

CONSEJO EJECUTIVO

Unión de Universidades
de América Latina y el Caribe

PRESIDENTE

Dr. Henning Jensen Pennington
Rector de la Universidad de Costa Rica
(San José, Costa Rica)

VICEPRESIDENTES

Vicepresidente (Región Andina)

Dra. Dolly Montoya Castaño
Rector de la Universidad Nacional de Colombia
(Bogotá D.C., Colombia)

Vicepresidente (Región Brasil)

Prof. Sandra Goulart Almeida
Rector de la Universidade Federal de Minas Gerais
(Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Vicepresidente (Región Caribe)

Dr. Gustavo Cobreiro Suárez
Rector de la Universidad de La Habana
(La Habana, Cuba)

Vicepresidenta (Región Centroamérica)

Msc. Ramona Rodríguez Pérez
Rectora de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
(Managua, Nicaragua)

Vicepresidente (Región Cono Sur)

Dr. Hugo Juri
Rector de la Universidad Nacional de Córdoba
(Córdoba, Argentina)

Vicepresidenta (Región México)

Dra. Sara D. Ladrón de Guevara González
Rectora de la Universidad Veracruzana
(Veracruzana, México)

Vicepresidente de Organismos de Cooperación y Redes

Ing. Jorge Fabián Calzoni
Rector de la Universidad Nacional de Avellaneda
(Buenos Aires, Argentina)

VOCALES

Vocal de Redes

Dr. Elio Iván Rodríguez Chávez
Rector de la Universidad Ricardo Palma
(Lima, Perú)

Vocal de Autonomía

Dr. Waldo Albarracín Sánchez
Rector de la Universidad Mayor de San Andrés
(La Paz, Bolivia)

Secretario General

Dr. Roberto I. Escalante Semerena
(México, D.F.)

Universidades

DIRECTOR

Antonio Ibarra Romero

EDITOR

Jesús Islas

COMITÉ DE REDACCIÓN

Analhi Aguirre. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.

Armando Alcántara. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.

Sandra Carli. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA.

Sylvie Didou. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO.

Claudio Rama. UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, UDE, URUGUAY.

† Eduardo Remedi. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO.

Lorenza Villa Lever. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.

COORDINADOR SECCIÓN PLÁSTICA

Sergio Cabrera

FORMACIÓN Y TIPOGRAFÍA

Olivia González Reyes

CORRECCIÓN DE ESTILO

Analhi Aguirre

TRADUCCIÓN RESÚMENES INGLÉS

Maru Barrientos

PORTADA, CONTRAPORTADA, INTERIORES Y SECCIÓN PLÁSTICA

Concurso de Fotografía Universitaria Intervenida

Refiguraciones 1918/1968

La revista **Universidades** se une a la iniciativa de libre acceso a la información, por lo que se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra, siempre que no sea con finalidad comercial y siempre que se reconozca la autoría de la obra original. No se permite la creación de obras derivadas.

Universidades está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) www.iisue.unam.mx/iresie
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex_Catálogo)
- Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la UDUAL, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá enviarse a Dr. Antonio Ibarra Romero al apartado postal 70-232, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, DF Tel. +52(55) 5117 2818 ext. 49737. antonio.ibarra@udual.org y publicaciones@udual.org

Con respecto a suscripciones y ventas, favor de dirigirse con el C.P. Ricardo Alvarado Arce. Centro Cultural Universitario Tlatelolco, Ricardo Flores Magón No. 1, piso 9, Col. Nonoalco Tlatelolco, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06995, Ciudad de México, Tel. +52 (55) 5117 2818 ext. 49738.

ISSN 0041-8935. Publicación periódica.

Año LXIX, Nueva época, núm. 78, octubre-diciembre, 2018.

El número 78 de la revista **Universidades** se terminó de imprimir en diciembre de 2018. El tiraje consta de 600 ejemplares y la impresión estuvo a cargo de Impresiones Integradas del Sur, S.A. de C.V. Calle Amatíl # 20, 04360 Coyoacán, Distrito Federal, México. impresionesintegradasdelsur@gmail.com

CONTENIDO

- 2 Presentación
Antonio Ibarra
- 4 Dossier
La educación superior no es un privilegio, sino un instrumento para un futuro de prosperidad
Francisco Tamarit
- 13 CRES 2018 a cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba:
entre la filiación con el pasado y los desafíos del presente. Una aproximación crítica
Sandra Carli
- 19 La internacionalización en la III Conferencia Regional de Educación Superior
en América Latina y el Caribe, 2018: de la Declaración al Plan de Acción
Sylvie Didou Aupetit
- 29 La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018).
Debates y conclusiones sobre las NTIC y la educación a distancia
Claudio Rama
- 47 A cien años de la autonomía universitaria como revelación:
notas para una imaginación de compromisos y contenidos
Antonio Ibarra
- 53 Testimonios
Donde Deodoro Roca es dios
Luis Fernando Rodríguez Díaz
- 57 Plástica
Abran los ojos y déjense llevar
Intervenciones y refiguraciones
- 65 Documentos
Evaluación y acreditación desde la perspectiva de las Universidades:
el Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional
Orlando Delgado Selley y Rosa Elsa González Ramírez
- 75 ¿Qué pasó luego del 2 de octubre? ¿Y 50 años después?
Entre la circular del 11 de octubre de 1968, emitida por Efrén del Pozo,
Secretario General de la UDUAL, y la acción crítica medio siglo más tarde.
Analhi Aguirre
- 82 Entrevista
Entre la Reforma universitaria y el 68 latinoamericano.
Entrevista a la historiadora Vania Markarian
Nicolás Dip
- 98 Reseña
La Reforma Universitaria y nuestra América
Grisell Ortega Jiménez
- 101 Caramba y zamba la cosa
Alfonso Vadillo
- 108 Poema El verso que aún no acabo
Mariángeles Comesaña

Presentación

El multirreferido *Manifiesto Liminar* de la Federación Universitaria de Córdoba, que apelaba a los hombres libres de Sudamérica, continúa siendo un tejido de frases contumaces, crípticas y premonitorias: se trata de un discurso vivencial y vigente. Su devastadora prosa contra la institución universitaria caduca es implacable, su acerada furia contra la autoridad mediocre y su incisiva reivindicación de la violencia juvenil, como réplica a la tiranía, no fenece con los años. En uno de esos trances retóricos, de una potente secuencia crítica, lanza un dardo de pertinente actualidad:

Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático: cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios, no es el fruto del desarrollo orgánico sino el aliento de la periodicidad revolucionaria.¹

Y es que nos reunimos en la Conferencia Regional de Educación Superior este 2018, en la misma Córdoba que hace un siglo lanzó un grito luminoso para proclamar el fin de una época y el nacimiento de un modelo libertario de universidad, y debatir su futuro. No son tiempos menos aciagos, pero hay un recorrido secular que ha dejado enseñanzas, decepciones y un reguero de historias que dan testimonio de la fortaleza de la educación pública como un factor de igualdad social, libertad de pensamiento y agencia del cambio democrático.

Pero todo ello no es suficiente: en la actualidad, la educación pública está amenazada por las minorías dirigentes de nuestros países, por la medianía de sus aspiraciones y por la pasividad social frente a un cambio de paradigma de la educación superior. El reto de preservar valores libertarios y garantizar la inclusión social marcaron transversalmente los debates de la reunión sobre el porvenir de la educación superior latinoamericana.

