de la infraestructura, la investigación sigue un ritmo de desarrollo pausado pero consistente. Está en curso, durante el año 2017, la tercera convocatoria para los proyectos de investigación y la respuesta ha sido positiva:

³ Según la Ley de Educación Superior, algunas carreras indicadas en ese artículo de la Ley, son de acreditación obligatoria por la CONEAU para poder ofertarse.

Evolución de la cantidad de presentaciones de proyectos y docentes en investigación (2012-2017)



Fuente: Datos procesados por la Unidad de Gestión de la Investigación de CPE.

Por otra parte y en paralelo al desarrollo de las convocatorias, la UNAJ ha firmado acuerdos con la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICET) y con el Hospital El Cruce para crear una Unidad Ejecutora de Triple Dependencia vinculada al estudio de las neurociencias y sistemas complejos. También se ha promovido, en el marco de cada instituto, la creación de Programas de Investigación y Observatorios que puedan albergar a los distintos proyectos e iniciativas diversas de los docentes.

En lo que respecta a la vinculación, el punto de partida fue superar el concepto de 'extensión universitaria' por un esquema de compromiso más activo con las problemáticas sociales, económicas o políticas del ámbito territorial. Esta postura, definida ya en el Proyecto Institucional, obligó a repensar la interacción con lo educativo y con lo cultural, así como el desarrollo de la comunicación a partir de los avances tecnológicos en el área audiovisual, ampliando y democratizando de este modo la información y el acceso al conocimiento. Este propósito de vinculación con el territorio y con la comunidad de los partidos de Florencio Varela, Berazategui, Quilmes y Almirante Brown dio lugar a una intensa actividad cultural y de transferencia tecnológica, que relacionó a la UNAJ con un amplio conjunto de instituciones sociales, ONG, empresas públicas y privadas. Visto en conjunto, estos vínculos tejidos con la comunidad también dan cuenta del importante rol social y político de la UNAJ.

La UNAJ, de cara al futuro

El camino recorrido hasta aquí ha sido corto, si se compara con la trayectoria de las universidades tradicionales del país: la UNAJ es y probablemente siga siendo por un tiempo más, una universidad joven y en construcción. Pero, ¿qué significa esa juventud? ¿Es eso positivo?

A priori, esa juventud probablemente sea la que le permita plantearse más cambios y nuevos desafíos. Frente a otras instituciones más consolidadas, en la UNAJ aún pervive cierto aire fundacional que estimula la puesta en marcha, constantemente, de nuevos proyectos. Es entonces desde su juventud, que la UNAJ sigue abierta a revisarse para seguir creciendo, para consolidar aquellos aspectos que se muestran como positivos y buscar nuevas estrategias para las cuestiones que aún resta mejorar.

En primer lugar, necesitamos mejorar las tasas de retención y de graduación. Si bien hasta ahora estas se han mantenido dentro de la media nacional, para la UNAJ es fundamental mejorar las estrategias en funcionamiento e incorporar aquellas otras que aseguren esos objetivos. No obstante, y también como parte de ese proceso de transparentar a la propia universidad, nos interesa que esos números no sean solo estadísticas sino que sean el revés de otros dos objetivos: que los estudiantes sepan mucho más cuando terminen sus carreras que cuando la empezaron y que esa formación esté acompañada de un profundo compromiso social con su comunidad. Así como hemos logrado importantes avances en términos de la incorporación de estudiantes, es momento de asegurar su graduación con esas características.

En segundo lugar, es necesario promover de manera más insistente la formación de una comunidad universitaria vinculada a la investigación. La UNAJ ofrece muchas carreras profesionalizantes y eso puede convertirse en una debilidad de cara a la formación de científicos y a la producción de conocimientos, ambos objetivos claramente expresados en el Proyecto Institucional y ratificados en diversos documentos posteriores. Probablemente se requiera más tiempo para que esa comunidad emerja y se consolide, pero es necesario redoblar ahora los esfuerzos para que las actividades de investigación sean vivenciadas, tanto por parte de los docentes como por los estudiantes, como parte del quehacer cotidiano y fundante de la universidad.

La infraestructura es otro punto a atender, tanto en lo que hace al mejoramiento de las aulas y espacios comunes como de otros específicos y centrales, como la biblioteca o los laboratorios. Una universidad también se vive en sus instalaciones y en muchos casos es la infraestructura la que condiciona no solo la permanencia de los estudiantes sino, y fundamentalmente, la calidad de la educación que se ofrece.

Otro desafío clave será, en los próximos años, la incorporación de nuevas tecnologías, tanto para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje como para fortalecer el perfil de nuestros estudiantes y futuros graduados en un mundo en el que lo virtual es un campo clave para la formación y la comunicación.

Cruzando todos los temas planteados, queda pendiente saber cómo la UNAJ reformulará el diálogo con la región y con el nuevo proyecto nacional. El cambio de gobierno ocurrido a fines de 2015 ha implicado un profundo redireccionamiento en los lineamientos políticos en relación a las universidades. Por un lado, hay restricciones presupuestarias claras en un contexto donde los vaivenes de la economía siguen marcados por procesos inflacionarios y donde las paritarias salariales de los docentes parecen quedar siempre por detrás de la inflación. Por otro lado, el nuevo gobierno ha puesto en discusión nuevamente el rol de la universidades pero esta vez para cuestionar su eficiencia en términos de la graduación, por ejemplo; en el mismo sentido, pone en cuestión la importancia del desarrollo científico en relación con un nuevo modelo económico que abandona sus apuestas de industrialización y parece volcarse, una vez más, a los servicios y el comercio.

Ambas discusiones, la presupuestaria y la política, son centrales de cara al futuro de la UNAJ, básicamente porque tocan esos principios de calidad, inclusión y pertinencia que fueron rectores del Proyecto Inicial.

En el contexto de achicamiento de la producción de la industria nacional, con una economía que, con el argumento liberal, se abre al mercado internacional, y en donde en los últimos dos años se han cerrado cientos de fábricas, ¿sigue siendo pertinente que una universidad forme ingenieros? En la misma línea de razonamiento, cabe la pregunta por el desarrollo científico y tecnológico que se desarrolla en las universidades: ¿cuánto de valor agregado será necesario desarrollar en una economía que abandona el proteccionismo, se apoya en el sistema financiero y alienta el tradicional modelo agroexportador?

Por otro lado, en tanto y en cuanto la valoración del rol de las universidades recaiga sobre su 'eficiencia' para graduar estudiantes, las políticas de inclusión van a ocupar un segundo lugar y la calidad, entendida como proceso, quedará también cuestionada. Es indiscutible la necesidad del sistema de educación superior de mejorar sus tasas de graduación, pero no deberíamos perder de vista que para tener más graduados necesitamos tener muchos ingresantes. Esa relación entre quienes llegan a la universidad y quienes terminan debe tender a equilibrarse pero eso no debería ocurrir recortando la base. El núcleo de la cuestión sigue estando en lo que ocurre en el período que va desde el momento en que los aspirantes se inscriben y el momento en que concluyen sus cursos, en sus años de formación: la pirámide debe engrosarse en la punta pero partiendo siempre de una base amplia.

Pero para acompañar las trayectorias de los aspirantes durante toda su formación se necesitan, básicamente, recursos. Y ahí es donde aparece otro de los temas sensibles, ¿es posible plantear una autonomía de las universidades en un sistema en el cual el financiamiento total proviene del estado, que en este contexto está proponiendo lineamientos distintos a los que venía desarrollando al menos la UNAJ?

Por eso la actual coyuntura se vuelve clave para una universidad como la Jauretche, con cierta juventud en comparación con otras instituciones del

sistema, pero con una clara identidad. La UNAJ ya posee muchas características y condiciones que la definen y permiten identificarla de manera particular en el sistema de educación superior. De aquí en adelante, el desafío será avanzar, desde ese perfil, con las discusiones planteadas, desarrollando densidad institucional y prestigio académico.

Referencias

- Colabella, L., Varga, P. (2013). *La jauretche: Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131218044805/1234.pdf>
- Datos estadísticos producidos por Centro de Política Educativa.
Informe estadístico Secretaría de Política Universitaria, 2015
- Juretche, A. (1973). *Los profetas del odio y la yapa. La colonización pedagógica.*, Buenos Aires: A Peña Lillo Editor.
- Salas, E. (2015). *Arturo Jauretche, sobre su vida y su obra*. Florencia Varela: Ed. UNAJ.
- UNAJ. (2017). *-Informe de evaluación externa de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria*. Recuperado de <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/UNAJ-informe-final-1.pdf>
- UNAJ. (2018) *Proyecto Institucional de la UNAJ*. UNAJ. Recuperado de <https://www.unaj.edu.ar/institucional/la-universidad/propuesta/>
- Universidad Nacional Arturo Jauretche. (2016) *Primera Autoevaluación Institucional 2010-2015*. Florencia Varela: UNAJ.

CAPÍTULO II

LA DEMOCRATIZACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. APORTES Y DESAFÍOS DESDE LA UNIVERSIDAD.

Nicolás Trotta y Laura Sirotzky

Las políticas de inclusión educativa desarrolladas en América Latina en los últimos años han ampliado el acceso a la universidad a una población tradicionalmente excluida de la educación superior. Diversas variables contribuyeron al incremento de la matrícula universitaria en nuestro país, a la mayor cobertura del nivel secundario -fortalecida a partir de la obligatoriedad del nivel-, se le agregan la gratuidad de la enseñanza superior como marco de referencia habilitante (García de Fanelli, 2005; Carli, 2012), el ingreso universitario mayoritariamente irrestricto (Sigal, 1995; Carli, 2012; Chiroleu, 2009), las expectativas de movilidad social y continuación de estudios estructuradas en torno a la adquisición de capital educativo (Sigal, 1995; Tiramonti y Montes, 2004; Carli, 2012) y las puertas que abre la obligatoriedad de la escuela a la que referíamos recién, son algunas de las que podemos mencionar.

Se destacan también las políticas educativas de ampliación de la oferta institucional, que se pusieron de relieve con la creación de nuevas universidades nacionales en las últimas décadas, tanto en el conurbano bonaerense como en distintas regiones del país, y que permitieron intensificar el proceso de expansión y cobertura que se venía desarrollando en la Argentina y en la región.

Esta situación propone nuevos retos a las instituciones universitarias en la medida en que tan solo ingresar no garantiza la permanencia en el trayecto de formación propuesto institucionalmente (cfr. González Dorrego y Valle López, 1990; Sigal 1995; Chiroleu, 2009; Ezcurra 2007 entre otros).

Respecto de los Sistemas Nacionales de Educación Superior (SNES) en la región han habido trabajos que dieron cuenta de los procesos de masificación del nivel en la segunda mitad del siglo XX (Brunner, 1999; Brasky, Domínguez y Pousadela, 2004; Ezcurra, 2011; Rovelli, 2012). Dentro de este período de expansión se identifica a la década de los 90 (en sentido amplio) como un período de creación de universidades (Brunner, 1987; García de Fanelli, 1997, 2005) que han profundizado tendencias hacia la diferenciación horizontal y vertical intra e interinstitucionales en los Sistemas Universitarios (Brunner, 1987; Braslavsky, 1985; Rovelli, 2012). Esta expansión y diferenciación, en el caso argentino, ha sido advertida y mencionada en lo referente a la educación técnica, la creación de la Universidad Obrera Nacional y las implicancias del acceso de

sectores populares y de trabajadores al nivel universitario durante el peronismo (Dussel; Pineau, 1995; Puiggros, 1995). Es vasta la bibliografía que advierte que la diferenciación en el SNES puede traer consigo la problemática de otorgar/ofrecer desiguales propuestas educativas y diferente valor otorgado a sus diplomas, cuestión que pone de relieve la preocupación por aspectos vinculados al derecho a la educación superior para toda la población – si nos posicionamos frente a quienes ampliaron el término de inclusión educativa- y la necesidad de indagar acerca de formas de organización académica que favorezcan la equidad educativa en el nivel⁴. Este nodo problemático es un aspecto central que deberá ocupar los primeros lugares en la agenda de la educación superior de la región.

Las implicancias respecto del financiamiento, calidad, acreditación y evaluación en el período de aplicación de políticas signadas por los lineamientos que tantas veces dispusieron el Banco Mundial y organismos internacionales en los que se advierte un ‘Estado evaluador’ han sido analizadas por una vasta cantidad de autores (Brunner, 1987, 1999; Morduchowics, 2003; Brasky, Domínguez y Pousadela, 2004; Delfino, 2004; Donini y Donini 2004; Suásnabar, 2012) y constituyen asuntos que parecían un ítem saldado en la agenda de la educación superior.

El modelo neoliberal implementado durante la década de los 90 ha tenido consecuencias de largo alcance en la desestructuración de los sistemas educativos modernos latinoamericanos, con ecos presentes. En particular, estos discursos han asociado la baja eficacia de los sistemas educativos, entre otras razones, a una administración negligente y a la resistencia de los actores involucrados en el acto de educar, hacia los cambios, reformas e innovaciones. En otras palabras: para elevar el nivel de calidad educativo había/hay que decretar primero la defunción del sistema.

Estos argumentos se inscribieron en uno de los grandes campos político-educativos contemporáneos. Se trata de discursos subordinados a la lógica de mercado, que proponen transformar la educación en una mercancía, que puede ser comprada y vendida en el mercado. Encolumnados tras la OMC (Organización Mundial del Comercio), inscriben a la educación como un servicio que tiene clientes y oferentes son quienes delimitan qué debe ser enseñado y aprendido, de espaldas al Estado. En países de la región como Chile, Colombia por ejemplo, se

4 Si bien diversos autores han trabajado en este concepto, nos referimos específicamente al tratamiento que Flavia Terigi realiza. Así la inclusión educativa en sentido amplio, implica que; todo quien se encuentre en edad escolar asistan a las instituciones educativas, y que asistan a instituciones donde ciertas calidades básicas estén aseguradas (edilicias, de plantel docente, de recursos pedagógicos, de selección curricular, de tiempo lectivo). Que se asegure a todos una formación compartida, independientemente de sus lugares y condiciones de origen. Que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población; por el contrario, que promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros. Que no se produzcan condicionamientos sobre lo que podrán seguir estudiando una vez hayan finalizado un determinado nivel educativo. Que cada vez que surge una nueva barrera para el acceso o para el aprendizaje en una institución educativa, el Estado asuma sin dilación medidas positivas que remuevan esas barreras y permitan a quienes las sufren disfrutar a pleno de su derecho a la educación. Al respecto ver: Terigi, F (2009) Trayectorias Escolares: Una mirada sociopedagógica. Disponible en: <http://www.igualdadycalidad-cba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/concurso/TERIGI%20Flavia.pdf>

privatizó el sistema educativo de manera casi completa -no solamente en el nivel superior- sino también y principalmente en los niveles de educación obligatoria.

En las últimas décadas⁵ como se señalara al comienzo, América Latina asistió a un período de distanciamiento de dichas políticas neoliberales, reorientando las políticas públicas para el nivel (Rama, 2005; Cruz de Anhaia, 2013; Fernández Lamarra, 2010), alcanzando un consenso en la mayoría de países de la región, respecto que la educación es una educación democrática solo si es entendida como bien público, acuerdo que puede verse en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe de la IESALC- UNESCO⁶ con ecos en diversas normativas y políticas en distintos puntos de la región en los años posteriores.

En el caso argentino, los importantes impulsos democratizadores de esos momentos históricos, que también encuentra raíz tanto en la reforma del 18 como en el reconocimiento de la gratuidad en 1949, ha sido aún más fuerte con los procesos que se vivieron en las últimas décadas, no solo por la creación de nuevas universidades –que a su vez han sido creadas en zonas privilegiadas para el acceso de nuevos sectores sociales-, sino más aún: el hecho de haber declarado la escuela secundaria obligatoria en la LEN de 2006 y haber logrado luego de más de veinte años calar el espíritu neoliberal de la Ley de Educación Superior⁷ aprobada en los '90 y establecer no solo la gratuidad del nivel sino acentuar la responsabilidad 'indelegable y principal' del Estado respecto de la educación superior, considerándola un 'bien público' y un 'derecho humano' con la Ley N° 24.521.

Pero además de estas definiciones en el caso particular de la Argentina podemos decir que son diversas las variables y políticas que contribuyeron y permitieron la ampliación de la matrícula universitaria. Nos parece importante sintetizar y señalar algunas de ellas: a las ya mencionadas como, el acceso universitario irrestricto, la gratuidad de la enseñanza superior; las políticas educativas de ampliación de la oferta institucional; la mayor cobertura del nivel secundario (con sus distintas modalidades y programas) – producto principalmente de la obligatoriedad del nivel; se suma otro conjunto de políticas públicas, no propiamente educativas pero sí complementarias: Asignación Universal por Hijo; el Plan Nacional 'Conectar Igualdad' como condiciones materiales de acceso y programas de becas como el Progresar, por mencionar alguna de ellas.

Y si bien entonces, en Argentina como en otros países de la región se han hechos profundos avances más allá de la mera enunciación -en la letra de las

5 Tomamos como referencia las transformaciones de la región que se produjeron entre 1999-2016, período comprendido entre la asunción del primer mandato de Hugo Chávez en Venezuela hasta el golpe institucional de la Dilma Rousseff en Brasil

6 UNESCO-IESALC (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Cartagena de Indias, Colombia.

7 Con esto no queremos de dejar de denunciar la urgencia que el sistema educativo en general pero la universidad en particular tiene en tomar de una vez la responsabilidad de encarar un proceso de reforma de la Ley de Educación Superior.

nuevas leyes- de la educación como bien público, hoy parecen retornar a la escena argumentos que cuestionan estas conquistas, disfrazados por ejemplo de pregunta sobre la pertinencia o no de la gratuidad del nivel superior. El arancel parece funcionar como ordenador de la sociedad y el mejor ejemplo de la potencia ideológica del neoliberalismo político-educativo y su peso pedagógico.

Dicho debate por la 'gratuidad' del nivel no es nuevo. Desde siempre fue expresión de disputas políticas y de posicionamientos ideológicos encontrados, y desde ya hace unos años también se informó en estudios e investigaciones que abonaron los argumentos, datos y controversias puestos en juego. Cada tanto, ese debate público y especializado acerca de quién y cómo se responsabiliza de los estudios superiores y quién y cómo debe acceder a la universidad se reedita, se amplía, se enriquece con nuevas ideas y propuestas. Por eso, no sorprende que los cambios de rumbo que están atravesando distintos países de la región, que trae consigo también un viraje radical en la concepción de los diferentes campos de la vida política, social y educativa de una comunidad que suponen representar, provoque la reactivación de la contienda y una 'renovación' de los posicionamientos.

Lo que sí sorprende, sin embargo, son los términos y las preguntas/conclusiones de algunas viejas posiciones que, maquilladas con un nuevo lenguaje, han vuelto a la escena pública y a la discusión político-educativa más especializada. Y lo que más llama la atención en términos académicos es que muchos de los argumentos esgrimidos traigan escondidas simplificaciones analíticas que parecían haberse superado por modelos de pensamiento y de conocimiento más complejos. Nos referimos al caso argentino en particular pero podríamos estar refiriéndonos a otros países de América Latina: "A comienzos del nuevo siglo, la estrategia del Consenso de Washington había hecho estragos, los organismos internacionales de crédito habían perdido *rating* y las políticas neoliberales de primera y segunda generación eran enfrentadas desde varios países latinoamericanos" (Puiggrós, 2015, p.12). Después de décadas de críticas y ataques a la educación masiva, se convierte ahora en un potencial negocio cuyos 'clientes' se multiplicarían hasta el infinito y compiten en un camino repleto de mecanismos meritocráticos de acceso a los 'mejores lugares'. En esta misma línea, la controversia falaz que ha opuesto y vuelve a oponer masividad, pluralidad e inclusión a calidad universitaria, vuelve a la superficie, cuando parecía haber quedado sepultada por el peso de la multiplicidad de experiencias desarrolladas durante los últimos 20 años en Argentina. Sobre todo cuando se atiende al saber acumulado por muchas universidades públicas y de gestión social, como Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos Madres Plaza de Mayo y la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (caracterización sobre la cual volveremos más adelante) que vienen trabajando muy fuerte en la activa incorporación de una primera generación de universitarios a estudios superiores de calidad y en la afiliación de

estos nuevos estudiantes a la cultura universitaria y a los modos de transitar el mundo académico y profesional⁸.

Vuelven a calar los discursos educativos -y otros- propuestas en forma de (viejas) 'recetas' para regular con técnicas 'pedagógicas', como las evaluaciones discriminatorias que establecerían rankings entre docentes, entre estudiantes y entre instituciones educativas, el atractivo del arancel y las posibilidades que abre la tecnología para disminuir el número -'el gasto', porque estos discursos no suelen hablar de inversión cuando de educación se trata- de maestros, maestras y profesores -aprovechando para mal entender los dispositivos de una educación individualizada, discutiendo incluso la necesidad de que haya instituciones educativas - y trasladando a los individuos la responsabilidad de asumir los costos de la educación de sus hijos/as (cualquiera sea el nivel educativo que se trate, pero más aún en los niveles no obligatorios).

Aunque exceda a este trabajo, cabría al menos dejar planteadas la pregunta: ¿por qué a ciertos sectores sociales les cuesta tanto digerir que el Estado -argentino en este caso- invierta en educación, en cultura y en inclusión social, educativa y cultural, como lo ha hecho en los últimos años y lo hacen desde hace mucho tiempo los países centrales?, ¿cuál es la sospecha que está por detrás, agazapada, del que supone que el Estado solo debe regular, evaluando o controlando, y no intervenir efectivamente en la construcción de oportunidades y futuros para las nuevas generaciones? Un privilegio que los sectores acomodados de la región se rehúsan a perder y mucho menos a compartir.

Se trata entonces de no convertir a la educación, el conocimiento y la cultura en una mercancía, en un bien transable, al que se accede de manera privada, como un asunto que nos interpela a cada uno tan solo como consumidor de un servicio. Su sentido se afirma como una forma de entender al estado como estado de derecho y una forma diferente de concebir su relación con la sociedad de la que emana y se legitima. Tal como confirma el consenso construido en torno de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, garantizar un derecho público, social y humano supone un estado activo y presente y, al mismo tiempo, el rechazo a toda forma de mercantilización del conocimiento, la educación y la cultura.

Con esto no queremos decir que la gratuidad soluciona los problemas de acceso y permanencia en el nivel. Ya sostuvimos en los párrafos previos que son diversos los factores que condicionan o habilitan el éxito de las trayectorias educativas de quienes deciden continuar estudiando una vez finalizada la escuela secundaria. Lo que advertimos es que la definición de temas de una nueva agenda del nivel superior en la región, debería dar definitivamente por saldado el debate sobre la gratuidad del nivel.

Si bien los esfuerzos de las últimas décadas de distintos estados de la región por ampliar y democratizar el acceso al nivel han sido amplios y robustos, la realidad

8 En el caso de nuestra universidad, el sistema de otorgamiento de becas individuales, se ha construido sobre la base de que quienes sustentan el proyecto educativo son las organizaciones sindicales, que aportan a la formación de trabajadores, no de consumidores.

de la que se partió implica redoblar los esfuerzos y entender que trazar una nueva agenda del nivel superior, implica apostar al diseño de políticas de mediano y largo alcance: “En general, en América Latina la cobertura de la población de 20 a 24 años que asiste a la educación superior es del orden del 40 al 60% en el quintil más alto y del orden del 10 al 15% en el quintil más bajo de la población. La región ha pasado de sistemas educativos de elites a sistemas de minorías” (Rama, 2005 en F. Lamarra, 2010, p. 16)

Cuadro 1. - Porcentaje de matrícula del IES según quintil en América Latina.

	Quintil más elevado	Quintil menos elevado
Brasil	74%	4%
México	58%	6%
Chile	65%	8%
Ecuador	42%	6%

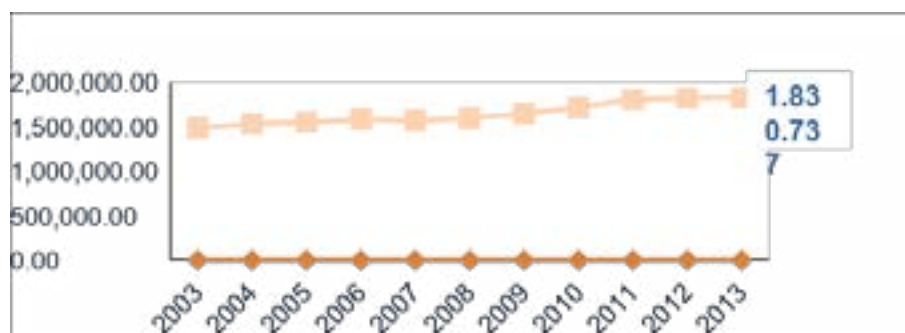
Fuente: IESALC/UNESCO, (2006), Fernández Lamarra (2008).

Si bien en la actualidad podría sostenerse que en países como la Argentina, estamos más cerca de lograr el acceso de las mayorías, la tarea no termina con la ampliación de la matrícula, por el contrario, ese es solo el comienzo. Volver al debate de la gratuidad implica un peligroso retroceso a un modelo de país reservado para una elite. La gratuidad no es una condición suficiente para garantizar un mayor acceso al nivel, pero sí resulta una condición de partida.

En este contexto, sí cabe ocuparse de los desafíos que supone la democratización de acceso a la universidad, aún cuando la gratuidad esté garantizada. Es decir, si bien el resultado fue un notable incremento de la matrícula (ver cuadro 2) y del número de instituciones, la investigación demostró que los más beneficiados fueron ciertos sectores de la sociedad, mientras los hijos de los sectores populares están sub-representados, sobre todo, en las universidades. El porcentaje que consigue graduarse es mínimo. La CEPAL mostraba en 2007 que solo el 3.1% de los estudiantes cuyos padres poseen hasta primaria incompleta, el 5.9% cuando los padres alcanzan hasta media incompleta y el 5.4% si finalizan el ciclo secundario, un porcentaje que sube al 71.6% en el caso de padres con estudios superiores completos (CEPAL, 2007). “En suma, la masificación de la Educación Superior en América Latina, al igual que en Estados Unidos, supone brechas

agudas en las tasas de graduación según *status* socioeconómico. Entonces, y más en general, a escala global, la hipótesis es que aquel ciclo notable de masificación entraña una *inclusión socialmente condicionada*.” (Ezcurra, 2011:4)

Cuadro 2. Evolución de la matrícula. Desde 2003 hasta 2013, se ha incrementado la matrícula de estudiantes universitarios en un 23%.



Lo anterior da cuenta de que si bien el sistema universitario logró un gran desafío que fue incorporar mayor cantidad de estudiantes, la estrategia de ampliar sus bases no alcanzó para evitar la interrupción de trayectorias universitarias, principalmente durante el primer año (Panaia, 2013). Esto conlleva una selección diferencial condicionada por la procedencia socioeconómica (Gluz, 2011). Es posible afirmar, junto con Ezcurra (2009), que los procesos de masificación entrañan brechas según sector social en tanto las oportunidades educativas se encuentran sesgadas por las oportunidades económicas y sociales de los sujetos.

En esta línea, un conjunto de investigaciones acerca de los/as ‘nuevos’ ingresantes a la universidad señalan que el capital cultural diferencial de los estudiantes del nivel superior dependería de las escuelas a las que asistieron, del capital cultural familiar y de la impronta territorial en cuanto a la posibilidad de acceso material a bienes culturales (Gluz, 2011; Carlino, 2013, Bourdieu, 2005).

Sin embargo, -y esto es lo queremos resaltar aquí- otro conjunto de investigaciones, advierten también que además de sus procedencias, lo que colaboran -o no- en los avances en el desarrollo de las trayectorias académicas, son las experiencias académicas cotidianas que podemos ofrecerles (Reason, Terenzini y Domingo, 2006 citado en Ezcurra, 2011).

Esto vuelve a traer al centro de la escena el desafío de indagar acerca de las condiciones que permitan que el sistema educativo en general, y el nivel universitario en particular, logren equiparar las desigualdades de origen.

Lo que queremos advertir es que aquí las instituciones tienen un rol nodal para que el acceso a la universidad no se convierta en una *puerta giratoria*, en

términos de Vincent Tinto (2005), sino por el contrario, constituyan instituciones de filiación social, que exploren modos de revertir los diversos factores que operan hacia una lógica de reproducción de la desigualdad, - y nos arriesgamos a decir productoras de desigualdad -.

Sabemos que no logramos aún en la secundaria, el número de graduados que deseamos, y es un problema que hay que atender, pero no podemos desconocer el aumento de la matrícula y que como dicen diversos autores, sin la secundaria obligatoria no podemos pensar la universidad como posibilidad.

Entonces, este conjunto de condiciones 'iniciales' 1) la obligatoriedad de la escuela secundaria; 2) el crecimiento de las instituciones de universidades públicas: no solo más instituciones sino geográficamente y federalmente distribuidas; y 3) un conjunto de políticas públicas de un Estado que se asumió como garante de ese derecho - abren un gran desafío a la universidad, y nos pone frente a la necesidad de ser instituciones que deben constituirse como garantes de ese derecho del que son portadores cada vez jóvenes en nuestro país.

El rol de las instituciones: notas para pensar la universidad desde adentro

Nos acechan entonces preguntas sobre qué responsabilidades asumimos como universidad; qué condiciones debemos generar para fortalecer el camino de hacer efectivo el derecho a la educación superior.

Las acciones orientadas a la inclusión con calidad, reconocen desde esta perspectiva, la necesidad de reformas que con profundo alcance institucional, hagan foco en las condiciones que las instituciones ofrecen y en particular en los comienzos de la vida universitaria, siendo este el tramo crítico que requiere atención prioritaria.

Aquí queremos hacer mención a un aspecto que refiere a las condiciones para la enseñanza. Sin intentos de generalizar, mucho menos traspolar situaciones en contexto, mencionamos muy brevemente algunos aspectos de análisis propios de nuestra universidad, pero que creemos pueden contribuir a pensar el rol central que cobra la enseñanza en los procesos de democratización de acceso y producción del conocimiento.

La UMET inició sus actividades académicas en 2013. En 2012 recibió la autorización provisoria por parte del Poder Ejecutivo Nacional luego de haber recibido los correspondientes informes favorables de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)⁹.

Sus inicios dotan a la institución de una identidad particular y le asignan características distintivas, en tanto la UMET es la primera universidad impulsada

9 La Ley de Educación Superior (LES), en sus artículos 46°, 62° y 63°, establece la necesidad de que instituciones universitarias privadas y extranjeras reciban una autorización provisoria para su funcionamiento que es otorgado por el Poder Ejecutivo Nacional el cual admitirá su funcionamiento provisoria por un lapso de seis (6) años. Durante los años de autorización provisoria las universidades en cuestión, deben funcionar con expresa indicación de las carreras, grados y títulos que la institución puede ofrecer

por una organización sindical, el Sindicato Único de Trabajadores de Edificio de Renta y Horizontal (SUTERH) y creada por la Fundación Octubre Trabajadores de Edificios. Actualmente, emplazada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es cogestionada por más de 40 organizaciones de trabajadores. En este sentido, La UMET se autodefine como ‘la universidad de los trabajadores’, y su norte de política institucional es trabajar para garantizar el derecho a la educación superior de las y los trabajadoras/es y sus hijos/as.

La universidad, que para el sistema universitario argentino es formalmente una universidad privada, se asume así misma como una universidad de gestión social. En este punto cabe recordar que la Ley de Educación Superior en Argentina reconoce solo dos tipos de gestión de las universidades: estatales y privadas. Diferente de lo que sucede en el resto de los niveles de educación del sistema educativo nacional donde las escuelas de gestión social fueron reconocidas a partir de la Ley de Educación Nacional (2006) como un tipo de gestión escolar que forma parte del sistema educativo argentino, junto con las escuelas de gestión estatal, privada y cooperativa.

En el contexto -al que hicimos mención en los párrafos previos- en que la UMET abrió sus puertas a la comunidad, y sus destinatarios en particular nos ponían una vez más frente al enorme desafío de cumplir aquellas expectativas con que nuestros jóvenes -y sus familias- se presentan en nuestras aulas. Este desafío vuelve a interpelarnos como sociedad y preguntarnos por el cómo. Es probable que la solución más “sencilla” si solo lo pensamos en términos de gestión universitaria sea volver al esquema de pocos egresados (lo que a su vez vuelve más sencillo el acceso al mundo del trabajo). Sin embargo, la institución parte de identificar y resaltar dos cuestiones problemáticas a las que se enfrenta la educación superior en Argentina. Estas son, por un lado, incrementar las posibilidades de acceso al sistema, y por el otro, la generación de condiciones institucionales concretas para que ese ingreso se traduzca en permanencia, aprendizajes y egreso.

En ese contexto, la UMET se propone un fuerte trabajo en la ampliación de condiciones para el acceso democrático de las familias trabajadoras a la universidad pero sabiendo que el desafío no se agota en las posibilidades de acceso al nivel, tal como sosteníamos más arriba. Respecto de la segunda problemática, la UMET se ha propuesto como uno de sus objetivos principales, generar condiciones institucionales que logren evitar los posibles efectos de que la ampliación del acceso a la educación superior no se transforme en una inclusión excluyente (Ezcurra, 2011), reconociendo que el derecho a la educación de todos y todas es una idea regente que solo puede hacerse realidad si permea cada una de las esferas que rigen la

y expedir. Además, durante este período sucede que: I. el Ministerio Educación hará un seguimiento de la nueva Institución a fin de evaluar, en base a informes de la CONEAU, su nivel académico y el grado de cumplimiento de sus objetivos y planes de acción; II. toda modificación de los estatutos creación de nuevas carreras cambio de planes de estudio o modificación de los mismos, requerirá autorización del citado Ministerio; III. en todo documento oficial o publicidad que realicen las instituciones deberán dejar constancia expresa del carácter precario de la autorización con que operan.

política institucional y adscribiendo a quienes se enuncian a favor de una redistribución del *Capital Cultural* a través de la pedagogía (Ezcurra, 2010).

Todo esto atraviesa entonces la necesidad que mencionamos más arriba sobre pensar, producir conocimiento, revisar qué condiciones habilitamos para la enseñanza, no desde un punto de vista específicamente didáctico sino qué condiciones institucionales nos proponemos revisar, generar, habilitar para mejorar las condiciones para la enseñanza y para los aprendizajes.

En esta línea queremos mencionar una estrategia que compone un aspecto central del proyecto de la UMET hacia la concreción de los objetivos de la universidad: su Departamento Pedagógico. Desde la planificación e inicios de la UMET en 2013, siempre existió este departamento que pasaría a cumplir un rol fundamental en el proyecto institucional, desde el cual se busca sostener y profundizar nuestros objetivos de democratización de acceso al conocimiento, y cuyo objetivo general es construir formas de intervenir activamente en la construcción de las mejores condiciones académicas para que los/as estudiantes de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo atraviesen los ciclos lectivos en condiciones de calidad académica e inclusión social. El Departamento Pedagógico representa para la UMET una marca identitaria, y se compone de un equipo de trabajo interdisciplinario integrado un equipo de profesores/as consejeros/as cuya dedicación es exclusiva a las tareas de dicho departamento.

Con la convicción de que aquellos objetivos institucionales no se agotan con todos los dispositivos, estrategias y demás formatos que podamos pensar para el acompañamiento de los/as estudiantes, desde 2015 se agregaron una serie de acciones destinadas a profundizar el acompañamiento a los equipos docentes y a las autoridades de las respectivas carreras y facultades. Si bien estas acciones fueron una línea fuerte de política institucional, el Departamento fue el núcleo fundamental para llevarlas adelante. Esto en tanto que cuando nos referimos al ejercicio de generar condiciones para la enseñanza, no podemos dejar de reconocer a los/as docente como actores fundamentales de esta tarea.

Esto se relaciona con otra de las cuestiones que nos venimos preguntando y analizando en la UMET, que tiene que ver con que si bien la relación cantidad de estudiantes por docente es un factor que puede colaborar con el ambiente de aprendizaje -en la UMET las comisiones son de 37 estudiantes y las de idioma de 15- es una condición que colabora a romper el anonimato, a conocer en mayor profundidad la trayectoria de los estudiantes y a anticipar algunas cuestiones de esa trayectoria. Con lo que no logra romper es con el trabajo aislado de los docentes.

Por eso también buscamos y construimos constantemente espacios de encuentro, de formación y trabajo entre docentes de nuestra universidad. En uno de los últimos análisis que realizamos de esos encuentros, aparece una cuestión interesante para pensar la enseñanza y las trayectorias, tiene que ver con la responsabilidad con la que carga un docente cuando trabaja fuera de la 'trama' institucional, o mejor dicho cuando la institución no arma esa 'trama', ese tejido de estrategias y condiciones institucionales que acompañen la tarea de enseñar.

Decidir si un estudiante recusa en soledad -aún cuando se tenga criterios claros y justos para esa decisión-, no es lo mismo que en un contexto institucional que acompañará esa trayectoria. Y un contexto institucional que no acompañe esa decisión deviene en falsa inclusión, pues permitiendo que ese estudiante regularice su materia, no asegura que haya aprendido aquello que pretendemos que aprenda.

El trabajo entre áreas que rompa la fragmentación disciplinar propia del nivel, el trabajo en equipos docentes, el trabajo entre docentes y profesores consejeros, la habilitación de recorridos de aprendizajes diversos, son algunas de las estrategias que nos damos en la universidad para atender estas cuestiones. Pero aún falta mucho por recorrer.

Ahora bien, en esta misma línea, trabajamos con los docentes sobre la importancia de conocer los recorridos previos de nuestros estudiantes, de conocer sus saberes previos para ajustar las clases, los contenidos, la progresión, entre otros, en función de los grupos. Trabajamos con ellos la importancia de explicitar los criterios con los que evaluarán a sus estudiantes, que parte de sus clases esté dedicada a realizar tareas similares a las que los estudiantes enfrentarán en los exámenes. Luego, que realicen devoluciones individuales y exhaustivas para que los estudiantes puedan ir comprendiendo qué es lo que no comprendieron, cuáles contenidos no alcanzaron, qué falta revisar. El docente entonces es también docente-tutor, es un referente adulto, es quien muchas veces se encuentra en la encrucijada entre la normativa institucional y las posibilidades que otorga para atender y acompañar diversos ritmos de aprendizaje, que al mismo tiempo es la propia institución la que exige atender.

Pero nos preguntamos entonces una vez más, ¿qué condiciones generamos para que todo eso sea posible? Cuando indagamos una de esas dimensiones, nos encontramos que en nuestras universidades existe un altísimo porcentaje de dedicaciones simples. El sistema universitario argentino hoy encuentra entre sus docentes que solo un 13% de las dedicaciones son exclusivas, y ese 13 está concentrado en titulares y adjuntos que dedican su mayor tiempo a tareas de investigación fuera de las aulas. ¿Cuál es la centralidad que le damos a la enseñanza con esa distribución de dedicaciones? ¿Qué particularidades asumimos y generamos para los docentes que enseñan en los primeros años de las carreras, donde es sabido se concentran uno de los tramos más críticos?

Por supuesto que esto no es porque en las universidades seamos malos, sino que tiene que ver con ciertas prácticas que se han instalado y que son difíciles de remover. Somos conscientes que en universidades como las nuestras en las que se puede asegurar comisiones de no más de 37 estudiantes, donde ingresan por año 400 estudiantes, las cosas son bastante más simples que aquellas universidades que reciben 9000 cada febrero. Pero muchas de esas universidades también creen como nosotros que una buena universidad es aquella que es buena para todos y todas sus estudiantes. No la que por incluir resigna su exigencia, su rigurosidad, ni la que se conforma con que se reciba un 20% de los/as que ingresan.

Lo que queremos advertir entonces, es que parte de generar condiciones para la enseñanza como modo irrenunciable hacia lograr hacer efectivo el derecho a la educación superior, implica ver de qué modo ocupan sus lugares nuestros profesores, todo el tiempo de esos profesores y no una parte de ellos, los profesores con la mejor formación para ello, y cómo logramos que esa tarea sea también reconocida y valorada porque se trata de asumir la responsabilidad de recibir a los que ingresan por primera vez a transitar su experiencia universitaria para hacer valer ese derecho.

Ahora bien, vale entonces reconocer que si bien le corresponde a las universidades pensar nuevos modos de inclusión, es necesario un correlato a nivel de política pública. Las condiciones de exclusión de muchos jóvenes y adultos requieren no solamente reformas institucionales y definiciones de políticas educativas sino también el acompañamiento y un compromiso de intersectorialidad para hacer frente las problemáticas que atraviesan algunos jóvenes que pueden condicionar la continuidad de los estudios que exceden a cuestiones meramente educativas – ser madres/padres, ser sostén de familia entre otros,- la atención de la salud, los problemas de abuso y violencia, la (escasa) articulación con el mundo del trabajo, y las condiciones socio económicas que se entrelazan con lo anterior, entre otras muchas cuestiones.

Entonces bien, si se cuenta con el correlato en las políticas públicas en ese sentido; si entendemos que las trayectorias educativas y de formación de los estudiantes universitarios requieren de condiciones institucionales, organizacionales y pedagógicas que exceden por mucho al debate en torno al cobro de aranceles y la adjudicación de becas, ayudas y beneficios a quienes no pudieran hacerlo; y si reconocemos que la gratuidad de los estudios no es suficiente, pero que es absolutamente necesaria para que el derecho a la educación superior de calidad esté garantizado, entonces sí podemos pensar al ámbito universitario, como el escenario en donde pueden desarrollarse nuevas ideas para afrontar los desafíos provenientes no solo del mundo del trabajo y de la producción sino también de los nuevos cambios sociales, motorizados por una nueva dinámica del sistema capitalista, la impronta de las tecnologías y la emergencia de nuevos sujetos políticos, nuevas formas de acción política y de representación, que coexisten con las anteriores (Hofer, 2007, Therborn, 2013).

Las bases sobre las que nos encontramos hoy nos obligan a buscar los modos de resolver el problema de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes no en relación a una ecuación ‘menos estudiantes = mayor calidad’, sino sobre las condiciones necesarias para que nuestras universidades habiliten a que nuestros estudiantes puedan aprender todo aquello que tienen para enseñar y lo que de aquí en más podamos imaginar que esas instituciones tienen para aportar no solo a quienes las transitan, sino a la sociedad en su conjunto.

Un modelo de universidad de pertinencia e innovación social, hace referencia a una institución activa y dinámica que lidera la transición hacia una sociedad del

conocimiento con justicia y bienestar común, una que asume el compromiso y la responsabilidad de asistir e impulsar el cambio social y económico, la democracia, la paz y la sustentabilidad para un desarrollo compartido y equitativo. Es una universidad en donde la calidad del valor de sus conocimientos y aprendizajes se presenta como un principio ordenador de sus capacidades organizativas y el eje de sus cambios, es una universidad mucho más adecuada al periodo en el que se vive de superación de un contexto caracterizado por la injusticia, la ignorancia y el beneficio de los conocimientos, de la ciencia y la tecnología para unos cuantos (Didriksson, 2014, p. 558).

El desafío es enorme y la responsabilidad es nuestra y en muchos casos no estamos logrando esas condiciones porque como dice Rinesi

No confesamos ese fracaso porque preferimos decirnos que es de los pibes y más imperdonable aún, decirle a ellos que el fracaso es suyo. Pero no es verdad –sigue–: el fracaso es nuestro. Es nuestro porque el problema no son los presuntos ‘déficit’ con los que, decimos ‘nos llegan’, sino el modo en que desde hace mucho tiempo TODO el sistema del que formamos parte nos viene diciendo, que enseñarle a esos muchachos y a esas chicas es menos importante que terminar nuestro doctorado, que ganar nuestra próxima beca o nuestra próxima estancia posdoctoral en algún lugar del mundo. Contra todo ese conjunto de procedimientos, de instituciones y de rutinas en las que se sostiene y reproduce estas injusticias es que tenemos que pensar (Rinesi, 2015, p. 94).

En ese camino estamos muchos de los que hoy estamos acá representando a muchos otros que sí creemos que es posible, que nos preocupan las condiciones que como instituciones podamos generar para nuestros profesores, porque estamos convencidos que una buena universidad no es aquella que tiene un puñado exitoso de graduados, sino que una buena universidad es aquella que logra equiparar las desigualdades de origen, una buena universidad es aquella que logra enseñar, producir, construir aprendizajes y conocimientos valiosos, exigentes y transformadores de realidad. Y la ‘habilitación’ para aprovechar estos espacios, no es tarea única de los estudiantes ni de sus familias, tampoco de los docentes como sujetos aislados, sino también y principalmente de las instituciones que esos sujetos desean habitar. Solo así, estaremos habilitando futuros más justos para todos.

Referencias

- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barsky, C. et al. (2004) “La educación superior en Latinoamérica: entre el aislamiento insostenible y la apertura obligada”. En: Barsky, Sigal, Dávila (Coords.) *Los desafíos de la universidad argentina*. Bs. As., Siglo XXI.

- Brunner, J. J. (1999) "Educación Superior y Desarrollo en el Nuevo Contexto Latinoamericano" RIED, Año XIII, Nº 132-133, I-II.
- Brunner, J. J. (1987) "Educación en Chile. Entre el Estado el mercado y los intereses académicos". Santiago de Chile: I. FLACSO.
- Chiroleu, A (2009) Políticas públicas de inclusión en educación superior. Los casos de Argentina y Brasil Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2 (59), maio/ago.
- Cruz De Anhaia, B. (2013) "Educação superior e inclusão social: dos debates à prática". Tesis de Maestría. Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Delfino, J (2004) "Educación superior y equidad social" En: Barsky, Sigal, Dávila (Coords.) *Los desafíos de la universidad argentina*. Bueno Aires. Siglo XXI.
- Dias Sobrinho, J (2010) Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. Educ. Soc. , Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Didriksson, A (2014) "la universidad en la sociedad del conocimiento: hacia un modelo de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes" *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. México DF Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 549-559, nov. 2014
- Donini, A. M.; Donini, A. (2004) "La gestión universitaria en el siglo XXI. Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas" En: BARSKY et. al. (Coords.) *Los desafíos de la universidad argentina*. Bs. As., Siglo XXI
- Dubet, F (2004) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" En: Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires, IPEE-UNESCO
- Dussel, I; Pineau, P (1995) "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica en el primer peronismo". En: PUIGGROS, A. (Dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Bs. As., Galerna.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines. UNGS.
- Ezcurra, A. M. (2009) *Modelo neoliberal de política social y educación. Focalización y enseñanza superior*. Primer Workshop Internacional "Universalismo y particularismo en las políticas sociales: el caso de la educación", UNGD Buenos Aires, 27-29 de agosto.
- Fernandez Lamarra, N (2010) *Hacia una agenda de la Educación Superior en la Argentina. Situación y perspectiva*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales. ISBN 978-607-451-030-0.
- Fernandez Lamarra, N. (2007) *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina*. Buenos Aires, IESALC-Unesco/Eduntref.
- Fernandez Lamarra, N. (2002) *Veinte años de educación en la Argentina*. Buenos Aires, EDUNTREF.
- Fernandez Lamarra, N; Coppola, N (2013) Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales. *Journal of Supranational Policies of Education*, nº 1, p. 67-82 ISSN 2340-6720
- García De Fanelli, A. (2005) *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Bs. As., SITEAL, IPEE-UNESCO
- García De Fanelli, A. (1997) "Las nuevas universidades del conurbano: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico". Bs. As. Documento 117 CEDES, Serie de Educación Superior.
- González Dorrego, B.; Valle López, J. (1990) *El sistema de acceso a la educación superior en seis países de la C. E. CIDE*. Madrid, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hoffer F. (2007): "La red de la Universidad Laboral Mundial: vinculando los sindicatos con las universidades". Educación Obrera 2007/1-2. En OIT. Número 146-147, p. 37 a 49.