Habiendo consensos acerca de su valor, los alcances de un esfuerzo tan descomunal de los universitarios cordobeses de hoy para organizar la reunión contrastan con la indiferencia de los gobiernos, la tibieza de los organismos de desarrollo y cooperación regional, así como la falta de acuerdos entre los actores universitarios para desarrollar proyectos tan relevantes como, por ejemplo, el proyecto ENLACES. Requerimos más acciones y menos planes.

Este primer balance se nutre de un sincero recuento del propio Francisco Tamarit, crítico pero esperanzador, sobre las tareas futuras que implican una voluntad mayor para vencer la soledad de nuestras universidades. También surgen las consideraciones de Sandra Carli, reclamando la agencia de los estudiantes y el desencuentro entre un *Manifiesto* y una política de inserción a objetivos globales donde se advierte la urgencia de reconstituir al actor universitario en sus intereses y en sus posibilidades. Lo mismo ocurre si procuramos hacer de la internacionalización un paradigma de sumisión neocolonial al conocimiento hegemónico, cuando lo que se acomete es un criterio endógeno de pertinencia social en nuestra relación con el mundo.

1. Ibarra, Antonio y Alejandro Villar (comps.), (2014) *La autonomía universitaria, una mirada latinoamericana*, Colección Idea Latinoamericana, México, UDUAL. Recuperado el 18 de noviembre de 2018 en: <http://65aniversario.udual.org/pdf/autonomiaUDUAL.pdf>

Y esa relación, hoy presidida por la expansión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, es un recurso de un nuevo modelo de educación superior que amplía su cobertura, a la vez que demanda nuevas capacidades docentes y una transformación profunda de nuestras estrategias de gestión del conocimiento. Las resistencias al cambio organizacional, empujadas por la versatilidad tecnológica, son vistas por Claudio Rama a través del juego doméstico del poder universitario. Su llamada de atención a una inclusión de modelos propios y estrategias consistentes a la realidad latinoamericana nos recuerda que la velocidad del cambio devela nuestro conservadurismo. La educación virtual es una herramienta eficaz en manos de las universidades, tanto para llevar a cabo la inclusión como la gestión democrática de la educación. Es un reto que no puede omitirse.

Tomamos la exigencia de darle contenido actual a la autonomía universitaria, frecuentemente proclamada en un canon defensivo y que nos impide mirar la potencia de la mudanza cultural que supuso hace un siglo, y las posibilidades presentes de re/semantizar su significado en una renovada agencia, en ese “aliento de periodicidad revolucionaria” pedido por los reformistas. Algunas claves para debatir su pertinencia y desafíos son puestas en la mesa por quien escribe este texto, gracias a la experiencia de la CRES 2018.

Cierra la reflexión post-CRES la crónica de Luis Fernando Rodríguez, refrescada con los tropiezos e ironías que no descalifican sino que por el contrario transitan ese momento que movió a la discusión y nos conmovió en un episodio inesperado: la lucha de las mujeres por sus derechos reproductivos. Resulta una mirada horizontal que resulta distante a los “sacrobovinos académicos”, pero vívida desde un testigo joven, punzante y escéptico.

No omitimos un documento fundamental de Delgado Selley y González Ramírez para planear acciones sobre la acreditación que nos permitan contar con modelos propios de evaluación de la calidad, centrados en la especificidad y potencialidad de las universidades latinoamericanas. Hablamos del compromiso de la UDUAL para hacer de la evaluación y acreditación internacional un ejercicio de mejora sustantiva de la calidad universitaria.

El centenario de la autonomía es referencia regional, inscrita también en los movimientos juveniles de la década de los sesenta, señaladamente el de los universitarios uruguayos y mexicanos que desafiaron

el autoritarismo de su época, el escenario de la Guerra fría y el conservadurismo de una sociedad dominada por regímenes despóticos. Así, el diálogo entre Nicolás Dip y Vania Markarian nos descifran el intervalo uruguayo de protesta y ruptura que determinó la deriva guerrillera y la respuesta autoritaria de la dictadura militar, escrutando memoria y agencia de actores de un andar de ciegos, que apostaban a la luminosidad del futuro.

En su caso, el episodio mexicano de 1968 es, a la vez, soplo fundacional de la lucha democrática y el ocaso de una época de pasividad universitaria. Cincuenta años después de la revuelta cordobesa, los estudiantes mexicanos estallaron otra sublevación, festiva e irónica, violenta y pedagógica por sus derechos, pero que devino en tragedia. Y no sólo fue el reguero de sangre de Tlatelolco sino una épica generacional que en nuestros días parece tener consuelo a sus dolores con el fin de un régimen político. El momento que protagonizó el rector Javier Barros Sierra, siguiendo el documentado testimonio de Efrén del Pozo a la membresía de la UDUAL, es un gesto de integridad, que recuerda Analhi Aguirre con justeza.

El diálogo de intérpretes nos permite evocarlo en otra clave: el escritor, el profesor universitario y la poeta dan testimonio de otra poética de la memoria, de una plástica del recuerdo que cicatriza, pero que no olvida. De esta envergadura son las palabras de Francisco Pérez Arce, Alfonso Vadillo y Mariángeles Comesaña. Para ello, la plástica de jóvenes artistas y anónimos grafiteros, que intervinieron imágenes de una exposición, nos replica que la plástica entre memoria y presente sigue viva.

Finalmente, la lectura del texto de Hugo Biagini, hecha por Grisell Ortega Jiménez, nos consiente recuperar la decantada reflexión del autor en *La Reforma universitaria y nuestra América*, como si estuviera tallada en un tiempo donde la demanda por historiarla en la amplitud de nuestra región, le inspira a postular orientaciones, acotaciones y sugerencias para una cavilación tan pertinente como actual.

De esta manera, asentamos nuestra esperanza en las deudas de la CRES 2018, con el fin de que nos alienen a seguir mirando un mejor destino para nuestras universidades, en lapsos tan aciagos como los que se han instalado últimamente.

Antonio Ibarra
Director

La educación superior no es un privilegio, sino un instrumento para un futuro de prosperidad

Buenos días a todos y todas. Ante todo quiero agradecer muy especialmente a la Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz de la Sierra, en la persona del rector Leónidas Carvalho Suárez, y también agradecer como siempre a la UDUAL por esta invitación, que me llena de alegría y orgullo. Me hubiese gustado mucho poder estar allí con ustedes, pero algunos problemas de movilidad que me aquejan hacen muy difícil en esta semana poder salir incluso de mi casa, así que les agradezco el esfuerzo que significa hacer esta Conferencia.

En mi condición de coordinador general de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018), he tenido oportunidad de recorrer casi todos los países de la región y en verdad he podido descubrir el potencial que tenemos como sistema de educación superior de América Latina y el Caribe

Algunos de ustedes participaron en la actividad de Córdoba y han recogido diferentes experiencias. Yo coincido plenamente con lo que plantea el secretario general de la UDUAL, Roberto Escalante, en el sentido de que la CRES ha tenido su lado bueno, pero también ha tenido importantes deficiencias. Y, al respecto, a mí siempre me gusta marcar que la CRES no es un evento puntual, sino un proceso que llevó más de dos años y que tuvo su punto álgido en la reunión de Córdoba, en junio pasado.

Ha habido en la CRES algunos aspectos que me gustaría marcar como debilidades. La primera debilidad tiene que ver con ausencias importantes, ya que

si bien fue un encuentro de universidades nosotros teníamos la intención de que fuera un encuentro del sistema de educación superior del continente. Fue notable la ausencia de todo el sector de educación superior no universitaria de América Latina y el Caribe, a pesar de que hicimos grandes esfuerzos para que ellos pudieran estar. Esta es una falla particularmente importante porque una de las críticas más significativas que se hace al sistema universitario es precisamente su desarticulación con otros actores del sistema. Que no podamos encontrarnos y compartir con los actores de la educación superior no universitaria muestra, en algún sentido, el grado de aislación que muchas veces tienen las universidades en la región.

Otra gran dificultad que tuvo la CRES, y que se puede señalar como directamente un fracaso, fue la imposibilidad de alcanzar un diálogo constructivo con los gobiernos. Cuando nos propusimos hacer la CRES en la UNAM, en ocasión de una reunión convocada por la UDUAL, habíamos fijado algunos objetivos, y entre ellos estaba la posibilidad de comenzar a articular un vínculo más estrecho y menos accidentado con nuestros gobiernos. No obstante, por la convulsión que está viviendo América Latina en las últimas décadas desde el punto de vista político, quizá porque no hemos sido capaces de encontrar las soluciones, el diálogo con los gobiernos no se pudo realizar.

Fíjense que durante la CRES, en paralelo a nuestras sesiones, hubo encuentros de ministros y de re-

presentantes de ministros y no conseguimos que ellos aceptasen conversar con los presidentes de los consejos, redes y asociaciones de rectores. Es sintomático observar que mientras teníamos 500 rectores reunidos en Córdoba, en paralelo se reunían los ministros y el diálogo de los sistemas no estaba en la agenda de aquellos y, tal vez, también hay que decirlo, tampoco estaba en la agenda de los rectores y de la academia.

Otro actor que no estuvo suficientemente representado fue el sector de la educación privada y no significa que no haya estado, aunque hizo grandes aportes. Si comparamos con su participación en la CRES de 2008, el sector privado ha estado ahora presente y ha tenido una enorme movilización, pero quizá no estuvo tan representado como hubiera sido deseable.

La articulación del sector público con el sector privado, a la hora de imaginar la gestión de un derecho y de un bien, es más que necesaria y las tensiones que existen entre lo público y lo privado no se manifestaron plenamente en la CRES pero, en algún sentido, me atrevo a decir, estuvieron escondidas; hubiera sido mejor explicitar y tratar de comenzar a resolver en forma cooperativa.

Y finalmente, otro actor fundamental ausente en la Conferencia fue el sistema de educación superior de los países no latinos de la región, tanto continental como insular: me refiero a los países de habla inglesa que son muy importantes para la región, que tienen un sistema de educación superior muy poderoso, pero que continúa estando separado, aislado, del conjunto de los países latinos, tanto de habla española como portuguesa. Hemos hecho enormes esfuerzos de convergencia pero quizá es una peculiaridad en nuestra región el tener dos subregiones tan fuertemente desasociadas, los vínculos entre la América Latina y la América Caribeña no latina son muy difíciles de construir y una y otra vez encontramos que somos incapaces de resolver todas estas tensiones.

Un gran problema que tuvo la CRES 2018 fue no haber sido capaz de resolver las tensiones que se habían generado en ENLACES. Ustedes saben que en la anterior Conferencia Regional en Cartagena de Indias, en 2008, había surgido el mandato hacia la comunidad universitaria de generar un espacio latinoamericano y caribeño de educación superior, y no fueron pocos los intentos reunión tras reunión y, sin embargo, más allá

de que todos coincidíamos en la importancia de construir ENLACES, lo real es que a la hora de ponernos a trabajar quedó en evidencia cierta exacerbación de la retórica latinoamericana y caribeña, que nos permite decir cosas muy importantes, muy profundas, pero que nos impide construir espacios de articulación reales como los que necesita la región.

Como coordinador general, también tuve la oportunidad de descubrir o de encontrarme con muchas tensiones que surgen de la creencia de que debe haber un sistema universitario hegemónico por encima de otros sistemas. A veces, son las universidades grandes, las más tradicionales, que se auto referencian como el modelo de universidad. En otras ocasiones, son las universidades más dedicadas a la investigación científica y tecnológica, porque se imaginan que atienden mejor las necesidades de la sociedad.

También coincido con Roberto Escalante en que estuvo ausente cuál será el rol que la universidad latinoamericana va a jugar de cara a los desafíos que impone un mundo tecnológicamente cambiante. América Latina y Caribe produce el 75% del conocimiento en las universidades, donde la universidad pública tiene un rol particularmente especial, aunque no excluyente, porque hay muchas universidades privadas que son responsables de avances en la investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación productiva, pero lo concreto es que esta problemática que hoy asume UDUAL es entrar para el futuro de la región.

El mundo está viviendo un cambio, un cambio tecnológico importantísimo en los últimos años. Se habla de la cuarta Revolución Industrial, pero lo concreto es que el mundo sigue relegando a América Latina a una posición de productora de bienes primarios, proveedora de *commodities*, sean agropecuarias o de otro tipo y, muchas veces, nosotros mismos como sistema universitario somos incapaces de entender cuál es el valor estratégico del sistema de educación superior.

Corremos el riesgo de que esta nueva transformación tecnológica que se está dando, entre otras, a través de la inteligencia artificial, de la ciencia de los datos, acabe siendo como las anteriores, un proceso que atrasa más a América Latina de lo que la ayuda. Así ha pasado con otras transformaciones. América Latina no encuentra un espacio dónde reflexionar. ¿Cómo encarar de forma conjunta todos estos desafíos? En definitiva, América Latina tiene que entender que la educación superior, aparte de ser un valor y un bien, es un recurso estratégico para nuestras naciones y sobre todo para nuestras sociedades.

Estas son algunas de las deficiencias que nosotros advertimos, desde el comité organizador de la Conferencia Regional de Educación Superior 2018, pero no obstante ha habido cosas muy positivas. También las quiero resaltar.

En la etapa preparatoria se realizaron más de 50 eventos previos y esto no había pasado en conferencias anteriores. Ha habido una profusa producción literaria: artículos, libros, documentales, que han abordado la etapa preparatoria de la conferencia; nosotros mismos hemos producido una colección de 10 volúmenes, que muestra el esfuerzo de más de 200 personas trabajando, pensando en cómo hacer un aporte para la Conferencia Regional. Esto no había pasado en las conferencias anteriores, ya que más de 3,000 personas participaron durante meses a través de foros digitales de la etapa preliminar.

Por primera vez, tuvimos en diciembre del año pasado, en la ciudad argentina de Bariloche, un encuentro de consejos de rectores como una etapa preparatoria a la Conferencia Regional. Ese fue un hito muy importante porque había habido muchos intentos formales de reunir todas las asociaciones y todos los consejos, pero el encuentro en Bariloche, quizá, fue el encuentro más amplio en el cual hayamos conseguido participar.

La CRES reunió en total aproximadamente 8 mil personas, cuando en realidad esperábamos una participación de a lo sumo 2 mil quinientas. Sin duda, el éxito tiene que ver con una convocatoria muy amplia, pero, sobre todo, con una angustia muy profunda que sentimos los educadores, la comunidad de la educación superior, frente a una realidad que no nos tiene presente en las políticas públicas de nuestros gobiernos.

La CRES les dio voz también a muchos actores que no habían estado representados en otras conferencias o no habían estado presentes con la organicidad que tuvieron en Córdoba. Por ejemplo, los trabajadores de las universidades y de las instituciones estuvieron ahora representados, encontraron en la CRES un espacio para hacer oír su voz. Algo similar pasó con los estudiantes, a pesar de que a última hora se había resuelto suspender el Congreso de la OCLAE, se estima en 3,500 personas la contribución del sector estudiantil, lo cual no es nada despreciable.