- Morduchowics, A. (2003) "Equidad y financiamiento de la educación en Latinoamérica". Bs. As. IIPE-UNESCO.
- Rama, C. (2005). *La tercera reforma de la Educación Superior en América Latina*, Caracas: IESALC/UNESCO, Fondo Editorial.
- Puiggros, A. (Dir.) (1995) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Bs. As., Galerna
- Ristoff, D. (2011). A Expansão da Educação Superior: tendencias e desafios. En: Fernández Lamarra, N., Costa De Paula, M.F. (coord.) (2011). *La Democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Rovelli, L, Chiroleu, A; Suasnabar, C., (2012) *Política Universitaria en Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines. IEC –UNGS
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía. (y) política de la Universidad*. Buenos Aires: IEC-CONADU
- Sigal, V. (1995) *El ingreso a la educación superior*. Bs. As.: ME. Serie Estudios y Propuestas.
- Therborn, G. (2013) Las clases en el siglo XXI. *New Left Review*. N° 78
- Tinto, V (2005), *Research and practice of student retention: what next?*, Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, Washington.
- UNESCO-IESALC (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Cartagena de Indias: UNESCO.

CAPÍTULO III

UNIVERSIDAD PARA LA INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA (UNILA), BRASIL. UNILA: DO CONCEITO À CONCRETUDE (2010-2018)

Gustavo Oliveira Vieira¹⁰

Introdução

Imagine uma sala de aula, de uma instituição pública e gratuita, do curso de bacharelado em Relações Internacionais com estudantes de pelo menos dez nacionalidades latino-americanas diferentes: eis o cotidiano do referido curso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) em Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. Além disso, alguns estudantes argentinos e paraguaios podem voltar para casa todos os dias, pois a instituição está situada numa fronteira trinacional. Mesmo sendo uma instituição federal brasileira, que responde jurídica e administrativamente ao padrão da sua rede de 64 universidades federais, a presença internacional e a localização na fronteira mais viva do Brasil fazem da UNILA um diferencial importante para o sistema do ensino superior brasileiro e, quiçá, da América Latina. Trata-se de uma instituição *sui generis*, ainda que muito jovem, acerca da qual vale o esforço de compartilhar suas realizações e seus desafios – objetivo do presente texto.

Num contexto em que a educação, e em especial o ensino superior, é percebido como serviço a ser explorado pelo mercado, um ativo de alto valor nas bolsas de valores e negociado enquanto commodity no horizonte do capitalismo transnacional, as universidades têm sido vistas também como parte de corporações. A commoditização do ensino superior pode ser percebida pela exponencial ampliação quantitativa e aumento proporcional das matrículas do ensino superior por instituições privadas no Brasil, acompanhada de um aumento quantitativo, mas uma? diminuição proporcional significativa das matrículas nas instituições públicas estatais. Diante desse cenário, a hipótese desse texto é de o modelo institucional da UNILA afirma outro paradigma: a universidade como *bem comum* e a educação como direito social, resultado de uma política pública capaz de promover o desenvolvimento humano combinado com o

10 Terceiro Reitor pro tempore da UNILA (2017-). Bacharel, mestre e doutor em Direito. Professor adjunto de Direito Internacional e Integração no Curso de Relações Internacionais da UNILA. Coordenador do Núcleo de Estudos para Paz (CNPq) e autor de livros como “Constitucionalismo na Mundialização: desafios e perspectivas da Democracia e dos Direitos Humanos”, 2015, e “Formação do Estado Democrático de Direito”, 2016 (ambos pela editora Unijuí).

desenvolvimento socioambiental – para um território fronteiriço carente de políticas públicas de cunho social.

Para melhor introduzir a condição atual (2018) da UNILA, faz-se necessário explanar, em primeiro lugar, o contexto em que está inserida e alguns fatos que motivam o início e as visões sobre a instituição e o que se tem de concreto. Em seguida, algumas problematizações sobre o território onde está inserida e os gargalos institucionais, endógenos e exógenos, para se poder mensurar e elencar os desafios porvir.

I - A UNILA contextualizada

Para se ter uma compreensão da UNILA, problematizando-a no contexto do ensino superior latino-americano, é fundamental transitar sobre seu contexto, primeiro no ensino superior brasileiro (I.1), expor suas razões conceituais (I.2) e depois o que se tem de concreto, em números (I.3), até aqui (2018).

I.1 UNILA no contexto do Ensino Superior Brasileiro

A educação superior no Brasil é tardia, se comparada aos demais países latino-americanos. Enquanto as primeiras universidades latino-americanas surgem ainda no século XVI (1538 em Santo Domingo e 1551 em Lima, Peru), o Brasil inicia os primeiros cursos no início do século XIX (Recife e São Paulo, inicialmente). Ainda assim, nesse mesmo século a elite brasileira tendia a buscar estudos na metrópole (Portugal). O que indica o viés colonial exploratório distinto em termos mercantis e os legados *não* pretendidos, e de outro lado explica o tardio desenvolvimento da educação e da pesquisa, com importantes efeitos culturais e da construção da periferia do capitalismo na América do Sul.

Inegável que as políticas públicas estatais têm um papel importante para a promoção da educação, mas em diversas regiões antecederam a atuação do Estado ações e instituições educacionais de grupos religiosos, como jesuítas e maristas, deixando um legado importante para a educação, no Brasil e na América Latina. Tais grupos religiosos foram responsáveis pela formação de uma massa crítica que depois seria absorvida pelas escolas e universidades públicas e comunitárias – e algumas com continuidades em instituições de destaque como as PUCs, UNISINOS, LASSALLE, apenas para mencionar alguns exemplos.

É somente no século XX que as universidades passam a ser constituídas no Brasil. E são erigidas em ciclos de expansão pontuais, ao longo das décadas da segunda metade do século. Expansão que ocorre seguindo o fluxo territorial sincrônico ao crescimento econômico, e mais recentemente, já no século XXI, com uma expansão voltada ao interior do país, em direção às suas fronteiras e a regiões social e economicamente mais vulneráveis – e também com políticas de assistência estudantil capazes de viabilizar a permanência de estudantes oriundos dos grupos social e economicamente mais depauperados.

O censo da educação superior do ano de 2016 apontava um total de 8.052.254 (oito milhões, cinquenta e dois mil e duzentos e cinquenta e quatro) estudantes matriculados nos 34.366 cursos superiores cadastrados em alguma das 2.407 instituições de ensino superior do Brasil - 53,7% das matrículas são concentradas em 197 universidades (INEP, 2017). Apenas 16% da população brasileira entre 25-34 anos tem curso superior. Cabe destacar que em 2006 eram menos de 5 milhões de estudantes matriculados no ensino superior, ou seja, um aumento de 62,5% em dez anos (2006-2016). Desse total de estudantes no ensino superior em 2016, somente 1.249.324 estão matriculados nas universidades federais brasileiras. E o número de estudantes matriculados nas universidades públicas estatais, no total, são 1.990.078 matrículas - 24,7% do total. Em síntese, ainda que tenha ocorrido um aumento muito significativo da oferta de ensino superior no Brasil, a grande parte da expansão ocorreu nas instituições privadas, diminuindo, inclusive, o percentual que as instituições públicas respondem sobre a totalidade das matrículas. Expansão nas privadas em grande parte realizada pelos mecanismos de subsídios e financiamentos públicos estatais.

É diante desse contexto que o professor Dias comenta o relatório sobre a internacionalização do ensino superior da Associação Internacional de Universidades, que destacava, “sem ambiguidades, que o risco mais significativo da cooperação internacional para as instituições é o fato de as oportunidades serem disponíveis apenas para estudantes com recursos financeiros. Por outro lado, os entrevistados assinalaram como risco social mais grave a mercantilização/comercialização da educação” (DIAS, 2015, p. 36). Ou seja, um risco posto por um cenário que é local e global. E é justamente no fluxo das políticas de internacionalização do ensino superior, mas na contramarcha da mercantilização da educação que se constrói a UNILA, como ver-se-á a seguir pelas suas razões conceituais.

1.2 Razões conceituais da UNILA

A UNILA é uma universidade jovem, mas fruto de um projeto intelectual maduro. É jovem pela razão de não se poder mensurar as realizações e contribuições de uma universidade em anos, senão em décadas, ou quem sabe em centenas de anos. O impacto do conhecimento enquanto estratégia de desenvolvimento é de longo para longuíssimo prazo, ao mesmo tempo em que é de difícil mensurabilidade. E seu projeto intelectual é maduro pelo redirecionamento que representa na internacionalização do ensino superior, em favor de uma *geopolítica do conhecimento* reorientada do Sul e para o Sul, direcionada da América Latina e para a América Latina - algo surpreendentemente minoritário para o padrão dos projetos de internacionalização do ensino superior vigentes no Brasil¹¹.

11 Evidente que há de se reconhecer diversos esforços no marco da internacionalização do Ensino Superior como a Associação de Universidades do Grupo Montevidéu, ACRULAC, UDUAL, AUALCPI, Bramex e Bracol para graduação e PAEC para pós-graduação do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, que reforçam essas iniciativas de cooperação interuniversitária na lógica Sul-Sul. Entretanto, é claro que não se compara aos esforços e financiamentos já recebidos pelo Programa Ciências Sem

No fluxo das ações de política externa, evidente que a UNILA representa um capital político para a produção de um *Soft Power*, como descreve Joseph Nye (2004), em favor do Brasil, muito por força dos vínculos que futuros líderes latino-americanos terão com o país e sobre a *locus* de produção de conhecimento latino-americanista ser atraído para cá. Ainda que se critique a possibilidade de isso representar um subimperialismo brasileiro sobre a América Latina, a UNILA pode ser interpretada como uma forma de exercer liderança a partir do provimento de direitos sociais, com a inclusão dos não-nacionais. Ao mesmo tempo que foi forjada na sintonia e na onda de um conjunto de políticas exteriores brasileiras de cooperação Sul-Sul, como BRICS, e iniciativas institucionais de integração latino-americanas como UNASUL e CEPAL.

No plano normativo, a UNILA é uma criação que ocorre pela promulgação da Lei 12.189 de 12 de janeiro de 2010, de natureza jurídica autárquica, vinculada ao Ministério da Educação – ministério que por sua vez é órgão da União, de assessoria da Presidência da República.

A própria lei de criação define aspectos identitários e conceituais, como em seu artigo 2º:

Art. 2º A Unila terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul - MERCOSUL.

A Unila caracterizará sua atuação nas regiões de fronteira, com vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina.

Os cursos ministrados na Unila serão, preferencialmente, em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do Mercosul, com ênfase em temas envolvendo exploração de recursos naturais e biodiversidade transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regionais. Mais adiante, na lei de criação, também é definido alguns aspectos sobre seleção internacional de docentes e discentes.

Art. 14. Com a finalidade de cumprir sua missão institucional específica de formar recursos humanos aptos a contribuir para a integração latino-americana, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercosul, observar-se-á o seguinte:

I - a Unila poderá contratar professores visitantes com reconhecida produção acadêmica afeta à temática da integração latino-americana ou do Mercosul, sendo observadas as disposições da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993;

Fronteiras, que buscou projetar 100 mil jovens brasileiros basicamente para América do Norte e Europa, com algum lugar para China e Coreia do Sul.

II - a seleção dos professores será aberta a candidatos dos diversos países da região, e o processo seletivo será feito tanto em língua portuguesa como em língua espanhola, versando sobre temas e abordagens que garantam concorrência em igualdade de condições entre candidatos dos países da região;

III - os processos de seleção de docentes serão conduzidos por banca com composição internacional, representativa da América Latina e do Mercosul;

IV - a seleção dos alunos será aberta a candidatos dos diversos países da região, e o processo seletivo será feito tanto em língua portuguesa como em língua espanhola, versando sobre temas e abordagens que garantam concorrência em igualdade de condições entre candidatos dos países da região; e

V - os processos de seleção de alunos serão conduzidos por banca com composição internacional, representativa da América Latina e do Mercosul.

Cumprido salientar que sincrônica à UNILA, que tem o papel de ressignificar as relações do Brasil com os demais países latino-americanos, é criada também a UNILAB, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, localizada no nordeste do Brasil, nos estados do Ceará e Bahia, em quatro *campi* distintos, e que tem como finalidade refazer as relações do Brasil com os países de língua portuguesa da África. Aliás, a reitoria fica no município de Redenção no Ceará, supostamente primeira localidade a promover oficialmente a abolição da escravidão no Brasil (UNILAB, 2018). Ambas instituições, UNILA e UNILAB, nascem da pretensão, não expressa, mas subentendida, de recompor os laços do Brasil, uma com a América Latina e outra com os países africanos de língua portuguesa. Restauração que é carregada de sentido histórico.

Agora, em específico sobre a UNILA, a seleção internacional de estudantes de graduação também foi pautada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional de 2013 que delimitou 50% das vagas de cada curso de graduação para estudantes latino-americanos não-brasileiros, e as demais 50% das vagas para brasileiros. Lamentavelmente não se tem preenchido todas as vagas restritas a não-brasileiros, que atualmente ocupam aproximadamente 30% do total de matrículas existentes, como se verá nos indicadores e números da instituição.

I.3 UNILA em números

A criação da UNILA é de 2010, quando iniciam as primeiras contratações e os primeiros cursos. Ao longo dos primeiros quatro anos de estruturação, greves importantes ocorreram no sistema de universidades federais brasileiros. Com isso, após 2014 a instituição realiza forte expansão com mais 13 cursos de graduação e 6 mestrados, atingindo em 2018 um total de 29 cursos de graduação, oito mestrados e quatro especializações, além de uma residência multiprofissional, alcançando 4700 estudantes de vinte países diferentes e 880 servidores - dos quais 520 técnicos e 370 professores (aproximadamente 80% com doutorado).

Nessa curta história, uma guinada parece estar em curso no aspecto da infraestrutura. No início da universidade houve a doação de um terreno de 38

hectares na entrada da Itaipu Binacional pelo lado brasileiro e um projeto de construção de uma obra Niemayer para o campus universitário, que ficou nas primeiras estruturas. Passados oito anos, o esqueleto está no estágio em que estava em 2014, sem nem mesmo a estrutura concluída das três primeiras edificações, obra parada e sem recursos para investimento para prosseguir, indicando que a instituição provavelmente tenha que buscar novos caminhos para se estruturar na região, com espaços físicos mais austeros e melhor integrados aos atores locais.

Outro aspecto que indica a realização da missão institucional conectada ao enfrentamento da desigualdade social, estrutural, na América Latina, é o fato de mais da metade dos estudantes da instituição serem os primeiros a alcançarem o ensino superior em todo seus grupos familiares, e grande maioria advindo de escolas públicas, conforme evidenciado em pesquisa realizada em 2017 pela própria gestão da universidade com mais de mil estudantes. Ou seja, um ensino superior de qualidade, público e gratuito, que não é mais restrito às classes economicamente mais abastadas da sociedade, como ocorria noutros tempos. Isso também traz um desafio, que é a estruturação de uma assistência social que viabilize acesso e permanência, sobretudo evidencia o grave problema que é uma lacuna atual que é a ausência de um restaurante universitário para prover alimento adequado e balanceado aos estudantes mais vulneráveis.

4.700 Estudantes	29 cursos de Graduação	8 Mestrados	880 servidores
20 nacionalidades diferentes: -Argentina -Bolívia -Brasil -Chile -Colômbia -Costa Rica -Cuba -Equador -El Salvador -Guatemala -Haiti -Honduras -México -Nicarágua -Panamá -Paraguai -Peru -República Dominicana -Uruguai -Venezuela	-Administração Pública; -Antropologia; -Arquitetura e Urbanismo; -Biologia; -Biotecnologia; -Cinema e Audiovisual; -Ciências da Natureza; -Ciência Política e -Sociologia; -Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; -Economia; -Engenharia Civil, -Engenharia Química, -Engenharia Física, -Engenharia de Materiais; -Engenharia de Energias; -Filosofia (L); -História (L e B) -Geografia (L e B) -Matemática (L); -Medicina; -Música; -Letras Artes e mediação cultural; -Letras – espanhol e português; -Química (L); -Saúde Coletiva; -Serviço Social; -Relações Internacionais (L – Licenciatura; B - Bacharelado)	-Biociências; -Biodiversidade Neotropical; -Engenharia Civil; -Física Aplicada; -Integração Contemporânea da América Latina; -Políticas Públicas e Desenvolvimento; - Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos; - Literatura Comparada Especializações - Relações Internacionais - Direitos Humanos - Ensino de Idiomas Adicionais Residência - Multiprofissional em Saúde da Família	- 520 técnicos - 370 docentes (de 15 nacionalidades diferentes e 80% com doutorado)

A tabela acima parece responder à crítica que se fez e se faz à instituição, como aparece no trecho a seguir: “Algumas das novas universidades criadas por Lula, como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), A Universidade da Integração Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade de Integração Amazônica (Uniam), tinham uma finalidade mais política que acadêmica” (OPPENHEIMER, 2010, p. 242). Evidente que toda instituição tem uma dimensão política, assim como as universidades, mas um sentido político plenamente justificado enquanto política de Estado e não política de governo como querem depreciar alguns.

II - UNILA no território: Foz do Iguaçu e a fronteira Trinacional

Se a história das universidades brasileiras é curta se comparada às suas pares (não fica bem assim – sugiro: comparada às outras universidades latino-americanas) latino-americanas, o ensino superior em Foz do Iguaçu então é recentíssimo, pois iniciou em 1979 (PARO, 2016, p. 171), e apesar de importantes avanços desde então, a UNILA é a instituição de maior impacto, tanto imobiliário quanto cultural. De acordo com a jornalista Denise Paro, a “vinda de estudantes de todas as partes do Brasil e da América Latina para Foz do Iguaçu movimentou o mercado imobiliário e mexeu com a cidade. No entanto, o mais importante é o resultado da convivência entre pessoas de diferentes culturas e a quebra de preconceitos” (2016, p. 175).

Foz do Iguaçu é a fronteira mais viva do Brasil, e excetuando a fronteira do México com Estados Unidos, é também área de fronteira de maior população da América Latina. Ainda que seja uma cidade de porte médio, com 264 mil habitantes, situada no interior do Paraná, Foz é o segundo destino turístico do Brasil, e tem do outro lado do Rio Paraná uma população de mais de 600 mil pessoas – que engloba as municipalidades de Ciudad del Este, Hernandarias e Presidente Franco, do Departamento de Alto Paraná no Paraguai – num cotidiano que se faz bastante integrado. Enquanto tríplice fronteira, nota-se que do outro lado do Rio Iguaçu mais 90 mil pessoas residem em Puerto Iguazu, Província de Misiones, Argentina.

No olhar da mídia convencional, Foz do Iguaçu, e a tríplice fronteira numa perspectiva integrada, aparecem a partir do estigma da violência, como polo de criminalidade, espaço de uma “subcultura delinquente” (ABREU, 2017), onde convergem ou se concentram atos de corrupção, tráfico de drogas, tráfico de armas e de munições, tráfico de pessoas, contrabando de cigarro e medicamentos e descaminhos de eletroeletrônicos (GLOBO, 2018). Para se ter uma dimensão quantitativa, 8,5 toneladas de entorpecentes foram apreendidas pela Polícia Rodoviária Federal apenas em 2016; em 2017 a Receita Federal apreendeu 45 toneladas de entorpecentes; no mesmo ano, 122 armas e mais de 13 mil munições pela PRF e a Receita Federal apreendeu 221 milhões de maços de cigarros. Esses

números dão a dimensão do que isso significa para o abastecimento das grandes redes de criminalidade brasileiras e que já formaram suas redes transnacionais.

Para o turismo, Foz do Iguaçu ocupa uma posição privilegiada como segundo ou terceiro principal destino turístico do Brasil. A combinação das atrações como as cataratas, que figura entre as maravilhas do mundo (que em 2017 recebeu mais de 1,5 milhões de visitantes), Itaipu Binacional (obra de engenharia monumental, maior produtora de energia limpa do planeta, com arquitetura jurídica *sui generis* por se tratar de uma empresa binacional, que recebeu aproximadamente um milhão de visitantes em 2017), as oportunidades e atrações de Ciudad del Este no Paraguai e Puerto Iguazu na Argentina, dentre outras variadas atrações de menor porte, aliada a uma infraestrutura hoteleira de difícil comparação no interior do Brasil.

Falar de Foz do Iguaçu também é tratar da Itaipu Binacional (fonte de 17% da energia elétrica brasileira e 76% do Paraguai), cuja construção, de 1974-1984, criou o maior canteiro de obras do Brasil no final da década de 1980, atraindo mais trabalhadores que a população do município à época, gerando efeitos irreversíveis em todos aspectos na região. Estima-se que 40 mil trabalhadores se deslocaram para a construção, e todo um lado da cidade teve que ser erguido para abrigar os trabalhadores e suas famílias, culminando também no desemprego posterior dos barrageiros que acabaram, em muitos casos, ficando na cidade, e alterando não só a condição urbana quanto a situação socioambiental.

O “efeito Itaipu”, segundo Denise Paro, “causou um impacto sem precedentes em Foz do Iguaçu e significou uma quebra de paradigmas em relação aos ciclos econômicos anteriores da cidade, o da erva-mate e da madeira. Um total de 1.350 quilômetros quadrados ficou submerso, dos quais 780 km² no Brasil e 570 km² no Paraguai” (PARO, 2016, p. 77) para o reservatório da usina, e oito municípios teriam deixado de colher 200 mil toneladas de produtos agrícolas. Efeito que a partir de 2003 tem novas dimensões com a assunção, por parte da Itaipu Binacional da responsabilidade socioambiental que reverte em investimentos nas áreas ambientais, sociais, de desenvolvimento econômico e infraestrutural. A responsabilidade socioambiental da Itaipu Binacional que se reverte em fontes importantes de recursos para o desenvolvimento estratégico e promoção de direitos na região.

Outros tantos olhares são possíveis para a região, como o fato de ser um polo logístico importante, no “corredor” entre o Atlântico e Pacífico, conectando porto de Paranaguá ao Chile, por onde grande parte da carga que vem (do) e vai ao Paraguai do Brasil. E mais recentemente, Foz passa a figurar como uma cidade universitária, que concentra duas instituições públicas de ensino superior – UNILA, um polo da UNIOESTE, uma comunitária (Uniamérica), e outras privadas (como UDC, e faculdades como Unifoz, CESUFOZ, polos de EAD). Atualmente um novo fenômeno afeta a cidade que são os estudantes brasileiros que tem vindo para estudar medicina no Paraguai, que já somam na cidade vizinha mais de dez mil estudantes – algumas fontes chegam a falar em 16 mil estudantes de medicina

em Ciudad del Este -, boa parte vivendo em Foz e indo e vindo diariamente a Ciudad del Este.

Sobre a condição migratória, apenas em Foz do Iguaçu, segundo dados da Coordenação-Geral da Polícia de Imigração, estão registrados na divisão de cadastro do registro de migrantes de mais de 40 mil pessoas, ou seja, aproximadamente 16% da população é composta por estrangeiros de 90 nacionalidades diferentes. Desses, 14 mil são paraguaios, nove mil libaneses e quatro mil chineses e outros quatro mil argentinos. Trata-se de um caldo intercultural (OLIVEIRA, 2012), próprio das regiões de fronteira, que é potencializado quando é uma tríplice fronteira, povoada e de grande fluxo de pessoas e mercadorias, como Foz do Iguaçu.

Na cartografia, Foz é situada na parte interna de um “L”, que na parte vertical tem o Rio Paraná (fronteira com Paraguai), cujo extremo norte situa-se a Itaipu Binacional, e na parte horizontal o Rio Iguaçu (fronteira com Argentina), onde na ponta leste estão as Cataratas. Nesse território, a Unila está concentrada na região norte, que foi desenvolvida ao longo das últimas décadas pela Itaipu, principalmente na região oeste.

III – UNILA e seus desafios institucionais

Os desafios da UNILA ainda são muitos, instituição universitária jovem e formada por um quadro de servidores igualmente jovem, e seus desafios podem ser percebidos tanto internamente, endógenos, ou melhor, aqueles cuja solução está nas mãos da instituição resolver, quanto externamente, exógenos, aqueles que gera um conjunto de vulnerabilidades não controlada pela instituição mas afeita a cenários exteriores.

Dos aspectos endógenos, destaca-se o fato de o projeto universitário de identidade própria parece não ter alcançado um ponto de maturação que envolva todo o quadro de servidores da instituição. Ou melhor, não está claro como se faz, no cotidiano, o diferencial da “integração latino-americana” no dia-a-dia e o quanto interfere no “como” das tarefas e em seus conteúdos e sentidos. Há um longo caminho para se realizar o aspecto da integração latino-americana nos processos de ensino, pesquisa e extensão. O bilinguismo também tem muito o que ser qualificado e trabalhado nos processos formativos internos, além dos desafios próprios da pretensão da interdisciplinaridade e interculturalidade. Do ponto de vista administrativo, falta a legitimação de uma reitoria eleita pela própria comunidade acadêmica – os três primeiros reitores foram pro tempore, nomeados e indicados pelo próprio ministério da educação (na reunião do Conselho Universitário de 23 de março de 2018 foi aprovada resolução para eleições internas, que deverão ocorrer ainda no ano de 2018).

Um desafio específico e dos mais significativos diz respeito à infraestrutura. Houve a projeção de um campus, com a assinatura do grande arquiteto que projetou Brasília e tantas magníficas obras pelo mundo, Oscar Niemeyer. Entretanto, a um custo estratosférico. Enquanto as universidades novas faziam

prédios a USD400.00 (quatrocentos dólares) o metro quadrado, na UNILA seria mais de USD 1,600.00 (mil e seiscentos dólares), e para receber primeiras obras custaria mais de USD100,000,000.00 (cem milhões de dólares para obras que compreendiam espaço administrativo, salas de aula e restaurante universitário) – ao passo que a maioria das novas instituições de ensino superior públicas faziam edificações baratas que a cada um a dois milhões de dólares já começavam a se instalar em espaços próprios. A empresa que realizava a obra teve problemas, pediu aditivos orçamentários que foram negados pela administração da universidade, o contrato acabou sendo rompido e a crise financeira chegou antes de se concluir a estrutura inicial – ou seja, gastou-se USD30,000,000.00 (trinta milhões de dólares) e a UNILA ficou sem uma sala de aula ou um escritório próprio.

A inexistência de infraestrutura própria faz com que a instituição dependa, em seus primeiros 8 anos, de espaços alugados e espalhados pela cidade, gerando um custeio que consome 40% do orçamento em alugueis, fragmentando a comunidade acadêmica no território e emperrando as condições de planejamento – que implicam em obstáculos à estruturação de políticas de assistência estudantil como restaurante universitário, problemas para instalação de laboratórios de ensino e pesquisa e por aí vai (sei que é careta, mas sugiro trocar por “e afins”).

Dos desafios exógenos que desafiam o desenvolvimento e até mesmo a consolidação da UNILA, cabe destacar a retração absoluta de recursos de investimento à universidade, os fatores limitadores por novos cursos de graduação quanto às vagas docentes e mesmo as vagas docentes faltantes para consolidação dos novos cursos. Soma-se a isso a alternância do cenário político, que se o governo que criou a UNILA a tinha em alta prioridade, o governo sucessor não a percebe com tal apreço, o que pode no futuro criar aportes, mas também compressões orçamentárias e inclusive uma invisibilidade política do projeto pela identificação primeira que ocorreu com o partido político do presidente Lula. Tudo isso em meio a contextos políticos e econômicos adversos ao entendimento das universidades como bens públicos e a educação como direito social.

Em julho de 2017 a UNILA sofreu o pior ataque a sua identidade, por meio de uma proposta legislativa de autoria de um Deputado Federal do estado do Paraná que propunha transformá-la em Universidade Federal do Oeste do Paraná (UFOPR), excluindo o caráter latino-americanista em vigor. A união da comunidade de Foz do Iguaçu, de forças políticas nacionais e internacionais e da comunidade universitária conseguiu, com muito esforço, promover a retirada da referida proposta. Isso dá o tom da rejeição que a UNILA (ainda) tem em setores significativos da opinião pública, mas também o sentido que faz para outros tantos.

Como indicava a Comissão de Implantação da UNILA, a incipiência da pós-graduação na região (IMEA, 2009, p. 20), sobretudo em níveis de mestrado e doutorado, tende a estabelecer com a UNILA um novo ponto focal para a formação de formadores e formação continuada de professores da região trina-cional. Unila já tem mestrados, mas ainda faltam os doutorados que certamente virão nos próximos anos.

O conjunto de desafios não é simples, mas certamente serão gradualmente enfrentados pela compreensão comunitária sobre o sentido que esse bem comum, que é a UNILA, tem a cumprir, na promoção de direitos sociais à América Latina.

Considerações finais

A trilha para construção da UNILA enquanto projeto transformador por uma outra geopolítica do conhecimento está aberta. Ao mesmo tempo, o desafio é ser uma universidade federal brasileira, mas resistir ao fluxo de ser apenas mais uma, para ousar inovar. Inovação que vai desde os potenciais da internacionalização, e as oportunidades específicas de uma universidade situada em uma próspera região de fronteira – e, diga-se de passagem, a fronteira mais viva da América do Sul. Para realizar a inovação no ensino superior, muito precisa ser construído, em todos aspectos – ensino, pesquisa, extensão e gestão, sob pena de ser mais uma instituição do mesmo arquétipo das universidades brasileiras que foram inauguradas há mais de 60 anos.

Tudo está a indicar que a UNILA dará uma contribuição significativa na formação de líderes para a América Latina e para formação continuada de docentes para a região onde está situada, considerando a tríplice fronteira. Ainda que conte atualmente com menos de mil egressos, muitos já se destacam em diversos países e em posições de liderança, além da maioria que está em programas de pós-graduação. Impacto que é mediado pelo tempo e pela cultura, cujas métricas de aferição também estão ainda por serem desenvolvidas.

Por mais que existam muitos desafios, endógenos e exógenos, de ordem infraestrutural, orçamentária e política, talvez o grande desafio é conseguir diferenciar-se do ponto de vista educacional, com educação de alta qualidade e ao mesmo transformadora, sempre ciente de que o *nosso Norte é o Sul* – como dizia Torres Garcia...

Referências

- Dias, M. (2015). *Cooperação Interuniversitária em tempo de Globalização uniformizante*. In: Morosini, M. Fórum Latino-Americano de Educação Superior. São Carlos: Pixel, p. 33-66.
- Imea. A Unila, (2009) *em Construção: um projeto universitário para a América Latina*. Foz do Iguaçu: IMEA, .
- INEP. Censo da Educação Superior, 2016. 2017.
- Nye Jr, J. (2004) *Soft Power: The means to success in the world politics*. New York: Publicaffairs.
- Paro, D. (2016). *Foz do Iguaçu: do descaminho aos novos caminhos*. Foz do Iguaçu: Epígrafe.
- Oliveira, N. (2012) *Foz do Iguaçu Intercultural: cotidiano e narrativas da alteridade*. Foz do Iguaçu: Epígrafe.
- Oppenheimer, A. (2010). *Basta de Histórias! A obsessão latino-americana com o passado e as 12 chaves para o futuro*. São Paulo: Objetiva.
- UNILA. (2018) #UNILARESISTE. Disponível em <<https://www.unila.edu.br/search/node/>

UNILARESISTE?page=1>. Acesso em 12 mar. 2018.

UNILAB. (2018) *Institucional*. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/institucional-2/>>. Acesso em 12 mar. 2018.

CAPÍTULO IV

LOS CENTROS REGIONALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, COLOMBIA

EL GRAN RETO DE LA EQUIDAD REGIONAL EN COLOMBIA

Natalia Ruiz Rodgers

Introducción

Recientemente el país experimentó una transformación, en la medida que los acuerdos de paz con la guerrilla han permitido que el estado pueda llegar a diferentes territorios, en donde el conflicto armado a lo largo de más de 50 años fue uno de los factores que impidió una adecuada oferta educativa y generó mucha desigualdad entre las grandes ciudades y el resto del territorio colombiano. Aunque en materia de educación superior se desarrollaron a lo largo de más doce años algunas estrategias importantes, son muchos los retos en cobertura, calidad y pertinencia de la educación a nivel regional y rural, para lograr una mayor equidad social a través de la educación.

En este contexto, surgió la construcción del Plan Especial de Educación Rural, que recoge los resultados del Censo Nacional Agropecuario, las recomendaciones de la Misión para la Transformación del Campo, los estudios que realizaron diferentes organismos internacionales, el Acuerdo por lo Superior 2034, la evaluación de los CERES y la voluntad de muchos actores nacionales e internacionales en aportar a una mejor educación en cada rincón de Colombia. Este plan, a través del ejercicio continuo y articulado de diferentes sectores y entidades, no solo pretende disminuir las brechas entre lo urbano y lo regional en materia de educación, sino que es un avance para que, desde la consolidación de cada territorio, se logren las condiciones de convivencia ciudadana, el relevo generacional y el desarrollo productivo; con una decidida estrategia de fomento para lograr su sostenibilidad y adaptabilidad en el tiempo.

En este capítulo se plantea un nuevo modelo con enfoque de participación territorial para llegar de forma más oportuna a las regiones, a partir de un marco nacional que fomenta las alianzas interinstitucionales que promuevan modelos educativos adaptables, condiciones de acceso y permanencia de los estudiantes y el fortalecimiento de las capacidades investigativas en cada territorio. De esta forma, enfrentamos una de las condiciones que afecta mayormente la inequidad en el país: la desigualdad de oportunidades para estudiantes de distintas regiones.

1. Hacia un mapa de la educación superior en estos últimos diez años

Entre los múltiples factores que pueden ayudar a definir la complejidad de una nación, es importante resaltar aquellos que determinan el desarrollo de la educación a todo lo ancho y largo del territorio. Un esquema general del mapa de la educación de Colombia, se puede delinear a partir de factores como el contexto histórico, la heterogeneidad geográfica y la diversidad poblacional.

A lo largo de estos doce últimos años, el país presenta cambios significativos en la transformación del sistema de educación superior que hacen posible un mayor acceso de los jóvenes a la educación, una menor tasa de deserción y una mayor tasa de graduación (fig. 1), todo esto en el marco de un incremento en el sistema de aseguramiento de la calidad a través de condiciones básicas y de acreditaciones de alta calidad de programas académicos e instituciones (OECD 2016). Sin embargo, Colombia sigue presentando un alto número de estudiantes que desertan de la educación superior cuando se compara con otros países de América Latina y el Caribe (Ferreyra et al., 2017).

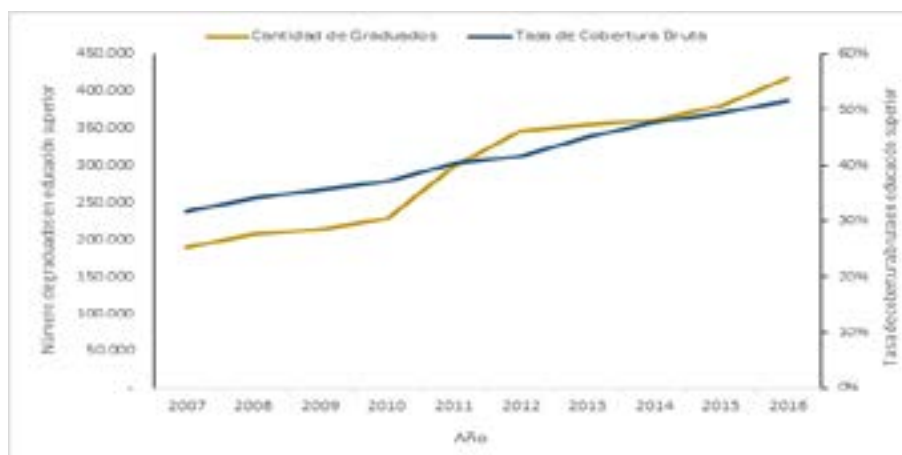


Figura 1. Número de graduados y tasa de cobertura bruta en educación superior de 2007 ax 2016. La tasa de cobertura bruta es la relación porcentual entre el total de estudiantes matriculados en programas de pregrado, independientemente de su edad, y el total de la población de 17 a 21 años. Fuente: Observatorio Laboral para la Educación Superior-OLE (2016) y Sistema Nacional de Educación Superior-SNIES (2016).

Es importante recordar que, en 2003, cuando se planteó una ‘revolución educativa’, el análisis del Banco Mundial calificó el sistema de educación superior colombiano como inequitativo, principalmente por dos factores: la concentración de la oferta que se desarrolló en las principales ciudades y las condiciones de acceso a la educación que privilegió a una población con mayores ingresos económicos. Adicionalmente, identificó una falta de planeación integral del sector educativo,

tanto entre la educación media y la superior, como entre el gobierno nacional, el regional y las instituciones educativas. Para ese entonces el sistema de educación superior contaba con 924.000 estudiantes, de los cuales el 94% eran de pregrado, y se encontraban principalmente en Bogotá (36%) y las ciudades capitales de los departamentos de Antioquia (13%), Valle del Cauca (9%) y Atlántico (7%) (ICFES, 2002).

Ante estas condiciones, se crearon, en 2003, los Centros Regionales de Educación Superior (CERES) con el fin de generar oportunidades de desarrollo social y económico de las comunidades, a través del acceso a la educación superior. Los CERES se plantearon como un esfuerzo colaborativo de diferentes instituciones que permitiera aunar recursos físicos y humanos para una oferta pertinente y con herramientas informáticas apropiadas. Es por esto, que cada alianza la conformaba el gobierno nacional, el departamental y el local, la sociedad civil, el sector productivo y la academia; sin que por esto se constituyera como una institución de educación superior.

En diez años se crearon 208 CERES, que beneficiaron a más de 300 municipios y a más de 36.000 estudiantes, principalmente en regiones en las cuales no había posibilidades de educación superior. Sin embargo, factores como la ausencia de alguno de los actores locales en la conformación del CERES, el incumplimiento de los compromisos de otros, los cambios de gobernantes locales cada cuatro años y el costo operativo adicional que debió asumir la Institución de educación, llevó paulatinamente a la finalización de los convenios para la operación de la alianza y al cierre definitivo del ofrecimiento de los programas académicos (DNP, 2014). De tal forma, que a 2017 solo operan 23 CERES en 12 departamentos de Colombia.

Adicionalmente, a partir de 2011, con el fin de fortalecer una oferta de calidad en las regiones, se trabajó en planes de regionalización de 38 instituciones de educación superior públicas que permitieran estrategias encaminadas a la caracterización regional, la orientación vocacional profesional, la formación docente, la articulación entre la educación Media y Superior, y el mejoramiento de la infraestructura educativa. Posteriormente, en 2016, se creó el programa de ‘Universidades de Paz’ que financió a universidades públicas con acreditación de alta calidad para que ofrecieran sus programas en municipios históricamente afectados por el conflicto, con un único modelo que ofrecía los primeros semestres en el municipio y el resto de la carrera en la sede ciudadana de la universidad. Este programa benefició, durante dos años, a siete universidades y a 483 estudiantes. Sin embargo, el modelo implica trasladar a los estudiantes, lo cual aumenta la probabilidad de deserción o, al graduarse, la permanencia en la ciudad y el abandono de su región.

Gracias a estas estrategias, el acceso de los alumnos de bajos ingresos se incrementó de forma significativa en el sistema de educación superior, con una participación del 48% de la matrícula total. Sin embargo, Colombia aún enfrenta grandes preocupaciones de acceso y equidad; tales como: la equidad entre distintos grupos socioeconómicos y la desigualdad de oportunidades en acceso

y calidad para estudiantes de distintos departamentos (regiones) (OECD y BM, 2012; CESU 2014; OECD 2016; BID, 2017).

Con el fin de entender estos desafíos regionales, es importante señalar que la heterogeneidad geográfica característica del país tiene un evidente efecto de distanciamiento entre las zonas urbanas y la mayoría de las zonas rurales, al igual que una marcada diferenciación en el desarrollo productivo de las regiones, lo cual implica una necesidad de generar soluciones diferenciales acorde a las necesidades del territorio. De la misma forma, la densidad poblacional varía de manera importante de una región a otra; el análisis efectuado por la Misión para la Transformación del Campo y el DNP, para 2014, muestra que los municipios considerados en la categoría de ciudades y aglomeraciones, con más de 100.000 personas, son tan solo 117 (de 1102). Mientras que el 62% de los municipios son rurales (373 municipios) o rurales dispersos (318), con una población de menos de 25 personas, lo que evidencia el alto grado de ruralidad y dispersión poblacional en Colombia.

Igualmente, este diagnóstico de la Misión para la Transformación del Campo, reconoce que nuestra población rural se caracteriza por sufrir reducción y envejecimiento progresivos, y por las menores oportunidades para las mujeres, la migración de la población joven hacia las zonas urbanas, la baja escolaridad, la inactividad de los jóvenes, el desinterés en el estudio y la baja movilidad social. Adicionalmente, la información recolectada, a través de los sistemas informáticos nacionales, de las instituciones de educación superior (SNIES), de los estudiantes (SPADIES) y de los graduados (OLE), al igual que el tercer Censo Nacional Agropecuario (en los 1.101 municipios, el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, los 773 resguardos indígenas, 181 tierras de comunidades negras y los 56 parques nacionales naturales) (DANE, 2014), muestra el rezago histórico en las regiones, con una marcada diferencia en cobertura y calidad de la educación superior.

De la población de productores agropecuarios, mayores de 15 años, en áreas rurales, el 16.8% no sabe leer ni escribir (DANE). Por otra parte, más de la mitad de esa población solo alcanza a terminar su primaria (54.9% mujeres y 58.8% hombres) y tan solo un porcentaje muy bajo tiene educación universitaria (2.2 % mujeres y 2.1% hombres) (Fig. 2). Adicionalmente, los resultados de desempeño de los bachilleres en las pruebas de estado, que miden competencias básicas, muestran un menor rendimiento en las zonas rurales y en las rurales dispersas. En 2015, tan solo el 1.9% de los establecimientos educativos rurales estaban en la categoría más alta (A+) y más del 69% estaban en las categorías más bajas (C y D).



Figura 2. Distribución de la población rural dispersa según máximo nivel educativo alcanzado año 2014.

Fuente: Censo Nacional Agropecuario del Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE (2014).

De igual forma, para 2016, la diferencia en la tasa de tránsito inmediato de la educación media a la educación superior en el sector rural fue del 24,6 %, frente a una tasa del 40,6% en las zonas urbanas. Entre aquellos estudiantes que acceden, se observa una alta concentración de matrículas en las áreas de economía, administración y contaduría (40,29%), ciencias sociales y humanas (25,28%) e ingeniería, arquitectura y urbanismo (18,83%). Mientras que, el área de agronomía y veterinaria no representa una mayor preferencia (4,48%) (Subdirección de Desarrollo Sectorial del Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Con relación a la distribución regional de los estudiantes de educación superior, al 2016, el 71.4% se concentra en los principales centros así: Bogotá D.C., con una participación del 32.7% y los departamentos de Antioquia (13.6%), Valle del Cauca (7.5%), Atlántico (5.7%), Santander (5.4%), Bolívar (3,3%) y Cundinamarca (3,3%). El 28,6% restante de los matriculados se encuentra en el resto de los departamentos del país.. De igual forma, al revisar los 1.102 municipios se evidencia que en la mayoría no hay jóvenes matriculados (Fig. 3).

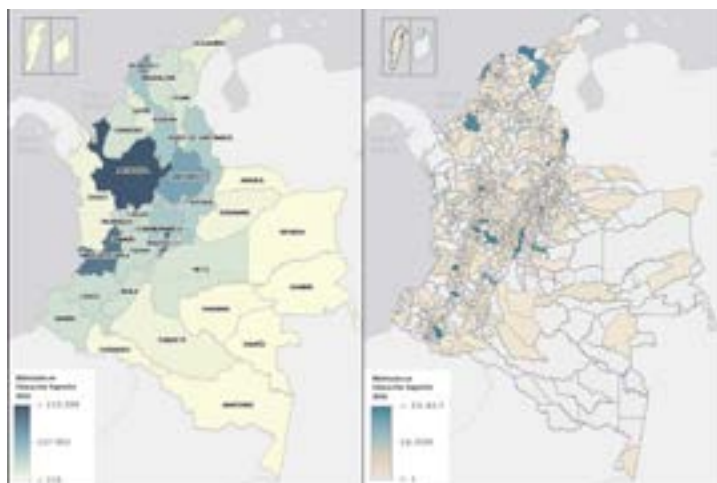


Figura 3. Concentración de la matrícula en educación superior según departamentos (izquierda) y municipios (derecha) para el año 2016.
Fuente: Sistema Nacional de Educación Superior-SNIES (2016).

Al revisar el número de estudiantes matriculados en municipios rurales y rurales dispersos para los tres niveles de formación, de 2010 a 2016, se observa una significativa disminución en el número de estudiantes para esa población específica, contrario a la tendencia nacional; esto como consecuencia del menor número de estudiantes en programas técnicos y tecnológicos (Fig. 4). Por otra parte, se evidencia una disminución en las tasas de vinculación laboral entre 2011 y 2016, con una tendencia más marcada en zonas rurales y rurales dispersas (Tab. 1).