Quiero también marcar la presencia de las instituciones de educación superior de los pueblos originarios y de las comunidades afrodescendientes, que habían estado ausentes de las discusiones de las conferencias anteriores. La CRES de Córdoba hizo mucho hincapié en la necesidad de respetar la diversidad cultural de la región y dejar de lado cualquier pretensión de superioridad de un sector sobre otro sector.

A nosotros nos puso muy orgullosos haber sentido cómo esa comunidad no solamente vino a contar sus experiencias, sino que vino a enseñarnos, cómo es posible incluir en el territorio a tantos millones de latinoamericanos y latinoamericanas que están ausentes, en términos estadísticos, de la vida del sistema de educación superior.

En definitiva, la Conferencia Regional de Educación Superior 2018 fue una reunión muy participativa y les quiero recordar, delante de algunas críticas merecidas, que la CRES en su etapa preparatoria había prescindido de cualquier pretensión de homogenización. Esto es muy importante.

Europa, en la década de los 90, había reunido un sistema de educación superior con una visión estratégica, pero el eje de esa unión eran los procesos de homogenización de sistemas que eran entonces muy diversos. América Latina renunció a esta pretensión, porque sería realmente muy difícil poder generar un sistema idiosincrático propio, proviniendo de modelos universitarios tan disímiles como los que tenemos en nuestra región. En ese sentido, una de las grandes potencialidades que tenemos como región es la diversidad institucional en términos de educación superior.

Como coordinador general, también tuve la oportunidad de descubrir o de encontrarme con muchas tensiones que surgen de la creencia de que debe haber

un sistema universitario hegemónico por encima de otros sistemas. A veces, son las universidades grandes, las más tradicionales, que se auto referencian como el modelo de universidad. En otras ocasiones, son las universidades más dedicadas a la investigación científica y tecnológica, porque se imaginan que atienden mejor las necesidades de la sociedad. No obstante, lo concreto es que la CRES, en su declaración, no admite ningún tipo de superioridad, de un actor sobre otro actor. En general, se habla de la universidad específicamente y no de la educación superior, aún cuando hacemos alusión a algo específico de aquella.

Muy pocas veces se hace mención de la universidad pública o la universidad privada porque nosotros entendemos que a la hora de gestionar un bien público como la educación superior, tanto la educación privada como la pública comparten la responsabilidad de garantizar los mismos patrones de calidad a los fines de gestionar este derecho. Hemos alcanzado una Declaración que, como siempre sucede, tiene un preámbulo que es retórico. En esos términos, es bastante fácil ponernos de acuerdo. Aunque, aclaro, que no todos



One for ALL for one, Gina A Silva.

están satisfechos con el preámbulo, pero es el que supimos conseguir.

Este preámbulo no es algo caprichoso. La noche de cierre de la CRES, el día 13 de junio, hubo un encuentro de todas las redes, asociaciones y consejos, y el preámbulo fue puesto a consideración y corregido con la participación de más de 100 instituciones que estuvieron representadas. Asimismo, es importante que sepan, que durante la CRES se confeccionó un borrador de un Plan de Acción, que de hecho fue leído en el Acto Final de la Conferencia y que si bien es apenas una hoja de ruta, tiene que ser la guía que nos marque su construcción definitiva.

El Plan de Acción está siendo construido en este momento a través de diferentes consultas, pero es importante resaltar que desde el inicio de la conferencia dijimos que el plan iba a ser consensuado, no por los organizadores o por algunas de las instituciones organizadas, sino con el conjunto de las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe. Por eso, desde ya los queremos invitar a la UDUAL, a sus vicepresidencias y a cada uno de los países que la integran, para que en diciembre, en Córdoba, podamos dar por finalizado el Plan de Acción que empezamos a construir en los dos últimos años, un Plan de Acción que no puede ser meramente declarativo, sino que debe ser una hoja de ruta en un proceso virtuoso de articulación del sistema de educación superior, porque el rango más sobresaliente, más significativo de nuestro sistema, después de haberlo estudiado, recorrido y analizado, es la existencia o la cadencia de cualquier articulación virtuosa más allá de los esfuerzos muy loables que hacen las numerosas redes que tenemos en la región y entre las cuales, sin duda, la UDUAL es una de las más importantes.

Pero también estamos convencidos de que el nivel de articulación que buscamos no puede hacerse sobre las bases de los presupuestos y los esfuerzos de las instituciones, sino que debe ser también financiado por nuestros gobiernos. Y el problema principal es que nuestras sociedades y, sobre todo, nuestros gobiernos no terminan de entender que el sistema de educación superior es un instrumento estratégico a la hora de generar un futuro de prosperidad.

Y es por eso por lo que, reiteradamente, volvemos a tener problemas presupuestarios, ya que se nos cues-

tiona porque se imaginan que somos una estructura cara y poco eficiente. Se nos pretende evaluar con criterios que son exógenos a nuestra región, con criterios que no llevan en cuenta los objetivos específicos que tenemos. Esto genera mucho dolor y atraso.

Tuvimos tres conferencias regionales: una en 1995 que dijo claramente que la educación superior es un proceso de pertinencia social, en respuesta a una idea que venía de afuera de que la educación superior era un proceso ya globalizado y que lo territorial tenía poco que aportar. Atrás de ello, venía la idea de que la formación de recursos humanos tenía que ser hecha por organizaciones transnacionales y, más aún, que la investigación científica y tecnológica no debía ser problema de América Latina y el Caribe, sino debíamos

La CRES de Córdoba afirmó muy claramente: la calidad es un valor que también tiene pertinencia local, no siendo la misma que necesitamos en la región que la de una sociedad muy desarrollada. En América Latina, la calidad tiene que estar atada a los objetivos de tener inclusión social, respetar la diversidad cultural y dar respuesta a necesidades locales y regionales de la educación superior.

simplemente comprarla como otros tantos bienes y servicios en nuestra región.

Sin embargo, en el año 2008, América Latina fue más lejos, y ustedes recordarán que en Cartagena de Indias se dijo que la educación es un derecho y un bien social. Lo concreto es que a pesar de todas las cosas que hemos dicho, es muy poco lo que hemos avanzado. En cuanto decimos que es un bien, que no debe ser considerado una mercancía, el mundo continúa viendo a América Latina como un gran mercado educativo, no sólo en la educación superior sino también en la educación básica, incluso, en la educación primaria.

América Latina descuida la educación como un derecho y se imagina, que puede prescindir de la inversión si deja en manos de grandes grupos transnacionales la gestión de la educación. Esto es algo terriblemente

peligroso, porque ustedes coincidirán conmigo que son estas las condiciones de atraso y marginación que América Latina padece, lo que nos obliga a redoblar esfuerzos para que los gobiernos dediquen recursos de inversión y nosotros en mejorar la calidad de esta.

La CRES de Córdoba afirmó muy claramente: la calidad es un valor que también tiene pertinencia local, no siendo la misma que necesitamos en la región que la de una sociedad muy desarrollada. En América Latina, la calidad tiene que estar atada a los objetivos de tener inclusión social, respetar la diversidad cultural y dar respuesta a necesidades locales y regionales de la educación superior. Imaginar que los indicadores que se usan en China, Finlandia, Irlanda, son los mismos indicadores que nosotros necesitamos, sería pecar de ingenuo. Sin embargo, también hay que señalar que necesitamos mejorar en la calidad del proceso educativo en América Latina y el Caribe.

Entonces, la necesidad de articularnos, sumada a mejorar en calidad a la hora de gestionar este derecho, es en algún sentido el desafío más importante que tenemos. Recorriendo América Latina, uno percibe que nuestras universidades han logrado en los últimos 30 años estar muy involucradas con los procesos regionales, cuestión que se ve en cada uno de los países: no hay un país donde vayamos y no encontremos experiencias magníficas, maravillosas de vinculación del mundo de la academia con las problemáticas locales.