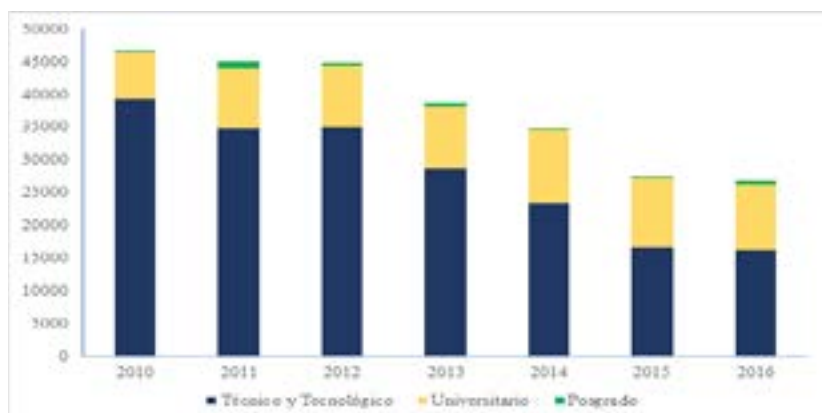


Figura 4. Distribución de los estudiantes atendidos en programas ofertados en municipios rurales y rurales dispersos según nivel de formación.
Fuente: SNIES - MEN.

Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

Tabla 1. Tasa de vinculación de los graduados de educación superior y tipo de municipio, 2010 y 2016.

Tipo de Ruralidad	Graduados 2010	Vinculados 2011	Tasa de Vinculación 2010-2011	Graduados 2015	Vinculados 2016	Tasa de Vinculación 2014-2015
Ciudades y Aglomeraciones	198.115	162.094	81,8%	344.535	277.752	80,6%
Intermedio	3.933	2.744	69,8%	10.884	6.898	63,4%
Rural	1.743	1.286	73,8%	4.771	2.565	53,8%
Rural Disperso	181	146	80,7%	1.151	658	57,2%
Total general	203.972	166.270	81,5%	361.341	287.873	79,7%

Fuente: OLE - MEN.

Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN.

Igualmente, existen regiones en donde la cantidad de proyectos de investigación financiados por COLCIENCIAS, a lo largo de los últimos diez años, muestran una carencia en las capacidades para el fortalecimiento de la investigación como generador de conocimiento y desarrollo regional. En concordancia con las grandes diferencias en matrícula de estudiantes, es en Bogotá D.C. donde se concentra la investigación en ciencia y tecnología, mientras que departamentos como Putumayo y Casanare no presenta ningún proyecto de investigación aprobado (Fig. 5).



Figura 5. Número de proyectos aprobados por Colciencias según departamento durante 2006 y 2015. Fuente: Colciencias (2016). Cálculos Observatorio de Ciencia y Tecnología.

En nuestra construcción del mapa para entender las diferencias regionales es importante un acercamiento a la diversidad poblacional a partir de las comunidades en los territorios. Acorde al último censo poblacional, el 13.7% de la población colombiana hace parte de algún grupo étnico legalmente reconocido: Negro-Mulato-Afrocolombiano el 10.3%, Indígena el 3.36% y Raizal oriundo del Archipiélago de San Andrés y Providencia el 0.07%, (DANE, 2015). Entre estos, son los indígenas los que mayoritariamente se encuentran en zonas rurales, pero tanto la población raizal, como afros, están en mayor proporción en zonas rurales que el resto de la población colombiana (Fig. 6).

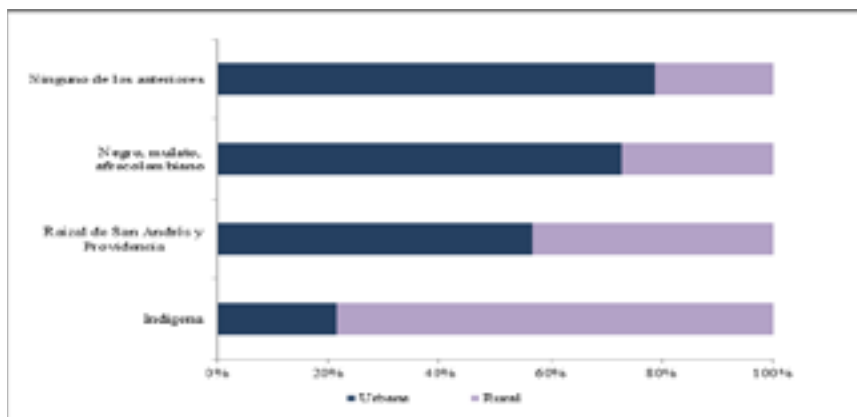


Figura 6. Distribución de la población colombiana según el grupo étnico al que pertenece y el tipo de zona (rural o urbana) en la que reside para el año 2005.

Fuente: Censo Nacional del Departamento Administrativo Nacional de Estadística- DANE (2005).

En adición a los grupos étnicos reconocidos, es importante mencionar las otras comunidades que por diferentes razones históricas incrementan aún más la diversidad y complementan los desafíos en acceso y equidad de la educación superior a nivel territorial; por ejemplo, campesinos, víctimas, excombatientes y madres comunitarias, todos ellos con diferentes niveles educativos. De acuerdo a la Unidad de Atención y Reparación Integral para las víctimas – UARIV, en 2016, existían 8,6 millones de víctimas en el país, de las cuales 1,5 millones (18%), estaban entre 17 y 25 años y 7.2 millones son desplazados de su territorio.

Finalmente, nuestro mapa de educación superior se podría construir con información más detallada y con otros factores relevantes. No obstante, el desarrollo de las diferentes comunidades en sus territorios, y las condiciones geográficas e históricas que nos llevan a tener unas brechas regionales tan marcadas en educación, son factores determinantes y suficientes para establecer el marco general para las propuestas diferenciales para la equidad regional.

2. Hacia un modelo educativo de mayor equidad para la población rural

Según el análisis de la OCDE, en Colombia se necesita un enfoque integral y multidimensional para enfrentar los desbalances regionales, en el cual, que no solo se aumente los cupos para los estudiantes, sino que garantice la buena calidad, las opciones adecuadas a los estudiantes acorde a las necesidades locales y que contribuya al desarrollo económico local y regional (OECD, 2016). Lo anterior, concuerda con lo que plantea un estudio del BID para América Latina y el Caribe: a) la necesidad de un sistema más extenso de educación superior que permita un acceso más igualitario y brinde una oferta más diversa de programas, ligado de la mejora en calidad y pertinencia, que se constituya como un importante motor para un crecimiento sostenido y equitativo; b) la necesidad de mejorar la calidad de los niveles primario y secundario. Las brechas de habilidades comienzan temprano y suelen amplificarse con el tiempo; por lo tanto, no es posible garantizar calidad y pertinencia si los alumnos no están preparados académicamente para obtener un título de educación superior (BID, 2017).

En términos generales, la Misión para la Transformación del Campo, hace énfasis en la necesidad de fomentar un enfoque territorial participativo, que reconozca la ruralidad diferenciada y a los habitantes rurales como gestores y actores de su propio desarrollo. Esto, ayuda a superar la dicotomía rural-urbana y resalta la importancia de las relaciones, sinergias y complementariedades que permiten aumentar la competitividad y cerrar las brechas de exclusión de la población rural. Por lo tanto, debe promover las iniciativas de las organizaciones locales y las redes de cooperación entre agentes públicos y privados, para construir tejidos sociales más densos. De igual forma, en educación, plantea que todos los jóvenes rurales tengan como mínimo 9 años de escolaridad obligatoria en 2020 y 11 años en 2030, que sea una educación de calidad y pertinente que facilite la inclusión productiva e incentive la creatividad y la innovación, que asegure la competitividad; de tal forma que la educación en el campo sea un verdadero instrumento de movilidad social, tanto para los jóvenes que se quedan como para los que migran (DNP, 2014b).

Adicionalmente, a partir de un diagnóstico preliminar a comienzos de 2017, se evidenció una serie de iniciativas articuladas entre entidades de diferentes sectores, en torno a la educación superior rural, el desarrollo de los territorios y los programas para la consolidación de la paz. Ellas se enfocaron en grupos poblacionales rurales tales como víctimas del conflicto, excombatientes, jóvenes rurales y grupos étnicos, con programas de formación para asistentes técnicos rurales y extensionistas. Las entidades fomentaron acciones conjuntas, que permitieron generar vínculos entre el sector productivo, las instituciones de educación superior, la cooperación internacional y demás actores, que responden al sector desde su perspectiva de necesidad.

En otras palabras, factores tales como la diferenciación territorial, la participación de la comunidad y la gestión propia de los habitantes en cada

territorio pueden cobrar una importante relevancia al proponer modelos educativos que promuevan la equidad. Lo anterior implica el replanteamiento de estrategias que conlleven al desarrollo propio de modelos educativos diferenciales y no tan solo a la implementación de un único modelo nacional en todas las regiones. Con base en esto, se construyó el Plan Rural de Educación Superior, con el fin de establecer estrategias que desarrollen objetivos trascendentales para la transformación del campo a través de la educación, tales como: la adaptabilidad a las condiciones propias en cada territorio, la oportunidad de acceso y permanencia y graduación de los estudiantes, la credibilidad en la importancia de la educación, la transformación cultural que permita la autogestión y la movilidad social. El plan propone tres líneas estratégicas para la conformación de alianzas rurales de educación y desarrollo (ARED): los modelos educativos adaptables, el acceso de la población rural, y el fortalecimiento de capacidades para el desarrollo del territorio.

Los modelos educativos deben adaptarse a la heterogeneidad de los territorios y las condiciones de las poblaciones rurales, de tal forma que las acciones de las instituciones para llegar a las zonas rurales deben contemplar: la nivelación de competencias y articulación con la media, el reconocimiento de saberes y competencias, las modalidades flexibles de oferta pertinente y de calidad en educación superior y formación para el trabajo y desarrollo humano y las prácticas y pasantías de estudiantes en instituciones urbanas a instituciones rurales. En términos generales, es importante la promoción y articulación de distintas estrategias, como programas a distancia, virtuales y semipresenciales, que se hace posible gracias al crecimiento en cobertura de internet que llegó en los últimos años al 12.7% de la población y medios como radio y televisión, entre otras. Al igual, que prácticas en campo y con el sector productivo, que fortalezcan los conocimientos y habilidades de los estudiantes, y los preparen para la vida laboral de una manera más integral.

El acceso de la población rural a la educación superior, especialmente a estudiantes de escasos recursos a partir de créditos condonables para matrícula y sostenimiento. Los apoyos en alimentación y transporte permiten mejorar considerablemente las condiciones de los estudiantes en las zonas rurales, por lo tanto, las posibilidades de terminar sus estudios son mayores.

El fortalecimiento de capacidades para el desarrollo del territorio, a través del fomento de proyectos de investigación, innovación y emprendimiento que se adelantan por parte de las instituciones de educación, en articulación con el sector productivo, entes de gobierno locales y naciones y demás actores, permiten fomentar el desarrollo rural de acuerdo a las vocaciones territoriales. Adicionalmente, con una formación técnica profesional y tecnológica apropiada para el desarrollo del sector productivo en cada región, la asistencia técnica y el fortalecimiento de la infraestructura física y tecnológica, al igual que la actualización en el uso de herramientas tecnológicas.

De forma global, el plan tiene dos grandes retos a 2025, el primero, es la implementación de mecanismos de oferta y demanda que permitan el acceso de

105,000 nuevos jóvenes rurales a programas de pregrado (técnicos, tecnológicos y universitarios), y el segundo, es aumentar la tasa de transición inmediata en las zonas rural pasando del 22% al 40%. La proyección de recursos del Plan Rural de Educación Superior a 15 años es de 1.900 millones de dólares.

Inicialmente, para la implementación de las alianzas rurales para la educación y desarrollo, ARED, se escogieron los 170 municipios priorizados por la Agencia de Renovación Territorial, por ser aquellos más afectados por el conflicto armado, con situaciones de violencia de diferentes grupos al margen de la ley y necesidades sociales e institucionales mayores. Estas alianzas, deben contar como mínimo con dos instituciones de educación superior, en articulación con otras entidades, bien sea del gobierno nacional, departamental o municipal, organizaciones sociales, sector privado, instituciones de media – secretarías de educación, instituciones de educación superior internacionales, cooperación internacional. Independientemente de su conformación, deben responder a las condiciones y necesidades de cada región, e involucrar a la comunidad. Algunos ejemplos de las alianzas financiadas en 2017 muestran la gran diversidad de propuestas en educación para el desarrollo del territorio a través de las instituciones de educación superior, tales como:

- Complejo de Educación Superior Rural – Catatumbo.
- Reconstrucción del tejido social, a partir de una intervención integral y de alfabetización matemática en niños de 9 - 12 años, de instituciones educativas rurales en los Montes de María.
- Potencialización de las capacidades regionales de campesinos y líderes rurales, así como la implementación de procesos orientados a la preparación de jóvenes de grados 10º y 11º.
- Nivelación de estudiantes de media secundaria, capacitación de docentes de la básica y media secundaria, formación de la sociedad civil en acción sin daño y liderazgo y créditos condonables a estudiantes rurales y semilleros de investigación, en el departamento de Nariño.
- Formación y acompañamiento a comunidades priorizadas en el postconflicto, en el departamento del Valle del Cauca (Buenaventura).
- Construcción y desarrollo de acciones para el fomento de la paz, la educación y el desarrollo productivo en el área rural de los municipios afectados por el conflicto armado en el sur del Tolima. Alianza para el Desarrollo Educativo y Productivo de la subregión del sur de Tolima.
- Fortalecimiento del ecosistema de emprendimiento rural, mediante el diseño y la creación de programas Técnicos Profesionales, diplomados y asesorías a grupos étnicos, población rural y víctimas del conflicto armado en el departamento de Bolívar.
- Procesos educativos para el fortalecimiento de la ganadería sostenible, como herramienta para el desarrollo rural y la construcción de paz.
- Mejoramiento de la producción, calidad e inocuidad de la leche en sistemas ganaderos de pequeños productores del municipio de San Vicente del Caguán.

- Capacitación en agroforestería y cambio climático para productores, jóvenes campesinos, afros, indígenas y víctimas del conflicto, en los municipios de Tumaco y Ricaurte en el PDET Pacífico y Frontera Nariñense.
- Estrategias educativas para el fortalecimiento de capacidades en productores y jóvenes, que contribuyan a la cadena productiva del café en los municipios de Leiva, Policarpa y Los Andes, del departamento de Nariño.
- Tecnologías de la información como herramienta pedagógica para el fortalecimiento del sector cacaotero de la región Macarena – Guaviare.
- Alianza eco-radio del Putumayo: proyecto estrategia transmedia para la formación técnica de las mujeres del putumayo en el postconflicto.
- Desarrollo de economías asociativas campesinas, reconociendo los saberes propios de las comunidades.

A diferencia de los CERES (Centros Regionales de Educación Superior), las ARED (Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo), contemplan elementos que le confieren sostenibilidad al modelo, por ejemplo, inicia su desarrollo teniendo en cuenta la población a atender y la vocación productiva de la región, lo que le permite generar una educación superior pertinente para el desarrollo territorial. Un permanente y estrecho relacionamiento con el sector productivo permite formar profesionales de acuerdo a sus necesidades, y asegura una mayor vinculación laboral para los profesionales del campo. Igualmente, las ARED contemplan la financiación a estudiantes a través de créditos condonables y apoyos de sostenimiento, lo que ayuda a disminuir la tasa deserción y aumentar la tasa de graduación. Adicionalmente, componentes como la investigación, la innovación, el emprendimiento y el extensionismo (actividades de asistencia técnica y de formación complementaria) le permiten a las ARED fomentar procesos de desarrollo en las regiones, que le confieren a su vez mayor sostenibilidad, puesto que el progreso local es el instrumento para la generación de nuevos recursos para las poblaciones y en consecuencia para las alianzas. Sin embargo, deben crearse nuevas alianzas en un mayor número, acorde a los municipios que las requieran y se debe realizar un permanente seguimiento al desarrollo y desempeño de las ARED, así como el acompañamiento que fomente un proceso de apropiación por parte de los aliados y de la comunidad en las regiones, como gestores de educación superior pertinente y de calidad para el desarrollo territorial.

En conclusión, el gran reto de la equidad regional en el país requiere del desarrollo del territorio a través de estrategias multidimensionales y transversales entre los diferentes sectores, como educación, salud, ambiente, agropecuario y económico; bien sea público o privado. En otras palabras, se debe abordar como un problema complejo que contemple diversos factores de tipo geográfico, histórico, poblacional y políticos, entre otros. En el caso del desarrollo de la educación en las regiones, es importante, plantear un marco general de estrategias que aseguren la calidad, pero se pueden permitir modelos adaptables a las condiciones propias de cada territorio, los cuales deben contar con el liderazgo de las instituciones de

educación superior que promuevan la apropiación por parte de las comunidades en cada territorio y logren sinergias con los gobiernos nacionales, locales y el sector productivo. De esta forma las instituciones de educación superior se consolidan como gestoras de la transformación del campo a través del empoderamiento de la comunidad.

Referencias

- Banco Mundial – OCDE. (2012) *La Educación Superior en Colombia – Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación*. Bogotá: OECD.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2017). *Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Recuperado de https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8495/Aprender_mejor_%20Políticas_publicas_para_el_desarrollo_de_habilidades.PDF
- Consejo Nacional de Educación Superior CESU. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034*. Bogotá: CESU.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2015). *Tercer Censo Nacional Agropecuario*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas
- Departamento Nacional de Planeación. (2014) *Misión para la Transformación del Campo*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Ferreira, M.M., C. Avitabile, J. Botero, F.H. Paz y S. Urzua. (2017) *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación (ICFES). (2002). *Estadísticas e indicadores*. Bogotá: ICFES.
- Ministerio de Educación Nacional – DNP. (2014). *Una experiencia de regionalización: Los Ceres*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional – OECD. (2016). *La Educación en Colombia – Revisión de políticas Nacionales de Educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017) *Diagnóstico de la Educación Superior Rural*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Especial de Educación Rural*. Bogotá: Plan Especial de Educación Rural
- CORPOICA, COLCIENCIAS, Ministerio de Agricultura. (2016). *Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación Agroindustrial Colombiano PECTIA (2016-2026)*. Bogotá: Ministerio de Agricultura
- Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología. (2016). *Indicadores de Ciencia y Tecnología*. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología

CAPÍTULO V

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN (UNAE)-ECUADOR

TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD, LA CONDICIÓN INDISPENSABLE PARA UNA NUEVA UNIVERSIDAD

Freddy Javier Álvarez González

1. Preámbulo, hacer posible lo imposible

Las universidades son instituciones muy particulares cuya institucionalidad es anterior a la creación del Estado Nación. Por consiguiente, al mismo tiempo que tienen elementos modernos como la razón cartesiana y kantiana, se desarrollan al interior del capitalismo industrial del siglo XIX, podemos también encontrar elementos medievales en relación con la institucionalidad del poder, el estatuto de la verdad y algunos valores anclados en su organización e identidad.

Para Barnett (1990) las tres características que marcan a las universidades occidentales son su condición urbana, los conocimientos y la masificación de las últimas décadas. En un inicio ellas se crearon en las grandes ciudades. No tenía sentido crearlas fuera de los centros económicos. Por tal motivo, antes era muy difícil encontrar universidades regionales. La visión urbana de la universidad de forma indirecta debilitaba la posibilidad de creación de las universidades fuera de la ciudad. Así, la creación de universidades regionales, departamentales o provinciales, es muy reciente. Por consiguiente, el derecho a la educación superior se ha ido definiendo en términos geográficos y territoriales antes que la consideración de la educación como un bien común.

También las universidades se crearon alrededor de los conocimientos. Ellas debían tener los conocimientos y disciplinas necesarias para devenir profesionales. Los oficios y las destrezas eran condiciones hereditarias; con la universidad inicia un nuevo tratamiento de los saberes y de los saberes hacer. Con el desarrollo de las ciencias, la universidad será su lugar natural de ampliación y profundización, por lo tanto, la investigación será un camino necesario. No obstante, este tipo de universidad ha ido desapareciendo por la universidad de las competencias. Hoy se habla menos de conocimientos y muchos más de destrezas que son dictadas por las metodologías y los métodos. La universidad en los últimos años ha pasado a ser más instrumental, burocrática y tecnócrata.

Una tercera característica, según Barnett, es la universidad masificada. De por sí este es uno de los retos más importantes. La demanda de la universidad es mayor, porque el mundo ha devenido meritocrático, al mismo tiempo que se convierte en democrático. La masificación implica el nacimiento de nuevas universidades y el debate sobre el papel de las universidades privadas. Pero el principal reto es, ante la masificación, mantener la calidad de la universidad. Sin embargo, el desafío mayor ante la masificación es la creación de universidades estratégicas desde la perspectiva de la transformación. Cada vez más, las sociedades requieren universidades especializadas, otro tipo de universidades que se dediquen a temáticas específicas, sin oponerse en contra de la masificación.

La universidad contemporánea sigue siendo una conjugación entre lo sagrado y lo profano. Ella solía parecerse más a una iglesia jerárquica y vertical, con sus presbíteros que se creen poseedores de verdades indispensables. Sin embargo, hoy en día, la universidad tiende a parecerse más a un supermercado donde se venden kits de aprendizajes, modos de hacer y técnicas para gestionar la vida.

Cowen (2010) usa la expresión universidad atenuada. No hay duda que la universidad moderna se encuentra en problemas y por esto debemos replantearla. Una de las principales características de la universidad contemporánea es análoga al planteamiento frente al capitalismo, no tenemos opción, es el carácter de lo inevitable. La universidad puede luchar por una mayor autonomía, pero no tiene opción en las decisiones que debe utilizar frente al capital financiero. De igual manera, nos encontramos en una universidad que experimenta la evaluación como una intromisión. La percepción compartida es que las evaluaciones son realizadas, no para mejorar la calidad de las universidades sino para ejercer un control policivo.

La universidad ya no le da valor al conocimiento por sí mismo (Newman 1976). De hecho, las Ciencias Sociales están en crisis. Se privilegia el conocimiento para algo, y la investigación para resolver problemas. El utilitarismo es el fondo ideológico de la relevancia y la pertinencia. En esta última década la universidad se ha hiper-burocratizado limitando la libertad de los académicos. En efecto, la universidad contemporánea pareciera menos libre.

La universidad atenuada es multidiversa, tiene nuevas funciones originadas en la sociedad del conocimiento. Por medio del conocimiento hay intereses extramuros. La universidad contemporánea es más internacional. Esto nos ha llevado a que la epistemología rivalice con la *techne* y la ontología. La diversidad se desarrolla en la investigación dirigida a la consultoría, en la gran mayoría de los casos, y en la expansión que parece no tener límites.

Conocer es un asunto central en la universidad, y los modelos de conocimiento son múltiples. La tesis de performatividad de Lyotard (1979) sabotea los valores de verdad, los pasa al uso pragmático y al valor de cambio. La investigación cae en las patentes y en la transferencia de tecnologías. La investigación para impactar es el lema, por lo que la libertad académica se encuentra atenuada. La educación mercantilizada se define en forma de folletos y de kits de aprendizaje. La actividad

conocedora es mediada por el valor de cambio que define el valor de uso. Así, la universidad atenuada entra en relación con la sociedad auditada, por lo que se le somete desde el presupuesto a controles exhaustivos. La auditoría no permite que la universidad se esconda, pero sobretodo que ella pueda hacer lo que quiera.

La globalización, el posmodernismo y el posfordismo hacen que la universidad sea una institución obligada a estar más abierta. En tal sentido, la virtualidad jugar un papel determinante pues provocará que las fronteras de las universidades se desmoronen. La nueva universidad ya no tiene límites, no hay fronteras, es una universidad abierta desde dentro y para afuera. Los departamentos de internacionalización se convierten en estratégicos. Tal universidad atenuada y abierta tiende a convertirse lentamente más en una empresa que en un centro académico.

La nueva universidad aparece sin centro, ni fronteras, ni un orden moral evidente. Las discusiones se hacen teniendo como referencia el mundo, y se realizan por internet. Así, la universidad es un notable ejemplo de globalización. La nueva universidad mantiene vínculos con empresas, industrias y profesiones liberales y participa con empresas en la explotación comercial del conocimiento. El conocimiento es una mercancía. Los conocimientos aparecen entremezclados. De igual manera, el conocimiento teórico aparece en la informática y la biotecnología. La numérica es sacralizada. Se amplían las formas de conocimiento y las comunidades ya no son totales ni únicas.

Muchos de los elementos que usa la universidad están en relación con la era postmoderna. Barnett dirá que el internet no es solo para el uso de la información, es una manera como se coloca la conversación en el espacio y el tiempo adecuados. Así, la universidad actúa en el mundo, pero sin un sentido transformador. A ella le vemos y percibimos queriendo obtener nuevos poderes. La universidad buscará aliarse a grupos económicos específicos al mismo tiempo que aumenta la precarización y se reducen los presupuestos. Crecerá pero bajo la forma de privatización de lo público, pues parece no tener opción. Buscará obtener las conexiones que se requieren para convertirse ella, en la gloria de sí misma, dirá Barnett (p.36)

Las tres maneras que la universidad tiene hoy para adquirir gloria son por medio del intelecto, el capital financiero y el capital cultural. Elegir a las personas que tengan influencia, ser parte de los grupos de financiamiento y existir culturalmente son tres momentos que privilegia la universidad contemporánea. A los académicos se les contrata porque atraen capital financiero y también porque pueden tener capital cultural. Es importante contratar a académicos de renombre. Dirá Barnett, que las universidades tienen múltiples conocimientos, propósitos, normas, y consumidores. “A la modernidad le gusta que las cosas sean ordenadas, medibles, plenamente calculables, uniformes y auto-gobernables” (p.36). Si determinados nombres le dan prestigio a la universidad, y atraen estudiantes del mundo, si las capacidades intelectuales son de prestigio se genera confianza para el capital, y de esta manera podemos fortalecer el capital cultural, luego podemos llegar a universidades felices. Como podemos ver, los grandes parámetros del cambio universitario están dictados por el mismo capitalismo.

Dentro de dicha situación generalizada emerge la Universidad Nacional de Educación UNAE. Una universidad estratégica pensada para la formación de maestros que transformen la educación y por consiguiente la sociedad. Desde el inicio, la UNAE se presentó como una universidad de educación que construye las condiciones para invertir las percepciones que creó el neoliberalismo: una universidad privada es mejor que una universidad pública. Y si queremos tener una buena educación, lo mejor es ir a las universidades norteamericanas y europeas. Ella se afilió al principio de que la educación es un derecho humano y un bien público, así ha ido construyendo, no en la velocidad que quisiéramos, una universidad estratégica y prospectiva para la transformación de la educación. En tal sentido, es una universidad anti-neoliberal, que debe tener impacto en el territorio nacional, a pesar de su tiempo tan corto.

En la siguiente reflexión y teniendo en cuenta los 100 años de la reforma de Córdoba, vamos a desarrollar la hipótesis de la importancia de recuperar a la Universidad para la transformación a partir de nuestra corta experiencia en la UNAE.

2. La universidad para la transformación entre tradiciones y tendencias

Frente a la pregunta ¿cuál es el imperativo de una universidad contemporánea? Existen algunas líneas muy conocidas en el discurso común: hay quienes piensan que es la investigación, la innovación que se ha puesto de moda, para otros es la docencia, un pequeño grupo afirma la importancia de la vinculación con la colectividad o con la sociedad. Nosotros, a partir de nuestra experiencia, podemos decir que pueden ser todas, relacionadas y diferenciadas; sin embargo, tal pregunta nos lleva a otras preguntas y cuestionamientos a fin de acercarnos a la cuestión de qué universidad es necesaria para el siglo XXI, la cual se dirige hacia la hipótesis de la transformación.

El modelo neoliberal ha logrado banalizar la investigación en las universidades. Son muchos los estados que han desmantelado y desfinanciado la investigación universitaria. En tal sentido, aunque pensemos que no puede existir una universidad sin investigación, los recursos están fuera de la universidad, por lo tanto, la universidad no puede discutir qué tipo de investigación puede hacer, quiénes pueden investigar y menos le interesa saber quiénes se benefician de la investigación, de dónde vienen los recursos de la investigación universitaria y cuáles son los objetivos reales de cada una de las investigaciones. Así, la investigación es una caja de Pandora, empujada primordialmente por el mercado. Pueden existir investigaciones urgentes e importantes, pero detrás de ellas están los intereses del mercado. Además, sí los recursos son escasos, los grandes beneficiados tienden a ser investigadores senior y de prestigio, teniéndose que asociar investigadores juniors a estos grupos en relaciones que la mayoría de las veces son de explotación. Por el contrario, en pocos países como el Ecuador se exige

que las universidades hagan investigación, para ello se destina un porcentaje del presupuesto de cada universidad y se trabaja para que ella responda a la problemática del país.

La innovación va adquiriendo carta de ciudadanía en las universidades del mundo, ella está de moda. Los enfoques son múltiples. Existe una buena parte de la innovación ligada a las tecnologías. La innovación, a veces, está articulada a concepciones apocalípticas. Tenemos que innovar porque este mundo va hacia el abismo. En sentido general, es casi una palabra mágica e institucionalizada. Grandes empresas están detrás de tal significado. Pareciera que todos estamos de acuerdo con la necesidad de innovar. Más extraño es el uso de un significado que vuelve al pasado para recuperar algunos saberes, conocimientos y prácticas que han sido ocultados o casi aplastados por Occidente, como en el caso de la UNAE.

La docencia es el oficio natural de las universidades. La singularidad universitaria es la docencia para la profesionalización. Las universidades formamos los profesionales que requiere un país. ¿Cuáles son estos? ¿Con qué profesores? He aquí un primer punto de discusión, porque normalmente no ha sido una pregunta común, o que se pasa de largo. Las carreras en nuestros países han sido las mismas durante décadas. Solo en los últimos 10 años han ingresado algunas nuevas carreras. En tal sentido, la crítica puede ir dirigida en varias direcciones: no teníamos una política responsable sobre las carreras y su direccionamiento. Tampoco ha habido una política que nos saque del esquema adaptativo de las universidades a las sociedades neoliberales, pero inclusive si las universidades prepararan profesionales solo para el mercado, habría una mayor innovación, lo cual no sucede en ninguno de los dos casos, ni para transformar las sociedades, ni para ser parte del mercado mundial. En cierta forma, la universidad tiende a ser una institución sedentaria, anquilosada, que no va al compás de los grandes cambios mundiales, y que hace rato abandonó su misión emancipadora y transformadora.

Por último, está la vinculación con la sociedad, la cual es una acción muy reciente de la universidad. La antigua extensión universitaria ha sido cuestionada puesto que la responsabilidad no se puede confundir con la caridad. En parte podemos pensar que se trata de un eje más latinoamericano, aunque que no todas las universidades desarrollen este aspecto como tal. El por qué debe existir la responsabilidad social en las universidades, es una buena pregunta. Si la universidad solo se define en relación con el mercado, es muy difícil que dicha pregunta tenga alguna importancia. Pretender que la universidad entre en relación con la sociedad o las comunidades nos conduce a un repensar a la universidad, pues no es asunto de tener algunos programas de beneficencia, mientras continuamos con el modelo neoliberal.

Relacionar la docencia con la investigación, la innovación y la vinculación con la sociedad depende, en parte, que logremos definir qué mundo queremos construir y tener más o menos claro en qué mundo estamos, hacia donde se dirige, para desde ahí, determinar qué universidad queremos y podemos construir.

Los profesionales del emprendimiento suelen estar inscritos en la ideología neoliberal. En la innovación vinculada a las tecnologías, los intereses pertenecen al mercado. El bien público y común en las investigaciones debería hacer parte de las investigaciones universitarias aún financiadas por empresas. Una cosa es la economía social del conocimiento como referencia y otra colocar algunos programas sociales para evadir el pago de impuestos de algunas transnacionales.

Cuando la docencia la articulamos con la investigación, permitimos que el aula se convierta en el lugar de las definiciones de los problemas de investigación. También logramos que la docencia se amplíe a la investigación y no sea una simple repetición de textos y de teorías que en la mayoría de los casos provienen de una geopolítica del conocimiento. Por supuesto, la docencia no se puede confundir con la investigación y los programas de investigación deben ir más allá de las preocupaciones didácticas y pedagógicas de los docentes. La innovación requiere de la investigación; en sentido estricto, la innovación es un conjunto de programas de investigación que requiere de un enfoque abierto, flexible, creativo y transdisciplinar. Es falso cuando el origen de la innovación la situamos en el garaje de una casa cualquiera. La docencia estaría obligada no solo a formar para el pensamiento crítico sino también para el pensamiento innovador. Los estudiantes innovadores no pueden ser la excepción de la educación. La responsabilidad social debería ser uno de los objetivos de la formación profesional. En el mundo del capitalismo neoliberal la norma es formar profesionales para hacer dinero. La responsabilidad social puede lograr que la universidad piense la investigación, la docencia y la innovación desde una perspectiva integrada a la justicia ecológica, epistémica, cognitiva y social.

¿Cuál es el mayor déficit de la universidad? ¿Tener una docencia más formada? ¿Hacer investigación? ¿Innovar de manera decidida? Para Barnett el principal problema de la universidad es la responsabilidad en sentido amplio, es decir si la universidad propone el alcance de determinados conocimientos, es lógico tener la seguridad que los conocimientos se puedan alcanzar. La universidad no puede ofrecer algo que no puede garantizar su cumplimiento. No puede prometer la creación de ciertas competencias sino tiene la certeza de formar para su aprendizaje. ¿Cuántos de nuestros programas no son más que burbujas? Ofrecemos algo y entregamos otra cosa.

La responsabilidad es limitada por un estado evaluador y por una autonomía en cuestión. Todavía no existe responsabilidad cuando nos obligan a ser responsables y no se puede ser responsable cuando no se tiene autonomía, aunque ella pueda ser usada para evadir la responsabilidad. Ese riesgo siempre lo debemos correr, respetar la libertad a pesar de que ella nos lleve a ponernos a un costado.

Existen algunos académicos que consideran que la universidad es una institución en ruinas (Readings 1996), por eso la pregunta más importante hoy en día sería refundar la universidad e ir hacia una nueva universidad. En realidad, la universidad quiere responder a los nuevos retos, pero no puede porque sus tradiciones le impiden. Ella es demasiado pesada para adaptarse a nuevos

desafíos. Por lo tanto, en el momento de crear una nueva universidad en ¿qué nos basamos? Ella necesita volver a preguntarse sobre sus fundamentos.

Según Readings (1996), los fundamentos en los que la universidad moderna se ha erigido son tres: la razón Kantiana, la cultura humboltiana y la noción técnico-burócrata de excelencia. La razón cartesiana parte de la duda, divide, organiza y clasifica los datos. La realidad es res extensa, medible y matemáticamente cuantificable. La distinción con la razón kantiana es la demostración de que el empirismo es necesario pero insuficiente para explicar la realidad. De igual manera, separa el fenómeno del noúmeno y determina las clasificaciones en las que puede ser descrita la realidad. En sentido estricto, la razón es el principio fundamental de la universidad moderna. Los conocimientos, la experimentación, la explicación de los hechos deben ceñirse a la racionalidad. No caben los argumentos de fe o de autoridad. Todo tiene que ser explicable.

La cultura humboltiana de la universidad moderna consistió en un primer momento en ir hacia una cultura académica holística, lo cual no fue posible por el desarrollo de la investigación. La investigación se convirtió en el fundamento más importante de la universidad moderna que no tiene la hegemonía de la educación precisamente porque es más dispersa en otras instituciones como la Grand Ecole francesa, o los institutos de formación alemanes, por lo tanto, todo aquello que nosotros podamos conocer en el ámbito científico debería suceder en la universidad. Los grandes problemas nacionales serán tratados por la universidad entendiendo el *Bildung* como el carácter interior a la educación.

La noción tecno-burócrata de la excelencia siempre ha estado presente a lo largo de la existencia de la universidad. A la universidad, aparentemente, van los mejores, por lo tanto, no cualquiera puede ingresar. Cuando en el siglo XX toma fuerza la idea de democratización de la universidad, una de las primeras contradicciones que aparece es la meritocracia. La meritocracia de los apellidos del siglo XIX cambio por la meritocracia de las pruebas de ingreso de finales del siglo pasado, las cuales siguen afectando a los grupos históricamente excluidos. Sin embargo, el gran problema con la noción de excelencia es que puede significar muchas cosas. Hay universidades de excelencia, como también estudiantes excelentes, investigaciones excelentes y así muchas otras cosas más. No hay duda que se ha convertido en una marca sobre la que poco reflexionamos y la mayoría de veces significa casi nada.

La pregunta es si estos tres fundamentos, la razón, la investigación y la excelencia, deben ser transformados. La razón compartimentada, reduccionista, disyunte es un desafío ante la existencia de una ciencia sin conciencia, como lo analiza Morín en el método. La razón aparece como un principio criticable por la neutralidad y la objetividad discutible. No hay duda que la separación sujeto-objeto es todo un problema que debemos discutir. La investigación ha sido dominada por las ciencias de la naturaleza y las ciencias físicas. En el caso de la excelencia podemos observar que se opone a toda campaña de democratización y que muchos de sus significados son vacíos.

Nosotros proponemos la transformación como un principio que debe estar en la definición de la actual universidad, que en realidad no es nuevo, puesto que este principio existió como emancipación en la modernidad a pesar de su limitación. La universidad contemporánea debe estar erigida hoy para la transformación. En el caso de la UNAE, el Buen Vivir es un significado que orienta la transformación. ¿Qué significa esto? Tres consecuencias: la primera es la definición del Sistema-Mundo que permite la existencia de cuatro justicias: la justicia social, la justicia ecológica, la justicia epistémica y la justicia de la diversidad. La segunda, es la universidad que define un nuevo tipo de universalidad. La universalidad fue parcial: occidental, blanca, masculina, heterosexual y racista. La otra universalidad debe ser la de los otros, de varios mundos dentro de lo común, de los colores, las formas, los pueblos, las utopías. La tercera, es la universidad territorial, es decir, no una universidad que dependa de los vientos de la globalización, sino de las situaciones contextuales que establecen lazos para comunicarse con el mundo, es decir, una universidad intercultural.

No hay duda que la universidad de la autonomía es clave desde el punto de vista de la transformación. Se requiere autonomía para transformar. Los estados son contradictorios porque, aunque sean reformistas, la autonomía es puesta en cuestión. Al poder le atemoriza la autonomía. Pero a esto también se junta que la autonomía ha sido apropiada por la derecha y la universidad privada a fin de evitar todo tipo de regulación y control. Aun así, no podemos dejar la autonomía a un lado. Las universidades requieren defender este principio, pero en clave de autonomía para transformar, esto es para crear otro sistema-mundo, reconocer y fortalecer la diversidad y crear la universidad territorial.

La autonomía para la transformación se debe desarrollar en una realidad hipercompleja, en la globalidad, la incertidumbre, el caos, la interdependencia, y la multiplicidad de significados y significantes. Es decir, la autonomía para la transformación no es hacer lo que se quiere. La hipercomplejidad, implica, por lo menos advertir de la estupidez de la linealidad, la ceguera de un tipo de causalidad clásica. Querer ser autónomos en un mundo que ha devenido global es hacer el papel de idiotas. No es un problema de autonomía responsable, es un asunto de autonomía inteligente, pero con una inteligencia hiperconectada. La incertidumbre es quizás el factor más relevante en sociedades hipercomplejas. Podemos esperar lo contrario de lo planeado. Vivimos en lo inesperado. Por tal motivo la educación nos debe preparar para lo que no esperamos, lo inaudito, aquello que nos sorprende, que ingresa en la noche como un ladrón. El caos es un factor importante. No vivimos en un mundo ordenado, esta es nuestra normalidad. Quizás en nuestros países en América Latina es una lección fácil de aprender. Más complicado es para las sociedades del norte asumir el caos como una condición que existe en la vida, las sociedades, y en fenómenos como los climáticos, los económicos y los políticos. El caos no es una consecuencia de la autonomía, la autonomía es para ocultar las situaciones caóticas que tienen la potencialidad de generar sus propias regularidades, tal como lo demostró

Ilya Prigogine. La interdependencia es quizás el factor más vergonzante para la autonomía, porque no se entiende una universidad que quiere ser ella misma sin tener en cuenta a los otros. En sentido estricto deberíamos admitir que todo tipo de autonomía es dependiente. La multiplicidad de significados es otro elemento que nos coloca en una situación especial porque la autonomía debería favorecer la multiplicidad, la diversidad y la diferencia. No existen interpretaciones únicas, y la autonomía debería permitir que exista la distorsión y la deriva. Es absurdo este gran reto, cuando dentro de las universidades normalmente se crean grupos de profesores que luchan por el poder, poderes que se hacen feudos y que dejan de lado estos aspectos fundamentales desde los cuales tenemos que construir las nuevas universidades.

En cierto sentido debemos defender la autonomía no para hacer lo que queremos sino para dialogar con un mundo que ha devenido extraño para la universidad con la propuesta de un mundo que queremos transformar. Así, reconocer que el mundo es complejo es valernos de una expresión epistemológica, metodología y real, es decir, atravesada por el conocimiento lo cual implica otras formas de pensar; es metodológica, en consecuencia, no se trata solo de hacer investigación; y es real, porque la realidad no es el dato, es otra cosa que se nos escapa con la dictadura del número.

La lucha por la autonomía sucede dentro de un mundo capitalista, un mundo que paradójicamente defiende las libertades, asume el discurso de la democracia, pero no permite decidir algo diferente al mundo capitalista. Se parece a la libertad del mundo cristiano: solo somos libres cuando elegimos el bien. En efecto, es un mundo ya dado, no elegimos el mundo en el que nacemos pero si podemos elegir el mundo que queremos construir, el que soñamos. En consecuencia, ¿qué tipo de autonomía es posible dentro del mundo neoliberal? ¿Y qué libertades requiere la universidad transformadora?

Si el mundo es dado, la autonomía debería servirnos para transformar ese mundo. Este mundo suele tener contactos muy profundos con cualquier gobierno de izquierda o de derecha, con las universidades públicas y privadas, con las instituciones, con la mentalidad de la mayoría de las sociedades por la condición de la Plusvalía y del Plus-de-goce. Es muy probable que la política económica de un estado vaya por un lado y las políticas sociales y las misiones de las universidades vayan por otro. No es extraño que existan políticas extractivistas y programas de grado y de posgrado muy críticos sobre economía ambiental. Tal esquizofrenia no impide al sistema avanzar. En efecto, Gilles Deleuze y Guattari se refirieron al carácter esquizofrénico del capitalismo.

En suma, la autonomía para la transformación puede tener tres condiciones. Una primera. No es una autonomía para hacer lo que se quiere, es la autonomía para colocarse en contra del Estado y del sistema capitalista desde una visión emancipadora y liberadora. La academia no tiene por qué regirse por los dictámenes del estado. El estado tiene derecho a velar por la calidad, la gratuidad, pero no puede determinar el tipo de programas que una universidad pueda ofrecer a la sociedad.

Así, se trata de una autonomía para emancipar y liberar desde la educación superior. La segunda, es la autonomía basada en su propio gobierno. Las universidades son territorios liberados, donde nada ni nadie puede interferir. Pero son lugares donde existe un gobierno propio que determina las políticas como se vive al interior de dicho territorio y se incide dentro de la sociedad. La tercera es la autonomía estratégica. No existe una autonomía absoluta, por lo que ella debe ser responsable con la interdependencia en la que nos encontramos los individuos y las sociedades. Las universidades tienen derecho a determinar sus propios relacionamientos. Así, la autonomía de la emancipación, del propio gobierno, y de la estratégica, se convierten en las tres condiciones en la que podemos reformular nuevas preguntas que no estuvieron en el Manifiesto Liminar de Córdoba.

3. La revolución educativa, el asunto de la historia y la transformación

La UNAE cumplirá tres años de creación el mes de mayo de 2018. Ha sido una Institución de Educación Superior que ha procurado ser aquello para lo que fue creada, una universidad para formar maestros y maestras con el objetivo de conseguir el Buen Vivir mediante la transformación de la educación. En tal sentido, ¿es una institución novedosa o es una universidad que se parece a cualquier universidad? ¿En qué consiste su novedad? ¿Tal distinción, qué significa para el futuro de la educación? ¿Y qué juicio connota sobre lo existente?

Walter Benjamín dice en la tesis V sobre el concepto de historia: “la imagen verdadera del pasado pasa de largo velozmente”. ¿Qué es una imagen verdadera del pasado, para Benjamín? Han existido situaciones relevantes para la construcción de la humanidad que pasan rápidamente y son olvidadas por las sociedades. Pareciera que todo tiene necesidad de volver al hastío y la dominación. Además, existen imágenes distorsionadas del pasado, que no corresponden con la verdad y que también se guardan como ciertas. La imagen verdadera es más vulnerable, pareciera que la imagen auténtica no se puede archivar, pues lo verdadero tiende a ser tragado por la costumbre, la mentira y el olvido, o tiende a pasar muy rápido.

Las sociedades no resisten las verdades del pasado porque ella se convierte en un juicio sobre el presente y sobre los proyectos del futuro. No podemos estar durante largo tiempo frente a la verdad, precisamente porque las vidas tienden a ser construidas en el artificio, la apariencia y la mentira. Por lo tanto, los pueblos y las personas solemos quedarnos en la in-autenticidad del pasado para seguir caminando sin conciencia, cargando con aquello que repite la doxa, anclados en la repetición de la costumbre. Así, cuando queremos apoyarnos en el pasado, debemos preguntarnos ¿en qué pasado nos queremos apoyar? Pero también, y si lo que queremos es romper con el pasado, de igual manera la pregunta es si ¿esta separación rompe con la imagen verdadera y auténtica del pasado?

La UNAE es una universidad nueva por su nacimiento, y está siendo nueva en muchos aspectos a partir de su misión y su visión. No obstante, sería un gran error no apoyarnos en muchos aspectos del pasado. Por ejemplo, la respuesta a

la pregunta sobre ¿cómo se hace una universidad? De hecho, la pregunta sobre la formación de maestros no es exclusiva. Los fundamentos de la educación fueron puestos hace mucho tiempo. La ecología de saberes que busca relacionar saberes ancestrales, tradicionales y milenarios con las Ciencias Occidentales pone en relación epistémica el pasado con el presente. Dedicada a la formación de maestros, ha apostado por nuevos modelos pedagógicos y educativos, aun así, la mayoría de universidades tienen facultades de educación. Sería pretencioso decir que la UNAE rompe con el pasado. Dialécticamente, tenemos que apoyarnos en él para superarlo, de lo contrario una ruptura total nos condena a repetir el pasado. No obstante, existe la novedad, entonces, ¿qué relaciones se establecen entre lo uno y lo otro?

¿Cuál es la imagen verdadera y auténtica del pasado de la educación superior que tiende a pasar velozmente? Existen algunas imágenes verdaderas que se complementan, son concurrentes y antagonistas. Una universidad construida para las élites, arropada con profundos rasgos medievales, o una universidad que se piensa emancipadora en la modernidad, y también una universidad que garantiza el *Status Quo* y navega en el ámbito de la filosofía liberal. La universidad durante muchos años fue una institución pensada por las élites y para las élites. Ella formaba a la clase dirigente y permitía la distinción a la que se refiere Bourdieu en los estudios sobre el capitalismo y la dominación simbólica. La actual meritocracia pareciera que conecta el pasado con el presente mediante una selección que repite el elitismo, ahora por medios consagrados en el uso singular del conocimiento. También, la verdad iluminada y delegada ha sido un rasgo teológico que todavía se conserva en las universidades como producto de la profunda tradición de una institución que se origina en el Medioevo. El relativismo y la tecnocracia parece que dejaron fuera a la vieja universidad, sin embargo, no es cierto. La universidad de la emancipación también hace parte de la imagen verdadera que pasa velozmente. De hecho, las universidades de izquierda dejaron de ser actuales. La universidad como la conciencia de la sociedad, con la capacidad de transformarla, ha sido una tradición que la modernidad desarrolló. Esta idea hace parte del pasado o incluso parece que ya no pertenece a la memoria universitaria. Al lado de tal imagen, también la universidad ha devenido la institución privilegiada que permite que las sociedades, y en particular el capitalismo funcione, más allá de sus contradicciones. No obstante, el capitalismo no necesita de la universidad para garantizar su existencia. Por último, la universidad también ha sido una institución que fortalece el liberalismo indispensable para el desarrollo de las ciencias, y donde el capitalismo saca sus mayores beneficios. Pero todos sabemos que la filosofía liberal está atravesada por profundas contradicciones en sus premisas fundamentales como el individuo autónomo, la democracia como el mejor sistema, y los derechos individuales.

Pero ¿cuál de todas estas imágenes verdaderas del pasado puede ser tenida en cuenta para la transformación de la educación y de las sociedades? ¿En cuál nos debemos detener? ¿Cuál es realmente verdadera? Continúa Benjamín: “Porque la

imagen verdadera del pasado es una imagen que amenaza con desaparecer con todo presente que no se reconozca aludido a ella” (2008, párr. 5). El presente sin el pasado es efímero. La imagen verdadera junta al pasado con el presente, pero es el presente el encargado de evitar el olvido, pues él se extravía en su cierre. Sobre todo, lo único que puede juntar los dos tiempos es la verdad. ¿A qué imagen de verdad debe aludir la universidad para no extraviarse? ¿Es la meritocracia que reemplaza el elitismo?; o ¿el paso de las verdades únicas a la diseminación de la verdad?; o ¿de la universidad que emancipaba a la universidad que busca revolucionar al individuo?; o ¿elegir entre la universidad adaptativa y la universidad que educa para el cambio y la innovación?; o ¿se trata de elegir entre la caída en un individualismo craso y un autismo social para optar por formas más colectivas y comunitarias?

Cuando la verdad ha sido cuestionada tan profundamente pues ella es una construcción, o una ficción como dirá Lacan, o simplemente no hay verdad porque será aquello que las sociedades y las comunidades quieren definir como tal, entonces en el presente se determinan nuevas verdades. El cambio en la noción de verdad nos lleva a cambiar la perspectiva de su permanencia, a situarla en otro tiempo. En sentido estricto, la verdad no es solo lo que pasa ligeramente, sino que es fundamentalmente, aquello que no puede permanecer, sin embargo, la permanencia es la existencia del ser en sí.

Pensar la universidad es pensar una institución anterior a la creación del estado moderno, perteneciente a la edad triunfal de la Iglesia Imperio en el siglo XI, institución que toma fuerza con el capitalismo naciente del siglo XIX. Ella fue más parecida a una iglesia medieval en sus orígenes. El estado y la educación universal, la modificarán y adquiriría una expansión sin precedentes. Fue indispensable para el capitalismo en su comienzo.

Sin duda, ella ha sufrido muchos cambios a lo largo de la historia, sin embargo, existen algunos aspectos que aparentemente permanecen esenciales. Por ejemplo, dos de ellos son, el estatus que se adquiere en relación con el conocimiento y el conocimiento como tal. La educación superior nos convierte en personas que sabemos algo, o tenemos un dominio sobre algo y las sociedades lo reconocen como tal. Luego, las instituciones de educación superior se han dedicado a profesionalizar, lo cual implica una jerarquización en el mundo laboral. Por otro lado, en la educación superior se buscan conocimientos y destrezas atadas a dichos conocimientos. Existe un supuesto saber, o un supuesto hacer, o un supuesto pensar. En su conjunto, todo se puede aprender en la universidad moderna.

Estos dos datos esenciales provenientes de las imágenes de verdad universitaria, la profesionalización y los conocimientos, se han mantenido al mismo tiempo que han cambiado a lo largo del tiempo. No son los mismos profesionales los que se necesitan en la actualidad, ni serán los mismos dentro de poco tiempo, y de la universidad de los profundos conocimientos hemos pasado a la universidad de las experticias, del saber hacer y de las técnicas y las tecnologías. El pragmatismo logró invertir el porqué de las cosas por el cómo. Eso es lo que importa hoy en

día. Las metodologías, los procesos se convertirán en las reinas de los ámbitos sociales, profesionales y científicos. Nadie tiene que saber las razones de algo, todos tenemos que saber cómo puede funcionar ese algo.

La UNAE es una universidad que se conecta con la modernidad, pues se coloca en la imagen de verdad de la transformación social mediante la transformación de la educación. En la modernidad un nuevo mundo había que construir con otros códigos, escapando del oscurantismo medieval. La gran revolución moderna buscó cambiar las sociedades emergentes de las comunidades y los feudos. Sin embargo, sus límites estaban dados por el capitalismo y el racismo, así, las prácticas de dominación, explotación, y jerarquías raciales suplantaron a los rituales de la fe y el destino teológico. En consecuencia, también es una universidad anti-moderna.

La adhesión a la defensa y la radicalización de la educación como derecho humano y bien público hacen que la UNAE se sitúe en una línea anticapitalista y anti-racista, de-colonial y anti-patriarcal. La educación como bien público es incomprendible para el capitalismo que ha hecho de la educación una mercancía, aunque la filosofía liberal de los derechos no le sienta mal. Existen grupos que han sido históricamente excluidos. Incluso la ecología de saberes es parte de la garantía de la inclusión. La de-colonialidad educativa tiene un doble reto: las lenguas y la construcción de lo común. La lucha contra la patriarcalidad educativa implica la paradoja de lucha contra una profesión que ha sido feminizada al mismo tiempo que involucra el reclamo por la toma de decisiones.

La comprensión moderna de la UNAE se le puede realizar de acuerdo a dos formas señaladas por Benjamín: el utopismo occidental y el mesianismo hebreo. El utopismo occidental, según Bolívar Echeverría (2005), consiste en una determinada manera de estar en el mundo imperfecto e incompleto. Hay utopía porque sabemos que hay condiciones de posibilidad de cambio, pero porque hay una falta, una incompletitud. Ella es un proyecto de cambio a partir de la formación de maestros, con nuevos modelos, nuevas prácticas, nuevas maneras de enseñar, otras maneras de aprender, pues formamos a nuevos maestros que garanticen los aprendizajes indispensables para un niño y una niña en el siglo XXI. Sin embargo, el utopismo, al mismo tiempo que busca estar en lo real, no logra estar de manera completa y sostenida: “no tiene lugar sino en aquellos momentos en que el ser humano merece su status ontológico excepcional, pues logra estar a la altura de su destino”. En efecto, todo cambio es excepcional. No podemos hablar de un programa de cambio, aunque debemos planificarlo. En el mismo sentido García Linera dice que no podemos hacer la revolución todos los días, que los cambios solo vienen por flujos.

La misión de formación de los maestros es co-extensivo al tiempo presente. La crítica la hacemos desde la utopía, pero la realidad tiende a desvanecer la crítica. Sabemos que toda realidad es esencialmente perfectible y que todo ser humano es educable. De esta manera juntamos la realidad con la utopía. La utopía, dirá Echeverría, “es una suerte de virtualidad, el quisiera ser, o el poder ser, no tanto

el deber ser que no logra inscribirse en lo real". Con razón decía Galeano que, aunque la utopía no sea alcanzable es lo que nos permite caminar. En sentido estricto, la utopía está adentro de la misma realidad.

En el caso del proyecto mesiánico, la UNAE, es una universidad entre el bien y el mal, entre aquello que lucha por existir y quienes buscan impedir que esto ocurra, ella es la promesa que trae la salvación asediada por quienes no tienen en la vista los objetivos de salvación. Entonces, si la educación y la formación de maestros son obsoletas necesitamos de una universidad redentora. Luego, todo debe tener el potencial de ser mejor de lo que existe. Así, la UNAE no se debe parecer a nada y al mismo tiempo ser ella la que potencia el cambio. En realidad, todo debe ser distinto a lo establecido. La pesadilla irrumpe cuando nos damos cuenta que aquello que estamos construyendo es peor que lo anterior, que el mal no está afuera sino adentro, que no salvamos, sino que en realidad estamos condenando a los niños y las niñas al subdesarrollo cognitivo, a la ignorancia digital.

¿Tenemos que escoger entre la utopía y el mesianismo? ¿Nos quedamos en el sueño, o nos hacemos redentores? Echeverría dice que en el modelo utópico el cambio es de apariencia, en el modo mesiánico el cambio es de residencia. La utopía nunca la vemos, pero requerimos referenciarla. En el mesianismo necesitamos de alguien que venga a rescatarnos del mal. La utopía nunca la podemos poseer, y si creemos que estamos en ella, en realidad es una pura fantasía. El mesianismo requiere de formas reales y definidas, aunque sean un desastre. En cierto sentido, las sociedades se sienten más seguras en el Mesianismo, sin embargo, es la forma más peligrosa. En el primero lo disminuido está en el territorio, en lo segundo, lo actual está en condición de pérdida.

Para una revolución educativa en la Modernidad Capitalista y Racista, Patriarcal y Colonial es necesario combinar el utopismo con el mesianismo. Por lo tanto, la UNAE requiere ser una propuesta utópica y mesiánica, en tal sentido el proyecto de formación de maestros avanza sobre el territorio de lo imperfecto al mismo tiempo que se presenta como la solución. No basta querer redimir, hace falta la definición de un proyecto, pero al mismo tiempo no existe proyecto sin redención. Entonces, el Buen Vivir es en el fondo el proyecto de la felicidad que se pone al lado de la redención. Así, una universidad para los maestros contiene huellas de la redención de los mismos maestros en tanto que corrección de la pérdida y es una utopía que opera sobre la insuficiencia de lo imperfecto. Nada más favorable para este proyecto universitario como demostrar la insuficiencia de las prácticas, la desorientación y la obsolescencia de la profesión docente. En fin, existe un clamor dentro de los proyectos mesiánicos, el cual se oculta en las líneas más festivas de la propuesta.

Evitar que la imagen verdadera pase rápidamente es, en clave marxista, garantizar que los niños y las niñas obtengan las condiciones materiales indispensables para los programas del espíritu, es decir educativos. En otras palabras, el desarrollo de la inteligencia no se puede separar de la lucha contra la pobreza y por la igualdad, debido a los efectos que se producen por el hambre y la exclusión.

No obstante, es ampliamente demostrable la existencia del efecto educador. Un buen maestro o maestra es fundamental para el aprendizaje a pesar de las condiciones iniciales que para varias interpretaciones marxistas fundamentalistas, sería imposible el cambio en la educación, si no se transforman las condiciones existentes materiales.

La imagen verdadera del pasado que se mezcla con elementos de la utopía y afirma el mesianismo, solo puede subsistir si el presente logra anclar tal imagen. Al respecto Benjamín dice: “porque la imagen verdadera del pasado es una imagen que amenaza con desaparecer con todo presente que no se reconozca aludido a ella” (Echeverría, 2005, p.29) Luego, no es cierto que la historia enjuiciara un hecho, en realidad es desde el presente que grupos de poder pueden elaborar un juicio sobre pasado. Así, el pasado tiende a desaparecer sin un presente que vuelva sobre él. Luego, al pasado contener la imagen verdadera, no existe ninguna transformación válida sin que exista una referencia al pasado. Pero para que el presente la tome en cuenta, este debe sentirse aludido. No es que el presente mire hacia el pasado, es que el presente requiere del pasado para entender el presente. En consecuencia, los famosos giros copernicanos pueden ser una farsa si en el pasado no encuentran, por lo menos su justificación, lo que significaría en sentido benjaminiano, la imagen verdadera.

Si la memoria, entonces, no es simplemente un asunto de conservación, o de identidad, las condiciones de posibilidad de la revolución las tenemos que buscar en el pasado, admitiendo que todo sucede una sola vez y que es indispensable que lo nuevo opere dentro de cualquier transformación, al mismo tiempo que hacemos de la verdad del pasado una orientación para las luchas del presente. Ergo, quienes pretendemos el cambio debemos apoderarnos de la imagen verdadera del pasado.

Al ser la UNAE una apuesta hacia el futuro que se construye en el presente, el pasado no es con lo que se rompe sino con aquello que establecemos contacto, no porque el pasado contenga los códigos con los que desciframos el presente y el futuro sino porque en él existen lecciones que no podemos pasar de largo. Los saberes ancestrales, populares y tradicionales, las figuras de Eloy Alfaro, Nela Martínez, Dolores Cacuango, entre otras. Solo en la manera en que nos adueñemos del pasado podemos construir las posibilidades de revolución. Con razón dice Benjamín: “los muertos no estarán a salvo del enemigo, si este vence” (Echeverría, 2005, p. 22)

Cuando el tipo de revolución que se quiere hacer es educativo, debemos tener mucho cuidado porque los documentos de la cultura son a la vez documentos de barbarie. Nada más peligroso que la educación, pues normalmente consideramos que ella de por sí es buena, no obstante, la educación es responsable de muchas de las situaciones que padecemos. Benjamín nos advierte que en el Ángel de la historia de acuerdo al cuadro de Klee “Angelus Novus” se puede ver la historia como una pesadilla y el progreso como parte de tal pesadilla:

Se ve en él un ángel, al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava la mirada. Tiene los ojos desorbitados, la boca abierta y las alas tendidas... Su rostro está vuelto hacia el pasado. En lo que para nosotros aparece como una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe única, que arroja a sus pies ruina sobre ruina, amontonándolas sin cesar. El Ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destruido. Pero un huracán sopla desde el paraíso y se arremolina en sus Ángel ya no puede plegarlas. Ese huracán lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas, mientras el cumulo de ruinas crece ante él hasta el cielo. Este huracán es lo que nosotros llamamos progreso (p.143)

Si somos arrastrados por el pasado lo seremos también con respecto al futuro.

No se trata solo de mirar la historia sino también de hacer historia. Benjamín piensa que “la conciencia de hacer saltar el continuum de la historia es propia de las clases revolucionarias en el instante de la acción” (Echeverría, 2005, p.29). Luego, la historia de la revolución solo puede ser escrita por extraordinarios cortes. La UNAE solo será importante en cuanto signifique un corte con lo que existe, el lograr hacer cosas diferentes, nuevas, en tiempos que nosotros mismos debemos definir porque “no hay instante que no traiga consigo la oportunidad revolucionaria” (Echeverría, 2005, p. 32)

Los cambios no suceden al final, suceden durante la vida: “el mesías interrumpe la historia, le mesías no aparece al final de un desarrollo”. (Echeverría, 2005, p. 59) En las transformaciones debemos tener y combinar lo que no queremos y lo que queremos. Benjamín dice que “la historia no solo tiene la tarea de hacerse de la tradición de los oprimidos, sino también de fundarla” (Echeverría, 2005, p. 64). Luego, los cambios implican fundar la nueva educación, no solo criticarla, hacer institucionalidad, diseñar políticas, generar planes, rehacerlos y seguir intentando.

Referencias

- Barnett R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Barnett R. (1999). *Realizing the University in an age of supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.
- Echeverría, B. (Comp). (2005). *La Mirada del Ángel: En torno a las tesis sobre la historia de Walter Benjamín*. México DF: Ediciones Era.
- Bonvecchio, C. (1991). *El mito de la universidad*. México DF: Siglo XXI Editores-Unam.
- Brunner, J. (1990). *Educación Superior en América Latina, cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Cowen, R. (2010). “Performativity, Post-modernity and the University”, *Comparative Education*, 32:2, 245-258.
- Didriksoon, A., Arteaga C., Campos, G. (2004) *Retos y Paradigmas, El Futuro de la Educación Superior en México*, México DF: Centro de Estudios sobre Universidad, Plaza y Valdez Editores, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kerr, C. (1963). *The Uses of the University*, Cambridge: Harvard University Press.
- Liotard J. F. (1979). *La Condition Postmoderne*, Paris: Les Editions de Miniut.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*, Cambridge: Harvard University Press.

CAPÍTULO VI

UARTES ECUADOR HISTORIAS DE ARTEFACTOS EDUCATIVOS Y/O ANTÍDOTOS CONTRA LA PEREZA

Ramiro Noriega Fernández

*En memoria de Luis Humberto Salgado
2017, septiembre*

En la platea no hay menos de 700 personas. Algunas se han quedado fuera, pugnan por entrar. La razón les asiste. El concierto que está por comenzar promete y promete para todos los gustos. En el programa, aparte de algunas obras académicas más o menos conocidas, constan piezas que se escuchan rara vez en el ámbito académico local: obras de compositores ecuatorianos (un par de ellos están ya acomodados en las butacas) y *El Zodíaco*, de Stockhausen. ¿Cómo se juntará todo esto? ¿Qué saldrá de semejante propuesta?

Cuando un técnico asoma la cabeza en el escenario, se escucha un rumor largo y sostenido, es el público y su ansiedad.

Todo aquí promete, efectivamente; la orquesta del Conservatorio Superior de Música aparece reforzada por músicos de la Orquesta Sinfónica Nacional, por artistas de alguna agrupación militar, coros de aquí y de allá, e incluso dos maestras del Conservatorio Superior de Música de París.

¿Qué más se puede pedir?

No son todavía las seis de la tarde y ya se siente la algarabía en el ambiente. Detrás, en las tramoyas, se puede adivinar el trabajo de los artistas para llegar hasta allí. Se escucha un torrente de sonidos diversos y dispersos; metales, cuerdas, percusiones, de todo hay en esta sala que lleva el nombre de un ilustre, Luis Humberto Salgado, un 'ilustre' compositor ecuatoriano cuyas obras más significativas, por paradójico que parezca, ni él ni el público ecuatoriano ni el público de ninguna parte ha podido escuchar hasta entonces. 'Entonces' es algún día de agosto de 2017, o sea hace nada.

Cuando parece que la tensión no se acabará nunca, alguien toma la palabra para explicar, si se puede, el sentido del programa. En realidad, no lo logra, aunque a todos nos queda claro que la idea de base es la 'interculturalidad' y que esta idea une a los pueblos. El público por lo tanto aplaude esperando que los músicos finalmente ocupen la palestra, pero se equivoca: al presentador le

sigue un hombre vestido de frac que toma la palabra con tanta seguridad que es imposible no prestarle atención. El hombre del frac es músico, se nota (el frac no es por tanto el despropósito que podría ser), pero en las condiciones actuales aparece como un portavoz de algo que viene de lejos y que él conoce bien, pues se trata del director del Conservatorio Superior de Música del Ecuador, el anfitrión de todos los que ahí nos hemos dado cita, en esta noche de verano equinoccial.

El hombre va directo al grano: estamos aquí (lo cito apenas) para celebrar la fusión de los Conservatorios superiores del país (son tres¹²) con la Universidad de las Artes del Ecuador¹³. Y en diciendo esto en el Conservatorio Luis Humberto Salgado se instala el rastro de la Historia, la historia verdadera, la que explica por qué las obras de Salgado no han cabido en la memoria de nosotros ni de nadie, y por qué en este día que podía ser cualquier día quienes han diseñado el programa han aprovechado para poner todo ahí, como si no hubiera ayer y no hubiera mañana, sino solo hoy, el día en el que se puede denunciar los irreparables sucesos de la educación musical del Ecuador, mi país.

Mi país, este país que tal vez haya sido uno de los más *modernos* de esa época —en el sentido estricto del término— que tuvo su primer Conservatorio en 1870, fundado por el Presidente Gabriel García Moreno; ese mismo país que no supo/pudo/quiso preservarlo y que vio cómo los que formaban parte de él, unos veinte años más tarde, se vieron obligados a convertirse en miembros de la banda militar y a dar la espalda a cualquier proceso de formación y de fortalecimiento de cualquier tradición. Ese mismo país que luego vio cómo el Presidente Eloy de Alfaro, revolucionario liberal como Juárez, Zapata y los que vendrán, a la par que establecía la educación pública y dividía por fin el Estado de la Iglesia, recogió de las cenizas la idea del conservador García Moreno y refundó el mismo Conservatorio Superior en un gesto histórico sublime —porque da cuenta que para ese momento en su espíritu trascendente ya se puede ver que lo que ahora llamamos ‘pensamiento sensible’ formaba parte de un ideal transformador. Y es que, si se me permite, la incorporación de la educación artística en Ecuador, contada así, ha de entenderse como una decisión compleja, como complejas son todas las decisiones que atañen al establecimiento de derechos (la revolución liberal no se entendería sin esa matriz) o a cualquier gesto que pareciera antisistema, contra el tiempo, a contrapelo, o simplemente raro.

La Historia, como se entiende, no termina ahí. Eloy Alfaro murió asesinado un 28 de enero de 1912, y el Conservatorio Superior en el que inicia este relato avanzó en el siglo XX más mal que bien hasta convertirse en una especie de objeto volador no identificado, donde Europa aparece como lo que no es, un establecimiento del siglo XIX, y América Latina, su música, sus compositores, invitados de piedra.

12 Cuenca, Loja y Quito. Estamos en el de Quito.

13 Una institución creada por ley a finales de 2013 y que empezó sus actividades verdaderamente en mayo de 2015.

El director del Conservatorio lo cuenta, y la voz no le tiembla. Lo dice, como si se tratara de un diagnóstico inapelable y por lo tanto como algo que duele y que brilla a la vez.

1960

Pasan desde lo de García Moreno cien años y ‘mi país’ se mueve en las lógicas de la extracción petrolera, que luego lo llamarían ‘boom’. ‘Boom’ es una palabra a la moda y se usa para decir cualquier cosa que pareciera apreciable, tal es la lógica del marketing y el *american way of life*: Boom petrolero, boom latinoamericano, las categorías confunden.

El boom petrolero es un desperdicio y contamina todo, tierras y conciencias por igual. Bajo el manto oscuro del petróleo, como no podía ser de otra manera, emergen las sombras de la Colonia, pero también su contrario: luces. Esas luces tienen rostro y nombre de mujer: Dolores Cacuangó, Tránsito Amaguaña, por ejemplo, y son necesariamente rebeldes.

La lucha de ellas¹⁴, que es la lucha de los pueblos y nacionalidades indígenas y consecuentemente de los obreros y las empleadas domésticas, es decir de la mayoría de habitantes, nos trae hasta acá, hasta el apareamiento de la Universidad de las Artes y lo que aquello supone. Es la lucha por las diversidades, por el valor de los contrarios, por la necesidad de ampliar las relaciones con el mundo; es la lucha también por el agua y el aire, especialmente por el agua, y la lucha por las niñas y los niños, y por los jóvenes, que son el agua de las sociedades; su lucha es también por la memoria y por el olvido, y siendo esa lucha por la Memoria y el Olvido, es una lucha por la Historia, contada por los que habitualmente no la cuentan nunca, es decir la Historia de los que no han estado en los medios de comunicación masiva contando su versión ni tampoco en los libros de estudio que leen las niñas y los niños y los jóvenes, si acaso tienen acceso a los libros; es en definitiva la lucha de ‘todos los mundos’ y no ‘del mundo’, no de la globalización, no de Wall Street ni del Silicon Valley. Es la lucha de los Andes, de la Amazonía, la lucha del África, la lucha de los suburbios de Nueva York y de Londres, y también de París, de donde han venido las dos maestras con Stockhausen a cuestas, ellas también rebeldes, como Stravinski y Alejo Carpentier, que cuenta esa historia mejor que nadie, en su *Consagración de la Primavera*, que no consta en el programa del Conservatorio Superior de Música esa noche de agosto, pero que está, simbólicamente está.

14 1990 es una fecha clave: el Primer Levantamiento Indígena consiste, en el contexto del quinto centenario, en el establecimiento de algunas verdades refundidas por el imperativo de los buenos y bien pensantes ciudadanos. Esas verdades son muy simples: la sociedad es esencialmente injusta; la democracia como la conocemos no representa a las mayorías; las minorías no cumplen los designios de los mandatarios pues no los representan; el conocimiento que impera incumple el principio ético de intentar capturar las complejidades de la vida, a la que mira con desparpajo, situado como está a la distancia prudente del que no quiere ponerse en riesgo.

Y digo *está*, porque esta historia de ‘todos los Mundos’ es una historia de historias, pues, o por eso, pone en riesgo, como bien lo dijera Edouard Glissant, el principio mismo de la Universalidad —imperativo hegemónico por antonomasia— hablando del mundo como un entramado de nervosidades dispares y caóticas, flujos inatrapables, emociones prolíficas y desjerarquizadas / desjerarquizantes / descentralizadas / descentrantes.

En esa luz sucede lo que nos trae hasta aquí, y que no es otra cosa que un intento más o menos rotundo por empatar el diseño del estado con la sociedad que lo transcurre. Digo esto, pensando finalmente en que si el Conservatorio Superior de Música apareció y desapareció, y volvió a aparecer y volvió a desaparecer, y ha sido lo que ha sido es porque en el fondo todos estos años hemos vivido atravesados por una duda y un infortunio profundos, y es que la *periferia*, donde estamos, donde quedamos después de todo, cuando imita al *centro* —lo que aquello significa en este punto importa poco— lo más a lo que puede aspirar es a parecer una fantasía, cuando no una fantochada, un símil en el mejor de los casos, y en el peor una realidad obediente.

2018

-¿Qué es la Universidad?, pregunta el orador de turno, mirando hacia el final de la sala. Es difícil saber si hace la pregunta a su audiencia o si su apóstrofe lo conducirá a un monólogo interior, digno de un héroe romántico.

Estamos reunidos en un foro numerosos representantes de la Educación Superior. La pregunta pasa rauda sobre nuestras cabezas, más imperceptible de lo que el orador quisiera. Sin embargo, no cae en el vacío. Uno de los representantes de alguna universidad local cuando le toca el privilegio del micrófono ensaya una respuesta: —La Universidad —respira— es, no cabe duda, la encargada de buscar la verdad. —Pronuncia la palabra ‘verdad’ con suficiente holgura como para escribirla así mismo, en mayúsculas.

La Verdad

El evento prosigue, hablamos sobre la hipotética próxima reforma universitaria, y se termina sin entrar en el vivo del tema, que supone, si creemos al orador, tratar sobre el significado mismo de lo que es o no una universidad.

En el ideario de Alfaro, cuando refunda el Conservatorio Superior de Música, parece claro que la idea de partida no es apuntar a la *Verdad* sino ‘engrandecer la educación’. Entre ‘engrandecer la educación’ y ‘buscar la verdad’ o ‘encontrar la verdad’ hay una enorme distancia. Todos convenimos en que es loable buscar la verdad, pero algunos tal vez concuerden conmigo en que quizá no sea suficiente. Además, buscar la verdad, ¿para qué?, ¿con qué finalidad/es? Habría que buscar

en lo no dicho para satisfacer la segunda pregunta y salir orondos del problema: -vamos a buscar la Verdad, porque la Verdad os hará libres-.

Tal vez tengan razón.

Tal vez no.

Es probable que la verdad no sea 'universal'. La ciencia moderna hizo un esfuerzo concienzudo por interpretar el mundo, describirlo de manera fehaciente y definitiva. Ahora está claro que ese esfuerzo es, por antonomasia, insuficiente. Que el conocimiento no descifra una geografía acabada y limitada. Que su condición legítima es la de ser siempre aporético.

Que su energía reside allí. En definitiva, que la verdad que nos hará libres no es la verdad en tanto cual, sino esta verdad, que es que hay multiplicidad de verdades, preguntas pendientes, antagonismos irreparables, y que ninguna verdad es en estricto sentido concluyente.

Esto que se dice muy rápido, y de manera harto reductora, sin embargo tiene mucho sentido cuando se dice desde acá, desde el lugar donde la obra de Luis Humberto Salgado, a pesar de la existencia fehaciente del Conservatorio Superior de Música, del que fuera además su director, no se conoce. Lo que queda claro es que esa música no se conoce, y que esto debe tener una explicación. La explicación que se me ocurre es que esa música no era valorada como tal, no constituía en medida alguna una verdad valiosa, ni siquiera una opción. Se me ocurre que esa música no podía ser interpretada por los músicos del Conservatorio Superior de Música ni por las Orquestas Sinfónicas del Ecuador porque no la podían/querían/debían, unos y otros, situar en la estantería de música universal, porque la música universal obviamente no puede venir de las *periferias*, es cuestión de sentido común (sic).

La Universidad de las Artes aparece en la ausencia, entonces, de la música de Luis Humberto Salgado, en su desaparición.

2007

Aparece la Universidad de las Artes en Montecristi, adonde llega la gente convocada para refundar el país, *mi país*. Llegan de todas partes, son de todas partes los ciudadanos que se dan cita para tratar de descifrar lo que es el Ecuador del siglo XXI. Entre los que llegan constan las personas interesadas en la cultura y en las artes, y hay otros que están interesados en la educación, y hay algunas que están interesadas en *todo* y no solo en unas partes, por más florecientes que parezcan. Las que están interesadas en *todo* traen una noción de partida, la del Buen Vivir, la del Sumak Kawsay, que es una noción ancestral y que se podría resumir como una *cualidad* que consiste en 'el vivir juntos', juntos todos, humanos y no humanos, en armonía, ambiente y sociedad, como uno solo, cósmicos, en todos los tiempos, en este tiempo. En ese contexto, que se podría entender como un relato 'nuevo' (¿alternativo?, ¿inesperado?) de la historia moderna del Ecuador,

en esta visión transversal, o mejor dicho risomática, reaparece la política y consecuentemente el lenguaje. “La Universidad de las Artes”, la frase, aparece ahí, yo diría, antes de la letra, como una frase nueva, tal vez incluso como una osadía. Una Universidad de las Artes, ¿a quién se le puede ocurrir semejante idea, si en ‘mi país’ tradicionalmente los saberes sensibles locales no han alcanzado el estándar de ser tales, si las obras de Luis Humberto Salgado y la Mariela Condo, las de Hugo Mayo y las de los Nin, las de todos los artistas comunitarios no existen en el sistema de educación superior, ni medio ni básico, ni nada? ¿A quién se le puede ocurrir una idea semejante?

Obviamente a alguien que va tras el rastro de Dolores y de Tránsito, al menos así lo entiendo yo. Aunque puede haber, y seguro habrá, quienes reivindiquen la maternidad de la idea, y sobre eso se puede argumentar. Digo esto, para significar una tensión necesaria que consiste en mirar la relación de la universidad y la de las artes con la sociedad, en el ánimo de lo ya dicho sobre el Conservatorio Superior de Música. Y es que, más allá de la bondad de la idea de fundar un Conservatorio, o diez, aquello no garantiza que la obra de Luis Humberto Salgado sea interpretada para el beneplácito de la gente. El hecho de fundar una Universidad de las Artes no garantiza que las artes se vayan a transformar ni que lo que algunos llaman el pensamiento sensible servirá para ‘engrandecer la educación’, ampliar sus horizontes. Ni siquiera significa que vamos a ser mejores ciudadanos, personas, individuos...

En definitiva, lo que quiero decir es que, si bien el gesto institucional puede parecer histórico, éste no será significativo si no cabe en un espacio que problematice la educación, el conocimiento, la noción de progreso, la sociedad, por lo menos eso.

En el terreno de la educación, las cifras son más o menos explícitas. En Ecuador, el Sistema de Educación Superior no se da abasto para atender los requerimientos de los bachilleres. Las universidades, si bien han incrementado el número de cupos disponibles, solamente pueden recibir a alrededor del 10% de postulantes potenciales.

En el campo de las artes, la oferta es exigua. Amplias zonas del Ecuador no reciben atención universitaria, y los institutos de artes penan para desarrollar sus capacidades, igual que los conservatorios superiores de música. Si observamos la oferta en términos de las disciplinas, está claro que el Ecuador marcha en la retaguardia. Salvo alguna tentativa robinsoniana, prevalecen los estudios convencionales, y uno se pregunta dónde quedan los esfuerzos por problematizar la educación en artes ligadas por ejemplo a las nuevas tecnologías, las culturas digitales, los materiales contemporáneos, las prácticas innovadoras, la transversalidad y la complejidad de saberes. Peor, en términos de la educación, de la educación general, las artes no logran ser parte del currículo sino de manera disciplinar, como el deporte, cuando a muchos nos queda claro ya que lo más interesante de la experiencia artística trasciende la ejecución de una obra, por ambiciosa que sea. La obra, para decirlo de otro modo, significa más en la

metodología de la que deriva que en el resultado. Es por eso que la idea necesaria de un Sistema de Educación de las Artes, que implique convergencias multidimensionales, parece todavía una idea vacía. En el fondo, lo que queda claro es que la experiencia artística, el pensamiento sensible, la imaginación, estas otras formas de saber, más allá de las buenas intenciones, no constan en el panorama como verdaderas opciones. Seguimos viéndolos como objetos decorativos, exóticos, y hasta como afectaciones estéticas de tiempos inservibles: entonces se vuelven objetos arqueológicos o más comúnmente folclore, del puro y duro. Del que sube a la tarima para perder el encanto que nunca tuvo.

Y eso porque, en el fondo, y basta leer cualquier proyecto de ley, el sistema de educación nacional no considera que la educación en artes, la práctica artística, la investigación en artes producen Conocimiento / Saber. Ese es el fardo que nos dejó el siglo XX, el de haber separado la experiencia y la relación entre lo supuestamente útil y lo no útil. Entre lo que vale y lo otro.

En segundo término, y no el menor, está claro que esta idea de lo útil no siempre está relacionada con la idea de lo útil para el bien común, sino de lo útil para el capital, para el apuntalamiento de una economía lucrativa. De ahí todo ese sistema de derechos de autor que en cualquier mesa de negociación internacional se convierte en el punto neurálgico. Si lo útil fuera sinónimo de bien común, quién sabe lo que sería el derecho de autor... En un sistema así, el *derecho de todos* importa menos, el derecho de los enfermos de sida, de las víctimas del ébola, el derecho de los que padecen hambrunas inútiles en los países del sur. Esos derechos, que podrían ser satisfechos por los conocimientos que producen las investigaciones sin mayores dilaciones, no son de autor, y por lo tanto no generan los mismos réditos que esperan los bancos. En otras palabras, habría que preguntarse al servicio de qué derechos están las universidades, al servicio de qué economías, ¿de las útiles o de las inútiles, de ambas?, ¿al servicio de qué conocimientos y saberes?

Viniendo como venimos del siglo XX, esto se puede comprender mejor y de manera más acabada cuando se introduce la noción de *progreso* y que, dadas las condiciones estructurales de nuestras naciones supone desafíos enormes. En la escena pública, se suele entender que lo prioritario, desde una perspectiva 'progresista', es atender las necesidades imperantes de la sociedad: servicios básicos, educación y salud para todos, soberanía energética... Rara vez se incluye en ese esquema de prioridades lo que sería del campo de lo subjetivo. Hay un imperativo de las llamadas ciencias duras sobre las demás, al punto que las ciencias sociales, las humanidades y las artes fueron cediendo espacios a partir de la década de los 1980 de manera clara y constante. Se impone una visión del mundo ligada a las ciencias y a las tecnologías en detrimento de otras opciones, subyacentes en las movilizaciones de los pueblos y nacionalidades. La universidad del siglo XXI, digamos, la que se crea y la que se interroga sobre su condición, encuentra ahí el pulso de otra poética y eso se siente en Montecristi. Al final lo que se aclara es que el conocimiento tampoco es neutro, y que más allá del borde ideológico

en el que se lo refiera, hay una cuestión cultural / filosófica que se impone, y es que finalmente y ante todo ha prevalecido hasta aquí una forma de interpretar las razones de la existencia que se contraponen de manera profunda, y no solo en los elementos materiales que los descifran: en esta medida, los instrumentos del conocimiento, los métodos de su aplicación solo son los acontecimientos visibles de una disputa más concreta, y con toda seguridad más insondable, y cuyo vector, ahora está claro (afortunadamente) más sustantivo es el tema ambiental.

2013

¿Se debe o no progresar en detrimento del ambiente? ¿Hasta qué punto? ¿Cuáles son los límites de las necesidades humanas? ¿Dónde termina y comienza lo otro? ¿Qué es vivir?

La práctica artística, cuando es cierta, sirve al bien común, pues parte de un principio básico que es la libertad —la libertad de crear, la independencia del creador, la libertad y la voluntad de situarse en las antípodas del poder, del que fuera. Y cuando es incierta, como ha sido también, se fusiona en el ambiente, participa del *statu quo* y desocupa el inconveniente espacio de lo público. Ambas narrativas son posibles y ambas discutibles en la medida en que el arte está siempre en disputa, como el conocimiento. Estando en disputa, parece obvio que la creación de una Universidad de las Artes no es un gesto anodino. Si la idea es la de incidir en el territorio de las libertades, si de lo que se trata es de introducir elementos divergentes; si la propuesta es la engrandecer el campo de la educación en el sentido de ensanchar las opciones simbólicas ofrecidas a los educandos, de criticar los dogmas y saberes imperantes, de transformar los modelos y alterar los paradigmas, entonces una universidad de las artes sería como cualquier universidad popular que se estime libre, una universidad convencida de que la duda es el camino y de que ir a contracorriente y a favor de las mareas indecibles, las difíciles, las que quizá no conduzcan a terreno salvo. Si es lo contrario, ha de ser lo que ya hemos visto en el siglo XX acá, una universidad en la que las obras de Luis Humberto Salgado no pueden ni deben existir, una universidad corporativista donde al final poco o nada sucede a favor de la gente.

Nosotros hemos elegido la primera opción, como se elige un ideal, pero eso no garantiza nada.

2015 – 2018

Ampliar la bandeja de opciones en el campo universitario debería ser un desafío continuo de los estados contemporáneos, pero no solo en el sentido primario de ampliar el espectro académico sino en el sentido de ampliar las opciones de vida, de derribar las fronteras que nos acomodan y, sobre todo, en el sentido de no claudicar, de mantenerse en movimiento.

La primera frontera que precisamos derribar es muy concreta. La frontera que separa los recintos universitarios de sus entornos más próximos. Esos muros aíslan y no dan seguridad, como algunos lo pretenden en América Latina. Excluyen.

La segunda es más complicada, y tiene que ver con lo dicho. Se trata de establecer un espacio común, de interés común; el espacio es crucial en estos tiempos, tras décadas de privatización de los entornos donde suceden los vínculos sociales. Es necesario recuperar esos entornos, y el espacio universitario sin duda puede / debe ser una estrategia para lograrlo y a la vez un objetivo.

Para lograrlo, valga la insistencia (lo digo pensando en Marc Nicolas, y por supuesto en Luis Humberto Salgado y en Dolores Cacuango por igual) debemos confrontar algunas falsas verdades, sobre las cuales se sostuvo nuestra deriva por la Historia. Y son simples: que la práctica y la teoría van por cuerdas separadas; que una cosa es la cultura popular y la alta cultura; que la forma carece de fondo o que el fondo es lo que importa, forme lo que forme. Verdades innobles que han servido para los fines más protervos (la exclusión de las mayorías, la invisibilización de las diversidades) y que han paralizado nuestras sociedades (definiéndolas como subalternas, acorralándolas como a sujetos menores, encegueciéndolas frente al no siempre luminoso trajín del tiempo).

Por lo menos eso hay que hacer para empezar a ser.

Noviembre 2017

Epílogo

En la sala, estamos en Guayaquil, no menos de 1000 personas ocupan las butacas del Teatro Centro Cívico. En los corredores cruzamos miradas con alguna gente que conocemos y con algunos desconocidos. Es curioso ese encuentro / desencuentro permanente en el que vivimos. Pensándolo bien, en la misma ciudad en la que vivimos debemos encontrarnos más que desencontrarnos, si las matemáticas son buenas; es que no es posible que cada día el contenido de las ciudades cambie totalmente y por eso el encuentro con desconocidos debería significar otra cosa, debería significar que volvemos a ver a gente a la que no podemos reconocer a pesar de que la volvemos a ver siempre. Existimos entre lo visible y lo invisible.

En los corredores, antes de llegar acá, he cruzado la mirada y a veces algún apretón de manos con estudiantes de la Universidad de las Artes que funciona desde hace tres años. Con algunos profesores y con colegas artistas y con algunas personas que vemos frecuentemente por ahí, en cualquier parte. El espectáculo de la noche promete: en cartelera consta una pieza de Philip Glas y la Sinfonía Andina de Luis Humberto Salgado.

Glas ocupa una de las butacas, rodeado de sus fans. Salgado no. Su ausencia en cierta forma será remediada esta noche bajo la batuta de Dante Anziolini que dirige a los músicos de la Orquesta Sinfónica de Guayaquil.

Glas / Salgado.
Salgado / Glas.
Todo se mueve.

CAPÍTULO VII

LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO (UACM, MÉXICO): CIEN AÑOS DESPUÉS DE CÓRDOBA, UNA PROPUESTA UNIVERSITARIA PARA LA RECONSTRUCCIÓN DEL PAÍS

Hugo Aboites¹⁵

En febrero del año 2000, muy de madrugada, las fuerzas policíacas federales ingresaron a todos los planteles de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para romper la huelga estudiantil que ya duraba nueve meses, aprehendieron a más de mil estudiantes junto con algunos profesores que los apoyaban, los mantuvieron presos y, acusados de delitos mayores, los sujetaron a proceso durante largo tiempo. Apenas tres meses antes, el rector cuya decisión de elevar las colegiaturas (aranceles) había provocado el conflicto, había sido forzado por el gobierno federal para renunciar, y el nuevo rector, sin éxito, había intentado llegar a un acuerdo con los estudiantes. La huelga rechazaba el alza en el costo de los estudios, demandaba que no se redujera el límite de estadía permitida en la Universidad, que se retirara a la agencia privada que aplicaba un examen estandarizado para el ingreso de estudiantes y la realización de un Congreso Universitario.

A pesar de que era perfectamente posible satisfacer las demandas estudiantiles (otras universidades ya habían tomado decisiones con esa orientación), la represión fue el final de la más larga huelga en la historia de un siglo de la educación superior mexicana. Pero, como ocurrió con el movimiento en la Universidad de Córdoba en 1918, aunque reprimido, el movimiento encabezado por el Consejo General de Huelga tuvo efectos por todas partes, sobre todo en la Ciudad de México y en la propia Universidad Nacional. De acuerdo con la vieja tradición política mexicana en la que las demandas son retomadas pero sus actores son reprimidos, con los estudiantes en prisión, el nuevo rector tácitamente realizó los cambios demandados: canceló el aumento de cuotas, rompió relaciones con la agencia privada de evaluación (el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior) y convocó a un Congreso Universitario para transformar la institución con la participación también de los estudiantes. Como consecuencia, en la ciudad y en el país, desde entonces no hay autoridad universitaria que se atreva a proponer siquiera el aumento de las colegiaturas (cuotas) para los estudiantes y muchas otras iniciativas privatizadoras quedaron en espera de tiempos mejores.

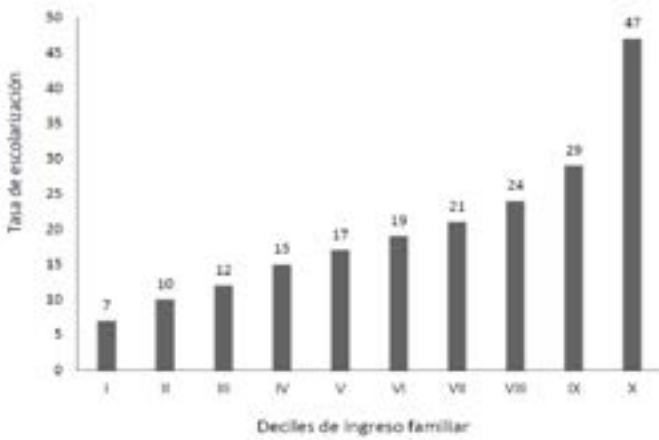
15 Maestro y doctor en educación (Harvard, 1977), rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2014-2018), profesor-investigador titular del departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana y, en su momento, asesor para el diálogo del Consejo General de Huelga de la UNAM (2000). Junto con Emir Sader y Pablo Gentili, fue compilador del libro *La Reforma Universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.