No obstante, la educación superior en América Latina sigue estando desarticulada del resto del sistema educativo, de las agencias de ciencia y tecnología, que son las que fijan las políticas públicas prioritarias en términos de producción del conocimiento y, sobre todo, las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe continúan desarticuladas entre sí, sin compartir experiencia ni objetivos, sin encontrar espacios más allá de las redes, en lugar de unirse y planificar políticas académicas -y cuando se pueda públicas- comunes a la región.

Fíjense que la CRES estipuló que los ejes temáticos de la III Conferencia no serían ya los problemas de las instituciones de educación superior. No estábamos convocados para hablar sólo de investigación, docencia, virtualidad, acreditación, que son nuestros problemas. Nos reunimos a la sombra de los problemas de nuestro continente: por eso los ejes temáticos estaban



María no quería ser un corderito, Betsabé Avila.

vinculados con los derechos, estaban vinculados con la sustentabilidad del desarrollo, con la integración, con el desarrollo humano, social y económico, con la diversidad cultural. Sin embargo, una de las grandes fallas es que, en el momento de discutir estos grandes temas, nos fue imposible salir de la discusión sobre nuestras propias problemáticas.

Cuando hablamos del derecho a la educación, terminamos hablando sólo de la calidad como un valor abstracto. En definitiva, lo que creo es que es muy importante que cada uno de los actores, rectores, rectoras, dirigentes, académicos, académicas asuman el compromiso de no dejar morir la llama de la CRES: imaginar que esta no terminó el 15 de junio, cuando celebramos los 100 años de la Reforma Universitaria. La CRES va a finalizar en el año 2028, cuando comencemos a imaginar cómo será el diseño para la década de 2028 a 2038. Se trata de un pedido muy especial, que requiere del compromiso de todos.

Tenemos que ser capaces de generar un espacio, con el nombre que sea, pero que sea el espacio en el cual la educación superior pueda articular todas estas políticas. Hay quienes creen que todavía ENLACES es ese espacio, hay quienes creen que ENLACES fracasó: no me corresponde a mí, como coordinador general, resolver esto. Es imperioso que cada uno de los actores de cada una de las regiones, subregiones y países, se comprometa a trabajar por estas necesarias articulaciones que nuestro sistema precisa. A trabajar por una

calidad que incluya diversidad, inclusión y pertinencia social.

Hoy comentaban cómo la UDUAL está trabajando en una agencia para el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria. Fíjense que América Latina ha desarrollado en cada país, desde la década del 90, agencias muy buenas de acreditación y reconocimiento de la calidad; sin embargo, pasan los años, las décadas y esas experiencias de calidad no han permitido aún tener políticas de reconocimiento específicas para la región. Somos la única región del mundo que continúa trabajando desarticuladamente en el otorgamiento de reconocimientos y títulos.

Tengan en cuenta que somos una región que invierte en investigación científica y tecnológica, en movilidad, en aseguramiento de la calidad, pero estos tres componentes no encuentran un espacio donde articularse. No obstante, las subregiones y países están perfectamente articulados con los países del norte, hecho que llama mucho la atención y que tiene que ver con esa convicción profunda, arraigada en nuestras élites, según la cual antes que latinoamericanos y caribeños, aspiramos a ser parte de un primer mundo que no nos incluye.

Es común a lo largo de toda la región ver los esfuerzos que los gobiernos hacen para generar cooperaciones norte-sur, que en particular nos traen financiamiento. Es ineludible que los gobiernos entiendan que es preciso financiar desde el sur. Tenemos que construir una agenda del conocimiento que sea propia. Por eso, yo vengo proponiendo hace mucho tiempo que los países, aparte de tener un espacio de encuentro que sea exclusivamente universitario, imaginen la posibilidad de tener una agencia de cooperación estratégica, donde universidades, instituciones no universitarias, actores de la ciencia, la tecnología y la innovación puedan lograr, con un adecuado financiamiento, la articulación de nuestros sistemas. Esto que suena tan raro es lo que se ha hecho en Europa, en América del Norte y en el sureste asiático: han decidido invertir en la articulación de estos componentes, porque las problemáticas que tenemos, ustedes saben, son muy similares.

Estamos caracterizados por la pobreza, la violencia, la marginación, y la desindustrialización: tenemos problemas serios de gobernabilidad, de productividad y, sin embargo, todas estas problemáticas a nivel conti-

Es ineludible que los gobiernos entiendan que es preciso financiar desde el sur.

Tenemos que construir una agenda del conocimiento que sea propia.

Por eso, yo vengo proponiendo hace mucho tiempo que los países, aparte de tener un espacio de encuentro que sea exclusivamente universitario, imaginen la posibilidad de tener una agencia de cooperación estratégica, donde universidades, instituciones no universitarias, actores de la ciencia, la tecnología y la innovación puedan lograr, con un adecuado financiamiento, la articulación de nuestros sistemas.

mental están ausentes de la agenda de la academia y los gobiernos nos excluyen de esos debates, conjeturando quizá que es posible dar soluciones a estos problemas sin que el mundo del conocimiento también haga su aporte y, ustedes y yo sabemos, que eso no es viable.

En definitiva, la CRES 2018 cumplió algunos de sus objetivos, y dejó muchas cosas por erigir, pero no esperemos hasta el 2028. Hagamos que en cada una de nuestras instituciones, estos debates, que parecen tan alejados de nuestras necesidades, encuentren un espacio de discusión para que en cada carrera, en cada curso, imaginemos cómo podemos, desde lo local, construir esta articulación regional, y pueda América Latina salir de esta situación tan deplorable de ser la región más violenta, la región más desigual, de democracias que no tienen la potencia que uno imaginaría, de suprimir factores de desunión en la región, porque nos cuesta convivir en la diversidad y que lo vemos reflejado en los gobiernos, que lejos de cooperar han vuelto a la vía de la competencia.

Me gustaría pedirles que, a través de las asociaciones, los consejos, las redes, trabajemos en forma conjunta para que el próximo diciembre en Córdoba ese Plan de Acción que está siendo discutido tenga la potencia transformadora que nosotros sabemos que es posible alcanzar.

Tenemos las bases, los grupos de investigación, las escuelas de formación de recursos humanos, las redes y los consejos. Ahora es necesario que compren-

damos que todos estos esfuerzos, que son tan caros para nuestras sociedades pobres, requieren de un *plus* de articulación. Nosotros pensamos que la CRES, como pasó en 1998 y 2008, tiene que ser ese espacio de encuentro constante, que nos permita decir en el 2028 que estos diez años no han pasado en vano: que hemos sido capaces de revertir tantas vergüenzas, tantos dolores; que hemos sido capaces de dialogar y en ello encontrar las soluciones a tantas tensiones que tiene la región; que hemos sido capaces de convencer no sólo a nuestros gobiernos, sino a nuestros pueblos, a nuestras sociedades y que lo nuestro no es una cuestión de privilegio; que nosotros peleamos por la educación superior universitaria, porque estamos convencidos de que es un instrumento indispensable en la construcción de un futuro de prosperidad y buen vivir para nuestros pueblos.

Si alguien, si algún dirigente, alguna dirigente nos quiere hacer creer que es posible mejorar, progresar, desarrollarnos, prosperar sin el amparo, sin la ayuda del conocimiento, nosotros sabemos que está en un error, que está ocultando la verdad. No hay un futuro de prosperidad para la región, si no es todos juntos, articulados, si no es poniendo el mundo del conocimiento al lado de nuestras sociedades. Pienso que este es el eje rector que debe conducir un Plan de Acción: más que homogeneizarnos, tiene que potenciar nuestra capacidad de colaboración con nuestras sociedades.