El nacimiento de una nueva universidad

El efecto más visible, sin embargo, ocurrió en la Ciudad de México. El conflicto y su final habían generado una crisis al interior de la corriente política dominante, de inspiración izquierdista: el Partido de la Revolución Democrática (PRD). Mientras que la jefatura del gobierno de la Ciudad (encabezada por Rosario Robles, del PRD) apoyó abiertamente y facilitó la represión contra los huelguistas, la dirección del partido (con López Obrador a la cabeza) se pronunció totalmente en contra. Por eso, cuando meses más tarde este último fue electo Jefe de gobierno de la Ciudad, de inmediato impulsó la creación de una universidad pública para aliviar la escasez de lugares disponibles en la educación superior para los jóvenes aspirantes: la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

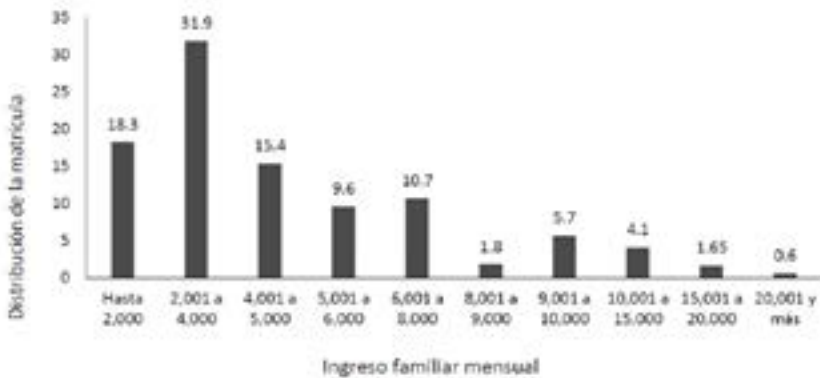
Pero sobre todo creó la UACM para marcar la dirección hacia dónde debía avanzar la educación superior. Por eso, además de crear espacios, la nueva institución (2001) recogió prácticamente una por una las demandas estudiantiles, así como otras procedentes del contexto ciudadano. Así, la nueva institución (que en 2005 logra su Ley y autonomía) es completamente gratuita (e incluso ofrece becas a muchos de sus estudiantes), no tiene un examen de selección para el ingreso (en su lugar se utiliza un sorteo y quienes no alcanzan cupo ya tienen un lugar reservado el año siguiente); tiene un gobierno democrático, con un consejo integrado exclusivamente por maestros y estudiantes (y unos cuantos representantes administrativos más el rector); tiene una estructura organizativa horizontal y una propuesta pedagógica cuyas principales características son el rechazo a la especialización temprana, el pensamiento crítico, la vinculación entre ciencias y humanidades, relación con el entorno, y el ofrecimiento de una formación profesional y servicios culturales sobre todo para los jóvenes y adultos de las zonas marginadas de la ciudad.

Poco a poco se perfiló que se trataba de una institución distinta no solo por esos rasgos, sino por los rasgos sociales que iban caracterizando su matrícula. En un país donde el 47 por ciento de los jóvenes que pertenecen al decil de más altos ingresos de la población acuden a la educación superior, mientras que del decil de más bajos ingresos solo 7% tiene esa posibilidad, resulta una importante novedad el hecho de que una institución contradiga claramente la tendencia nacional con una matrícula donde más del 65.6% provienen de familias con ingresos que no van más allá de 250 dólares al mes (Silva, 2017). La siguiente gráfica muestra los porcentajes de jóvenes en la educación superior de acuerdo con su nivel de ingreso familiar.



Gráfica 1. Jóvenes de entre 17 y 23 años que cursan estudios superiores en México por decile de ingreso, 2010 (Silva, 2017:48)

En la siguiente gráfica aparece la distribución de la matrícula de nuevo ingreso de la UACM donde puede verse la proporción de los que provienen de niveles de ingreso más bajos.



Gráfica 2. Distribución de la matrícula de estudiantes de nuevo ingreso a la UACM, según categoría de ingreso familiar mensual, 2015. Universidad Autónoma de la Ciudad de México (Silva, 2017:50)

Atender a una población como esta requiere, además de la gratuidad y de una mayor facilidad para el ingreso, de una estructura académica flexible que haga posible que cada estudiante pueda definir el ritmo al que quiere avanzar en su carrera, sin límite de tiempo para su permanencia en la universidad. Esto es ideal para jóvenes con una fuerte problemática social, que tienen necesidad temprana de ingresar al mercado de trabajo, son madres solteras o tienen fuertes exigencias

familiares. Una estructura flexible permite que las deficiencias educativas producto de escuelas y familias marginadas sean tratadas a través de cursos especiales de carácter remedial y permite también que puedan realizar sus estudios al paso que les sea posible, sin plazos inflexibles.

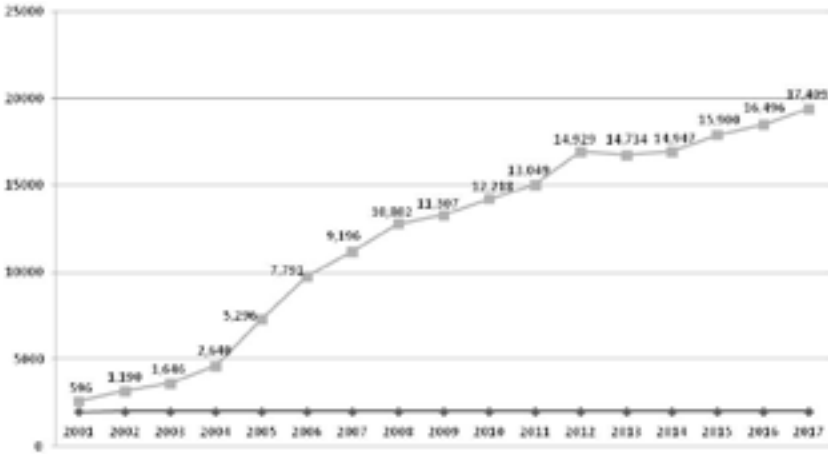
Para arraigar más a la población juvenil, en la UACM quienes estudian alguna ingeniería pueden completar su formación con cursos de otras carreras como Creación Literaria o Arte y Patrimonio Cultural, y participar en múltiples actividades culturales. Ayuda también el establecer rasgos que acerquen la universidad a poblaciones específicas a las que se quiera beneficiar. Por eso los planteles se localizan en las zonas con mayores problemas de acceso a la educación, y la institución cuenta con programas específicos dirigidos a grupos concretos. Como el programa de Letras Habladas que apoya a estudiantes o habitantes de la ciudad que son ciegos o débiles visuales, mediante la oferta de cientos de lecturas grabadas y miles en formato especial. También, con la misma orientación, el Programa de Educación Superior en Centros de Reinserción Social (reclusorios), llamado PESKER, logra que la institución cuente con pequeñas sedes universitarias al interior de los reclusorios de la ciudad, donde los internos pueden desarrollar estudios profesionales en Derecho, Creación Literaria o Ciencia Política y Administración Urbana. También es útil planear carreras, investigaciones y difusión cultural que retomen la vida y problemas de la ciudad.

La propuesta de formación superior

Por lo anterior, la UACM tiene, además, una propuesta educativa que es muy avanzada en términos de su relación con las problemáticas locales, pues en el conjunto de 19 carreras profesionales y 8 posgrados que ofrece se incluyen programas como Promoción de la Salud, Arte y Patrimonio Cultural, Ingeniería en Sistemas de Transporte Urbano, Modelación Matemática, Energía, Protección Civil, Estudios de la Ciudad, Derechos Humanos, Ciencias Genómicas, Comunicación y Cultura, Historia de las Ideas, y una nueva visión del Derecho. Dichas carreras son de importancia en una mega urbe como es la zona metropolitana donde está enclavada la Ciudad de México, con cerca de 20 millones de habitantes.

En esta universidad la formación de los estudiantes se complementa con una poderosa y bien dotada Coordinación de Difusión Cultural que ofrece, tanto a universitarios como a las comunidades circundantes, innumerables actividades que brindan a los estudiantes elementos adicionales al proceso educativo profesional. La Coordinación de Servicios Estudiantiles, además, organiza distintas actividades periféricas tales como eventos culturales, apoyos para asistencia a congresos y viajes de estudio, becas, talleres y muchos más. La universidad cuenta también con un sistema de prácticas profesionales y de servicio social que incluye actividades y trabajo en múltiples dependencias gubernamentales (sobre todo las de carácter social), así como en organizaciones civiles, escuelas y universidades. Son también estos ámbitos donde muchos de los egresados posteriormente encuentran trabajo.

Esta combinación de elementos trae un especial dinamismo. En un país donde la mayor parte de las instituciones públicas en treinta años no han podido aumentar su matrícula ni siquiera en algunos cientos, la UACM no ha dejado de crecer, así como ha aumentado también el número de egresados. La gráfica 3 muestra la dinámica de crecimiento.



Gráfica 3. Crecimiento de matrícula UACM

En el siguiente cuadro aparece el flujo de egreso y su incremento desde 2014.

EGRESO (acumulado)	2014	2015	2016	2017	INCREMENTO 2014-2017
Titulados	715	1,054	1,332	1,574	120%
Estudiantes con certificado de terminación de estudios	760	1,226	1,580	2,148	182%
Estudiantes con 100% de créditos	914	2,440	3,205	4,460	371%
Totales	2,409	4,720	6,117	8,182	239%

FUENTE: Coordinación de Certificación y Registro. Estimado de avance en el cuarto trimestre 2017

Respecto de esto último, los requisitos de graduación para los estudiantes – aunque están apenas en proceso de ponerse en práctica– configuran un amplio abanico de opciones que evitan el cuello de botella en que se ha convertido el requisito de escribir una tesis. Como alternativa se puede llevar a cabo una experiencia profesional significativa, generar desarrollo científico o tecnológico, cursar un diplomado, así como acumular créditos en posgrado. Por otro lado, los egresados se han colocado como empleados, fundamentalmente en las delegaciones (municipios) de la enorme Ciudad de México, maestros de escuela y, como se decía, en organizaciones civiles o iniciativas propias.

Al mismo tiempo que la UACM es una universidad con clara vocación social, que atiende a los jóvenes de familias y comunidades en las que la posibilidad de llegar a la educación superior es remota, es una institución que atrae a muchos profesores-investigadores jóvenes y capaces, pues no es una institución anquilosada, cuenta con relativamente muy buenos salarios y con mucho espacio para iniciativas académicas y político-académicas en las comunidades aledañas. Esta combinación de buenas condiciones laborales y dinamismo social logra que converjan rasgos de corte meritocrático con posturas políticas más avanzadas.

Así, como ejemplo de lo primero, casi cien de los 850 profesores de esta joven universidad son miembros del elitista Sistema Nacional de Investigadores, mientras que la institución es parte del Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas y obtiene millonarios recursos para sus investigaciones por parte de instancias públicas dedicadas a la ciencia. Ocupa el lugar 39 entre 5,311 escuelas superiores del país (Ranking América economía, 2016) y su producción hemerográfica y bibliográfica es abundante y novedosa, como también sus eventos académicos nacionales e internacionales.

Esto se debe, en parte, a las condiciones laborales que son muy flexibles (en ocasiones demasiado), al hecho de que gran parte del personal académico (alrededor del 85%) se compone de profesores-investigadores de tiempo completo y a que no existen sistemas de pago adicional por productividad académica (estímulos, bonos, premios) lo que propicia que la búsqueda del conocimiento no se subordine a la búsqueda de recompensa económica. Igualmente desestimula la competencia económica como factor central en la elección de la temática de trabajo el hecho de que el salario es idéntico para todos los profesores de tiempo completo, independientemente del campo de conocimiento y el nivel de escolaridad y de productividad alcanzado.

Por otra parte, y como ejemplo de su vocación político-académica, existe en sus cinco planteles (y dos más en proceso de apertura) un muy dilatado conjunto de activistas estudiantiles y profesores que dan un sello progresista a la institución, además, la mayoría de sus profesores y estudiantes son críticos del rumbo neoliberal que ha caracterizado a los gobiernos federales de México en los últimos treinta años. La comunidad universitaria ha participado activamente, por ejemplo, en movimientos en favor de la presentación con vida de los estudiantes desaparecidos, normalistas de Ayotzinapa, y en la resistencia nacional de los maestros de escuelas públicas contra la llamada Reforma Educativa. Finalmente, no es extraño que las propias autoridades de la institución, incluyendo a la rectoría, participen en las marchas de protesta y que en sus intervenciones públicas sostengan abiertamente una postura crítica contra la política educativa reinante. A pesar de que 100% del financiamiento de la institución depende de la voluntad de los gobiernos local y federal. Por eso, el tema del financiamiento es otro de los elementos clave para profundizar en los rasgos de esta institución.

La relación con el poder federal y local: autonomía y financiamiento

Las finanzas de la universidad dependen fundamentalmente de lo que cada año se aprueba en el órgano legislativo local (hasta 2017 se llamó Asamblea Legislativa y a partir de 2018 será el Congreso de la Ciudad de México) y, en una parte más pequeña, de un subsidio anual del gobierno federal. Aunque tiene gastos significativamente menores por estudiante que los de otras instituciones públicas en la Ciudad (UNAM, Universidad Autónoma Metropolitana e Instituto Politécnico Nacional) el hecho que la gran mayoría de su personal sea de tiempo completo y que sostenga un programa de alimentos subsidiados y becas para los estudiantes representa un presupuesto importante. En el año 2017, por ejemplo, este fue equivalente a alrededor de 65 millones de dólares, más 7.5 millones – también de dólares– de subsidio federal que usualmente es destinado a ampliar y reparar la planta física y a la compra de equipo.

Con esta dependencia financiera y montos tan importantes, es comprensible que la relación con el gobierno local (y con la Cámara de Diputados Federal) sea particularmente importante, porque este hace la propuesta de presupuesto para la ciudad (que incluye a la universidad) y los diputados locales generalmente solo la aprueban. El gobierno ciudadano determina el monto con criterios presupuestales que están totalmente fuera del control de la universidad –salvo las gestiones que esta pueda hacer frente a los gobernantes–, a pesar de que en la Ley de la Universidad se establece como criterio que la cantidad debe incrementarse en la misma medida en que aumenta un índice de referencia (hasta ahora el salario mínimo legal) multiplicado por el número de estudiantes regulares (o su equivalencia en parciales).

La inobservancia de esta ley por parte de la Asamblea plantea un serio obstáculo para la autonomía, pues en cualquier momento es posible colocar en una situación difícil a la institución a través de manipular el financiamiento. Por ejemplo, en algún momento un Jefe de Gobierno, abierta y públicamente, condicionó la entrega del subsidio federal a la Universidad a cambio de que el Consejo Universitario eligiera como titular de la rectoría a una persona concreta (ella resultó electa, aunque es difícil determinar el impacto directo que tal condicionamiento tuvo en la elección).

La falta de respeto a la ley, y la incapacidad de las autoridades y comunidad universitarias para demandar y presionar para que esta se cumpla, coloca a la universidad en una situación muy vulnerable. Recientemente, sin embargo, una parte de la comunidad ha mostrado su capacidad de movilización y ha obligado a las autoridades a que entreguen recursos adicionales. Fue el caso cuando el gobierno local decidió no entregar directamente el subsidio federal que el Congreso de la Unión había previsto para la UACM, sino que pretendía integrarlo como parte de su aportación. En respuesta, un segmento de la comunidad (no tan numeroso como sería deseable), con el rector al frente, llevó a cabo una marcha hasta el centro de la ciudad donde se encuentra el palacio de gobierno, y con eso logró no solo

que se entregaran los recursos federales de ese año como adicionales al presupuesto aprobado por la Asamblea, sino que el gobierno local se comprometiera por escrito a que cada año haría lo mismo. En otro momento, cuando luego fue el gobierno federal el que se negó a dar los fondos anuales, se organizó un concierto de la sinfónica y el coro de la universidad, junto con otras actividades culturales. Después de horas de música la movilización consiguió el compromiso de que se entregaran los fondos que ya habían sido asignados por la Cámara de Diputados.

La poca participación de algunos sectores de la comunidad (especialmente los trabajadores académicos y administrativos) ha sido un factor para que los estudiantes no se muestren tan entusiasmados en salir a demandar mayor presupuesto; de cualquier manera, las movilizaciones no son un recurso que deba establecerse como parte del procedimiento normal de adquisición de fondos, porque su efecto se desgasta. Esto obliga entonces a que el campo donde se dirima el presupuesto sea el del cabildeo con los funcionarios del gobierno local, principalmente y, en ocasiones a través de ellos, con las autoridades federales.

El problema es que lo anterior obliga a establecer una relación específica con el poder, en la que se procura que la universidad no sea vista como adversaria o crítica sistemática del gobierno y por momentos eso puede generar que la autonomía sea vulnerada por la autocensura. Lo más saludable en ese terreno ha sido el establecer claramente frente al poder la posición de la universidad y apelar a la autonomía como argumentación cuando surgen intentos de intervención. Esto y el cabildeo ha funcionado, y en los últimos años el financiamiento ha sido suficiente y hasta relativamente abundante (ver cuadros 3 y 4), pero persiste el problema de la vulnerabilidad financiera en que vive la institución en este esquema. Por lo anterior, la universidad se ve obligada a aprovechar cada oportunidad para mejorar su imagen de cara a los habitantes de la ciudad; sabe bien que, en caso de conflicto por el presupuesto, la opinión que sobre la universidad tienen las comunidades ciudadanas jugará un papel muy importante. A eso mucho ayuda el crecimiento que ha experimentado la matrícula, los eventos culturales, las investigaciones y la transparencia de la institución en el uso de los recursos.

En ese sentido, la universidad da la bienvenida a los ejercicios de auditoría que cada año realizan tanto la Auditoría Superior de la Ciudad de México como la Auditoría Superior de la Federación. Así mismo, tiene la obligación –y la cumple– de realizar una auditoría propia, contratando para tal efecto a una firma auditora externa que hace su trabajo de manera independiente. En este punto existe una interesante discusión interna y externa a la institución. La calificación que en términos de transparencia ha venido obteniendo ha mejorado sustancialmente y está cercana al 90 %. Esto significa que la universidad ofrece en su portal de internet información detallada en los rubros que especifica la ley respectiva y atiende a todas las solicitudes de información que se le hacen a través del portal y plataforma establecidos para tal efecto.

Como institución autónoma, la UACM está obligada a abrir puertas y ventanas a las miradas desde fuera, porque es una institución pública y de la ciudad que

debe dar cuentas exactas de sus actividades y del gasto de recursos. Por eso no tiene inconveniente en cumplir estrictamente con lo que se le solicita, pero no ha desarrollado una política propia y universitaria de transparencia, de manera que ahora se ve abrumada por las exigencias del planteamiento burocrático que desde una ley y procedimientos se le hacen. Un planteamiento universitario debería orientarse a informar directamente a las organizaciones, comunidades, barrios y delegaciones de la ciudad respecto de qué investigaciones realiza, cuánto dinero invierte en ellas, qué temas trata, cómo forma a sus estudiantes, cuántos terminan exitosamente, qué problemas enfrenta en esa tarea, cuáles son sus prioridades en difusión cultural, qué impacto está teniendo en este renglón. Sobre esta base, la comunidad universitaria debe aspirar a establecer un diálogo real, directo, que ayude a las organizaciones a ver a la institución como propia (aunque autónoma), y que contribuya a que los órganos personales y colegiados de la universidad atiendan a las preguntas y propuestas que desde ese ámbito surjan.

El diseño organizacional: una estructura horizontal basada en los principios de colaboración y apoyo mutuo

El diseño organizacional de la UACM establece que el máximo órgano de conducción –y gran parte de la estructura institucional– queda en manos de estudiantes y profesores. Esto puede verse por algunos como una convocatoria o como una garantía del caos porque en México, en las más importantes instituciones, es común que la cuestión clave de quién dirige y toma decisiones como la elección del rector y los directores de facultades, divisiones o colegios (según la nomenclatura de cada institución) no quede en manos ni siquiera del Consejo Universitario sino de una Junta de Gobierno o Junta Directiva integrada por notables de dentro y fuera de la institución. Al mismo tiempo, en la estructura más tradicional el rector –a quien la ley le encarga, por ejemplo, seleccionar una terna– tiene una gran influencia en el nombramiento de autoridades intermedias. Como estos funcionarios a su vez influyen de manera importante en el nombramiento de los maestros y estudiantes integrantes del Consejo, todo eso le confiere estar en la cumbre de una estructura piramidal.

Se logra con esto ‘una rectoría fuerte’, la determinación vertical de numerosos asuntos, desde los criterios de ingreso de estudiantes o la intervención de agencias y empresas privadas en diversos aspectos de la vida universitaria, hasta la determinación de los montos de las colegiaturas. Sin embargo, paradójicamente, esta manera vertical de estructurar el ejercicio del poder ha propiciado fuertes conflictos (es decir, ‘caos’): en 1986-87, 1996 y 1999-2000 en la UNAM; en 1998 y 2002 en la UAM; en 2012-2013 en la UACM; en 2014 en el IPN y, muestra de que ese esquema produce caos también en otros ámbitos, desde 2013 el incesante conflicto en torno a la Reforma Educativa. En todos estos conflictos una estructura vertical ha generado conflictos porque prácticamente obliga a tomar decisiones unilaterales en temas claves (aumento de cuotas, distribución del

presupuesto, evaluación-ingreso, evaluación-despido, expedición de reglamentos, nombramiento de funcionarios). Es decir, el modo como se ejerce el poder es fundamental para entender la conflictividad y, también, para ver con claridad la necesidad de buscar alternativas.

También en este terreno la Universidad Autónoma de la Ciudad de México plantea una alternativa. En ella no existe Junta Directiva o de Gobierno, sino que al rector y algunos otros funcionarios los nombra el Consejo Universitario, que está integrado por dos o tres decenas de estudiantes y profesores más el rector (sin veto ni voto de calidad) y tres representantes del sector administrativo. Además, por ley el Consejo Universitario es “el máximo órgano de gobierno”; y sus comisiones (hacienda, planeación, organización y otras) ejercen una supervisión constante sobre los distintos aspectos de la administración y, en general sobre la marcha de la institución. Este órgano también prepara las iniciativas de reglamentos, normas o acuerdos sobre prácticamente cualquier aspecto de la vida universitaria, incluyendo el presupuesto.

La organización académica en la UACM descansa en tres grandes colegios (facultades) o áreas de conocimiento (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias y Humanidades, así como Ciencia y Tecnología), cuyos coordinadores e integrantes de los consejos de colegio respectivos deben ser electos por profesores y, en su caso, por estudiantes. Además, cada uno de los planteles (o campus) tiene su propio coordinador, electo por la comunidad correspondiente lo mismo que el Consejo de plantel, que está integrado por estudiantes y profesores, con una representación mínima del personal administrativo.

Todo esto significa que la autonomía entendida como autogestión se expresa en prácticamente todos los ámbitos de la vida universitaria y cada esfera se relaciona con otras en formas de coordinación, no de subordinación. La administración central no establece una relación vertical con los colegios, planteles y sus integrantes, salvo las dependencias del ámbito central. Todo esto da lugar a una tupida red de relaciones y conexiones, como las neuronales, que se activan de distinta manera según el tema. Y esto obliga a establecer constantes relaciones de coordinación, y –se puede agregar– obliga a hacerlo con cautela, pues un tema puede hacer concurrir distintas áreas normativas, disciplinares o de competencias.

La tendencia predominante entonces es a una horizontalidad que alcanza también el aula y las relaciones con los estudiantes y sus organizaciones. Las tendencias centrífugas que genera este modelo se intentan acotar con la Ley de la UACM, los estatutos, normas y acuerdos que aprueba el CU para toda la institución, y por supuesto con el paquete de leyes y reglamentos nacionales y locales que aplican.

Efectivamente, frente a una institución ‘neuronal’ como es la UACM, la visión autoritaria y vertical solo ve ‘un pantano sin reglas’ (como descriptivamente acusaba una titular de la rectoría que, tras un prolongado desacuerdo con grupos de académicos, administrativos y estudiantes que defendían el diseño organizacional, finalmente fue destituida por el Consejo), y extraña el terso fluir de

instrucciones desde la cúspide hasta la base de la pirámide. Es un tejido institucional que puede dar lugar a redundancias y a un importante gasto de energía institucional, el necesario para construir acuerdos, pero por ser un tejido que tiende a lo horizontal y difuso tiene escasos focos de conflicto.

Tantos ámbitos participan en la toma de decisiones que finalmente éstas vienen siendo de todos. De hecho, en uno de los pocos aspectos que no entran de lleno en la dinámica de la estructura institucional, el laboral, ni siquiera se ha dado alguna vez una huelga. La única confrontación intensa y larga que sufrió la institución (2011-2013) surgió precisamente del intento de la entonces rectora de comenzar a establecer una estructura vertical y centralizada, crear una rectoría ‘fuerte’, establecer la reelección del rector y procedimientos que abrían la puerta a la manipulación de la elección de los integrantes del Consejo por parte de la rectoría. Si se analiza la historia de los conflictos universitarios en México es posible encontrar los temas donde los conflictos son más frecuentes: 1) alza de cuotas o colegiaturas; 2) expedición de reglamentos o decisiones que afectan a los intereses centrales de un sector importante de la comunidad; 3) nombramiento de titulares de dependencias, incluyendo al rector; 4) mecanismos de acceso de aspirantes a las instituciones; 5) conflictos laborales, especialmente salariales; 6) el financiamiento, y 7) la injerencia gubernamental.

El diseño institucional de esta universidad parece haber sido hecho con la intención expresa de evitar esos conflictos. Así, la UACM es completamente gratuita y por ley en ella se prohíbe el cobro de cualquier servicio; los dos sectores fundamentales de la Universidad –estudiantes y profesores– son los mayoritarios en el Consejo Universitario y los que toman las decisiones sobre reglamentos y cualquier otro punto importante; además, es este mismo Consejo el que nombra al rector e incluso a algunos integrantes clave de la administración (tesorero, abogado general, coordinador de comunicación y contralor). Por otro lado, no tiene rechazados, el ingreso a la institución se decide mediante un sorteo.

En el conflictivo tema de los salarios, por lo menos en estos últimos años, la administración ha hecho el compromiso de no otorgar aumentos menores al índice inflacionario y procedió a hacer que el llamado ‘reconocimiento’ (parte del ingreso que legalmente no se considera pago por contraprestación de un servicio) fuera integrado al salario. Ha procurado –y logrado– además, incrementar un poco más los salarios de los niveles más bajos. Por lo que se refiere a los temas externos, ya anteriormente se mencionaba en la dialéctica entre financiamiento y autonomía que el hecho de que el Consejo sea quien tome las decisiones más de fondo, evita que cualquier presión o compromiso que pudiera imponerse a la administración se adopte acriticamente por el Consejo.

Finalmente, la institución es autónoma por ley y por tanto su independencia está cobijada por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por la Constitución Política de la Ciudad de México y por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Si además se tiene el tacto suficiente para no escalar los conflictos que puedan aparecer en otras áreas problemáticas, se puede

conseguir –como ha ocurrido en estos últimos cinco años– que en la UACM no exista alguna conmoción institucional importante. Y eso en un periodo en que el contexto nacional educativo se ha vuelto crecientemente crispado: solo en 2014 la protesta estudiantil por la aprobación de un reglamento llevó a la paralización durante más de un mes del Instituto Politécnico Nacional (institución muy importante que en años no había tenido un solo día de paro) con la simpatía y solidaridad de estudiantes de otras instituciones.

El conflicto nacional que generó la Reforma Educativa de la SEP contra el magisterio, ya desde 2013 había generado protestas y bloqueos de carreteras, vías férreas y acceso a aeropuertos, así como la ocupación durante meses de la plaza principal (el Zócalo) de la capital de la república. Esto, y las movilizaciones desatadas por el atentado que significó para la educación superior del país la desaparición de 43 jóvenes estudiantes normalistas de Ayotzinapa también en 2014, son eventos que, a pesar del clima nacional alterado, pudieron ser procesados en forma totalmente institucional dentro de la universidad. Los estudiantes nunca vieron la necesidad de suspender labores o enfrentar a las autoridades de la institución porque estas no solo promovieron y apoyaron con autobuses, recursos y aparatos de sonido la participación de estudiantes en las protestas, sino que físicamente se pusieron al lado de ellos en las manifestaciones callejeras. “¿Dónde están los demás rectores?” se preguntaban usuarios de las redes electrónicas al circular las fotos del rector de la UACM mezclado con el resto de los estudiantes y ni siquiera capitalizando la protesta colocándose al frente de la manifestación.

El esquema horizontal de la UACM ofrece ventajas adicionales. La primera es que se trata de una estructura que impone menores trabas a la creatividad y que genera por tanto un dinamismo que emerge desde abajo, y que por eso da mayor solidez a las decisiones (aunque se requiere todavía mayor representatividad de los órganos colegiados: estos frecuentemente no consultan a sus bases antes de tomar decisiones en temas importantes). La segunda es un más acendrado sentido de pertenencia y comunidad, porque ‘el otro’ aparece continuamente como una presencia con la que se debe interactuar, confrontando así el aislamiento institucional que sufren no pocos estudiantes y profesores que habitan en estructuras verticales, lejanas e inaccesibles. La tercera ventaja es que esta malla de instancias y decisiones para un buen número constituye un ejercicio cotidiano de ciudadanía y democracia, algo que está sistemáticamente ausente en el itinerario de formación de los estudiantes dentro de un sistema educativo endémicamente vertical y en la escasa vida democrática del país.

Este modelo de intensa participación y sus características incluyentes (como la gratuidad y el acceso libre) enfocadas a la formación de los estudiantes (profesores de tiempo completo y flexibilidad, entre otras) propician la vitalidad institucional ya anteriormente descrita. Con esto, la UACM es hoy una propuesta diferente al mundo de la educación superior centrado en la ‘calidad’, el mérito, la competencia y el servicio a las empresas y, ante el desorden y desolador panorama creado por la autoritaria Reforma Educativa, también una alternativa al sistema

educativo. En la educación hay otro mundo posible que desde el autoritarismo prevaleciente es difícil percibir.

El funcionamiento del gobierno paritario: un experimento siempre en construcción

En no pocas instituciones existe una estructura organizacional doble y paralela donde por un lado está el gobierno que ejercen los órganos colegiados y por otro los personales. Y en ellas, por cierto, los primeros, los colectivos, cotidianamente pierden la batalla en el tema de la toma de decisiones fundamentales de la institución. El ejemplo de la Universidad Autónoma Metropolitana ayuda a entender esta dinámica (ver Aboites, en Kovacs, 1990, 317-363): en esa institución, los órganos colegiados (formados por estudiantes, profesores y funcionarios) inicialmente tenían importantes ámbitos de competencia, pero eso duró poco pues mediante la creación de un reglamento fundacional de la institución (el Reglamento Orgánico) el marco normativo sufrió una insólita transformación.

Esa norma, paradójicamente aprobada por el máximo órgano colegiado, consiguió que los espacios de decisión colectiva en mucho quedaran relegados a meros auxiliares o instancias legislativas con un grado importante de subordinación a los órganos individuales, con poderes muy reducidos para ejercer alguna forma de supervisión o de gobierno. Por ejemplo, si en la Ley Orgánica de esa institución, aprobada por el Congreso de la Unión, el Colegio Académico (máximo órgano colegiado de la institución, equivalente al Consejo Universitario) tenía 9 facultades, la promulgación del Reglamento Orgánico le añadió 4 más, con lo que suma un total de 13 atribuciones. En cambio, el rector general, que originalmente contaba con solo 7 competencias, con el reglamento logró 20 más. Otro caso interesante es el del abogado general, quien solo tenía una facultad, pero recibió una generosa dotación de 18 más en el Reglamento Orgánico.

Los números en sí mismos, sin embargo, no son tan importantes como el hecho que detrás de ellos se consolida una relación de subordinación del órgano colegiado al individual o personal. El colegiado tiene facultades muy bien definidas y, además, una facultad magna que es “resolver los casos que no sean de la competencia de ningún otro órgano de la Universidad”. Y es interesante ver cómo esa prerrogativa general viene limitada mediante un rápido crecimiento en el número de reglamentaciones (más de veinte nuevas normas en menos de quince años), con lo que quedan muy pocos rincones que no sean competencia de órganos personales u otras instancias.

Por si esto no fuera suficiente, la misma Ley Orgánica le otorga al rector general la posibilidad de invalidar mediante el veto cualquier decisión del máximo órgano colegiado que no le parezca, además de la posibilidad de inclinar en una dirección u otra una decisión empatada a través del voto de calidad. Es cierto que el poder de veto no es absoluto pues una vez vetada una decisión, esta pasa a la Junta Directiva para que analice el caso, lo que significa que esa prerrogativa

del rector en último término significa sacar definitivamente del máximo órgano colegiado o colectivo una decisión y pasarla a un órgano integrado por unas cuantas personalidades que incluye a algunos de fuera de la institución. Una instancia que, como hemos señalado arriba, ciertamente no tiene una visión de la institución desde la perspectiva de estudiantes, académicos y administrativos, sino desde un abstracto “bien de la institución” (frase que usualmente se llena de un contenido muy conservador e incluso represivo).

Por otro lado, al rector general por ley se le entrega la mega facultad de “cumplir y hacer cumplir la legislación universitaria”, lo que le permite interpretar si algún acto en concreto está o no cumpliendo con la legislación e imponer luego su visión, y con eso se coloca prácticamente por encima del máximo órgano de gobierno. Consistente con esta orientación general, el Reglamento de Estudiantes contiene derechos obvios (como el de usar las instalaciones, a recibir clases, y similares) y por otro lado, establece perentorias sanciones.

Por esta razón, no es sorprendente que una institución nueva (la UACM) cuyo diseño institucional buscaba recoger las lecciones de 70 años de autonomía acotada como ha sido la de la universidad mexicana y explorar nuevas rutas, en su Ley establece como punto de arranque de toda la estructura de gobierno el planteamiento de que “el máximo órgano de gobierno de la Universidad será el Consejo Universitario (Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Art. 15). Y, como se vio en la descripción que se adelantaba en el apartado anterior sobre la trama organizacional, otros espacios colegiados que pueblan la institución también son máxima autoridad en su ámbito. Si bien funcionarios como el rector tienen facultades (referidas sobre todo a la administración central y a la representación de la universidad) éstas no son muchas y la mayor parte de sus atribuciones son obligaciones, no prerrogativas, que no lo eximen de ser llamado a comparecer y someterse a un estricto y hasta beligerante escrutinio.

A diferencia de los rectores de otras instituciones a quienes los nombra una Junta Directiva o de Gobierno integrada por unas cuantas ‘personalidades’ internas y externas, el rector en la UACM es designado por el Consejo Universitario y a este se le responde. Como ya se dio el caso en su corta vida, la persona que tiene la titularidad de la rectoría puede ser separada del cargo, y para eso existe una reglamentación de las responsabilidades de los funcionarios universitarios que detalla el procedimiento. Aunque el rector tiene el derecho a presentar iniciativas de discusión y acuerdo en el pleno del Consejo, esa atribución no indica nada especial, pues también la tienen los restantes consejeros.

El poder que tiene el Consejo Universitario es, pues, muy amplio. Además del nombramiento del rector, ahí se discute y aprueba el presupuesto global de la universidad y esta no es una mera decisión formal: el Consejo en el pleno puede y no deja de profundizar hasta el detalle más mínimo en ciertas partidas que son más políticamente sensibles o en donde se sustentan iniciativas de algún grupo de consejeros considerado como adversario. A pesar de esto último, la determinación del presupuesto es buen ejemplo de esta dinámica. Este se elabora en un primer

momento desde abajo, es decir desde la mirada de funcionarios electos por sus bases y en contacto con ellas, establecen sus necesidades presupuestarias para el año siguiente, y este presupuesto viene validado en una entidad administrativa colegiada encabezada por el rector (la Comisión de Planeación institucional, Complan) pero integrada por funcionarios de áreas clave (Tesorería, Planeación, Servicios Administrativos, Secretaría General) y, además por autoridades académico administrativas (coordinadores de colegio o facultad, coordinadores de plantel y representantes de Consejo Universitario). Una vez modificado y aprobado el presupuesto en esa reunión pública puede o no pasar al Consejo Universitario. Depende del grado de avance que tiene otro proceso, el de la obtención del financiamiento necesario para sustentar el proyecto de presupuesto.

Lo común es que el presupuesto sea resultado de una larga negociación, que tiene sus momentos públicos y formales como la presentación del proyecto de presupuesto ante la instancia legislativa local, el Congreso de la Ciudad, y sus momentos de negociación directa con las autoridades, de carácter menos público. También lo usual es que no se respete el presupuesto solicitado, lo que obliga a que se reduzcan en un porcentaje igual los montos de todos los pequeños presupuestos, salvo los de aquellos que se refieren al gasto llamado ineludible que cubre los gastos generales y básicos de la institución (agua, electricidad, telefonía, internet, alimentos, vigilancia y mantenimiento básico, entre otros). El resultado de este ejercicio se lleva al Consejo y ahí representantes estudiantiles y académicos lo aprueban con las modificaciones que consideren convenientes, sin salirse del monto asignado. Este formato inhibe presiones y la generación de problemas serios a partir de la distribución del presupuesto: todos los sectores participaron.

Vida horizontal y gobierno a partir del Consejo Universitario

El diseño neuronal y horizontal de una organización promueve, por otro lado, que más fácilmente se hagan visibles los nichos que crean distintos grupos de integrantes de la comunidad universitaria. Se trata de grupos de trabajadores académicos o administrativos y también de estudiantes, en ocasiones conformados por miembros de distintos sectores. En el caso de los grupos estudiantiles, frecuentemente se trata de activistas que tienen la capacidad también de incorporar o relacionarse con algunos académicos o administrativos. Y los grupos de académicos pueden incluir estudiantes o administrativos, aunque estos últimos también forman sus propios espacios. Por nicho no se entiende la formación de un grupo permanente y consistente establecido por razones del trabajo que desarrollan colectivamente, sino su formación o evolución a un grupo con intereses personales, gremiales o de política institucional que actúan con mayor eficacia que individuos aislados en la defensa de sus intereses legítimos o no tanto y, por las mismas razones, a fin de tener alguna influencia institucional más amplia.

Estos nichos, con distintos grados de desarrollo y complejidad, tienden a establecer sus propias condiciones de trabajo, influir de manera determinante en

la designación o remoción que debe hacer una autoridad colegiada o personal de nivel inmediato superior, y en general no ven con buenos ojos el establecimiento de normas y procedimientos válidos para toda la institución que pongan en peligro sus micro normas internas. Se resisten entonces con diversas estrategias y diversos grados de efectividad y esa resistencia hace posible que tengan un poder relativo de disuasión precisamente ante las iniciativas que buscan establecer mejores condiciones de trabajo y convivencia para la comunidad en conjunto. Este es un fenómeno común en todas las instituciones, pero se vuelve más pronunciado y visible en el caso de una institución como la UACM, que ha tenido que enfrentar situaciones extremas de conflicto agudo.

En los momentos de conflicto, esos nichos surgen y se fortalecen como recurso de defensa frente a un adversario que se considera como una real o aparente amenaza a nivel institucional, o como una oportunidad de mejorar su situación laboral, institucional o personal. En el caso de la UACM, durante 2011-2013 se desató un fuerte conflicto con la titular de la Rectoría quien pretendió modificar la ley a fin de reelegirse y contratar personal a discreción; intervino, además, en el proceso electoral de cambio en el Consejo Universitario, a fin de modificar sus resultados.

Como antes se explicaba, el conflicto solo se resolvió con la decisión del Consejo de proceder a la destitución de la rectora, pero quedaron como herencia estos nichos que, ya sin el enemigo encarnizado en contra, percibieron las ventajas de seguir así conformados, o habiendo sido parte de quienes apoyaban a dicha titular, ahora se veían en la necesidad de protegerse de una nueva administración que aunque no necesariamente les era hostil, tampoco les era políticamente cercana. Ambos tipos de nichos o grupos encontraron que podía serles de utilidad la experiencia y la construcción del espacio logrado y optaron –muchas veces sin planteárselo de manera consciente– por mantener lo logrado. Esta nueva situación pudo proporcionarles ventajas importantes a la hora de negociar sus condiciones de trabajo o alguna ventaja en la política institucional.

Aunque algunos nichos –que ejercen predominio en una dependencia, por ejemplo– son de carácter esencialmente gremialista y se preocupan fundamentalmente por la preservación de las condiciones laborales ventajosas que han logrado por su cohesión y capacidad de presión (abandonar temprano las labores, faltas de asistencia, rehusarse a realizar ciertas tareas) y para eso se apoyan en el sindicato; otros nichos combinan ambas esferas y, aunque secundariamente son un nicho laboral, sobre todo tienen un ejercicio político: son espacios que se entrecruzan con otros formados de manera similar por académicos y administrativos y se fortalecen mutuamente y buscan, cuando pueden, ampliar su influencia adquiriendo nuevos territorios o hegemonizando otros ya existentes. Los estudiantes generalmente no controlan dependencias, pero sí tienen nichos territoriales, ocupan determinados espacios en edificios, tienen acceso directo con determinadas autoridades que les son cercanas, logran ventajas o gestiones que en favor suyo realizan las dependencias institucionales. Por supuesto, estos

nichos y grupos pueden en determinados momentos trabar alianzas con variado grado de firmeza y ejercen así una importante presión política.

En el Consejo Universitario esa constelación de nichos se hace presente como acotamiento a su gobierno y a la administración en los temas más diversos. El consumo de alcohol y drogas en las instalaciones, por ejemplo, ha encontrado serias dificultades para ser normado y a la larga, sancionado. Los representantes estudiantiles han preferido no enfrentarse directamente a otros grupos de estudiantes rivales e incluso a trabajadores que, consumidores o no, piensan que no es adecuado establecer sanciones por el temor a generar un clima represivo al interior de la institución y se pronuncian por otro tipo de métodos de persuasión o ‘invitación’ a no hacer el consumo dentro de la institución. Métodos, sin embargo, que han probado no ser eficaces sobre todo cuando se trata de los núcleos duros de consumidores avezados. Los consejeros estudiantes temen ser calificados de represores y de subordinados a las autoridades de la institución, y calculan que eso minaría su legitimidad frente a otros sectores de estudiantes, pero también se dan cuenta de la creciente exigencia de la comunidad para reglamentar.

Lo hasta aquí descrito existe en prácticamente todas las instituciones de educación superior, pero en una institución con un tejido neuronal su presencia se acentúa y es más fácil que se establezcan y se fortalezcan. Y eso hace que para una autoridad central sea mucho más difícil caer en excesos de verticalidad, autoritarismo y corrupción, por un lado, pero, por otro, crea ineficiencias, dificultades de coordinación y procesos mucho más dilatados.

Tiene, además, un impacto en el gobierno de la institución. No es raro que sobre todo los grupos-nichos que son más activos en sus objetivos sean los lleguen a Consejo Universitario (porque son más disciplinados, tienen cohesión, experiencia y recursos políticos) y desde ahí desplieguen sus propuestas e intereses, legítimos la mayoría de las veces, pero que responden a concepciones particulares respecto del rumbo y características de la institución que, con frecuencia, difieren de las que alientan otros grupos. De ahí que, en el Consejo Universitario, detrás de la discusión de un tema al parecer inocuo se está materializando en realidad un modelo de universidad. Y las discusiones pueden ser muy álgidas.

Dado que todos los consejeros (con excepción del rector) son estudiantes o académicos, se trata de una determinación del rumbo de la institución en manos de estos dos actores. Los pocos representantes administrativos tienen voz, pero no voto. El hecho que, además, cada dos años todos los integrantes del Consejo sean renovados mediante elecciones universales, secretas y directas por planillas, hace que la experiencia de conducir la institución pueda ser accesible a muchos y que, al mismo tiempo, la frecuente renovación haga que el clima de participación tenga una cierta permanencia.

Como, además, las sesiones se transmiten en directo por internet, lo que ahí ocurre de inmediato se conoce; cuando el Consejo, de manera sorpresiva, toma una decisión muy importante que no fue previamente discutida en la comunidad, se dan casos de una vigorosa reacción desde las bases universitarias y eso trae

consigo que, aunque aprobado, el acuerdo tenga dificultades para ponerse en práctica: o de plano no se materializa o se aplica de manera tal que se suavizan sus partes importantes o los elementos más cuestionables del tema. El consenso institucional en momentos decisivos puede manifestarse con gran fuerza, determinación y efectividad para reorientar las decisiones del Consejo cuando estas patentemente amenazan la estabilidad y el futuro de la institución. El caso extremo fue el que llevó a la destitución de la rectora mencionada.

Esto último puede no ser suficiente para quienes quisieran que existieran mayores garantías de estabilidad institucional y certeza en el máximo órgano de gobierno, los mismos que verían como más convenientes las fórmulas utilizadas en otras instituciones que ofrecen una estabilidad suficiente y a mediano plazo en dicho órgano colegiado. Aparentemente con ese propósito, en esas instituciones en el Consejo Universitario se incluyen de una manera u otra, un número importante de autoridades de nivel medio (directores de facultad, de escuela, de institutos y hasta de coordinaciones) que tienen una cercanía con la autoridad central (por la vía del consenso o por haber sido designados por una Junta Directiva o de gobierno que es la misma que elige al rector). Pero eso establece una perdurable tendencia a respaldar las propuestas y posiciones de la rectoría, puesto que no es fácil que estudiantes y académicos coincidan lo suficiente como para construir un bloque de dos tercios que nulifique el sólido tercio de que dispone la autoridad.

En alguna institución sujeta a estudio durante treinta años de seguimiento, su máximo órgano integrado por la fórmula de tres sectores (autoridades, académicos y estudiantes), solo en tres ocasiones ocurrió que se rompiera el balance de fuerzas y la autoridad central perdiera la votación. Una fue para decidir la remoción de un rector que cometió una grave imprudencia de política interna (eliminar la mitad del contrato colectivo de trabajo), otra fue la negativa a aprobar el proyecto de presupuesto presentado por el rector y, finalmente, la decisión de suspender las clases de todo un ciclo escolar porque, después de una huelga laboral, ya no había suficiente tiempo para resarcir lo perdido.

Esa es la gran desventaja de este modelo 'estabilizador', que en realidad garantiza la estabilidad de la coalición de autoridades altas y medias y, puesto que las iniciativas desde abajo tienen enormes dificultades para fluir, discutirse y ganar en los niveles de más altos de conducción, contribuye a una burocratización y anquilosamiento general de la universidad. La apatía, el desinterés, y la falta de dinamismo hacen estragos en una comunidad que debería estar activa y masivamente dedicada a la dinámica compleja y demandante de la búsqueda del conocimiento y la formación de estudiantes.