Muchas gracias.



María luchó por jamás ser un corderito, Betsabé Avila.

LA DIGNIDAD
UNIVERSITARIA
POR ENCIMA
DE TODO



CRES 2018 a cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba: entre la filiación con el pasado y los desafíos del presente. Una aproximación crítica

La III Conferencia Regional de Educación Superior fue coorganizada por IESALC-UNESCO, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), el Consejo Universitario Nacional (CIN) y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), sede del evento, entre los días 11 y 14 de junio de 2018¹. Si bien contó con la participación de distintos actores (autoridades, rectores/as, decanos/as académicos/as, sindicatos, estudiantes), el protagonismo vino de la mano de los primeros que coordinaron y/o fueron partícipes centrales de la mayoría de las actividades. El programa general contempló actos centrales, conferencias, foros académicos, simposios y mesas de debate. Así también espectáculos artísticos.

El evento incluyó un programa complementario, que supo contener algunas de las posiciones disidentes. El “Encuentro Latinoamericano contra el neoliberalismo y por una universidad democrática y popular”, organizado por la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU), la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL), el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y otros², así como la conferencia de Boaventura de Sousa Santos, organizada por la Facultad de Filosofía y Humanidades

de la UNC albergaron una gran presencia de estudiantes, menos atraídos por los debates institucionales y más por problemáticas vinculadas con la relación de la universidad con los movimientos sociales.

En un contexto regional adverso y de avances de las tendencias a la mercantilización de la educación superior, las inquietudes se ligaban con la Declaración Final del evento; en qué medida se retomarían los postulados centrales de la Declaración de Cartagena de 2008 que dejó establecida a la educación superior como derecho humano y bien público y social, y el deber de los Estados de garantizarla³.

La CRES 2018 se realizó evocando el legado de la Reforma Universitaria de 1918, en su centenario, y planteando los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda de Educación 2030 de la UNESCO. ¿Cómo analizar la pretensión de construir un nuevo manifiesto que consta en el eje que vamos a examinar, junto con la agenda global de un organismo especializado de las Naciones Unidas? Resulta evidente la dificultad de hacer converger el espíritu histórico de un texto que condensó significados epocales vinculados con el protagonismo juvenil, la insurrección contra sectores

vinculados con la oligarquía y la Iglesia enquistados en la institución y la crítica a un tipo de universidad anacrónica, por parte de los estudiantes de Córdoba, con las metas del desarrollo sostenible que se postulan para todas las áreas de gobierno de distintos países de la región. Mientras un manifiesto sienta posición pública de un grupo, en este caso de estudiantes, signado por la crítica y una nueva propuesta de universidad en una coyuntura determinada, una agenda global traduce acuerdos programáticos entre países para su concreción en un futuro indeterminado, a pesar de la periodización (2030).

Por otra parte, en las últimas décadas del siglo XX los procesos de ampliación matricular sin precedentes y de aumento de la complejidad de las instituciones, como la mayor diversificación interna de los sistemas de educación superior, tornan cada vez más difícil hablar de un único modelo, cuando en muchas instituciones ha quedado reducida o anulada la participación de estudiantes en el gobierno.

Dejando por un momento en un margen estos dilemas vinculados con diferentes actores, temporalidades y escalas de intervención, es posible plantear qué aspectos de aquel legado cristalizado en forma parcial en las instituciones universitarias actuales pueden retomarse junto con una agenda que aspira a colocar el tema del desarrollo sostenible, con todas sus aristas y polémicas vinculadas con su viabilidad, en un lugar central.

Como ya señalamos la Conferencia ha tenido entre uno de sus ejes el titulado “A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana”, cuyo tratamiento provocó no pocos debates. Precisamente el documento correspondiente a este eje, coordinado por Rafael Guarda, quien fuera Rector de la Universidad de la República de Uruguay hasta 2006 y que contó con la colaboración de varios académicos y académicas, se planteó a través de una serie de ideas fuerza, priorizar una aproximación histórica que tome

en cuenta las consecuencias político-sociales de la Reforma Universitaria de Córdoba con los avances y derechos de las Declaraciones de conferencias precedentes y la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. Son méritos del documento la afirmación del derecho a la educación superior, el reconocimiento de la importancia de la gratuidad y el acceso igualitario, la necesidad de regulación de la educación privada y la prohibición de las universidades con fines de lucro. Sin embargo, frente a toda enunciación general, no por ello menos necesaria, se hace relevante considerar el contexto histórico poco optimista en la región y en el mundo, con el avance arrollador del capitalismo financiero que encuentra en varios gobiernos las justificaciones para debilitar la educación pública, y más aún, para desfinanciar las universidades públicas, como ya alertara el propio Boaventura de Sousa Santos como tendencia general hace más de dos décadas.

Una de las ideas-fuerza del documento fue considerar a las universidades públicas como espacios privilegiados para la construcción de “puentes” entre tendencias globales e identidades nacionales para el establecimiento de nuevos pactos e interacciones sociales entre diversas culturas y percepciones del mundo. Esa tesis auspiciosa se ve contrarrestada en algunos países cuando, si bien las universidades logran construir en el plano de la producción de conocimientos reconocimientos complejos de las articulaciones entre diversas escalas (local, nacional, global) de los fenómenos y objetos de estudio (a modo de ejemplo, migraciones), en lugar de ser puentes, deben resistir, contrarrestar y frenar tendencias globales aliadas con gobiernos nacionales que amenazan con la institucionalidad de la universidad, así como impugnan el valor de sus profesiones y saberes.

Otra de las ideas fuerza se refiere a la identidad de la Universidad de América Latina y el Caribe, admitiendo un proceso de erosión y el avance hegemónico del modelo elitista de investigación norteamericano. Si bien ese avance es indudable y supone el impacto de maneras de formalización/evaluación puestas en juego en la investigación para el conjunto del sistema de educación superior, también han avanzado en los últimos años debates y experiencias sobre nuevas formas de enseñanza e investigación, sobre la importancia de valorar las tareas de extensión y transferencia social

del conocimiento, que subvierten los componentes elitistas del modelo norteamericano y profundizan en la democratización de los procesos y modos de producción, circulación y apropiación del conocimiento.

El reconocimiento en el documento del modelo de universidad surgido a partir de la Reforma con identidad propia se plantea sin embargo “en construcción”. En tanto, como sostienen tantas fuentes sobre la Reforma, se trata de una realidad siempre inacabada. Cabe señalar sin embargo la importancia de ahondar en la historización para poder comprender que las universidades latinoamericanas tienen las improntas y huellas, no solo del reformismo que tuvo una etapa de auge pero también de declinación, sino también de otras tradiciones que en los años 60 y 70 del siglo XX amplían, discuten y renuevan el legado reformista, siempre objeto de nuevas apropiaciones y relecturas. Por otra parte, en las últimas décadas del siglo XX los procesos de ampliación matricular sin precedentes y de aumento de la complejidad de las instituciones, como la mayor diversificación interna de los sistemas de educación superior, tornan cada vez más difícil hablar de un único modelo, cuando en muchas instituciones ha quedado reducida o anulada la participación de estudiantes en el gobierno.

Un aspecto relevante del documento refiere al papel de las universidades en el avance democrático de las sociedades, y a la importancia de la formación de profesionales. En este punto el vínculo entre las universidades y el Estado resulta problemático, en tanto en algunos países como la Argentina en el diseño de políticas educativas, se ha generado en los últimos años una verdadera sangría de profesionales universitarios especializados y el desmantelamiento de programas de políticas educativas configurados a partir de resultados y saberes vinculados con investigaciones desarrolladas en las universidades públicas, a favor en cambio del reclutamiento de universidades privadas, del avance del mercado mundial de negocios y de acuerdos con sectores privados y organismos no gubernamentales.

En este sentido la noción de autonomía, idea-fuerza reivindicada en el documento, así como el compromiso social de la universidad, puede dar lugar a sinergias productivas con el Estado en algunos casos, o en su reverso con la sociedad civil para contrarrestar tendencias regresivas en la esfera de derechos. El

avance de procesos antidemocráticos o de democracias restringidas, en un contexto también de empoderamiento de las fuerzas de seguridad con paradigmas represivos, coloca a las universidades públicas en un lugar complejo: por un lado ante el desafío de renovar y fortalecer siempre su democracia institucional, pero también para ser portavoces de demandas de distintos sectores sociales interpelando con una voz pública firme y autorizada a los gobiernos.

La idea fuerza referida al desarrollo mediante la creación y aplicación de conocimiento científico y tecnológico resulta crucial en un contexto en el que en la región parece producirse un cierre, e inclusive un retroceso, del ciclo de expansión y crecimiento que sufrieron los sistemas de ciencia y técnica, y una tendencia al desfinanciamiento estatal.

Si bien se reconoce algún rezago en materia de investigación fundamental, se destaca el referido a innovación, y se insiste en la necesidad de pensar la contribución de las capacidades de investigación en la resolución de problemas sociales y productivos, a la vez que aplicaciones tecnológicas. Resulta evidente que esa contribución puede ser potenciada por algunos gobiernos o desalentada por otros, de acuerdo a los modelos productivos, y que el énfasis en la innovación

puede impactar en sectores pequeños de élite o volcarse a la mejora de la calidad de vida del conjunto de la población. De allí que el debate tiene un componente político notable.

La discusión pública que se ha planteado en algunos países entre producción de investigación básica o aplicada, como falsa polarización, en el caso de la Argentina, no ha hecho más que revelar el desaliento de la investigación, en general, bajo el argumento de prioridades estratégicas⁴.

Para finalizar, el documento que hemos analizado recuperando algunos de sus aportes fue objeto de debate en las reuniones realizadas en torno a este eje en la CRES 2018. Esos debates permitieron enunciar algunos planteos y debatir aspectos del documento, que estuvo disponible a poco de iniciarse el encuentro.

La Declaración Final de la CRES 2018⁵ resulta un texto que combina enunciados que buscan establecer una filiación con la Reforma de 1918 replicando su discurso épico y otros que precisan los desafíos actuales de la universidad. Habiendo planteado ya el intento siempre fallido de producir un manifiesto en un evento de estas características, con la primacía de funcionarios internacionales y autoridades universitarias, y el escaso protagonismo de estudiantes, me detendré sobre todo en los últimos enunciados en tanto permiten avizorar acciones estratégicas en un contexto adverso en la región.

En primer lugar, la Declaración busca inscribir la Conferencia en los acuerdos de las anteriores y reafirma el postulado de la educación superior como un bien público social, y un derecho humano y universal, un deber de los Estados. Afirmar también la reivindicación de la autonomía de la universidad y el compromiso social de la misma. Se detiene en el reconocimiento de las diferencias (económicas, tecnológicas y sociales) entre el norte y el sur y en las desigualdades de oportunidades y de género, estas últimas especialmente convocantes para los movimientos estudiantiles en la actualidad, si consideramos una de las intervenciones en el cierre de la CRES⁶.

La Declaración concibe como pilares a la ciencia, las partes y la tecnología para la cooperación en la región y reclama “rigurosos” sistemas de regulación para evitar la profundización de los procesos de transnacionalización y mercantilización de la educación

superior, solicitando a los Estados no suscribir tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio. Alude a su vez a la importancia de garantizar el pleno ejercicio al derecho a la educación superior pública gratuita y de amplio acceso, uno de los tópicos sobre los que insistió el Encuentro Latinoamericano realizado previo al inicio de la CRES. En consonancia con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible en la Declaración se insta a los Estados a ampliar la oferta de educación superior y profundizar los procedimientos de acceso, entre otros reclamos. Asimismo, reconoce la importancia de la interculturalidad en la educación superior como medio de igualación y ascenso social.

Podemos decir que la Reforma Universitaria de 1918 ha sido un fundamento legitimante de la Conferencia a la vez que habilita su actualización histórica. La Declaración Final de la CRES 2018 reafirma acuerdos regionales anteriores, pero el carácter performativo de esos enunciados, en el sentido de conllevar acciones concretas, es el desafío en curso en un escenario regional de mayor complejidad, adversidad y avance de ofensivas neoliberales que encuentran en los Estados un obstáculo para la libre circulación del capital financiero y en las universidades públicas instituciones capaces de llevar adelante una tenaz resistencia.

Notas

1. <http://www.cres2018.org>
2. <https://conadu.org.ar/lanzamiento-de-foros-de-debate-hacia-el-encuentro-latinoamericano-contra-el-neoliberalismo-por-una-universidad-publica-democratica-y-popular/>
3. La Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en la ciudad de Cartagena en el año 2008, planteó: 1) La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando porque ella sea pertinente y de calidad; y 2) El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida en que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes.
4. Ahondamos en estas discusiones en “Las ciencias sociales en debate. En torno a la politización del discurso científico en Argentina”, *Revista Fermentario* No12, vol.1, 2018. “ Véase en <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/304/392>
5. [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)
6. En el cierre de la CRES 2018 el discurso del estudiante Luca Miani de la agrupación *La Bisagra*, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, secretario general de la Federación Universitaria de Córdoba, denunció el contexto de ajuste y destacó las dificultades de los estudiantes de sectores populares para permanecer en la universidad, reclamando “dinamizar nuevos derechos y conquistas”. El cierre de su intervención puso en primer plano las luchas por el aborto legal, seguro y gratuito, y la nueva relevancia del feminismo para el movimiento estudiantil.



La internacionalización en la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2018: de la Declaración al Plan de Acción

Resumen

El texto analiza las recomendaciones sobre internacionalización e integración regional, discutidas durante la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, celebrada en Córdoba, Argentina, del 11 al 14 de junio 2018 (CRES-III). Hace énfasis en las continuidades y rupturas entre los documentos presentados en ese evento y los producidos en las CRES precedentes. Argumenta la necesidad de integrar un Plan de Acción adaptado, a las condiciones concretas de las instituciones de educación superior en la región y a sus problemáticas y responsabilidades. Menciona la urgencia de diseñar programas que impulsen una internacionalización inclusiva, innovadora y endógena, resultante de una concertación entre los tomadores de decisión y los colectivos universitarios interesados.

Palabras clave: Internacionalización; Educación Superior; Integración Regional; UNESCO; Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES)

Abstract

The chapter analyses the recommendations on internationalization and regional integration in Latin America and the Caribbean, discussed during the Third Regional Conference of Higher Education in Latin America and the Caribbean, held in Córdoba, Argentina, from 11 to 14 June 2018 (CRES-III). Author places emphasis on the continuations and breakdowns of the current documents with respect to those produced in the two previous CRES. She argues the need to integrate an Action Plan adapted to the specific conditions of higher education institutions in the region, to their problems and responsibilities. She mentions the urgency of proposing programs that contribute to a common vision between stakeholders and collective actors but also a roadmap to promote an inclusive, innovative and endogenous internationalization.