Del anquilosamiento, se tiende al acaparamiento de puestos y salarios, al manejo clientelar de la institución y, eventualmente, a la corrupción. Como frecuentemente las autoridades establecen relaciones con núcleos de poder externos (gobiernos, partidos políticos u organismos no gubernamentales) su estabilidad interna se ve fuertemente reforzada por el apoyo externo que, aunque no se manifieste, está ahí presente. La huella más visible de esa relación es la tendencia

de los rectores a, una vez concluido su periodo de gestión, pasar a puestos gubernamentales o a instancias académicas nacionales. En el modelo UACM esto es más difícil porque más que por arreglos cupulares, la elección de rector está guiada por alianzas de distintas corrientes que tienen representación en el Consejo y éstas suelen ser muy públicas. Estas alianzas hacen que en la UACM sea difícil que ocurra lo que pasa en otras instituciones, donde grupos institucionalizados establecen en los hechos una escalerita en la que los aspirantes a puestos comienzan por los escalones más bajos y van luego escalando poco a poco, gracias a la dinámica de favores clientelares, hasta llegar a la posibilidad de ser rector. Este orden –que es muy frecuente en otras instituciones– solo existe en espacios cerrados y cupulares que pueden imponer reglas y disciplina a sus integrantes pero se rompe en el caso de la UACM, porque la dinámica de alianzas de amplio consenso hace imposible que se respeten turnos o itinerarios establecidos por unos cuantos.

Por otro lado, los grupos predominantes y cupulares en otras instituciones pueden ser sustituidos por otro grupo de autoridades, académicos y estudiantes, que se haya venido conformando con el tiempo, pero que asume de inmediato los mismos procedimientos y usos del grupo anterior. Tales grupos se presentan como alternativos y críticos, y por eso pueden ser vistos como esperanza de renovación para una mayoría de estudiantes y profesores cansados del régimen existente, sin embargo, los recién llegados llegan al poder como los anteriores –de manera cupular– y, quiéranlo o no, pronto se ven envueltos en las presiones y tentaciones que muy eficazmente produce una estructura interna del poder en la universidad hecha para la predominancia de un grupo y no para el juego alternativo democrático y los procesos transparentes.

Puesto a escoger entre un modelo real o el otro, el modelo UACM tiene la ventaja de mostrar en toda su realidad lo que ocurre al interior de la institución tal como es. Por otro lado, la polarización es válida cuando refleja cuestiones de fondo, por ejemplo, en la UACM hay un sector reducido, pero importante de la comunidad, que quisiera implantar colegiaturas (aranceles) y un examen de selección a los jóvenes que buscan ingresar a la institución, verían con buenos ojos la comercialización de los servicios universitarios y el establecimiento de sistemas meritocráticos de diferenciación salarial, así como el otorgamiento de mayor poder al titular de la rectoría y a los funcionarios. Sin embargo, en determinados momentos, dependiendo de la inhabilidad para manejar la cotidianidad y, dentro del margen escaso de que dota este diseño organizacional, el abusar de las acciones autoritarias, pueden generar fuertes conflictos, como el que cerró la UACM por dos meses en 2012-2013.

Por otro lado, hay grupos que si bien no intentan cambiar los rasgos institucionales fundamentales tienen visiones distintas sobre la conducción que debe darse a la institución en el día a día, la relación con los estudiantes, con los trabajadores administrativos, con el sindicato, con entidades externas y que tienden naturalmente a buscar que su visión predomine. Es claro que en con este tipo de

detalles también puede construirse una interpretación del modelo que se aleja o acerca más a su espíritu original y sus propuestas. Y en ese terreno se dan las confrontaciones que, obviamente, ya reducidas a detalles son más dramáticas en su apariencia que en su contenido.

Un novedoso perfil de carreras

No es raro que a partir sobre todo de la segunda mitad del siglo veinte en México las nuevas instituciones tengan un perfil de planes y programas de estudio que reflejan necesidades o percepciones en su momento muy novedosas sobre la realidad. La revolución mexicana de 1910 y la apresurada construcción de una nueva identidad nacionalista, centrada en las reformas agrarias, laboral y educativa, obligó a la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN, 1936) institución pública con carreras de corte tecnológico indispensables para el desarrollo del país (por ejemplo, Ingeniería Petrolera, Eléctrica, Mecánica o Civil) que tomaron una ruta muy distinta a la concepción decimonónica de la educación superior (Derecho, Medicina o Farmacéutica) que reflejaba la todavía recientemente creada Universidad Nacional (UNAM, 1910).

El modelo del IPN se propagó por todo el país a través de la creación de un sistema de Tecnológicos Regionales en cada entidad federativa, y el modelo de universidad pública y autónoma que generó la UNAM también se replicó en muchos estados. Es solo hasta la década de los setenta que aparecen nuevas perspectivas de la realidad nacional y éstas se materializan en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), una institución pública y autónoma pero que incluye una perspectiva general muy distinta: interdisciplinarietàad, vinculación entre la docencia y la investigación, la figura de profesor-investigador, fin de las facultades como nichos independientes (en su lugar divisiones o áreas de conocimiento), modelo pedagógico horizontal y nuevas perspectivas ante viejos y nuevo campos de estudio: El hombre y su ambiente, Producción Agropecuaria, Política y Cultura, Economía y Administración, Relaciones Sociales, Políticas Públicas, Medicina Social.

Por su parte, la UACM, nacida al comienzo del siglo veintiuno, no repitió el esquema de la UNAM, en el sentido de retomar literalmente la visión del siglo anterior, sino que parece haberse inspirado en una visión crítica y novedosa de la realidad que condujo a nuevos planteamientos curriculares. Un buen ejemplo es el del tema de la salud. Si el siglo diecinueve representó el salto del mito y el misterio a la realidad del micro mundo de virus y bacterias, el siglo veinte y su explosión nacionalista representó el surgimiento y materialización de la concepción de la salud como curación. Curación, además, a través de enormes sistemas y monumentales edificios, donde la salud se entendía fundamentalmente como curación de individuos enfermos; es decir, la entronización de la medicina como la ruta prácticamente única hacia la salud y, de ahí, a la creación de enormes y verticales estructuras de concreto y de organización en clínicas, hospitales, laboratorios,

farmacéuticas, enfermeras y técnicos como sistemas de salud encargados de curar masas de individuos.

Algunas décadas después, el surgimiento de la medicina social alteró en cierta medida esa concepción, pues puso los ojos y consolidó como campos de estudio y de acción el tratamiento del medio ambiente, las culturas sociales respecto de la salud y la vida en grandes comunidades. Los grandes sistemas de salud, ya al final del siglo veinte, entraron en crisis: no hay presupuesto que alcance para curar a todos los individuos que enferman y especialmente para el tratamiento de por vida para todas las dolencias crónico-degenerativas, como obesidad, diabetes o cáncer, que producen las grandes corporaciones que han mercantilizado el cuerpo humano. Tampoco alcanzará para mantener a los cientos de miles de jubilados, entre los cuales hay precisamente muchos con las enfermedades crónicas arriba mencionadas.

Entre el interés por la ganancia que deteriora el cuerpo humano y los presupuestos públicos para salud se genera así una creciente brecha, donde éste último tiende a ser el perdedor. De ahí que también desde fines del siglo veinte, el énfasis comienza a ponerse en la prevención, aunque ahí aparece como problema, pues dedicar recursos a promover la salud distrae recursos de los necesarios para mantener el enorme aparato de curación y jubilación. En medio de esa contradicción, porque no desaparecen ni pueden desaparecer los grandes sistemas de salud (ni los de educación, dicho sea de paso), surge con gran fuerza una concepción nueva de la salud, que se basa no tanto en la curación como en la prevención. A tono con esta tendencia, en la UACM no existe la carrera de Medicina pero sí Promoción de la Salud, que coloca a nuevas generaciones en una perspectiva muy distinta de la salud y la sociedad.

También existe la carrera de Nutrición y Salud que aparece como parte de un entorno social, y en otro terreno, el de las Ingenierías, están carreras como la de Sistemas de Transporte Urbano que investiga y genera conocimiento a partir de la problemática del transporte público en las ciudades masivas como la Ciudad de México. Otro ejemplo, retomando la explosión de las capacidades de simulación y prevención de fenómenos climáticos, sociales, políticos y económicos que ofrece el desarrollo de la tecnología de la información, es la carrera hoy importantísima de Modelación Matemática. En una ciudad de alta sismicidad, la carrera de Protección Civil es también indispensable. Finalmente, la Ciudad de México es Tenochtitlan, la capital del imperio azteca y es también la Ciudad de los Palacios que se genera durante el virreinato español, luego es la sede de dos imperios (el de Iturbide, y el de Maximiliano) y, finalmente, es la capital de la República del siglo veinte. Por eso, y respondiendo directamente a la necesidad de atender a las bases de la identidad nacional, existe la carrera de Arte y Patrimonio Cultural; como apuesta de futuro la de Comunicación y Cultura y, para tratar los problemas cotidianos de la gestión gubernamental, la de Ciencia Política y Administración Urbana.

Detrás de una definición del perfil de carreras como este, existe una base importante de profesores que han tenido una importante sensibilidad respecto de las problemáticas sociales que tiene el contexto en que viven y la capacidad para materializarlo en este tipo de planes de estudio y de investigación. La posibilidad de que esa sensibilidad pueda traducirse en propuestas académicas concretas depende en gran medida de la existencia de espacios académicos colectivos que gozan de un grado importante de autonomía académica y organizativa llamados 'academias', que de hecho nacen en torno a una propuesta de plan de estudio y de investigación y les sirven de sustento. Ellos se hacen responsables de la carrera y de dar cobijo a las investigaciones correspondientes. Para eso, la figura de profesor-investigador de tiempo completo organizado en colectivos es crucial.

Por otro lado, igualmente importante es el hecho de que el transcurso mismo de los estudiantes a través de estas carreras está matizado por una propuesta que busca adecuarse a las condiciones específicas en que vive la mayor parte de ellos el día de hoy. Es decir, más de la mitad trabaja al mismo tiempo que estudia, y una sustancial mayoría (poco más del 65%) proviene de familias de muy escasos recursos, como se veía en el Cuadro 2. Dado el crítico estado de la educación de niveles previos, especialmente en las zonas más pobres que es de donde proceden, la mayoría también tiene una formación deficiente y se desenvuelve en ambientes marginales y violentos. Ante esto se requiere una relación personal y significativa entre profesores-investigadores y estudiantes que les permita aprovechar el entorno que crean las nuevas carreras, de sensibilidad ante las problemáticas sociales. Así se da cuerpo y cauce a su desarrollo, frente a la insatisfacción que tienen los estudiantes con su propia condición social.

Pero, además, en una situación así resulta inoperante el planteamiento usual que concibe que no hay contextos desafiantes y que todos cuentan con la preparación previa para formarse a nivel superior. Lo que existe es un contexto donde los jóvenes difícilmente operan en condiciones de vida adecuada para una dedicación de tiempo completo al estudio y sí tienen problemáticas significativas. En países como México, donde la mitad de la población vive en la pobreza, marginación y contextos violentos, la universidad no solo debe remediar algunas problemáticas específicas de orden académico sino que le corresponde generar, en lo posible, un ambiente y contexto interno que sirva de soporte social, emocional y formativo en un grado significativo.

Por eso existe una vigorosa coordinación de Servicios Estudiantiles que dota de becas (apoyo económico) a una porción de la población estudiantil (incluyendo apoyos especiales para madres solteras o estudiantes a punto de terminar su carrera), genera un cúmulo de actividades de apoyo y culturales periféricas a la formación propiamente tal (algunas desarrolladas por los propios grupos de activistas estudiantiles), provee de apoyos psicológicos, y fomenta la generación de proyectos culturales y sociales en las comunidades aledañas, a cargo de los estudiantes. Alienta también la asistencia a eventos académicos en otros lugares de la república y, algunos, en el extranjero.

La Coordinación de Difusión Cultural, además de una intensa actividad en eventos en la ciudad, tiene como encargo colaborar en la creación de un ambiente muy rico en propuestas y actividades dentro de la propia universidad, que atraen la atención de los estudiantes en muchos tópicos. Finalmente, a los jóvenes la universidad les ofrece, además, en combinación con el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), un seguro de cobertura total en salud. Tienen también el apoyo de los profesores-investigadores, pues por norma, estos deben atender a sus estudiantes mediante asesorías (sobre los temas tocados en el aula) y tutorías (acompañamiento integral a los estudiantes).

En reconocimiento de la situación que viven los estudiantes, éstos no tienen un tiempo fijo para terminar sus estudios, y no se fomenta la especialización temprana, que plantea que desde el primer momento el estudiante debe concentrarse en su campo de estudio y no distraerse con otras actividades e intereses. Yendo en otra dirección, en la UACM el ciclo básico de cada carrera (con duración de dos años) busca ofrecer herramientas, conocimientos y perspectivas que profundicen la formación del estudiante (generalmente vulnerada por las problemáticas críticas de la deficiente educación de etapas anteriores) y que les permitan utilizar los siguientes dos años (ciclo superior) para ver su profesión desde una perspectiva más integral y enraizada en un sustrato amplio de emociones, experiencias y conocimientos, aunque ocurre que no en todas las carreras esto se expresa con igual énfasis. Desde una recuperación de la capacidad de leer y escribir, para manejarse en lenguaje matemático, hasta la posibilidad de incursionar en distintos tópicos como arte y literatura, sin perder la perspectiva de su propia carrera.

El estudiante tiene, además, la posibilidad de tomar cursos de otras trayectorias profesionales, con lo que, por ejemplo, el que se forma como ingeniero en software puede también incursionar en la creación literaria, si lo desea. Puede hacerlo de manera informal pero también existe la posibilidad de cursar una segunda licenciatura en forma simultánea. Como se anunciaba, aunque no se han podido desarrollar hasta la fecha, existen ya reglamentariamente hasta ocho opciones distintas como vía para la titulación (experiencia profesional, innovación tecnológica, diplomado, créditos de posgrado, entre otras).

De esta manera más que tomar como punto de referencia alguna visión elitista de 'calidad' de la educación, se trata de partir de la realidad de los estudiantes y modelar la universidad a partir de sus condiciones y necesidades. Los estudiantes no solo legalmente son el objeto fundamental de la universidad, sino que la estructura académica e institucional se esfuerza por avanzar en esa dirección.

El resultado de todo esto no deja de ser importante. Para los jóvenes, el tránsito por la universidad es una experiencia sumamente significativa: no los dota solo de un conjunto de conocimientos y habilidades sino que les da un nuevo sentido a sus vidas a partir de la experiencia comunitaria en la institución, algo que nunca tendrían de solo continuar esforzándose a partir de su ambiente adverso. Pero hay una interacción interesante con su entorno: como estos jóvenes no pierden

su origen y su cultura, se trata de profesionales que –como ninguno de quienes provienen de escuelas privadas de alto nivel económico y “de calidad” – conocen a fondo las problemáticas sociales en que se ejerce su profesión y son, precisamente por eso, una mirada profesional que entiende mucho más profundamente las problemáticas sociales que están detrás del transporte, la nutrición, la promoción de la salud, el arte y patrimonio cultural, y así sucesivamente. Un egresado de la carrera de leyes cursada en uno de los reclusorios entiende, con una profundidad que nunca tendrá quien viene de una educación elitista, lo que significan las penas carcelarias, su problemática y sus resultados. Y tendrá una motivación, que no podrán tener otros, para ejercer su carrera.

En otras palabras, la universidad ha construido procesos de conocimiento que involucran a miles de jóvenes a partir del contexto que se vive y define ahí cuál es el conocimiento y formación profesional que se requiere. Los creadores de esta universidad dirigieron la mirada a lo que les rodeaba y se lo apropiaron al convertirlo en campos de estudio. Sin embargo, para lograr y mantener este espíritu de recuperación del mundo y creativamente abrirlo a los jóvenes estudiantes, una estructura anquilosada no es lo más adecuado. El lastre burocrático aniquila los intentos por recuperar el mundo para los jóvenes.

Por eso es posible decir que la creación y surgimiento de estas carreras no es algo ajeno e independiente del diseño organizacional. Como se señalaba al comienzo, la UACM recogió las experiencias de conflictos universitarios (es decir, las demandas de los estudiantes), los rasgos exitosos de muchos de ellos y fue consciente de las consecuencias de la rigidez en las universidades vecinas, pero también se nutrió de las más recientes generaciones de egresados de las grandes universidades y, al mismo tiempo, de las ventajas de la formación que en otras culturas han recibido gran parte de ellos: mirar a la ciudad desde la perspectiva de otras ciudades y de otras culturas siempre ha sido profundamente enriquecedor. La de la UACM es, además, una plantilla académica hecha con una generación de jóvenes académicos que como niños o adolescentes fueron marcados por el sismo de 1985 (y ahora también por el de 2017) y por las luchas por la igualdad social, la libertad sexual (interrupción del embarazo, matrimonios igualitarios, cultura trans), por lo que tienen una visión de lucha por una ciudad y sociedad más libre y democrática que la de quienes hoy son el sustento académico en otras instituciones.

Recibieron también el influjo de la rebelión zapatista, de importantes movimientos estudiantiles y electorales. La horizontalidad de la universidad y paradójicamente –por el lado bueno– la ausencia de demasiadas reglamentaciones, permite que se mantenga con mayor fuerza el ciclo de la práctica de docencia-investigación, la participación intensa, la reflexión crítica y el surgimiento de nuevos enfoques y realidades. El hecho de que, además, en esta universidad se hayan creado condiciones laborales que permitan un ingreso salarial digno y, además, que se haya decidido no establecer una política de incentivos económicos ligado a la producción de cada profesor (para dar salario igual a absolutamente todos los académicos de tiempo completo, independientemente de su carga

laboral y su nivel de formación académica), eliminan las tendencias individualistas y la empresarialización de la actividad académica. Ambas, definitivamente no se llevan bien con la formación de comunidades académicas colaborativas y dedicadas principalmente al trabajo con los estudiantes.

La introducción de criterios de ganancia económica en la vida universitaria va también en contra de lo establecido en la ley de la universidad, que, sin decirlo, coloca como prioritaria la autonomía respecto de los gobiernos, partidos y empresas. En efecto, en su *Exposición de motivos* es evidente que el impacto social de la investigación que realizan los académicos es una preocupación importante para la institución que nace con un claro mandato social. Su origen y características están fuertemente vinculados al hecho de que su surgimiento como institución es resultado de diversos procesos sociales de finales de los años ochenta y de los noventa en pro de una mayor apertura de la educación superior a las necesidades de conocimiento de grupos y clases sociales tradicionalmente excluidas de este nivel educativo.

Por ley, una institución comprometida socialmente

A diferencia de otras instituciones que en sus leyes orgánicas expresan un compromiso con la sociedad de manera sumamente vaga, y no dejan de coquetear con la noción de que, finalmente, la actividad académica debe ser independiente y lejana de las problemáticas sociales, en la UACM la definición es muy clara, precisa y detallada. Para empezar, se introduce el concepto de que las actividades universitarias no son neutras. “Es fundamental –se dice– dar apoyo preferente a quienes tienen mayores dificultades para satisfacer sus necesidades educativas” (Ley UACM, 2005, Exposición de Motivos, párr. 7). Este pronunciamiento general se elabora luego más ampliamente en la misma *Exposición de motivos*.

Así, se habla del propósito de “formar profesionistas comprometidos con el país, profesionales con compromiso social.” Y añade como criterio fundamental que “si se introduce el criterio del beneficio privado, por encima y al margen del beneficio colectivo, efectivamente lo que se hace es corromper el sentido público de este servicio educativo” (Ley UACM, 2005, Exp. Motivos, Núm. 3, párr. 10). Habla también de dar “una respuesta oportuna y efectiva a los retos culturales y sociales” (Ley UACM: Exp. Motivos, Núm. 4, párr. 3) y que en el ejercicio de la libertad de cátedra e investigación debe el universitario “abstenerse de toda acción u omisión que signifique un mal uso o desperdicio de los recursos de la Universidad” (Ley UACM, Exp. Motivos, Núm. 6, párr. 4). Previene, allí mismo, que “el único límite que puede fijarse a la iniciativa de actividades académicas, es el del nivel de conocimiento que es propio de una universidad”.

Sobre el tema del conocimiento y la recompensa económica señala que “se asume que el interés legítimo de los académicos por obtener una remuneración satisfactoria no debe interferir en su actitud frente al trabajo y en la relación

con sus colegas” (Ley UACM, Exp. Motivos, Núm. 5, párr. 6). Y agrega que el desarrollo del conocimiento es

motivado por la satisfacción que proporciona la actividad intelectual en sí misma y por el valor humano y social de sus resultados, y no por estímulos ajenos como pueden ser la paga u otro beneficio económico o de prestigio personal [porque] la combinación del interés académico con el interés monetario ha tenido graves perjuicios en el primero y ha debilitado seriamente el sentido de comunidad académica (Ley UACM, Exp. Motivos, Núm. 5, párr. 6).

debido a la competencia. Señala también que

la falta de reflexión sobre este asunto ha conducido a graves confusiones, y hoy se cree que cualquier conocimiento puede ser materia de trabajo de los universitarios, a crear esta situación ha contribuido también una política pragmática para completar las finanzas de algunas instituciones, consistente en la realización de diversos negocios en función de las ganancias que dejan (Ley UACM, Exp. Motivos, Núm. 6, párr. 6).

Y en las investigaciones se debe integrar necesariamente a los estudiantes pues la universidad “no puede confundirse con un centro de investigación, por tanto, la constituyen no solamente los cuerpos de académicos que cultivan una disciplina, sino también estudiantes que legítimamente buscan una formación académica y profesional y contribuyen al desarrollo del conocimiento” (Ley UACM, Exp. Motivos, Núm.7, párr. 1).

Hablando de la formación de los estudiantes, plantea que el objetivo es proporcionar un horizonte amplio,

una formación académica sólida e integral que contribuya al desarrollo de la sociedad mediante la creación y difusión de conocimientos y realizaciones en todos los campos de la cultura: la ciencia, las artes, las humanidades, la técnica... porque la formación meramente profesional es insuficiente para enfrentar con éxito los múltiples y complejos retos de la vida contemporánea en sus diversas dimensiones: económica, social, política, moral, cultural, laboral, familiar. No bastan los conocimientos científicos y técnicos para desempeñarse en el mundo de hoy con eficacia, libertad y creatividad. (Ley UACM, Exp. Motivos, Núm. 6, párr. 8).

Todo esto es parte de la manera de “establecer una relación responsable con la sociedad” (Ley UACM, Exp. Motivos, Núm.9, Encabezado) y va más adelante en su significado al establecer a continuación que

el Consejo Social Consultivo deberá analizar las actividades docentes, de investigación y desarrollo, difusión de la cultura, extensión académica y colaborar en acciones que contribuyan tanto al mejoramiento de la calidad y cobertura de los servicios, como a la satisfacción de las necesidades sociales.

Todo esto porque considera que las instituciones de educación superior deben “desplegar su indeclinable misión de acercamiento al saber y a la verdad, de servicio a la búsqueda de soluciones, a las necesidades y carencias de la sociedad” (Ley UACM, Exp. Motivos, Núm 9, párr. 3).

La mezcla de condiciones laborales flexibles y bien recompensadas y, además, un marco claro de cuál es la orientación de la institución genera propuestas tan importantes como el Programa de Educación Superior en Centros de Reinserción Social (reclusorios) (Pescer) que ha atendido a más de 300 internos en prisiones preventivas y centros penitenciarios de la Ciudad de México. En espacios dedicados específicamente a tal fin, al interior de cada reclusorio, los internos pueden estudiar una carrera universitaria, y varias decenas han obtenido su título mediante este programa único en el país. Muchos de los nuevos profesionistas en Derecho, por ejemplo, no solo logran su libertad sino que apoyan a otros compañeros en la defensa de su inocencia. Este programa implica un compromiso muy importante de profesoras y profesores que de manera muy dedicada y comprometida llevan a cabo su trabajo en condiciones bastante más difíciles que las del resto de sus compañeros.

Conclusión

Una gran conclusión general de lo hasta aquí tratado es que a cien años de distancia, la experiencia de Córdoba sigue siendo un manantial muy importante de reflexiones, luchas y propuestas sobre hacia dónde debe ir la educación superior en nuestros países latinoamericanos. En la región, la idea de la universidad en manos de los propios universitarios continúa siendo una de las posibilidades más importantes de renovación de la educación superior. A pesar del peligro de distorsión y pérdida de rumbo que corre en manos de la burocratización, de las empresas y gobiernos, los planteamientos centrales de 1918 siguen vigentes, no debido a la capacidad de quienes participaron para prever y describir el futuro, sino al hecho de que demostraron con aquella experiencia que captaron el momento y lo expresaron en tal forma teórica y práctica que sigue inspirando las luchas universitarias que están transformando la educación superior. Se mantiene como un cristal sumamente importante a través del cual ver y valorar los cambios históricos relativamente nuevos para, en ellos, reflexionar sobre el papel de la universidad. Sobre todo porque su democracia, su independencia, su preocupación por los que quedan fuera, y la forma en que plantea el conocimiento como arma para la transformación personal y social constituyen elementos

fundamentales para la reconstrucción de nuestras sociedades. En el rumbo que la misma realidad social va marcando:

1. En los últimos treinta años, por ejemplo, gracias a la rebelión armada de los indígenas zapatistas, en México las voces indígenas han puesto sobre la mesa la necesidad de mirar desde otra perspectiva al país, no solo desde sus regiones sino, además, desde la visión de los grupos más excluidos y marginados y sus necesidades en esos territorios. El poderoso movimiento magisterial de 2013 a la fecha, por otro lado, supo poner en el espacio de la discusión nacional la enorme diversidad cultural, social y étnica de México, así como la necesidad de pensar la educación desde las realidades locales. En ese sentido, el que esta universidad expresamente se haya orientado a ser el patrimonio del conocimiento de la ciudad es una manifestación de la transformación que está generándose en la manera de ver la educación y cómo esta ve al país. Como se mostraba al describir la visión y el propósito de la Universidad en la Exposición de Motivos de Ley, no solo se trata de moverse en dirección a la ciudad, sino también de dejar de pensar esos espacios en términos tan generales e imprecisos que, finalmente, se convierten en una entelequia que sirve para ocultar las maneras concretas como intereses empresariales nacionales y foráneos luchan por recuperar, mantener y ampliar los estratégicos espacios de conocimiento. En ese sentido la UACM establece su ámbito regional y, al mismo tiempo, plantea de manera específica a quiénes va fundamentalmente dirigido este esfuerzo. En resumen, difícilmente puede siquiera pensarse desde una institución que no puede hacer de manera autónoma su propia reflexión sobre la relación que establece con el concreto social, cultural y humano que le rodea. Los estudiantes y trabajadores pueden hacerlo con más facilidad que las burocracias centralizadas y gubernamentales, o desde los intereses empresariales centrados inevitablemente en la ganancia.

2. Un segundo elemento es, en consecuencia, la necesidad de reinventar la pedagogía de la preparación profesional en la educación superior. La pedagogía es lo que nos permite llevar cada interacción entre estudiantes y trabajadores académicos o administrativos en términos no solo armónicos en su relación con el concreto, sino establecer esa relación desde el seno mismo de la preparación profesional, la investigación, la difusión y el servicio. Desde esa necesidad cobran gran importancia las formas en que se va construyendo el conocimiento y las que de manera consciente se van desarrollando por parte de grupos especializados en la pedagogía de la liberación de personas en colectivos. Esta pedagogía va mano a mano con las expresiones de militancia política y estudiantil de quienes en ella participan.

3. Un tercer elemento, directamente relacionado con el anterior, es la creciente capacidad de las instituciones, a través de sus integrantes organizados, para reaccionar de manera rápida, decisiva y eficaz ante situaciones sociales externas que a nivel nacional impactan profundamente en las emociones básicas de los jóvenes y de la comunidad. Es el caso de la desaparición de 43 estudiantes normalistas en 2014, que provocó que masivamente estudiantes, trabajadores académicos y administrativos, con el rector de la institución y estudiantes

de muchas otras instituciones, salieran a las calles a protestar y exigir la presentación de los desaparecidos. Una movilización de nivel semejante provocaron los sismos de 2017 adoptando formas organizativas de carácter autónomo y comunitario en apoyo a las poblaciones de las zonas alejadas a los diversos planteles de la universidad, pero también hasta las más lejanas regiones de Oaxaca y Chiapas. Se traduce también en una actitud de interés y opinión sobre lo que ocurre en la propia universidad, en el país y también en puntos específicos a nivel mundial. El ataque de las fuerzas armadas de Israel contra el pueblo palestino, por ejemplo, mereció la publicación de manifiestos públicos de protesta por parte de autoridades y del máximo órgano de gobierno de la institución. Lo mismo ocurrió en el caso de la persecución de las autoridades de la ciudad en contra de los maestros de todo el país que se manifestaban en el centro de la ciudad: junto con otros actores, los pronunciamientos contribuyeron a que no se les expulsara de la ciudad. Con el propósito de incluso ofrecerles un refugio dentro de las instalaciones universitarias, los maestros fueron declarados ‘Visitantes Distinguidos’ por el Consejo Universitario.

4. Todo esto es importante cuando se plantea qué tipo de formación queremos ofrecer hoy a nuestros estudiantes, los jóvenes latinoamericanos para cambiar y reconstruir sus países. Y claramente tiene que ser una formación que los lleve a compromisos sociales, a la participación en proyectos de transformación, a cambios profundos en el diseño de nuestros dispositivos sociales, desde el estado hasta las formas de gobierno. Y para eso necesitamos partir de lo que son, de lo que somos como sociedades.

5. Habría que terminar diciendo algo también importante: que este tipo de universidad pueda no solo sobrevivir sino fortalecerse y ampliarse es un logro importante como esperanza de que efectivamente, aún en medio de un contexto social neoliberal hostil, enmarcado por tratados comerciales y una subordinación importante a Estados Unidos, transformaciones institucionales son perfectamente posibles. En medio de fuertes tensiones, de presiones ideológicas y concretas muy fuertes, sí se puede vivir y prosperar a la grupa de procesos impulsados –y en mucho creados– por los propios jóvenes latinoamericanos.

Referencias

- Aboites, H., (1990) “Poder institucional y proceso educativo: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana” en Kovacs, K. (Compiladora) *La revolución inconclusa. Las universidades y el Estado en la década de los ochenta*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Asamblea Legislativa del Distrito Federal, (2005). *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. México, D.F.: Asamblea Legislativa del Distrito Federal
- América Economía (2018). *Ranking América economía*. Recuperado de: mextudia.com/universidades/uacm
- SEP, (2017) *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional México*, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Planeación, Evaluación y Estadística Educativa. Recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf

Silva Laya, Marisol; De Angelo, Natalia; García Alarcón, Elda, (2017) *Evaluación del Proyecto Educativo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. México: Instituto de Investigación y Desarrollo Económico Universidad Iberoamericana.

CAPÍTULO VIII

UNIVERSIDAD DE LA CIÉNEGA DE MICHOACÁN. MÉXICO

LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD DE LA CIÉNEGA DE MICHOACÁN

Javier Hernández Corichi

Introducción

Desde sus inicios hasta la época contemporánea la universidad ha ofrecido grandes plataformas de conocimientos y ha convivido con las grandes épocas, con las crisis, con los beneficios que en su momento le ha otorgado el Estado, por lo tanto ha adquirido una alta responsabilidad social y es la institución macrosocial actual más respetada por el paso del tiempo. Es dable decir que es la más innovadora pues constantemente se producen conocimientos, se ofrece información, se debaten en sus espacios las ideas para diseñar un futuro inmediato en el orden social. Las universidades públicas tienen que modernizarse constantemente, pues han pasado de ser instituciones tradicionales y conservadoras en el conocimiento a convertirse en instituciones orientadas a la investigación, durante el periodo del actual siglo.

Durante el siglo XX las universidades públicas latinoamericanas han pasado por tres etapas: la primera, de la autonomía y el cogobierno que duró más de cinco décadas; la segunda, de la mercantilización y la educación dual, que inició en la década de 1960 y se fortaleció en la de 1980; y la tercera, de la internalización de la educación superior, la expansión de las tecnologías de la información y comunicación y el control de la calidad a partir de la década de los noventa.

Las universidades (y a partir de aquí, cuando hagamos referencia a ellas, es precisamente en el sentido público) y los institutos de educación superior han cambiado respecto al saber, la dimensión académica y sus perspectivas al futuro, pues han tenido la capacidad de reflexionar sobre sí mismas, debido a la naturaleza de su trabajo y su vocación: resolviendo sus problemas y trabajando en sus retos, situación que le ha sido demandada por la sociedad de nuestro tiempo.

Un cambio en la universidad puede ser tratado desde sus mismos espacios y tiempos, desde su legado histórico y social, de su tratamiento en la infraestructura y las carreras alternativas que pudiera ofrecer; que se genere un cambio de actitud en todos sus actores: cuerpo directivo, docentes, administrativos y alumnos.

Cambio en la gestión escolar, desde la administración de los recursos y los diferentes financiamientos, hasta como planear planes y programas de estudio.

En las universidades se han abierto espacios de debate con el objeto de fortalecer su estructura y sus principales actores, los docentes y estudiantes. Debido a que la sociedad es compleja, exigente y cambiante, los docentes tienen que asumir el papel como reflexivos y alternativos, donde el resultado, producto de la enseñanza de estos, permita demostrar que los estudiantes se preparan para la vida, aprenda a vincular lo que sabe con su medio, de que trabaje en forma interdisciplinaria, de que adquiera una serie de valores que le permitan ser un mejor ciudadano.

¿Qué tipo de universidad queremos? ¿Cuál es la agenda prioritaria que debemos construir? Si pensamos que está involucrada en todas las esferas del conocimiento y que cada una de las universidades tiene su propia particularidad. Si la educación superior la consideramos como un factor de desarrollo ¿Cuáles son las estrategias innovadoras que deben asumir las universidades públicas? ¿Qué papel le debemos asignar a la educación superior como mecanismo de preparación de los actores para vivir en una sociedad más justa, tanto en el espacio local como global? ¿Cómo se están preparando los docentes y estudiantes en las universidades innovadoras para enfrentar los desafíos del siglo XXI? ¿Cuáles son las formas, estilos y procedimientos de organización que asumen las universidades innovadoras para resolver tensiones en las esferas políticas, económicas y sociales?

Estas interrogantes se responderán de acuerdo a una investigación que realizamos en la Universidad de La Ciénega de Michoacán en México, como una universidad innovadora que se creó en beneficio de la educación superior y de la formación académica emergente.

La innovación en la universidad

Las universidades innovadoras pueden responder a cambios relevantes en su estructura, desde la función del rector hasta la forma en que los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje obteniendo mayores logros y resultados.

Hemos considerado que es necesario fortalecer la reflexión y la innovación como elementos clave para generar una proyección social de la universidad. Sin duda apostar en el avance del conocimiento, el desarrollo económico y social, así como la creación de valores y de nuevos paradigmas de cultura académica, donde la organización sea el comienzo del diálogo entre todos los actores que conforman la universidad. Precisamente las universidades enfrentan retos como la globalización, una competencia integrada, incorporar nuevas tecnologías de la sociedad del conocimiento, sobre todo profesores capaces de generar cambios significativos en los estudiantes.

Las universidades innovadoras surgen como una alternativa de cambio, donde es necesario integrar conocimientos integrales y transversales. Estas universidades no surgen de manera espontánea, sino son producto de un gran camino de

organización, de diseño, y de funciones acordes con una demanda diferente en los aspectos sociales, económicos e históricos, y que los estudiantes puedan integrarse a una sociedad con fines productivos y de calidad; tienen como objetivo crear una sólida estructura en la forma de organización, en el diseño y la aplicación de las estrategias que tengan mayor éxito y productividad; realizan esfuerzos especiales para fortalecerse a través de la organización con la finalidad de posicionarse como instituciones superiores alternativas y prometedoras en su futuro inmediato. Como argumenta Didriksson (2005) las universidades innovadoras estimulan los procesos emergentes de integración, utilizando como ejes temáticos el desarrollo sustentable, la economía ecológica, la ecología política, la educación ambiental y su carácter interdisciplinario.

Las políticas de planeación de la educación universitaria pública en América Latina están condicionadas por el Estado por medio de mecanismos de financiamiento universitario, y en función de un proyecto político-económico de modernización que, a su vez, está condicionado por modelos de desarrollo y modernización externos, impulsados por las grandes potencias mundiales, los que mantienen el orden económico internacional, y por ende, instauran el modelo a seguir en todas las esferas. Las universidades están supeditadas a diseñar, modificar o transformar el currículo en el ámbito de la ciencia y la tecnología, las carreras que se creen deben estar a la vanguardia, aspirar a la modernidad, ser las mejores escuelas y de calidad, para impulsar la innovación y la creatividad, donde todos los actores: directivos, docentes y estudiantes puedan resolver problemas y tomar decisiones.

El problema que vamos a analizar consiste en que los procesos de innovación en las universidades se han estancado y debilitado, debido a ciertos indicadores como los procesos de reflexividad en los docentes, cultura de innovación, una gestión universitaria cohesionada con valores, un aprendizaje significativo que conduzca a que los estudiantes se preparen para la vida y sean mejores ciudadanos, entre otros.

En este sentido, mostramos las voces y experiencias de la Universidad de La Ciénega de Michoacán, creada inicialmente como una Universidad Innovadora en 2006, de hecho fue un proyecto político durante la gubernatura de Lázaro Cardenas; junto con la intervención de un grupo de investigadores y académicos tanto de la UNAM como de la Universidad del Estado.

Nuestras preguntas eje son ¿cuáles son los procesos de reflexión que se implementan en la Universidad de La Ciénega de Michoacán y cómo son interpretadas desde el discurso por las autoridades, docentes y estudiantes? ¿Cómo se llevan a cabo las prácticas de cultura de la innovación?

Los objetivos que nos planteamos en esta investigación fueron: a) Reflexionar sobre el discurso oral de las autoridades en cuanto a la cultura de la innovación, mismo que permitirá valorar la puesta en marcha del modelo educativo que se establece en la universidad. b) Analizar las experiencias de gestión académica si contienen estrategias innovadoras que favorezcan cambios en el quehacer

docente y en la formación académica de los estudiantes para integrarlos en su entorno inmediato.

Queremos colocar en la mesa el siguiente supuesto: si las universidades dinamizan sus estructuras y realizan cambios institucionales pertinentes, alcanzan mayor flexibilidad para conducir nuevos modelos de innovación en la gestión del conocimiento, de la ciencia y la tecnología.

De manera particular, la Universidad de La Ciénega de Michoacán se creó inicialmente como una universidad innovadora, sobre todo con un currículo y planes de estudio diferentes a los *tradicionales*, pero una situación es crearla y otra seguir los cánones de gestión académica y procesos de reflexión, tanto para autoridades, docentes y alumnos, lo que habría que rescatar cómo y de qué manera lo enfrentan y con qué están preparados.

Puesto que la creación de una universidad innovadora garantiza el inicio de un cambio en la calidad de los conocimientos, con nuevas carreras, mayor organización en el proceso educativo, en el bienestar y desarrollo integral del estudiante, lo que aprende lo manifiesta en su comunidad, en las colonias más próximas de la universidad.

Ahora bien, nuestro objeto de estudio son los sujetos (autoridades, docentes, alumnos) de la Universidad de La Ciénega que se manifiestan en el hecho educativo mediante los procesos de innovación académica, lo que nos corresponde es analizar este hecho en el supuesto, es decir, cómo se entretienen los procesos de reflexión, para ello consideramos que los testimonios otorgan respuesta a las preguntas de investigación.

Procesos de reflexión académica

Si las universidades son espacios para generar conocimientos, entonces le interesa la reflexión para dar la bienvenida de lo se está construyendo y pensar qué falta. Es un buen inicio para aprender y desaprender. De esta manera generamos acuerdos para resolver problemas, es mediante el discurso, entendido como lo que ya hemos reflexionado en la teoría con la práctica tratarla de adecuar a nuestras necesidades. Pues ahora los principales productores de riqueza son la información y el conocimiento.

Las principales tesis de Gibbons (1997) sobre la generación del conocimiento y sus implicaciones sociales, de Giddens (1995) sobre la modernidad y el cambio que debe generar, de Clark (2000) con la creación de universidades innovadoras, de Barnett (2002) para discutir sobre la construcción de la universidad en la una era de supercomplejidad, de Hargreaves (1999) con la propuesta de escuelas totales, de Ribeiro (1982) para la construcción de la universidad, de Dewey (1989) para analizar los procesos de pensamiento, de Schön (1992) y Zeichner (1995) acerca de los procesos de reflexión por parte de los docentes, de Derrida (2002) sobre la universidad sin limitaciones y con muchos retos a conseguir, son solamente algunos de los autores que han demostrado la esencia de la

universidad, qué va más allá del ofrecer conocimiento y saber, de impulsar investigación, de saber sus funciones de gobernanza y académicas de cara al siglo XXI. Consideremos que son retos y escenarios que todavía no han sido saldados y que ahora, es necesario reiniciar.

La universidad no se ha enfrentado solamente a la supercomplejidad, sino que ha contribuido a crearla. Su misión es desafiar las propias estructuras, y entender que hay varias formas de entender el mundo. Esta reflexión tiene un impacto sobre la construcción de la universidad en tres niveles epistemológicos. Primero, la universidad tiene la responsabilidad de maximizar las estructuras con las que vive. Segundo, que aspire a generar nuevos marcos de comprensión. Tercero, que dichos marcos estén impuestos a la crítica. Para contribuir a esta construcción es potenciar la comunicación, apoyados por el conocimiento y la interacción entre directivos, docentes e investigadores.

Las nociones de enseñanza, práctica y formación reflexiva han adquirido auge en los últimos años, sobre todo de dos cruciales autores como Schön (1992) y Zeichner (1995). Los orígenes de estas nociones se pueden recuperar desde principios de siglo cuando Dewey (1989) planteó la diferencia que observaba entre una acción humana rutinaria y una acción reflexiva. La primera sugiere acciones guiadas por impulsos, tradiciones y autoridades. En este tipo de acciones, según él, se intenta crear la imagen de situaciones no problemáticas. A diferencia de esta, la acción reflexiva supone una actitud activa, persistente y cuidadosa de las creencias y/o prácticas desempeñadas. Es necesario poner en juego no solo una solución lógica y racional de problemas, sino reconocer la intervención de las intuiciones y emociones, para ello, se requiere de una apertura intelectual y un alto grado de responsabilidad.

Principios, retos, desafíos, tensiones, entre otros, atribuidos a la educación superior, a la universidad son los que tienen que enfrentar y a los que es necesario ver la disminución de un problema y en qué se ha avanzado. Puesto que hay universidades que han puesto el acento estratégico para cambiar, innovar y bien, simplemente ser alternativas. Habrá oportunidad a regresar y profundizar aún más en alguno de estos aspectos. Mientras es necesario decir que la mirada está en mejorar la calidad educativa, de debatir el conocimiento como una mercancía y un producto, como una producción académica, de repensar la autonomía en aras de que los órganos que facultan a dichas instituciones sean más flexibles y dinámicos, de aspirar a la sociedad de la información mediante la investigación, entre otros.

Ahora bien, ¿por qué surgen las universidades innovadoras? ¿Cuáles fueron los motivos que orillaron a pensar y crear otras, que permitieran cambios en la estructura y la organización, cambios en la reforma universitaria y en la forma de obtener resultados, cambios en la formación de ciudadanos alternativos?

Las universidades innovadoras surgen desde que el modelo universitario ha quedado rezagado frente a los desafíos que va presentando la sociedad. Entonces se puede hablar de 'universidades innovadoras' las que pueden ser reflexivas,

alternativas y diferentes con miras a establecer cambios necesarios para actuar en un mundo de complejidad. Se puede considerar a una universidad ‘nueva’ como emergente si consideramos que las universidades tratan de sobresalir y estar vigentes en el cambio, en la producción del conocimiento y en la forma de participar diferente a lo ‘tradicional’, situación que ha avanzado en pleno siglo XXI. Estos son los postulados que sostenemos para considerar a la Universidad de La Ciénega de Michoacán, como una universidad innovadora y que se ofrecen en ingenierías y licenciaturas tales como: Ingeniería en Energía, Ingeniería en Nanotecnología, Lic. en Estudios Multiculturales, Lic. en Genómica Alimentaria, Lic. en Gestión Urbana y Rural, Lic. en Gobernabilidad y Nueva Ciudadanía, y Licenciatura en Innovación Educativa, que es parte de nuestro objeto de estudio.

Cuando las universidades públicas generan su trayectoria académica y de investigación, a través de la planeación, organización y toma de decisiones pueden obtener todos los elementos para convertirse en escuelas totales, reflexivas, alternativas y de calidad para enfrentar los principales rezagos del país. Para generar cambios e innovaciones, es necesario que los docentes sean conscientes para que su desempeño académico sea apasionante, ético e intelectualmente exigente, para que de esta manera el aprendizaje sea tratado por ellos mismos como una alternativa de cambio, que los alumnos sean formados para pensar y no solo para acreditar, para adquirir habilidades y actitudes para enfrentar retos en la sociedad de la información. En cuanto a los directivos, es necesario que su política y función no se reduzca a administrar una escuela, también deben comprender a sus docentes y alumnos, que juntos creen una propuesta colectiva en la continua lucha por mejorar escuelas.

Metodología

Para el logro de esta investigación se utilizan las entrevistas y cuestionarios a profundidad, desde la investigación cualitativa, de carácter interpretativo. El propósito de la aplicación de entrevistas a autoridades es comprender la realidad desde la perspectiva del entrevistado y desglosar los significados de sus experiencias. Es obtener descripciones del mundo de vida y su relación con la vida cotidiana del entrevistado, es recoger sus testimonios, su forma de pensar, de sentir respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos. No perseguimos la cuantificación de estos significados, sino lo que se refleja en su discurso y mantener una apertura plena a cualquier fenómeno inesperado o nuevo.

Las entrevistas fueron aplicadas a tres autoridades de la Universidad de La Ciénega: El Rector, la Secretaria Académica y el Coordinador de la Licenciatura en Innovación Educativa, puesto que son los representantes de la planeación, organización y gestión, son los cargos académicos y administrativos y son los más importantes para tomar las decisiones y el producto de los resultados en dicha universidad.

Los temas en los que centramos la entrevista son: a) Procesos de innovación en la gestión universitaria. Las formas de organizarse; b) Papel del docente; c) Papel del estudiante. Por otro lado, el propósito del cuestionario aplicado al docente consiste en analizar los elementos innovadores de su discurso en relación a su práctica docente. Las preguntas están relacionadas con los rasgos de la personalidad del docente y cómo ha influido de forma positiva en su práctica, otra pregunta relacionada con los rasgos de la personalidad del docente y cómo ha influido en forma negativa en su práctica, posteriormente otra pregunta se refiere a una de las mejores clases impartidas por el mismo: la que le gustó, estuvo satisfecho y que tuvo resultados exitosos. Esto es, desde cómo la planeó, organizó y llevó a cabo.

El cuestionario que se diseñó para los estudiantes está elaborado con las características similares al del docente, también es semicerrado y las preguntas se diseñaron en afirmativo. El propósito es analizar los criterios de aprendizaje que utiliza el estudiante en su discurso y averiguar los elementos innovadores que contiene.

La elección de los grupos muestra obedeció a que un propósito colateral al principal es comparar las respuestas entre ambos grupos y analizar, a través de su discurso, si hay diferencias, evolución en sus respuestas según el semestre que cursaban al momento de la aplicación. Es decir, si su formación académica ha influido en su percepción de las habilidades y aptitudes que requieren para tener una sólida formación académica y sus representaciones de aprendizaje.

La muestra utilizada de estudiantes de la Licenciatura en Innovación Educativa fue de los semestres que 4° y 8° semestres. El número de estudiantes a los que se les aplicó el cuestionario fue: Grupo de 4° semestres: 19 mujeres y 10 hombres. Grupo de 8° semestre 25 mujeres y 3 hombres. Como se aprecia son grupos reducidos. Se trata que las autoridades, docentes y estudiantes nos compartan sus discursos, experiencias, vivencias, formaciones y como se ven traducidos concretamente en una universidad innovadora como la Universidad de La Ciénega, Michoacán. Sobre todo que exista una congruencia de los que se establece en dicha universidad y como lo viven y llevan a cabo los actores mencionados.

Consideramos que la forma en que se genera conocimiento en la universidad no solo depende del éxito de las políticas públicas, o bien, la aplicación de una compleja reforma universitaria. También importa en gran medida la vida cotidiana en las universidades pues ahí figura una serie de perspectivas, estilos de vida, valores, formación académica que se comparten e incluso entran en debate.

Resultados

A continuación se mostrarán algunas voces y experiencias de las autoridades, docentes y alumnos con respecto a los procesos de innovación académica. Con las autoridades educativas lo podemos observar con estos hechos:

- Mayor gestión con institutos, empresas y universidades para obtener recursos y fortalecer la infraestructura de la universidad.
- Dotar al docente de las estrategias didácticas para que mejore su práctica pedagógica.
- Gestionar una ética dialógica entre autoridades y docentes en generar cambios pertinentes en los planes y programas de estudio de acuerdo al contexto social.
- Procurar que el estudiante vincule la teoría con la práctica por medio de las intervenciones educativas que realiza en la comunidad.
- Fomentar en el estudiante una serie de valores para que se integre como ciudadano.
- Generar un cambio de actitud visto desde el liderazgo, la empatía y la responsabilidad entre autoridades y docentes, todo ello en pro de favorecer una cultura de la innovación.
- Reflexionar sobre las teorías pedagógicas, analizarlas y llevarlas a cabo en las aulas, en la escuela, en la comunidad.
- Reconocer las debilidades en materia de TIC's, de formación docente, de investigación educativa.

Identificar los rasgos de personalidad docente, su instrumentación didáctica y los criterios de cómo aprenden sus estudiantes, lo podemos observar con estos hechos:

- Centran el aprendizaje en el estudiante, como lo más importante del proceso.
- Utilizan estrategias que favorezcan el aprendizaje del estudiante: debates, seminarios, talleres, ejercicios de reflexión, dinámicas, preguntas detonadoras, entre otros.
- Trabajan con algunos métodos alternativos: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso.
- No se ubican como docentes innovadores; sin embargo, existe un ambiente de aprendizaje favorable en el aula, procuran hacer la mejor función como docente: abiertos al cambio, reflexionan su práctica, trabajan con los propios recursos materiales y humanos que tienen a su alcance.
- Valoran sus debilidades en su labor docente, preocupándose por disminuirlas, esta sería la personalidad negativa, esos rasgos que son dignos de tomar en cuenta, como cuando una profesora comenta “quiero que mis alumnos hagan lo mismo que yo”, “soy demasiado exigente”, lo cual lleva a pensar que como docentes existen ocasiones en las que queremos hacer una copia fiel con los estudiantes, obligándolos a que realicen los mismos patrones de aprendizaje que nosotros. En el desarrollo de la personalidad positiva va acompañada con una serie de valores y actitudes: responsabilidad, empatía, perseverancia, buen humor, exigente, compromiso, disciplina, organización, tolerancia, amor a la educación, entre otros.

- Los procesos de reflexión que argumentan tienen que ver con el estudiante, aprenden cuando, esto es, valoran cómo aprenden con la teoría, cómo lo relacionan con la vida cotidiana, cómo desarrollan estrategias metacognitivas, y dentro del aula, experimentan, llegan a acuerdos y toman decisiones.

Identificar las aptitudes, las habilidades y la forma en que aprenden los estudiantes lo podemos observar con estos hechos:

- Aprenden a pensar de manera diferente, sobre todo consolidan estrategias metacognitivas al final de su carrera.
- Vinculan la teoría con la práctica, pueden resolver problemas y tomar decisiones, es un discurso ya muy utilizado pero lo realizan por fases por procesos de acuerdo a su avance de aprendizaje, desde perseguir un objetivo a obtener un desarrollo y este puede ser ampliamente experimentado en materia pedagógica.
- Utilizan sus propias estrategias para aprender, lo cual consideran como un proceso en el que van a llegar a comprender que es más importante generar habilidades y actitudes para la vida escolar y para el trabajo, en este sentido lo diferente es que sí trabajan directamente con la realidad, con la comunidad, pues pueden intervenir pedagógicamente como realizar una práctica escolar de cualquier nivel, trabajar con grupos vulnerables, gestionar proyectos sociales con los colonos, innovar talleres para trabajos productivos, generar alternativas para las personas con capacidades diferentes, prevenir distintos tipos de violencia en materia de valores y educación para la paz y la democracia, entre otros. Todo ello, de acuerdo a algunas experiencias compartidas en el momento de aplicar con los grupos los cuestionarios.

Con lo anterior podemos sostener que los procesos de reflexión en la universidad pueden consolidarse si las universidades dinamizan sus estructuras y realizan cambios institucionales pertinentes, alcanzan mayor pertinencia para conducir nuevos modelos de innovación en la gestión del conocimiento, en la investigación y en la tecnología, puesto que la creación de una universidad innovadora garantiza el inicio de un cambio en la calidad de los conocimientos, con nuevas carreras, mayor organización en el proceso educativo, en el bienestar y desarrollo integral del estudiante, lo que aprende lo manifiesta en su comunidad, en las colonias más próximas de la universidad.

Sin embargo, consideramos que a la UCM le falta mucho por reflexionar, analizar, discutir y poner de manifiesto y en vivo la postura de un modelo educativo, que le permita identificarse y orientar el trabajo académico de una manera clara, relevante y pertinente. Es necesario comentar que el modelo educativo a seguir por sí mismo no resuelve ningún rumbo ni traduce los problemas educativos en el nivel superior. Sin embargo, es el fundamento filosófico educativo para trabajar en las aulas de la universidad, además de la creencia y la fuerza colectiva

y colaborativa de sumar todos los esfuerzos tanto en experiencia e inteligencia hacen que la UCM vaya avanzando pese a todas sus limitaciones. Las instituciones de educación superior deben impulsar la creatividad y las capacidades necesarias para resolver problemas, fomentar y adoptar tecnologías y para organizar y participar en proyectos de desarrollo.

Queremos aclarar lo que el docente innovador debe ejercer en su práctica: compromiso, carrera de vida, pasión por enseñar y ofrecer aprendizajes relevantes, útiles, productivos, de involucrarse en la escuela participando con tenacidad en proyectos académicos y de investigación. Además, debe estar abierto al cambio y comprender nuevos escenarios en educación que permitan la integridad del estudiante. En el escenario de los docentes, ponemos en la mesa lo positivo desde su personalidad tratando de hacer su mejor trabajo en clase, veamos que nos dicen en su discurso:

“Quiero hacer amena la clase, ambiente favorable para el aprendizaje”.

“Aprendo a escuchar a los estudiantes, les explico las veces que sean necesarias”.

“La teoría hay que llevarla en la práctica en el salón y en las intervenciones”.

“Ser un docente eficiente y crítico”.

“No aplico favoritismos con alumnos. Planifico mis clases con esmero”.

“Respeto a mis alumnos, genero confianza y motivación, los escucho y los valoro”.

“Me apasiona trabajar con problemas educativos en el aula”.

“Tengo que ser paciente con estudiantes inquietos”.

¿Qué nos dicen cada una de ellas? Vemos impregnados en su experiencia el afán hacer el trabajo docente sin temor a dudas y lo más ‘perfecto posible’. Es cierto que con la aplicación de este cuestionario pareciera que depositaran sus principales atributos personales, pero también verso ‘por dentro’, como preguntar ¿cómo eres tú docente en el momento en que trabajas con tus alumnos? Sabemos lo que han dicho no basta para determinar la personalidad de un docente, sin embargo, si se puede sostener que son testimonios por hacer diferente el trabajo docente, a los docentes les queda claro que no están en universidades tradicionales públicas como la UNAM, UAM o el IPN, pues están en construcción y van logrando hacer un trabajo colegiado, consideramos que esto es importante, pues pareciera que un trabajo únicamente de una universidad no es suficiente para ofrecer un testimonio evidente de que un cambio innovador en ciertos espacios universitarios se puede lograr desde lo político y social vinculado a lo educativo.

Si bien en lo negativo de la personalidad ‘hay evitar que no figure en el salón de clase’, los docentes tratan de despojarse de ello antes de entrar, sin embargo es inevitable puesto que se van desenvolviendo en su modo de vida, en su aspecto cotidiano. Importa mucho el lugar de trabajo, la cantidad de alumnos a atender, el gusto de ser un docente como un estilo y carrera de vida, la asignatura a impartir que sea la deseada, entre otros.

Podemos argumentar que la personalidad del docente, ya sea positiva o negativa, influye en la formación del estudiante, los hallazgos de este apartado pueden contribuir a reducir tensiones propias del docente, a mejorar sus prácticas educativas mediante procesos asertivos, lo llevaría a diseñar intervenciones para alcanzar determinadas metas y objetivos, a resolver conflictos, a ser más empáticos con los estudiantes, a colaborar de manera conjunta. Cabe resaltar que en esta investigación, al utilizar estos instrumentos como el cuestionario para el docente, nunca fue el propósito de que incluso ellos mismos se sintieran como innovadores, reiteramos que es a través del discurso del docente podemos apreciar los elementos innovadores. En cuanto al aprendizaje, podemos valorar y analizar los discursos de los docentes:

Cuadro 1: Considero que un estudiante aprendió cuando...

Docente_8_H	-Aplica los conocimientos en sus proyectos y en sus intervenciones educativas.
Docente_7_H	-Redacta con sus propias palabras un concepto y es capaz de explicarlo a sus compañeros y a mí. Luego lo aplica para resolver un problema.
Docente_6_H	-No memoriza. -Analiza, discute, propone diferentes puntos de vista a un problema. -Diseña y aplica diferentes actividades de trabajo sobre algún tema.
Docente_5_M	-Mantiene una postura firme, holística entorno a los temas y problemas en forma oral y escrita, en todas sus versiones y modalidades.
Docente_4_M	-Cuando hay un diálogo crítico. -Cuando se cumplen con todos los indicadores temáticos. Se explican la mayoría de dudas.
Docente_3_M	-Cuando hay un diálogo crítico. -Cuando se cumplen con todos los indicadores temáticos. -Se explican la mayoría de dudas.
Docente_2_M	-Cuando me hacen preguntas derivadas del tema. -Cuando relacionan los temas con su vida, en otras experiencias y cuando lo ponen en práctica.
Docente_1_M	-Relaciona su problema educativo con su contexto, después se revisa en clase cada caso. -Cuando realizan investigación y luego confrontan las teorías educativas de aprendizaje, además se dan cuenta cómo se vive este fenómeno.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar todas las respuestas de los docentes consideran que aprender tiene sentido, de acuerdo a una serie de propósitos para generar ciertos resultados. No se trata de ver quién respondió más criterios, o qué docente tiene mayor razón, pues consideramos que todas las respuestas son de gran relevancia, que cada una de ellas contiene una seguridad en expresar que los estudiantes han aprendido en diferentes momentos y espacios.

¿Qué relación existe entre la función de la enseñanza y lo que aprende el estudiante? Si la innovación del docente está dentro de los procesos reflexivos y los estudiantes aprendan a pensar de manera diferente entonces es necesaria la interacción entre el docente y el estudiante. Ciertamente es que con los saberes, habilidades y actitudes del docente utilizados para compartir sus enseñanzas estas se verán reflejadas en el estudiante, lo que espera el docente es observar evidencias básicas de la formación de ese estudiante. Los docentes no argumentaron cuál es el método de aprendizaje que utilizan para que los estudiantes aprendan, lo cual no era el propósito de la pregunta, sin embargo con la determinación del cómo aprenden podemos ubicar estos métodos.

Con relación a las aptitudes y aprendizaje los alumnos mencionaron las siguientes respuestas. Comparativamente, entre cuarto y octavo semestres hay diferencia en el discurso:

Las respuestas de los estudiantes de cuarto semestre son más dispersas, heterogéneas y dan más responsabilidad sobre su propio aprendizaje a factores externos como el profesor y las calificaciones del semestre. Las habilidades/aptitudes mencionadas en las afirmaciones 1 y 2 (responsabilidad, participación, puntualidad, valores, principalmente) se disocian, en la mayoría de los estudiantes, de su concepto de aprendizaje. Es decir, por ejemplo una estudiante menciona que las aptitudes necesarias para un estudiante son responsabilidad e interés en el aprendizaje, pero al analizar su respuesta a la afirmación -Aprendí si...- nos dice que se guía por el dicho "si me caigo, me levanto". Otro estudiante menciona que las aptitudes necesarias son ser participativa, saber más de los temas vistos, llevar a la práctica los conocimientos, creativa, exponer, responsable. Sin embargo menciona que aprendió si deja de creer en cosas negativas.

La responsabilidad que dan a los profesores para adquirir conocimientos es de mucho peso, por ejemplo, una alumna menciona que aprendió si el maestro es buena onda, si no da tanta teoría porque esto la duerme; sin embargo, menciona que las aptitudes necesarias en un estudiante son dedicación, responsabilidad, no conformismo, repasar lo estudiado, practicar y gusto por la materia. Otra estudiante señala que las aptitudes deseables en un estudiante son iniciativa, responsabilidad participación observación, saber escuchar. Pero, en contraparte, señala que aprendió si los profesores son más flexibles a la hora de explicar.

Para los estudiantes de octavo grado, el aprendizaje depende más de ellos y ven a la escuela, al profesor y a las materias como elementos que ayudan en su formación siempre y cuando ellos lean, cuestionen a sus profesores, lleven a la práctica social y educativa los conocimientos, investiguen en diversas

fuentes. Siguen mencionando de manera recurrente al profesor, aunque ya en el sentido de “cuestionarlos, “tomar en cuenta sus docentes y tutores como una orientación.” Algunas respuestas indican que un porcentaje menor de estudiantes sigue considerando a la escuela como la responsable de su formación como los siguientes comentarios: “aprendo si entro a clases”, “depende del esfuerzo del profesor por sacar la materia adelante y de las metodologías y herramientas que se apliquen para facilitar y que sea flexible el aprendizaje para los alumnos”. Sin embargo la gran mayoría reporta hacer uso de otras fuentes de consulta como la investigación, la lectura, sus propios proyectos, la toma de decisiones ante los imprevistos en campo.

Un discurso que nos llamó la atención fue el siguiente “yo aprendí que no necesitas de un examen para saber si aprendiste o no sino que hay veces que tenemos que ser auto críticos para conocer qué es lo que sabemos realmente”: Aquí observamos un deslinde total entre calificaciones y aprendizaje, es decir, el alumno da mucha más relevancia a lo que él puede hacer con lo que sabe, a la autovaloración de su propio aprendizaje, independientemente de los exámenes y las calificaciones que se derivan de éstos.

En la relación entre aptitudes y aprendizaje, también observamos que existe una correlación más estrecha en los alumnos de octavo semestre. Por ejemplo, el alumno del inciso anterior, señala como aptitudes deseables en un estudiante “ser sociable, comprometido con el trabajo colaborativo, ser analítico, leer”. Es decir, deducimos a través de su discurso que el ser analítico, formarse a través de la lectura, trabajar colaborativamente es más importante para él y, en consecuencia, los exámenes pasan a segundo término. Este es un ejemplo ilustrativo de construcción de aprendizaje.

En términos generales podemos dirigir los resultados en dos direcciones. Por un lado, la mayoría de los alumnos de cuarto semestre señalan:

Aptitudes deseables en los alumnos, pero estas no son tomadas en cuenta para definir su propio aprendizaje.

El papel del profesor es central para la mayoría de los alumnos, ya que la escuela, las materias, el profesor, las calificaciones son las que deciden si el alumno aprende o no, colocándose el alumno a sí mismo, como un alguien que va a recibir conocimiento, pero no a participar en su adquisición.

Algunos estudiantes señalan a factores incluso ajenos al ámbito escolar (refranes o creencias) como responsables de su aprendizaje.

Gráfico 1. Aptitudes / Habilidades deseables en un estudiante



Por otro lado, los alumnos de octavo semestre:

Siguen dando peso importante al papel de la escuela, del profesor como formadores de su aprendizaje, pero en un sentido distinto, ya que los profesores se convierten en orientadores, en alguien a quien se puede cuestionar, lo que dice sirve para ser objeto de análisis, incluso el mismo conocimiento.

En su mayoría, se percibe una relación más estrecha entre las aptitudes y el aprendizaje. Se ven a sí mismos como constructores de su propio aprendizaje, capaces de proponer proyectos comunitarios, llevarlos a la práctica y modificarlos de acuerdo a las contingencias que surjan.

Muchos reportaron ser responsables de realizar sus propias investigaciones por medio de la lectura analítica, el uso de las nuevas tecnologías, hacerse responsable de la adquisición y desarrollo de sus habilidades para mejorar su aprendizaje.

Gráfico 2. Aptitudes / Habilidades deseables en un estudiante



Podemos observar que el aprendizaje es un proceso, se realiza durante toda la vida, que se aprende de acuerdo a objetivos, incluso es necesario que existe un ambiente favorable, una motivación y un interés por los estudiantes. Vimos con claridad también que los semestres continuos de la licenciatura siempre tendrán una complejidad, en cada uno de ellos mayor exigencia, se denota que los de octavo semestre desarrollan más capacidades metacognitivas, aprendizajes autorregulados por sí mismos, en este sentido como el aprendizaje es por etapas, los estudiantes de cuarto hacen uso de estrategias, los de octavo ya están incluso elaborando su protocolo de investigación, están consolidando un desarrollo; los estudiantes de cuarto todavía mantienen una relación pedagógica con el docente; los de octavo, ya investigan con mayor autonomía y mayor complejidad, comparten hallazgos que incluso el docente todavía ha explorado, pero puede orientar la investigación. Ahora se muestra una comparación de los estudiantes de dichos semestres en cuánto a su forma de aprender, podemos observar lo siguiente:

Cuadro 2. Considero que aprendí si:

	Grupo de cuarto semestre	Grupo de octavo semestre
1	Escucho algunas críticas constructivas y las analizo y propongo cambios para un aprendizaje más significativo en el ámbito educativo y la vida cotidiana.	Leí lecturas, escuché el punto de vista de mis compañeros, cuando interactué con las demás personas, cuestiono a los profes y llevando a la práctica conocimientos adquiridos enfocándome en los contextos social, cultural y educativo.
2	Empiezo a ser más participativa, expongo mis dudas al profesor y compañeros. Aprendí cuando me inicié y adentré en el mundo de la lectura, enriqueciendo mi léxico. Me dispuse a ser más activa dentro y fuera del aula	Llevo a la práctica los conocimientos adquiridos, argumentando los aprendizajes con la teoría, experiencias compartidas con los compañeros, orientación de nuestros docentes y tutores para que el aprendizaje sea más fructífero y significativo.
3	Creo más en mí misma, soy capaz de desempeñar mis habilidades y capacidades, dejo de creer en cosas negativas.	Cuando supe el significado de la construcción de mis propios conocimientos, cuando llevo a la práctica esos conocimientos por medio de proyectos de investigación, considero clave poner en práctica cada conocimiento para que sea significativo.
4	Dedico tiempo a la lectura, reflexiono al mismo tiempo y comparto mis ideas con los demás.	Tomó mis cursos de la carrera pues cada proyecto en los que he participado son de mi interés, por lo tanto, mi dedicación, responsabilidad y disponibilidad se hacen visibles para la adquisición de conocimientos, he aprendido porque he adquirido habilidades.

5	El tema es de suma importancia, ya que es de mi interés, presto mucha atención, si se me presentan dudas, las hago saber y todo lo aprendido lo llevo a la práctica. La verdad, sí he aprendido muchas cosas.	Cuando comencé a conocer a los autores de las teorías psicopedagógicas, ya que por medio de ellos aprendí las prácticas que llevé a cabo en la asignatura. Las salidas al campo, en la formación de talleres, en la relación con actores sociales.
6	Aprendo mejor si el profesor es buena onda conmigo y yo correspondo dedicándome más a su materia, la práctica es importante ya que me duermo con tanta teoría. Aprendí más cuando me di cuenta que estudiar me gustaba.	A partir del tercer semestre con la línea de política e intervención, cuando comencé a leer más y salir a prácticas involucrándome con el contexto y con los sujetos de una manera directa.
7	Mi método personal es la observación y la práctica y sobre todo el visual – auditivo. Estos métodos son agradables y favorables para mi desempeño académico. Aprendo cuando las clases son prácticas, cuando hay mucha actividad por parte del docente.	Me formé un criterio y comencé a criticar, dudar y cuestionar lo que se me decía, lo anterior lo argumentaba porque como alumna investigaba en diversas fuentes, analizaba lo que se me decía y ahí era cuando realmente empezaba a aprender.
8	Logré captar la información que es más pertinente, así como cuando escucho las diferentes opiniones de mis maestros y compañeros ya que también puedo aprender de ellos. Además aprendo de los errores y cuando los profesores son más flexibles a la hora de explicar.	Relacioné los aprendizajes con acontecimientos de la vida cotidiana y éstos se ponen en práctica. Para generar conocimiento es esencial que se vinculen con aspectos relevantes en la práctica.
9	Relaciono lo visto en clase con la realidad y me muestran mis calificaciones al final del semestre.	Soy responsable y dedico tiempo para estudiar, interactuar con mis compañeros en lo que se me dificultaba. Aprendí a escuchar lo que me decían, me ayudó a ser más sociable.
10	Sé hablar acerca de lo que ya se vio, puedo dar hasta ejemplos, puedo analizar de manera crítica, comprensiva, por lo tanto, considero que obtuve un conocimiento significativo para aplicarlo en la vida cotidiana.	Yo aprendí que no necesitas de un examen para saber si aprendiste o no sino que hay veces que tenemos que ser auto críticos para conocer qué es lo que sabemos realmente.
11	El profesor hace dinámicas las clases, salgo a campo a intervenir, tengo que diseñar nuevas estadísticas para luego llevarlas al campo.	Me enfrento a un grupo o a alguna situación en donde tendría mayor responsabilidad, cuando los profesores me hacen críticas constructivas para mejorar mis aspectos negativos.
12	Cuando algo me interesa y sobre todo porque se me facilita como con los niños, tengo muy buena relación con ellos. Cuando investigo sobre los temas.	Un tema es significativo y entonces cuento con disposición y tiempo. También depende del esfuerzo del profesor por sacar la materia adelante y de las metodologías y herramientas que se apliquen para facilitar y que sea flexible el aprendizaje para los alumnos.

13	Me guió por el dicho “las caídas sirven para levantarse” o las experiencias malas, sirven para después ser buenas. En el aprendizaje se pasa por algo que no sabes, considero que aprendí cuando me equivoqué.	Como mi práctica es con niños, me ayudó mucho el aprendizaje de la teoría de Rosseau para comprender y poner en práctica su desarrollo.
14	Cuando puse toda mi atención y participé en clases.	Tuve el valor de resolver mis dudas con respecto a la carrera, pude ver las necesidades del contexto y dar posibles soluciones a ellas.
15	A partir de tercer semestre con la materia de política, con la maestra Agustina, me hizo ser más crítica con las cosas de la vida y del mundo que vivimos.	Puedo aplicar la teoría a la práctica, cuando defiendo mis conocimientos, cuando puedo dar una crítica a algún tema.
16	Comparto lo visto en clase y lo llevo a la práctica y participo, se me aclaran las ideas.	
17	Cuando pongo el suficiente empeño en lo que hago, estudiando lo que me gusta, no se me hace complicado y las llevo a la práctica en mi vida diaria. Me gusta que mi conocimiento se enriquezca con lo que aprendo de mis profesores, de mis amigos.	
18	Considero que el aprendizaje es un proceso gradual y formativo fundamental para el desarrollo intelectual e integral de cada persona. Personalmente, mi mejor etapa de conocimientos los fui adquiriendo a partir del nivel medio superior, ya que se tiene una edad más razonable en muchos aspectos de la vida cotidiana y dentro del ámbito educativo.	
19	Soy responsable y una actitud dedicada, utilizando lecturas y práctica.	
20	Se lo que quiero en la vida, tengo la mente centrada.	
21	He adquirido experiencia y esta experiencia me ayuda a no caer en los mismos errores.	
22	Realizo trabajos por medio de la práctica puesto que no todo lo aprendemos del mismo modo.	

Fuente: Elaboración propia.

Para los alumnos de cuarto semestre no existe un patrón definido de respuestas, excepto el darle al profesor la mayor responsabilidad en el aprendizaje de los alumnos, por ejemplo “aprendo si el maestro es buena onda”, “si el maestro

es flexible”, “si saco buenas calificaciones a fin de semestre” o “si la profesora me hace reflexionar”. Las demás respuestas son heterogéneas y van desde refranes populares como “las experiencias malas sirven para después ser buenas” o “las caídas sirven para levantarse”, hasta creencias como “dejar de creer en cosas negativas”, “aprendí si me equivoqué”.

Gráfico 3. Considero que aprendí sí...

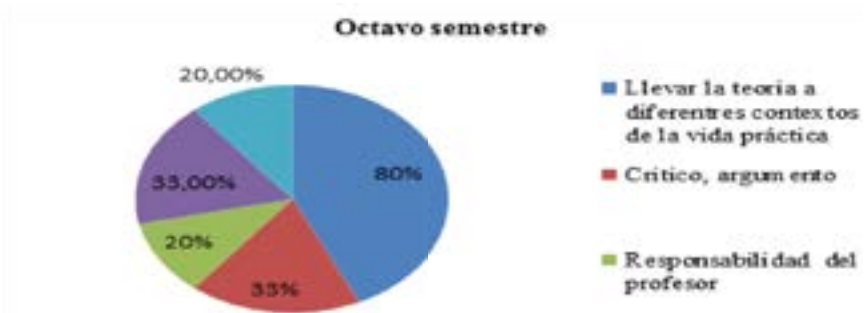


Para los alumnos de octavo semestre, su aprendizaje está relacionado fundamentalmente con su capacidad de llevar a la práctica los conocimientos teóricos, de poder llevar al campo sus proyectos y desarrollarlos. Relacionan aprendizaje con construcción de conocimientos, con investigación en diversas fuentes y con la lectura de teorías pedagógicas. Aunque en menor grado respecto a los alumnos de cuarto semestre, el papel del profesor sigue siendo importante aunque desde otra perspectiva, por ejemplo, un alumno escribió “aprendí si soy capaz de formarme un criterio y comencé a criticar, dudar y cuestionar lo que se me decía, lo anterior lo argumentaba porque como alumna investigaba en diversas fuentes, analizaba lo que se me decía y ahí era cuando realmente empezaba a aprender. Otro alumno escribió “cuestiono a los profes y llevo a la práctica conocimientos adquiridos enfocándome en los contextos social, cultural y educativo”. En contraparte aún hay estudiantes, aunque en un porcentaje mucho menor en relación a los estudiantes de cuarto semestre, que continúan dándole un mayor peso al profesor que a su propio aprendizaje: “depende del esfuerzo del profesor por sacar la materia adelante y de las metodologías y herramientas que se apliquen para facilitar y que sea flexible el aprendizaje para los alumnos”.

Nos parece importante destacar que así como algunas respuestas siguen dando peso al papel del profesor en su formación docente, la mayoría de los estudiantes se ven a sí mismos como los responsables de su propio aprendizaje. En este sentido sobresale la respuesta de un estudiante “Yo aprendí que no necesitas

de un examen para saber si aprendiste o no sino que hay veces que tenemos que ser auto críticos para conocer qué es lo que sabemos realmente”. Gráficamente, las respuestas de este apartado podemos representarlas de la siguiente manera:

Gráfico 4. Considero que aprendí sí...



Podemos también argumentar la diferencia entre dichos semestres de la responsabilidad solo como valor para los de cuarto semestre, que los de octavo semestre, que implica ser más crítico, en cuanto seguirse perfeccionando en su ámbito académico y trabajar colaborativamente al realizar mayores lecturas e investigaciones, o bien, intervenciones educativas como las realizan los estudiantes de Innovación Educativa.

Podemos observar que de acuerdo a los postulados teóricos de Saint-Onge (2000) el aprendizaje es un proceso, se realiza en y durante toda la vida, que se aprende de acuerdo a objetivos, incluso es necesario que exista un ambiente favorable, una motivación y un interés por los estudiantes. Vimos con claridad también que los semestres continuos de la licenciatura siempre tendrán una complejidad, en cada uno de ellos mayor exigencia, se denota que los de octavo semestre desarrollan más capacidades metacognitivas, aprendizajes autorregulados por ellos mismos, en este sentido como el aprendizaje es por etapas, los estudiantes de cuarto hacen uso de estrategias, los de octavo ya están incluso elaborando su protocolo de investigación, están consolidando un desarrollo; los estudiantes de cuarto todavía mantienen una relación pedagógica con el docente; los de octavo, ya investigan con mayor autonomía y mayor complejidad, comparten hallazgos que incluso el docente todavía no ha explorado, pero puede orientar la investigación.

De esta manera tenemos la simbiosis completa: docente y estudiante. Con todo lo que fue analizado de acuerdo a los estudios podemos de nueva cuenta

preguntarnos: ¿son innovadores? O bien ¿tienen elementos y/o herramientas para llevar a cabo la cultura de la innovación? Habíamos dicho que los docentes de la UCM nunca se vieron innovadores, menos los estudiantes se identificaron de esa manera, lo que resalta de manera implícita en la teoría de la innovación, es que ellos procuran un cambio y una mejora, que son los primos cercanos de la innovación. Las universidades con un recorrido inicial en innovación o con experiencias innovadoras, están obligadas a interrogarse sobre las asunciones respecto el significado académico de innovación como puede ser promovido, gestionado y evaluado.

Conclusiones

Podemos sostener que los procesos de reflexión en la universidad pueden consolidarse si las universidades dinamizan sus estructuras y realizan cambios institucionales pertinentes. Alcanzan mayor pertinencia para conducir nuevos modelos de innovación en la gestión del conocimiento, en la investigación y en la tecnología, puesto que la creación de una universidad innovadora garantiza el inicio de un cambio en la calidad de los conocimientos, con nuevas carreras, mayor organización en el proceso educativo, en el bienestar y desarrollo integral del estudiante, lo que aprende lo manifiesta en su comunidad, en las colonias más próximas de la universidad.

Los procesos de innovación académica que viven los actores de la UCM no están regulados ni es una prioridad para los docentes. La docencia particulariza su interés generar aprendizajes que no se le olviden a los estudiantes, que lo que aprenden lo puedan utilizar en la vida cotidiana. Existe exploración, experiencia vivida, asesorías y tutorías en el trabajo que desarrollan como parte de su formación docente. Por supuesto que son conscientes que les falta hacer investigación, de que se actualicen en forma pedagógica, que sus clases sean más didácticas y vinculadas a lo más real.

La prospectiva de impulsar cambios, mejoras e innovaciones en la educación superior y en las universidades no consiste en que todas sean necesariamente innovadoras, más bien, generen sobre todo procesos de reflexión entre los actores y dinamicen sus estructuras que todavía tienen débiles. En este sentido se tendrá que vencer algunos retos:

Las universidades tradicionales sin cambios seguirán ofreciendo sus cursos habituales, sin responder claramente a las nuevas demandas sociales. En particular solo entrarán marginalmente en el amplio campo de la educación de por vida, que percibirán más como una perturbación que como una oportunidad. La investigación preponderante en todos los campos será la básica, con alto componente individual y sin un objetivo explícito de interacción con los sistemas de innovación. La multidisciplinariedad solo avanzará lentamente, tanto en enseñanza e investigación.

Las universidades tradicionales adaptadas tratan de mantener su organización y actividades, pero respondiendo a los retos más evidentes. La enseñanza

seguirá siendo presencial casi en exclusiva, pero existirán algunas experiencias de formación on-line. Aunque los alumnos y profesores seguirán siendo “locales” se buscará una mayor movilidad de ambos. La investigación pasa progresivamente de ser una tarea individual a constituir una labor colectiva, con participación incluso de otros centros de dentro y fuera del país.

Las universidades con estrategias nacional o local, tenderán a encerrarse en su entorno geográfico y solo marginalmente buscarán integrarse en las tendencias de globalización. Por tanto, la competencia externa por alumnos o profesores no será una preocupación importante, resguardados en su territorio (mercados cautivos, financiación garantizada, cultura y lengua). La movilidad de estudiantes y profesores seguirá teniendo un ámbito local. Un reducido número de centros de especial calidad tendrá a integrarse en redes internacionales. Aparte de la educación tradicional de jóvenes, se atenderán las necesidades locales de formación de por vida.

La alternativa para las universidades más dinámicas será aceptar la necesidad de una estrategia global que, sin olvidar sus importantes conexiones locales, considérese la interacción con instituciones, profesores y alumnos de otros muchos países. Esas universidades con estrategia global harán un uso intenso de las TIC y de la incorporación a redes. Los estudiantes elegirán sus cursos en la red educativa global y, por tanto, deberán competir (y cooperar) en un mercado internacional de cursos on-line. En la investigación también es indispensable las redes de calidad y será frecuente la figura del profesor que une su labor en formación, con participación en proyectos con instituciones externas y cierta capacidad empresarial para conectar investigación y difusión social de sus innovaciones.

Finalmente a la universidad pública le corresponde formar una ciudadanía global donde las personas asuman derechos y responsabilidades y se enfrenten a los desafíos de un capitalismo cada vez más abrumador, pues el mundo postmoderno convive con los caprichos del libre comercio, los cambios rápidos de orden y progreso, el panorama de la cultura digital y una salvaje e inesperada vida en la calle. No podemos hablar de calidad e inclusión mientras que los estudiantes se adaptan a las escuelas y que las minorías como los indígenas, los pobres, los migrantes, la cultura gay, personas con capacidades diferentes, adquieran bienestar, paz y dignidad; trabajar y vivir en comunidad, donde todos tengamos posibilidades e intercambios desde la razón y desde la ética, es una de las consideraciones necesarias que debemos perseguir. Debemos ampliar la gama de teorías con que miramos los cambios institucionales y combinar distintos enfoques, pues vivimos en una era de supercomplejidad.

Referencias

- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Barcelona: Pomares.
- Clark, B. (2000). *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa.

- Clark, B (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Casanova, H. (2006). "Universidad y cambio: las tensiones del porvenir". En *Reflexiones y propuestas universitarias en la sociedad del cambio*. De Rosa Martha Romo Beltrán [Coord.]. México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO y S. XXI.
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento y el proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dridiksson, A. (1993). *La universidad del futuro*. Tesis doctoral en Economía. México: UNAM.
- Dridiksson, A. (2003). "La nueva reforma universitaria en América Latina". En *ESEconomía*, Nueva Época, No. 4, Verano, p. 43-61.
- Dridiksson, A. (2005). *La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. México: CESU-Plaza y Valdés-UNAM.
- Dridiksson, A. (2007). *La universidad en las sociedades del conocimiento*. México: UNESCO.
- Dridiksson, A. (2009) "La construcción de nuevas universidades para responder a la construcción de una sociedad del conocimiento". En *UNILA Consulta Internacional*, Iguazu, Brasil, Publicaciones IMEA 2.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España, Octaedro,
- Ibarra, E. (2009). "Exigencias de organización y gestión de las universidades públicas mexicanas: de su pasado político a sus mercados presentes", en D. Cazés, E. Ibarra y L. Porter [Coords.]. *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. México. CEIICH-UNAM/UAM-Cuajimalpa, en prensa.
- López, R. (2003). *Formas de gobierno y gobernabilidad institucional*. ANUIES. México.
- Muñoz, H. y Rodríguez, R. "La educación superior en México. Diferenciación y cambio hacia el fin de siglo". En Hugo Casanova et al., *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*. Pensamiento Universitario. Tercera Época 90. México, UNAM-CESU, 2000, p. 127-150.
- Rama, C. "La utopía de pensar la universidad latinoamericana del siglo XXI". En *Innovación Educativa* Vol. 12, No. 60, Tercera Época, septiembre-diciembre 2012, México, p. 105-123.
- Ramírez, H. (2012), "Educación superior para un desarrollo incluyente. Tendencias, escenarios, agenda prioritaria". En Calva, J. (Coord.) (2012) *Políticas de educación, ciencia, tecnología y competitividad*, Vol. 10. Análisis estratégico para el desarrollo. México: Juan Pablos.
- Ríos, D. (2004). "Rasgos de la personalidad de profesores innovadores: Autonomía, persistencia y orden". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 2º trimestre, año/ Vol. XXIV, No. 2. México: Centro de Estudios Educativos, A.C., p. 95-112.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, B. (1996), "Las tres transformaciones de la universidad moderna. En Rothblatt, S., Wittrock, B. [Comps.] *La universidad europea y americana desde 1980. Las tres transformaciones de la universidad*. Barcelona: Pomares-Corredor. p. 331-394.
- Zeichner, K. (1995), "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar". En *Volver a pensar la educación*. Vol. II, Prácticas y discursos educativos, Congreso Internacional de Didáctica, Barcelona: Morata. p. 74-85.

CAPÍTULO IX

LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA, CASA DE LOS SABERES PARA LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA

Alejandrina Reyes

Adentrarse en la dimensión educativa universitaria y aproximarse a identificar las características necesarias que requiere poseer para ser pertinente en el siglo XXI, constituye un desafío. En nuestra América Latina y Caribeña, en nuestra Abya llala se han generado una serie de giros en cuanto a su visibilización dentro del continente y en especial, a los avances significativos educativos y en especial universitarios. La educación universitaria en el siglo XXI nos hace girar la atención sobre su carácter estratégico en lo social, económico, cultural y político, quiero reflejar acá, tres elementos de interés a tomar en consideración sobre esto:

- La visión compleja de la realidad donde corresponde actuar como profesionales, supone promover y visualizar la importancia de la transdisciplinariedad y multidiversidad en los procesos educativos universitarios.
- El método que se utiliza como creación y eslabón en el hecho formativo para los futuros profesionales.
- Y la calidad de la educación universitaria requerida para afrontar los desafíos del siglo XXI.
- Abordaré estos elementos tomando como centralidad, la experiencia de la Universidad Bolivariana de Venezuela, como institución educativa universitaria emblemática en el cambio de visión del quehacer universitario en la República Bolivariana de Venezuela.

La visión compleja y multidiversa en procesos educativos universitarios

Existe una tendencia en algunas de nuestras universidades latinoamericanas y del Caribe a seguir ancladas a visiones deterministas, fragmentadas, colonizadoras, que no les permiten ubicarse situacionalmente en los momentos actuales, para así poder dar respuesta a los requerimientos que plantea una nueva **época** universitaria. Esta se encuentra caracterizada por los avances tecnológicos, la pertinencia de la formación profesional en vinculación estrecha con el desarrollo productivo en el territorio, la relevancia de la formación profesional para el desarrollo sostenible e incluso universidades que se resisten a la innovación, a ser originales. Lo cual les permitiría ensayar, experimentar¹⁶ para

16 Aún cuando en la República Bolivariana de Venezuela algunas Universidades son Universidades Nacionales Experimentales de acuerdo a su creación, no necesariamente en su práctica asumen la experimentación como un elemento fundamental de su accionar educativo.

generar la creatividad y la imaginación en torno al pensamiento, el conocimiento y la acción, lo cual redundará en las generaciones futuras, como ya señalaba el maestro Simón Rodríguez (1990)¹⁷:

Dígase

La Instrucción pública, en el siglo 19, pide mucha filosofía.

El interés general está clamando por una REFORMA

y... la América

está llamada, por las circunstancias, a emprenderla.

Atrevida paradoja parecerá

no importa:

Los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia:

La América no debe imitar servilmente, sino ser ORIGINAL (p. 286).

En la República Bolivariana de Venezuela, a partir de 1999, se ha logrado un giro, una transformación en términos económicos, políticos, jurídicos, sociales, culturales y educativos en beneficio de las grandes mayorías de la población. A partir del año 2002, el estado venezolano amparándose en la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, generó una serie de programas sociales y acciones dirigidas a la atención de la gran mayoría del pueblo que había estado excluida de las políticas de atención social y se encontraban en situación de pobreza. Esta población ahora sería atendida a través de las misiones en sus propios territorios, lo cual ha constituido el desarrollo de alternativas para la atención directa de las personas más necesitadas en áreas vitales tales como: salud, vivienda, seguridad, alimentación, educación, entre otras. Con esto se puso de manifiesto la intencionalidad del gobierno bolivariano de brindar la oportunidad al pueblo venezolano de formarse con calidad y pertinencia, teniendo como un elemento vital la gratuidad de la educación desde edad temprana hasta el nivel universitario. La educación es asumida entonces como un derecho fundamental, elemento vital en la conformación de una nueva ética socialista consagrado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 103:

Toda persona tiene derecho a la educación integral de calidad, permanente, en igual de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizara una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas.

17 El maestro Simón Rodríguez, el Sócrates de América, llamado así por su discípulo Simón Bolívar, poseía un método escritural muy particular, por ello la cita respeta la manera como él reflejaba su palabra escrita.

Al ser considerada la educación como un derecho para todas y todos los venezolanos da una base sólida para el desarrollo de programas y proyectos innovadores dirigidas a la población. Con esto se contribuirá a la construcción de la ética socialista bolivariana entendida y reflejada en el *Primer Plan Nacional Socialista 2007-2013* como:

Nueva Ética Socialista: promoción de ética, educación y cultura liberadora y solidaria, orientada a la implementación de un enfoque del desarrollo en el cual el ser humano se realice en armonía con el medio ambiente y adquiera una conciencia social fundamentada en valores y principios de solidaridad, libertad, justicia y equidad.

La creación y consolidación de un estado socialista requiere una base sólida que se sustente en una ética socialista. Además, una transformación de los valores que han prevalecido en esta sociedad capitalista, y para ello es de vital importancia la educación. La República Bolivariana de Venezuela, ocupa el segundo lugar en cuanto a la educación entre los países de América Latina y el Caribe; y el quinto en el mundo. Cuenta con la mayor tasa bruta de matrícula estudiantil universitaria, más 1.900.000m estudiantes para el año 2017. Esto da muestra en concreto de la meta: universalización de la educación universitaria para todos, educación gratuita y de calidad. Para lograr esta meta fue significativa la creación de las misiones educativas y las nuevas universidades con pertinencia social y territorial. Todo ello significó el desarrollo de una política de estado para lograr el acceso a la educación de las grandes mayorías de la población, que hasta finales de los años 90 estaban excluidas. Se busca así contribuir con el desafío planteado por la UNESCO 'Educación para todos' que permita potenciar al país y fomentar su desarrollo integral. De igual manera, las instituciones de educación universitaria venezolanas creadas posterior al año 2000, fueron generadas por demandas territoriales y sociales. Estas surgieron con el fin de dar respuesta a una deuda histórica con el pueblo, respondiendo a nuevas concepciones de la educación basada en un *Ethos* pedagógico emancipador, donde las propuestas formativas curriculares tienen incorporado no solo el pensamiento universal sino también el nuestro americano y nacional. Entre los referentes que le nutren se encuentran el Maestro Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Ezequiel Zamora, Luís Beltrán Prieto Figueroa, Paulo Freire, todos ellos ayudaron a sustentar una política educativa desde el gobierno bolivariano.

La Universidad Bolivariana de Venezuela pionera en la transformación universitaria venezolana

Dentro de las institución de educación universitaria creadas en tiempos de la Revolución Bolivariana, a la Universidad Bolivariana de Venezuela le correspon-

dió el ser pionera y emblema de la transformación universitaria a nivel académico, investigativo y de gestión en vinculación estrecha con la comunidad.

El presidente de la república, Hugo Chávez, en julio de 2003¹⁸ decidió crear esta universidad que rompe con la visión tradicional de las universidades en el país, con una estructura organizativa, académica, de investigación y de vinculación comunitaria totalmente distinta, tal como está reflejado en el prólogo del documento rector:

La creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela en la sesión del Consejo Nacional de Universidades del 1 de julio de 2003, constituye una significativa señal de los cambios que se inician en la educación superior venezolana y de los cuales hemos de hacernos cargo como ciudadanos y ciudadanas de esta patria, porque es en la educación donde se juega la posibilidad de que cada generación encuentre su propio lugar en el mundo, abriendo espacios para asumir responsabilidades impulsadas por la fuerza creadora (...) la educación no cumple solo un papel estratégico para el crecimiento económico. Ella amplía sus alcances a la construcción de un modelo de sociedad que proporcione bienestar a sus habitantes, disminuya las brechas entre regiones y grupos sociales, impulse la democracia como forma de vida en todos los campos de acción humana, coopere para el logro de la formación ético-política y facilite medios para que los hombres y mujeres de este país asistan y participen en la transformación de sus condiciones de vida desde una perspectiva integral de desarrollo humano.

Es así, como se erige la Universidad Bolivariana de Venezuela, a través de un método participativo, que permite no distanciar los procesos formativos del desarrollo productivo que posee y requiere el país. En ella, el proceso de formación, investigación e interacción comunitaria constituye un gran sistema que se autoorganiza, produce holomovimientos a través de un currículo flexible¹⁹. Este vincula las unidades curriculares con el desarrollo socio productivo, socio político y su interrelación con el territorio, es decir, aplica un método innovador que permite el desarrollo de su hacer educativo mediante los siguientes elementos:

Estrategia: La *municipalización* a través de Misión Sucre, permite facilitar el ingreso, la prosecución y el egreso de bachilleres que se encontraban excluidos de la educación universitaria. Y así, obtener una educación permanente,

18 Fue creada oficialmente el 01 julio del año 2003 en sesión del Consejo Nacional de Universidades (CNU), órgano adscrito al Ministerio de Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela, posteriormente Ministerio de Educación Universitaria Ciencia y tecnología.

19 Es importante destacar que la Rectora fundadora de la UBV la Dra. María Egilda Castellanos realizó un llamado a docentes, estudiantes, trabajadores universitarios, investigadores, pueblo organizado para que participaran en realizar aportes para la gestión y formación en esta nueva universidad y fui testigo presencial de cómo se tomó en cuenta experiencias educativas innovadoras sumamente valiosas de otras universidades y experiencias educativas como la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

integral, gratuita, en igualdad de condiciones y oportunidades para su desarrollo personal y profesional. Estos estudios son realizados en aldeas universitarias ubicadas en diversos y múltiples espacios de las comunidades a lo largo y ancho del territorio nacional.

Estructura de gestión universitaria: permite que los procesos académico-administrativos se den de una manera más fluida. En esta universidad no existen escuelas, departamentos o facultades, las sedes y aldeas constituyen sus epicentros de acción estrechamente vinculados con los centros de saberes, los observatorios, entre otros.

Transformación curricular: se ha generado un salto cualitativo en la visualización y conformación de los procesos de formación curricular, la formación de profesionales universitarios que no está signada por programas de formación de cursos en carreras universitarias. Como lo indica el término, compiten entre sí por egresar, o con materias que muchas veces no poseen interrelación y fomentan el pensamiento fragmentado, sin vinculación estrecha con los trabajos especiales de grado, con una práctica de extensión en cuanto al vínculo con las comunidades y no de estrecha interacción respetuosa con ella. El currículo en la Universidad Bolivariana de Venezuela, tiene como eje central el proyecto integrador e integrado, que permite que todos los cursos, así como el desarrollo de los ejes de formación, estén intrínsecamente vinculados con el trabajo teórico práctico en comunidad. Todo ello nos pone en evidencia un modelo educativo emancipador:

La UBV como universidad y comunidad alternativa, debe moverse en el doble eje de fortalecimiento de las experiencias alternativas construidas en espacios sociales acotados y en la creación de lo alternativo, y la solidaridad social al interior de instituciones y dinámicas sociales “molares”; es decir, la conquista alternativa de espacios de sociabilidad sellados por la masificación, el desarraigo, la modernización y lo instrumental. Para ello, la UBV puede constituirse ella misma, tal como es propuesto, a través de la ligazón de enseñanza, investigación e inserción social, en una experiencia comunitaria, alternativa, etc. Lo comunitario, pues, no es un requisito previo para el acceso sino forma ineludible de la vida universitaria, en el entendido que ello forma parte de una relación responsable con la sociedad y con el Estado, y de la constitución de sujetos críticos, social y políticamente activos. (Documento Rector. 2003)

Esta institución universitaria abrió un camino situacional para pensar e iniciar un nuevo viaje epistemológico por el hecho educativo. Un viaje que ayudó a transformar(nos) en la concepción que se posee en la República Bolivariana de Venezuela referente a la educación universitaria y en especial a la del ser docente, concepción caracterizada por vernos como docentes investigadores, generadores de conocimientos, en constante revisión de la práctica.

En la Universidad Bolivariana se evidencia cómo se ha generado un quiebre en cómo pensar la dimensión metodológica, desde la cual se aplica el currículo en el hacer y quehacer educativo universitario. Permanentemente los

docentes están atentos en cómo aplicar estrategias para que el aprendizaje de los estudiantes se logre de manera efectiva en vinculación con su entorno, que dé respuesta a las necesidades de la comunidad, con sus contextos de actuación. En estos quince años de vida de esta casa de los saberes se puede argumentar en la práctica, que ella ha contribuido con la transformación universitaria en el país, a través de un modelo educativo emancipador, donde el aprendizaje ético político es fundamental, aunado a una nueva visión del despliegue territorial con pertinencia de las universidades y los sujetos que la conforman, de la manera de desarrollar y aplicar un currículo flexible, de la aplicación de un modelo de gestión universitaria distinto a las concepciones tradicionales que se estructuran organizacionalmente en facultades, escuelas y decanatos. Al respecto nos señala la actual rectora de la UBV Marian Hasson (2018)²⁰:

La estructura de la Universidad Bolivariana de Venezuela rompe con la visión Napoleónica universitaria, la estructura en Facultades y escuelas, Nosotros trabajamos a nivel territorial en 10 sedes donde funcionan los Programas de Formación de Grado en el Caso de pregrado y los programas de Formación avanzada a través del Centro de Estudios Emancipadores donde se aborda la producción de conocimiento desde un punto de vista de colonial, fortaleciendo la producción de conocimientos desde referentes nuestro americanos, esta estructura nos ha permitido lograr que en los últimos años se hayan graduado más de 386.000 profesionales en áreas totalmente necesarias y pertinentes que contribuirán con el desarrollo del país potencia que se quiere y que está establecido en el Plan Nacional Estratégico 2013/2019. Además podemos ver como en la práctica los proyectos desarrollados por nuestros estudiantes y egresados han contribuido al fortalecimiento de este país potencia, tenemos experiencias en el área de petróleo y gas, en el área de la agro ecología, en el área de la gestión social y su vinculación con los Consejos Comunales y las Comunas, donde sus aportes y aprendizajes se ven reflejados en los informes de sus aprendizajes por proyectos allí en el territorio de las comunidades.

La formación en la UBV propicia la integración entre el trabajo teórico, pedagógico y de vinculación comunitaria por parte de sus estudiantes y docentes investigadores, los contenidos cuniculares están interrelacionados a través de la unidad curricular Proyectos donde se hace necesario que exista una cooperación interdisciplinaria. El docente de proyectos acompaña al estudiante a lo largo de todos sus trayectos²¹ y orienta metodológicamente al estudiante en torno al trabajo de investigación que le permitirá obtener su egreso, así como en la vinculación comunitaria, donde se aprende haciendo, aplicando el legado del maestro Simón Rodríguez, es una educación permanente:

20 Entrevista realizada a la Rectora Marian Hansson, realizada en la sede rectoral (Caracas/Los Chaguaramos) de la UBV en el mes de enero 2018.

21 En la UBV el tiempo de duración de cada programa es de cuatro trayectos, equivalente a cuatro años, con salida intermedia al finalizar el segundo trayecto como Técnico Superior Universitario y al culminar el cuarto trayecto se obtiene el título de Licenciado, Médico Integral Comunitario.

El diseño curricular en la UBV, es concebido como un proceso educativo abierto, dialógico, transformador e inacabado... un proceso de reflexión en la acción y de acción en la reflexión (...) el estudiante se enfrenta a la solución de problemas complejos, al auto aprendizaje y al desarrollo de valores y actitudes compatibles con la construcción de una Sociedad justa, democrática y pluralista (Universidad Bolivariana de Venezuela, 2003, p. 51).

No es una tarea fácil y sencilla lograr de manera efectiva lo anteriormente señalado en los espacios cotidianos de la universidad. Al pasar el tiempo, viejas estructuras de pensamiento y prácticas dominadoras han intentado incorporarse. Sin embargo, prevalece en la comunidad universitaria una identidad consciente de su papel histórico y del compromiso asumido por esta casa de estudios con la Revolución Bolivariana.

Algunas pistas, elementos y principios presentes en la Universidad Bolivariana de Venezuela para la educación del siglo XXI

Uno de los principios que vemos implicado en la nueva concepción de la educación para el siglo XXI, y presentes en la práctica de la Universidad Bolivariana de Venezuela es la auto organización. Estos procesos van de la mano con la propuesta curricular flexible de los Programas Nacionales de Grado (PFG), Programas Nacionales de Formación (PNF) creados bajo resolución N 2. 963 de fecha 13 de mayo de 2008 publicado en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela de 2008, N 38.930 de fecha 14 de mayo de 2008 y Programas Nacionales de Formación Avanzada (PNFA). En la Universidad Bolivariana de Venezuela el proceso formativo posee una innovación que se lleva a cabo a través de cuatro trayectos a saber: un trayecto inicial que tiene una duración de 12 semanas, posteriormente continua con cuatro trayectos con una duración de un año cada uno, donde se abordan unidades curriculares en vinculación con el eje central de formación que es el eje de proyectos, a los dos años, el estudiante tiene la oportunidad de una salida intermedia como Técnico Superior que le permite la posibilidad de incorporarse al ámbito laboral y combinar estudio y trabajo o posteriormente realizar los dos trayectos que le faltan para culminar la Licenciatura, es decir que en cuatro años el estudiante obtiene dos titulaciones una de Técnico Superior y otra de Licenciado o Licenciada.

Las opciones de estudio son diversas en esta institución educativa: 19 programas de formación de pregrado distribuidos en: programas nacionales de formación de grado y programas nacionales de formación, 12 programas de formación avanzada/ postgrado, en áreas estratégicas para la nación, pertinentes con lo planteado en el Primer Plan Nacional de la Nación 2007/2013, y posteriormente al Segundo Plan de la Nación 2013/2019 de manera que se han formado y se están formando en esta casa de estudios profesionales en áreas vitales para el país potencia que requiere ser la República Bolivariana de Venezuela.

A continuación podemos ver algunos elementos que diferencian los programas de formación ofrecidos en la UBV y las carreras universitarias tradicionales:

Elementos que diferencian los programas de formación con los programas de carreras de pregrado y postgrado en Venezuela

PFG/PNF/ PNFA	PROGRAMAS TRADICIONALES DE FORMACION EN PREGRADO Y POSTGRADO
<p>Constituyen una propuesta curricular flexible y multidimensional a través de las cuales se generan redes de producción de conocimientos y aprendizajes en vínculo constante de los estudiantes y docentes con las comunidades a lo largo del trayecto formativo.</p>	<p>Constituyen propuestas curriculares rígidas que responden a un campo disciplinar determinado y que además fomenta la reproducción de conocimientos fragmentados con limitada vinculación con las comunidades.</p>
<p>Se caracterizan por ser pertinentes en cuanto a que buscan dar respuesta a las necesidades educativas y socio productivas identificadas en el territorio cercano como a los proyectos estratégicos de la nación.</p>	<p>Frecuentemente no dan respuestas a problemas de la realidad concreta donde son aplicados.</p>
<p>Los estudiantes poseen vinculación social in situ, desde el inicio del programa lo cual les provee de experiencia a nivel comunitaria.</p>	<p>No requieren vinculación social a excepción de prácticas de intervención en las comunidades por corto tiempo para la realización de los trabajos especiales de grado.</p>

Los programas de formación que se imparten en la Universidad Bolivariana de Venezuela llevan implícito:

- El carácter protagónico y participativo de los sujetos involucrados en el hecho educativo, tanto docentes como estudiantes, lo que hace propicio el escenario para el intercambio, la reflexión crítica y el fortalecimiento de la formación ética política.
- El fortalecimiento de espacios y ambientes para el diálogo y la comunicación, donde el debate crítico de las ideas, la libertad de expresión, la valoración de la diversidad cumple un papel fundamental.
- El carácter humanista, a través de la formación integral del futuro egresado para que aplique con profesionalismo, solidaridad, responsabilidad y sentido de pertinencia lo aprendido.

Existen en la UBV, 15 programas de formación de grado entre los que se pueden destacar mencionar: Comunicación, Estudios Políticos y Gobierno, Refinería y

Petroquímica, Arquitectura; cuatro programas nacionales de formación entre ellos uno de los más significativos es Medicina Integral Comunitaria donde el estudiante desde el inicio de la carrera está realizando prácticas en los Centros de Atención Integral, en las comunidades; 11 Programas Nacionales de Formación Avanzada (PNFA) donde se destaca la Especialización en Medicina del Quemado, la Maestría y el Doctorado en Ciencias para el Desarrollo Estratégico. Todos estos programas son de carácter gratuito que evidencia el carácter prioritario que da a la educación el gobierno nacional.

El desarrollo de los programas de formación y sus diferentes unidades curriculares han requerido tomar en cuenta la complejidad territorial para transformar el proceso formativo de estudiantes y personal docente, quienes están desplegados en diez sedes y las aldeas universitarias a nivel nacional. Este proceso formativo permite interactuar en espacios productivos no convencionales tales como fábricas, lugares de trabajo y comunidades a través de las pasantías y desarrollo de proyectos, donde es muy importante la carga de contenido ético y humanístico de estudiantes así como de los docentes, también es importante destacar la importancia del manejo de la diversidad e interculturalidad en el territorio para contribuir con la identidad local, sus lenguaje, sus códigos culturales, todo lo cual entra en vinculación estrecha a través de los ejes de formación: socio crítico, estético lúdico y ético político en la malla curricular que conforma la red para la formación a nivel universitario en la UBV. En la actualidad la universidad posee una matrícula activa de 56.852 estudiantes regulares de pre grado y 431 estudiantes de Educación Avanzada/ Postgrado a nivel nacional que llevan un legado formativo de avanzada y se convierten junto a todos los egresos en elementos potenciadores del desarrollo productivo del país desde una visión socialista.

El profesor del eje de proyectos Pedro Rojas, a través de una entrevista nos refiere al respecto:

Cuando estaba llevando la unidad curricular de proyectos en el PFG de Comunicación Social, tuve en el curso una complejidad de estudiantes, eran mis estudiantes cinco personas con discapacidad auditiva, trabajadores y líderes comunitarios, jóvenes recién graduados de bachiller con escasos 17 años, señores de 60 años, dos personas sexo diversas. Esto no impidió que pudiera trabajar con todos ellos dentro del salón de clases y en la comunidad. Esta diversidad permitió el intercambio de experiencias, el fomentar la solidaridad con sus compañeros, el abordaje en la práctica de la ética y los valores socialistas, el preocuparnos todos por tratar de comprender a los estudiantes que tenían alguna discapacidad más allá del hecho de saber que había un intérprete que les ayudaba. Aprendí mucho y esa experiencia fue vital para mi formación como docente universitario.

Se ve referida en la cotidianidad del ejercicio docente y en el proceso de formación la presencia de un principio que caracteriza a esta universidad: la

cooperación solidaria. Este principio es sumamente importante para el desarrollo económico, político, cultural y educativo de un país. Este principio se fundamenta en uno de los legados del maestro Simón Rodríguez el 'entre-ayudarnos', que supone cooperar de manera solidaria entre todas y todos para lograr un objetivo.

En todas las sedes universitarias de la UBV se promueve la participación protagónica del poder popular para entre-ayudarse y así contribuir con el desarrollo local, regional, nacional e internacional de manera que la Universidad Bolivariana constituya un espacio de permanente intercambio con las comunidades afro descendientes, los pueblos indígenas, los agro ecologistas, los trabajadores petroleros, los Consejos Comunales, los campesinos, los médicos y enfermeras, los comunicadores sociales, de reflexión crítica sobre temáticas de sumo interés para el desarrollo y avance del país. Hemos visto como en estos momentos se incorporan centenares de personas a los espacios universitarios en discusiones para realizar aportes al *Plan estratégico de la patria 2019-2025*. Es así como, los espacios de la Universidad Bolivariana están permanentemente en ebullición generando propuestas para el desarrollo del país. Las propuestas que han surgido de la academia-pueblo y del pueblo vuelto academia mediante la participación activa y protagónica de estudiantes, docentes, investigadores y miembros de la comunidad universitaria y el poder popular.

Grandes retos para el futuro inmediato

La educación y el conocimiento, como parte de los bienes públicos al servicio de todas y todos, exige una gran responsabilidad de los involucrados y una madurez en su nivel de conciencia. Implica la corresponsabilidad en la acción pero también el acompañamiento necesario a través de procesos de formación permanente y seguimiento continuo para ir evaluando en la práctica los avances y las dificultades. En la Universidad Bolivariana de Venezuela se están dando pasos en torno a ello, para potenciar y socializar la experiencia con otras instituciones universitarias, por lo que es necesario priorizar esta tarea de vital importancia en un tiempo corto.

Hay quienes señalan que la educación ha perdido su antaño encanto. De haber sido una de las grandes finalidades modernas del ser humano, en la que se buscaba producir en su ser y su acción un prodigio de valores garantes de su feliz vivencia y supervivencia ha terminado siendo un establecimiento en crisis y en la cual el educador funge de practicante de una didáctica reproductora de la misma dominación evidenciada en la estructura social. El educador, el docente universitario juega un papel central en el cometido de crear la sensibilidad social necesaria para reorientar a la humanidad. Un conjunto de fortalezas han de acompañar su acción desde el nutrimento para la fortaleza de su pensamiento. Se encontrará frente a un mundo de incomprensiones que le afectarán todos sus sentidos y su ser integral. Debe entonces trabajar en función de no permitir que se fragmente su vida, su visión y aunar esfuerzos de integralidad desde su práctica

educativa. Debe procurar con esfuerzos de criterio y práctica vinculada a la vida, que toda comprensión de las dimensiones del saber esté vinculada al conocimiento profundo del ser humano y su incidencia en el mundo.

La Universidad Bolivariana de Venezuela busca contribuir a preparar a docentes, investigadores y estudiantes para el vivir y no sobrevivir en una sociedad capitalista. El procurar la formación de seres imaginativos y con capacidad de inventiva frente a las dificultades, capaces de cultivar el amor patrio, el amor por la naturaleza y todos los seres vivos, que reconozcan el potencial contenido en el trabajo comunitario, que sean capaces de reconocerse como seres socio productivos y corresponsables del desarrollo del país, el identificarse como sujetos pueblo con sentido de pertenencia y arraigo no apegados a visiones deterministas, defensores de la educación pública y gratuita. Seres que garanticen la multiculturalidad y el carácter multiétnico como precepto constitucional, que valoren la formación científico técnica, la innovación y experimentación, que vean la trascendencia de lo estético lúdico para el aprendizaje, que la formación en valores ocupe un sitio importante en sus vidas.

Queremos transformaciones profundas y no reformas en nuestro hacer educativo universitario, promover esas transformaciones a nivel particular y a nivel colectivo, supone generar problematizaciones, diálogos, interpelaciones, críticas pero también plantearse la realización de sueños, supone aplicar en todo espacio las tres R planteadas por el comandante Chávez: Revisión, Rectificación y Reimpulso, para así fomentar transformaciones profundas.

Las universidades bolivarianas, como pueblo universitario están llamadas a resistir ante los diversos ataques por seguir el legado de Simón Rodríguez de “o inventamos o erramos”, a los ataques al ideario bolivariano, a la necesaria invención frente al determinismo, el no copiar sino innovar y buscar ser originales, ante el ataque de la fragmentación que persiste en nuestros espacios y formas de pensamiento. Todo ello implica grandes retos, pero un elemento fundamental para esta resistencia es la confianza, la perseverancia y la coherencia en lo que hacemos. Por lo que estamos seguros que estos tres valores fundamentales acompañarán esta gesta por la transformación de nuestras universidades.

Referencias

- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea, S, A editores.
- República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* Caracas: República Bolivariana de Venezuela.
- Universidad Bolivariana de Venezuela (2003) *Documento Rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela*. Caracas: Ediciones UBV.
- Gutiérrez, F. (1994). *La mediación pedagógica para la educación popular*. Costa Rica: Publicación de la RNTC.
- República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Gaceta oficial de la Republica Bolivariana de Venezuela* Imprenta Nacional. N 39. Caracas.
- República Bolivariana de Venezuela (2014) *Plan Socialista del Desarrollo Económico y Social*

de la Nación para el período 2007 – 2013. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la Republica.

Rodríguez, S. (1975). *Obras .Completas. Tomo 1.* Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La universidad pública sigue estando al frente de los cambios más importantes de la sociedad, unas más, como las que aquí se presentan, algunas menos, pero lo está.

Desde su modelo constitutivo y sus principales rasgos y funciones, la más reconocida, institución social en América Latina y el Caribe, la Universidad Pública, dado su carácter simbólico y de auténtica dignidad (porque el Estado, la iglesia y los partidos políticos, por mencionar las instituciones más representativas que han sobrevivido desde el Medioevo, ya no lo son), ha sido clave para el devenir de nuestros pueblos, siempre presente y activa en las coyunturas y periodos fundamentales de nuestra historia, contribuido de manera determinante a las ideas que han forjado nuestras naciones, con esa abigarrada capacidad para integrar y sustentar ese mestizaje único que nos ha caracterizado desde siglos, desde lo mejor de la expresividad intelectual, científica y humanista que ha trascendido fronteras, y que sigue siendo el sendero que marca nuestro futuro¹.

A diferencia de lo que ocurre en otras latitudes del planeta, la Universidad Latinoamericana construye su particular identidad histórica y presente desde una autonomía institucional integral², un gobierno colegiado y participativo, como una de las pocas instituciones sociales que ha asumido de forma recurrente un posicionamiento crítico o se ha movilizadado de manera constante (sobre todo desde su principales actores: los estudiantes y sus profesores) ante la barbarie, la injusticia y los excesos autoritarios de los gobiernos o de los ricos y poderosos, así sean locales, nacionales o extranjeros. Pero también, se ha movilizadado por la defensa del bien público, de la libertad y la igualdad, de los derechos humanos o aún de su misma existencia.

Durante las últimas décadas, la Universidad tuvo que enfrentar la velada – y muy a menudo descarada- violación a su autonomía, por la vía de organismos externos de evaluación y acreditación, de la imposición de indicadores que conducían a competir entre sí, para obtener migajas de recursos extraordinarios etiquetados como programas de ‘calidad y excelencia’, y tuvo que enfrentar la tendencia de una creciente privatización, como ocurre hasta ahora, pero sobre todo de mercantilización, que garantizaron en el tiempo trayectorias de reproducción de los intereses de clase y de élites, que no nos representan³.

1 Quién ha expresado esta idea, pero con una gran sonoridad y armonía, con esa muy especial narrativa ensayística y poética, como pocos, es el Colombiano William Ospina, en ese libro de lectura indispensable para comprender nuestra autenticidad: *América Mestiza, el país del futuro*. Ed. Aguilar, Colombia, 2004.

2 Véase: Didriksson, Axel. *Cien años de Autonomía: la dinámica de un concepto*. UNAM, México, 2017.

3 La reciente resolución del Congreso de Chile decidió mantener el subsidio a la empresa de educación superior privada con fines de lucro en ese país, es una sola muestra de ésta perniciosa tendencia (Ver noticia: 29/03/18). La otra es de México, país que se convertido en el que ha sostenido el más alto grado de privatización y mercantilización de la educación superior del mundo.

El dato es fundamental por no decir extraordinario, dado que se trata de la región que tiene la tasa de participación privada más alta del mundo, con todo y que se vive en la parte del planeta más desigual e inequitativa.

La universidad pública, a pesar de todo, sigue concentrando la mayor participación de las cohortes de demanda social de ingreso, la que tiene el monopolio de la producción de nuevos conocimientos y del desarrollo científico y tecnológico, de las innovaciones en la oferta académica tanto al nivel de su currículo, como del perfil de egreso, y se mantiene como la institución líder en todos los campos de la difusión de la cultura; y, por si fuera poco, de los procesos de integración y de internacionalización por su contribución en materia de artículos en revistas científicas, de bibliografía y resguardo del patrimonio histórico y natural de cada país, y de muchas otras tantas cosas más; mientras que las IES privadas, apenas alcanzan a medio organizar carreras que saturan el de por sí saturado mercado de profesiones liberales, y escasamente contribuyen, salvo algunas excepciones (no más de diez IES a nivel regional), al conocimiento del país o del mundo.

Desde la perspectiva de este proceso de liderazgo y de identidad de una universidad pública que ha crecido y se ha enraizado en la vida de las naciones de América Latina y el Caribe, es relevante el fenómeno reciente de creación de nuevas universidades, tal y como se ha presentado durante las últimas dos décadas, desde una importante cantidad de instituciones, de las que aquí se destacan las de tipo público, emblemáticas o de referencia nacional. Y este tema, central y de alta pertinencia social, es el que se destaca en el presente trabajo.

Se trata de un acontecimiento inédito, pero que refleja las circunstancias de una política de estado, que procuró dar vida y garantizar su gestoría, con todo y los vaivenes que se han resentido a partir de su desarrollo, como se puede constatar en cada uno de los capítulos que aquí se presentan, impulsando nuevos modelos de organización académica, de conformaciones normativas, curriculares, y oportunidades para cientos o para miles de estudiantes.

Estos cambios que han superado las conformaciones tradicionales de la universidad en la región, provienen de los regímenes políticos, de actores y de contextos específicos que definieron la educación superior como una verdadera prioridad, orientaron sus quehaceres de manera explícita para otorgar preferencias hacia los sectores siempre marginados para alcanzar su incorporación a este nivel educativo, o bien para favorecer la ampliación de oportunidades con una oferta de carreras que hacían falta en el espectro de una saturación de perfiles de egreso en alrededor de unas 10 profesiones y orientaciones de mercados laborales muy conocidas, como las de Derecho o Leyes, Comercio, Administración, Pedagogía, algunas Ciencias Sociales, una Ingeniería y unas dos más en el ámbito de la salud.

Las nuevas universidades, así, desde sus inicios, han dado relevancia a su calidad con sentido social, y destacado una nueva trayectoria de innovación social con responsabilidad pública y territorial en la región.

Esto ocurrió en Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, Colombia o México, y en otros tantos países que no pudieron ser parte del contenido de este texto, por distintas razones y por distintas perspectivas, que no forman parte de las conclusiones que aquí se presentan.

Entre las experiencias vivas que aparecen en este texto, hay esquemas de innovación académica, conceptos, políticas y programas, datos, circunstancias, anécdotas y hasta elaboraciones de una muy peculiar narrativa, que permiten constatar una suerte de nueva ola de cambios en la educación superior en la región, que tiene como sustrato el debate sobre lo que aquí se denomina ‘una nueva agenda de transformación’⁴.

Los ejemplos son, afortunadamente múltiples y en muchos casos emblemáticos, porque representan el esfuerzo por trascender los modelos tradicionales de universidad, desde opciones distintas. Se mencionan, algunos de los más evidentes (en orden alfabético): en Argentina, antes de la llegada del presente gobierno, se crearon nueve nuevas universidades públicas, con subsidio del estado, desde la idea de sustentarlas desde el concepto de bien público. De ello da cuenta que, en tan sólo algunos años, se han creado estas universidades nacionales, tanto dentro como fuera del perímetro del ‘Gran Buenos Aires’, en donde habría que incluir la expansión de sedes de la emblemática Universidad de Buenos Aires (UBA), con centros regionales (12), (en zonas del alta marginación), y las restantes al interior del país, que bien vale destacar que están prefigurando un esquema de descentralización novedosa, sobre todo en las provincias de Córdoba, San Luis, Entre Ríos, entre otras.

En Brasil, durante el gobierno de Lula da Silva se crearon 18 nuevas universidades e IES, también bajo un esquema de innovación y responsabilidad de Estado. Algunas de ellas tienen una factura verdaderamente trascendente, como lo es la Universidad para la Integración Latinoamericana (UNILA) o el proyecto de Universidad Afro-Brasileña, con estructuras y ofertas académicas y de orientación estratégica fundamentales para trastocar la visión de la idea de universidad tradicional que trasciende sus mismas referencias. Asimismo, a partir de 2011 y también bajo el gobierno del presidente Ignacio (Lula) da Silva, el incremento de instituciones de educación superior públicas fue sobresaliente (60), con énfasis en la creación de instituciones de tipo estatal, sin demérito de las de tipo federal, como las que se han mencionado. Importante el dato, cuando se conoce que en este país existía un tradicional predominio de la oferta privada frente a la pública.

En Colombia, se produjo una suerte de alianza entre sectores y actores locales prominentes, con la oportunidad que se ha dado a partir de los acuerdos de paz con la guerrilla, para ampliar los niveles de cobertura en lugares insospechados, con la creación de los Centros Regionales de Educación Superior (CERES), con una modalidad público-privada de organización y financiamiento, así como bajo

4 Véase, Didriksson, Axel. “La Nueva Agenda de Transformación de la Educación Superior en América Latina”. Revista Perfiles Educativos, Tercera Época, Vol. XXXIV, No. 138, UNAM, México, 2012.

modelos híbridos que combinan lo presencial con la educación virtual, ubicados en localidades de poca cobertura de las IES tradicionales o de las grandes universidades privadas. Para 2012, se contaba ya con 176 de estos centros, con más de 30 mil estudiantes. Desde 2014, Colombia deja de tener un sistema de educación superior predominantemente privado, y ahora el sector público es un poco mayor al 50% del tamaño de la matrícula.

En Ecuador, a raíz de la promulgación de la Ley Orgánica para la Educación Superior (LOES), se han venido impulsando, desde las, hoy redefinidas, Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) y Secretaría Nacional de Desarrollo del Talento Humano (CNDTH), desde donde se impulsaron importantes cambios en el sistema de educación superior. Destaca la creación de cuatro nuevas universidades, denominadas ‘emblemáticas’, como lo son la Universidad Nacional de Educación (UNAE), la Universidad Regional Amazónica (IKIAM), la Universidad Nacional de las Artes (UNIARTES) y la Universidad de Investigación Experimental Tecnológica (YACHAY), todas estas de carácter público, con la perspectiva de impulsar un modelo de transformación, tal y como fue planteado desde sus ministerios rectores, antes mencionados:

En Ecuador, a partir de 2008, el Gobierno empieza públicamente a interpelar crítica y propositivamente a la universidad ecuatoriana, iniciando con esto un proceso de transformación inédito en el sector de la educación superior desde el retorno a la democracia en 1979 (Dr. René Ramírez, SENESCYT, Ecuador, 2010).

En México, con todo y que desde hace décadas el estado mexicano no ha contribuido a la creación de nuevas universidades federales, si se han constituido una serie de instituciones de financiamiento ‘dual’, esto es, federal-estatal: la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, y la Universidad de la Ciénega de Michoacán, como modelos alternativos, fomentados y auspiciados por sus respectivos gobiernos locales. A nivel de política pública, los dos últimos gobiernos mexicanos han impulsado la creación de IES a nivel estatal, de tipo intermedio y de tipo ‘híbrido’ en su financiamiento (federal-estatal-privado), como universidades tecnológicas, politécnicas, institutos tecnológicos estatales, o interculturales. Asimismo, las universidades federales y autónomas más importantes, han impulsado la creación de sedes alternas, también estatales, como sub-campus o extensiones de las mismas, como la UNAM, la UAM, el IPN, la Universidad de Guadalajara, u otras. Vale destacar la creación, en este abigarrado enjambre, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, que está en proceso de desarrollo, para ampliar sus niveles de cobertura y calidad. En perspectiva hacia el 2018 se pretendía crear 69 universidades de tipo intermedio (técnico), 30 nuevos campus como extensión de las universidades consolidadas, y 4 universidades federales, aunque aún hasta la fecha de cierre de este trabajo, no se ve, bajo qué modelo serán organizadas, ni tampoco la realidad de su existencia. Se prevé, sin embargo, como ya ha ocurrido en el sistema de creación de las instituciones intermedias

referidas, que sus modelos de financiamiento sean mixtos, con fondos públicos como privados, pero todas, con las excepciones que se presentan en este libro, sean de tipo tradicional.

En Paraguay, se contaba tradicionalmente con una sola universidad. Para finales del pasado siglo ya existían 7 universidades más ubicadas en el interior del mismo, sobre todo para dar respuesta al incremento de la demanda por estudios superiores, con lo cual también se presentó un crecimiento notable de la oferta privada por encima del crecimiento tendencial, como ha ocurrido en otros países de la región.

En Perú, desde inicios del presente siglo, se han creado 21 universidades públicas en el interior de este país, pero también se ha impulsado el crecimiento de la oferta privada que ha sido constante. En 2012 se decretó una moratoria para suspender el crecimiento de instituciones públicas, con el objetivo de replantear las políticas en el sector y redefinir el marco normativo de una nueva etapa.

En Uruguay, como en República Dominicana u otros países del Caribe o de Centroamérica, se vivió durante décadas la existencia de una sola universidad asumida como el baluarte de la educación superior, y la definitoria de las políticas sectoriales, como es el caso de la emblemática Universidad de la República. Con el nuevo siglo, se creó, una nueva institución, la Universidad Tecnológica del Uruguay (2013), y está en discusión la creación de una nueva universidad pública, en donde, junto con Argentina y Cuba, existe un fuerte predominio de lo público frente a lo privado.

En Venezuela, el Gobierno Socialista Bolivariano, dentro de una gran controversia a nivel universitario respecto de la relación calidad-cantidad, se propuso impulsar una amplia regionalización y creación de sedes universitarias y no-universitarias, de tal manera que para inicios del presente siglo se contaba con 232 sedes y extensiones de IES, de las cuales 59 se ubicaban en la zona urbana de la ciudad de Caracas. No obstante, la matrícula de IES privadas alcanzó al 77% de su total. Para ampliar los niveles de cobertura, se crearon las Aldeas Universitarias, las Universidades Politécnicas Territoriales y nuevas universidades (20) a lo largo y ancho del país de carácter público, dentro de una estrategia que se ha concentrado en la “universalización” de la tasa bruta de escolarización (TBE). De entre las nuevas universidades vale destacar, como se presenta en este libro, la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela, la cual junto con la Universidad del Cine, y la Universidad de las Fuerzas Armadas, para 2010, ya habían alcanzado una matrícula de cerca de medio millón de estudiantes. Entre 2012 y 2013 se han creado cinco universidades estatales más, y para 2014 se planeaba crear cuatro nuevas Universidades Territoriales, en otros estados del país.

Este panorama general de cambio en algunos casos nacionales importantes, -incompleto, sin ninguna duda, porque habría que incluir las tres universidades que están en desarrollo en Bolivia, o muchas de las nuevas sedes de Universidades Nacionales, o los proyectos de articulación integracionistas que están prefigurando un nuevo escenario -como, por ejemplo, desde lo que se impulsa ahora por la

AUGM o la UNASUR, por mencionar este par de impresionantes esfuerzos multinacionales, en materia de educación superior, ciencia y tecnología- da cuenta que en la región se está ingresando a un nuevo periodo de construcción institucional y de innovación académica y social, en donde empieza a destacar la constitución de plataformas de conocimientos y aprendizajes, uso y manejo extenso de nuevas tecnologías y la gestión de procesos de innovación, para ir empatando la idea de una 'sociedad latinoamericana del conocimiento', o de un 'espacio común del conocimiento', en la perspectiva de un énfasis en el bien social del valor de los estudios y la investigación universitaria.

Así, en este contexto, se han presentado importantes acontecimientos universitarios y nuevas conformaciones institucionales, porque a pesar de las terribles circunstancias que se ciernen sobre nuestros países, en los casos que aquí se abordan, se están impulsando cambios e innovaciones relevantes de creación de nuevas IES, con un renovado interés en ampliar y cualificar la base de investigadores, de producción endógena de conocimientos y sus relaciones con sistemas de innovación científico-tecnológica.

Este es el debate que se presenta en este trabajo, en donde se pueden definir cinco temáticas convergentes o transversales en la creación de las universidades que se han desarrollado en los distintos capítulos de este libro:

- a. Un punto de partida común, que es la definición de una política pública que de manera explícita decide crear nuevas universidades o instituciones, todas de carácter público, que presenta como objetivo la inclusión de sectores de bajos recursos, y que con ello hacer posible ampliar la posibilidad de contar, por primera vez, de manera generacional con una oportunidad pertinente y de muy bajos costos, de educación superior.
- b. Que en todos los ejemplos, se organiza una nueva oferta educativa de formación profesional, en algunas de orientación especializada y en otras cubriendo una gama más amplia de áreas de conocimiento.
- c. Que se construye la identidad epistémica de cada institución de educación superior desde propósitos de innovación académica, curricular, de nueva articulación entre la docencia, el aprendizaje, la investigación y la práctica, en circuitos virtuosos y de ruptura de la cerrada y estructurada disciplinariedad, hacia construcciones deliberadas de tipo trans o interdisciplinar.
- d. Que se proponen ser universidades que procuran trascender y no reproducir viejos esquemas y modelos de moda, hasta donde se ha podido, para mantenerse fuera de las referencias cerradas de una enseñanza de aula, o la docencia de cátedra lineal y repetitiva, buscando aprovechar el uso y manejo de las nuevas tecnologías e impulsar la producción de nuevos conocimientos, desde sus distintos contextos de aplicación, y,
- e. Que desde sus inicios estas universidades se han organizado en redes académicas locales, nacionales o internacionales, y han propiciado la

movilidad de estudiantes, la cobertura más allá de sus fronteras y una visión integracionista y Latino-americanista ejemplar para nuestra región.

Como el lector o la lectora habrán podido constatar, las nuevas universidades (solo para el caso de Colombia se trata de una experiencia de educación superior no universitaria) son emergentes, pero recogen los aspectos más positivos y fundamentales de los modelos preexistentes de nuestras universidades, como por ejemplo la autonomía, el co-gobierno, el derecho a un financiamiento público del estado, la formación de una conciencia crítica, la interculturalidad como objetivo central de una formación ciudadana de gran identidad y actualidad, y su carácter público y social para garantizar la sustentabilidad de las mismas en el tiempo y en las formación de las nuevas y mejores generaciones.

Son la expresión de la Universidad Latinoamericana en su forma más pura, por decirlo así, porque se reconocen entre sí por sus raíces, y porque son espacios organizados para la construcción de la cultura nacional, el debate libre de las ideas, la búsqueda de la verdad, la formación ciudadana en democracia y la integralidad humana, y porque siguen buscando –a pesar de sus pesares y de sus contextos irremediables- contribuir a la solución de los grandes problemas que nos aquejan en toda la región. Son instituciones de alta responsabilidad social y de inteligencia colectiva histórica.

Pero son también nuevas, en todos los sentidos, y desde su arraigo y su legado, porque son, al mismo tiempo, una reinversión de la idea de universidad, desde la complejidad de lo que significa organizarse para ser universales, cultivar la ciencia y desarrollar la cultural, en contextos de gran desigualdad y violencia, de muchas incomprensiones sobre su grandiosa labor, a pesar de los cambios bruscos en sus administraciones, en medio de una constante lucha por los recursos y el poder, por su continuidad y por enfrentar el desafío de garantizar su pertinencia emergente, desde una innovación constante.

Cuando se nace original hay que garantizar que la transformación se mantenga en el tiempo y en el espacio, y esto no es fácil.

Axel Didriksson T.

BIOGRAFÍAS

Axel Didriksson Takayanagui es investigador titular definitivo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), adscrito al Instituto e Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), coordinador de la Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional, presidente regional para América Latina y el Caribe de la Global University Network for Innovation (GUNI), investigador nacional nivel III del Sistema Nacional de Investigadores de México, y miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Consultor del Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IIESALC) de la UNESCO, y fue miembro de la primera Comisión Gestora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador (2015-2017), secretario de Educación del Gobierno de la Ciudad de México (2006-2009), director del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM. Autor de 25 libros (tres en proceso), más de 50 como co-autor o coordinador, de más de 100 artículos en revistas indexadas o de divulgación especializada. Sus trabajos han sido publicados en español, portugués, japonés, francés, inglés y chino. Ha sido investigador invitado en universidades e institutos de Bélgica, Suecia, Japón, España, y de más de 10 países de América Latina y el Caribe.

Nicolás Trotta es abogado, doctorando en Educación y docente universitario. Rector de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo y director general de la Editorial Octubre. Ocupó diversos cargos en la administración pública: subsecretario de tecnologías de gestión de la Jefatura de Gabinete de Ministros (08-09), director de la Escuela Nacional de Gobierno (04-08), secretario administrativo del Bloque Justicialista de la Legislatura de la Ciudad (03), director de la Comisión de Desarrollo Económico, Mercosur y Políticas de Empleo (00-02), entre otras. Autor de diversos libros, publicaciones y artículos.

Laura Sirotzky es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) actualmente se encuentra realizando el doctorado en Políticas y Gestión del Nivel Superior (UNTREF). Se desempeña como secretaria académica de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo. Es investigadora tesista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) e investigadora del Centro de Innovación de los Trabajadores (UMET-CONICET) y ha dirigido y participado en diversos proyectos educativos de distintas organizaciones.

Natalia Ruíz Rodgers es bióloga por la Universidad Nacional de Colombia, M.Sc. del Instituto de Ciencias Naturales de la misma universidad y Ph.D. del Mitrani Center of Desert Ecology, Ben Gurion University of the Negev (Israel). Fue conferencista en eventos como el 3rd International Conference on World-Class Universities y Going Global 2011. Cuenta con más de 20 artículos científicos en el área de la biología y más de 10 publicaciones en el área de la educación. Ejerció cargos de alta dirección, como la vicerrectoría de investigación y la vicerrectoría académica de la Universidad Nacional de Colombia, la dirección de la red de

bibliotecas del Banco de la República y la dirección de fomento a la educación superior del Ministerio de Educación. Actualmente, es viceministra de educación superior en el Ministerio de Educación Nacional.

Freddy Álvarez González es rector de Universidad Nacional de Educación (Ecuador). Doctor en Filosofía por la Universidad París 8, pregrado y posgrado en educación por la Universidad Lyon II. Ha ejercido la docencia en varias casas de estudios de América Latina y de Europa y ocupado cargos de gestión en algunas instituciones de educación superior. Ha publicado más de 20 libros, algunos de ellos traducidos al inglés, francés e italiano, y múltiples artículos.

Ramiro Noriega Fernández es rector de la Universidad de las Artes. Tiene un doctorado en literatura comparada por la Universidad París 3 Sorbonne Nouvelle. Se ha desempeñado como ministro de cultura del Ecuador. Fundador del Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes (ILIA), es también autor de *Entre histoire et mémoire: de la fiction en tant que montage chez Piglia*, Bolaño *et Cercas*, publicado en París en 2018.

Hugo Aboites estudió literatura, filosofía en grado de maestría, y doctorado en educación en la Universidad de Harvard. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana de México, y autor de numerosos artículos y libros, entre otros, *La Reforma Universitaria, desafíos y perspectivas 90 años después* (CLACSO) con P. Gentili y E. Sader, y *La Medida de una Nación. Historia de la evaluación en México*. Ha acompañado movimientos magisteriales y estudiantiles y en 2014-2018 fue rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Javier Hernández Corichi actualmente es profesor del Instituto Politécnico Nacional, de la Escuela Superior de Economía y Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Se ha dedicado a impartir asignaturas de ciencias sociales y humanidades, así como las referidas a educación y pedagogía: Asesor en línea en bachillerato por parte del gobierno de la CDMX-UNAM. Ha impartido cátedra en todos los niveles educativos desde preescolar hasta nivel superior, cuenta con más de 25 años de experiencia, tanto en escuelas públicas y privadas. Ha sido formador de docentes en los niveles de bachillerato y en educación superior. Autor de libros de texto en editoriales como Fernández Editores y Norma Educativa. Ha asesorado tesis a nivel licenciatura. Sus áreas de trabajo profesional y de investigación son: gestión universitaria, procesos de innovación académica, investigación educativa, formación por competencias, entre otras.

Gustavo Oliveira Vieira es rector pro tempore de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) desde junio 2017, ubicada en Foz do Iguassu, Paraná, Brasil. Doctor en Derecho. Profesor adjunto de derecho internacional e integración en la carrera de Relaciones Internacionales de la UNILA.

Activista en desarme humanitario (extensión), coordinador de la cátedra de Estudios para la Paz (IMEA), y autor de libros (*Constitucionalismo na Mundialização*, 2015; *Formação do Estado Democrático de Direito*, 2016, e.g.) capítulos y artículos.

Carolina González Velasco es doctora en historia por la Universidad de Buenos Aires y desarrolla su trayectoria académica sobre problemas de historia social y cultural argentina, temática sobre la cual ha publicado artículos en revistas especializadas y libros diversos. En paralelo a sus tareas como historiadora, se ha formado en temáticas de gestión y educación universitaria. Actualmente es investigadora adjunta del CONICET y profesora asociada regular a cargo de la materia Problemas de Historia Argentina en la Universidad Nacional Arturo Jauretche. En dicha universidad es, además, directora del Instituto de Estudios Iniciales, función desde la cual coordina los ciclos de ingreso y materias iniciales de la universidad y diversos proyectos institucionales sobre educación, inclusión y calidad.

Ernesto Villanueva es licenciado en sociología por la Universidad de Buenos Aires. Es especialista en temas de educación superior, políticas universitarias, acreditación y evaluación de la calidad de la educación universitaria, cuestiones sobre las cuales ha dictado seminarios y conferencias en América Latina y Europa y ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas. Durante varios años, fue integrante de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina, organismo del cual también fue presidente en distintos períodos. Ha sido presidente de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) y es miembro de diversas organizaciones internacionales vinculadas a la cuestión de la calidad universitaria. En el área de la gestión científica y universitaria, ha estado a cargo del rectorado de la Universidad de Buenos Aires. Ha sido director del Consejo Nacional de investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y vicerrector de la Universidad de Quilmes. En la actualidad, es rector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Alejandrina Reyes es directora ejecutiva estratégica del Instituto Nacional de Capacitación Educativa Socialista /INCES. Ha sido ministra de la cultura (2017), rectora de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (2014-2017), viceministra de planificación para el desarrollo académico, viceministra de planificación universitaria. Es doctora en mediación pedagógica (2010) Universidad de la Salle, Costa Rica. Ha realizado un postdoctorado en Pedagogía Militar, en la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela y es socióloga (UCV) (1993). Profesora universitaria por más de 18 años, en las áreas de método de proyectos/CEPAP, en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Facilitadora de talleres sobre sistematización de experiencias y educación popular. Coordinadora de la cátedra libre UNESR “Hugo Chávez Frías”. Ha dictado varias conferencias en diferentes países.

Se presentan casos emblemáticos que dan cuenta, desde una narrativa variada pero siempre expresiva y bien documentada, de la experiencia gestora de colegiados académicos, políticos y sociales; de decisiones de políticas públicas en coyunturas regionales de alto impacto, respecto de la creación de innovaciones académicas, curriculares, legislativas y organizativas, que demuestran procesos de construcción institucionales en medio de la incertidumbre y de descomunales desafíos.

Las experiencias que aparecen en este libro posibilitan observar cómo las nuevas universidades públicas de América Latina, dan cuenta que es posible construir universidades de bien social, gratuitas, subsidiadas, de alta calidad con inclusión social y pertinencia, que generan innovación, interculturalidad, van hacia los sectores más marginados, pero mantienen una gestión institucional de gran eficacia participativa tanto a nivel local, nacional como internacional.