Keywords: Internationalization; Higher Education; Regional Integration; UNESCO; Latin American and Caribbean Regional Conference on Higher Education.

POR SYLVIE DIDOU AUPETIT. Investigadora del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional, en México. Titular de la Cátedra UNESCO-Cinvestav sobre "Aseguramiento de calidad y nuevos proveedores de educación superior en América Latina y El Caribe". Coordinadora General de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), CONACYT-Cinvestav-UDUAL. didou@cinvestav.mx

La CRES de Córdoba: continuidades y cambios

La III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES-III), evento preparatorio a la subsecuente Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES-III) que la UNESCO organizará ulteriormente en París, Francia, fue hospedada por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, del 11 al 14 de junio 2018. Las discusiones sobre los ejes temáticos de la CRES-III¹ cobraron sentido en relación a la coyuntura del país huésped, a la conmemoración del centenario de un evento histórico (el movimiento estudiantil de Córdoba en 1918) y a las posiciones definidas en las dos CRES anteriores (La Habana, Cuba, 1996 y Cartagena, Colombia, 2008).

Resúmenes sintéticos de las discusiones fueron recogidos en una Declaración, leída durante la ceremonia de clausura (CRES 2018). Los organizadores anunciaron que presentarían el Plan de Acción complementario, a finales de 2018. Para estructurarlo, se comprometieron a recoger las recomendaciones contenidas en los reportes de expertos solicitados por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-IESALC, previamente al evento² y las opiniones del público asistente a los simposios, integrado por rectores, presidentes de asociaciones universitarias y funcionarios del sector, estudiantes, sindicatos e investigadores. A finales de agosto 2018, el IESALC presentó el protocolo técnico para integrarlo³ (IESALC, 2018), en un contexto en el que habían arreciado las críticas a los análisis y en el que se subrayó que las recomendaciones vertidas eran escasas o incompatibles (Tamarit, 2018; Observatorio de la Universidad Colombiana, 2018).

Este artículo se centrará sólo en el eje de internacionalización, dado que el evento fue organizado en siete foros paralelos, imposibles de atender simultáneamente. Habida cuenta de las polémicas que generó, contrastará el reporte experto correspondiente al tópico (Gacel *et al.*, 2018) con las posiciones expresadas en las CRES anteriores, principalmente en la de Cartagena (Didou *et al.*, 2018), con libros escritos por invitación de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe - UDUAL (Didou, 2017) o del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO (Suasnabar

et al., 2018; Korsunzki *et al.*, 2018) y con las declaraciones emanadas de asociaciones y agencias (Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior- ENLACES, 2018; Declaración de Buenos Aires, 2017; II Declaración sobre Mercantilización), previamente a la CRES-III. Apuntará a temas emergentes que, si bien no ocuparon un papel de primer orden en los debates, tendrían que ser parte de un documento prospectivo sobre internacionalización. Sugerirá finalmente directrices para promover un proceso incluyente, innovador y endógeno de internacionalización, vinculado con las condiciones de los países e instituciones de educación superior en la región.

Alcances de la internacionalización: posiciones encontradas

La participación en el Foro temático de consulta, organizado por la CRES-III entre julio y octubre 2017⁴, demostró el interés que despierta la internacionalización. Otras comisiones (Ciencia-Segunda Declaración, 2018) también atendieron el tópico: recomendaron que los gobiernos regulen estrictamente la mercantilización de los servicios educativos, pronunciamiento por cierto central en la CRES-II (Zarur *et al.*, 2008) y abogaron por una continuidad entre las posiciones de la CRES III y las formuladas anteriormente, con respecto a:

- Fortalecer la integración de un espacio latinoamericano de educación superior
- Impulsar procesos solidarios de cooperación Sur-Sur y triangular
- Resolver los problemas de reconocimiento y transferencia de créditos
- Respalda proyectos articulados de internacionalización, más allá de propiciar una movilidad estudiantil saliente y, en menor medida, entrante.

Para concretar esas aspiraciones de larga data, señalaron que el Plan de Acción debía proponer instrumentos idóneos y funcionales y conceptualizar las implicaciones ideológicas del modelo dominante de internacionalización. Enfocado a Estados Unidos y a los países centrales de Europa, este auspicio una dependencia intelectual y una colonialidad científica, conforme con lo argumentado por el sociólogo brasileño B. de Sousa Santos y otros especialistas (Bizzozero en Meneghel *et al.*, 2018; Didriksson en Korsunski *et al.*,

2018). En la perspectiva de la subalternidad, cuestionaron políticas, tal como los rankings internacionales y sugirieron fortalecer iniciativas regionales de acreditación, como el Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional apoyado por la UDUAL.

En cambio, el reporte, coordinado por Gacel *et al.* (*op. cit.*), por invitación del IESALC, se sitúa en el extremo casi opuesto de esa corriente ideológica, pese a una introducción retórica sobre la educación superior como un bien social colectivo. Muestra que los discursos teóricos de los investigadores que, desde las ciencias educacionales, sociales y políticas, critican el reordenamiento mundial de la ciencia no permean las lecturas expertas de la internacionalización. Conforme con un abordaje técnico del proceso regional de internacionalización y una extensa revisión de la literatura anglosajona, más que de las investigaciones académicas producidas en América Latina y el Caribe, refirió la propuesta de internacionalización a un modelo de universidades que poco se ha consolidado en la región. Recomendó medidas puntuales para optimizar los procedimientos de gestión más de lo que definió lineamientos para una política pública, en las escalas del país y de la región. Para eficientizar los mecanismos, planteó apoyar:

- La internacionalización de la formación docente y los perfiles de competencia de los estudiantes
- El reforzamiento de la integración latinoamericana y de las cooperaciones birregionales alternas
- El robustecimiento del liderazgo en materia de internacionalización
- La canalización de recursos suficientes
- La extensión de las responsabilidades de las oficinas de asuntos internacionales.

Concluyó haciendo énfasis en los insuficientes resultados obtenidos por ENLACES, en tanto plataforma de integración regional. Si bien esas recomendaciones difícilmente son cuestionables en sí, no dan pauta para fraguar posturas que orienten la internacionalización en la región. Tampoco abonan a un Plan de Acción, en tanto documento político-ético que priorice acciones, en función del contexto y hoja de ruta que defina esquemas organizativos susceptibles de movilizar actores y sectores interesados.

La falta de problematización, el arraigo de las sugerencias en un deber ser general, la ausencia de un



diagnóstico de situación que identifique las razones de la crisis que afecta la educación superior en América Latina y el Caribe, la casi ausencia de referencias a las posiciones contra-hegemónicas impulsadas por amplios sectores universitarios, principalmente en Argentina, Brasil, Ecuador o México, y los reacomodos en los equilibrios de poder que implicarían un cambio de paradigmas en la conceptualización de la internacionalización, provocaron ríspidas controversias, durante el Simposio correspondiente, entre los integrantes del panel y los miembros del público (CLACSO, 2018). Ante esas desavenencias, la Declaración Final recalcó que “la internacionalización debe propugnar una cooperación interinstitucional basada en una relación solidaria entre iguales, con énfasis en la cooperación Sur-Sur y la integración regional. Debe promover el diálogo intercultural, respetando la idiosincrasia e identidad de los países participantes, fomentar la organización de redes interuniversitarias y fortalecer las capacidades nacionales mediante la colaboración interinstitucional y la interacción con pares académicos a escala regional e internacional. Esto propiciará la circulación y la apropiación del conocimiento como bien social estratégico, en favor del desarrollo sostenible de la región y el de sus países” (CRES, 2018, Declaración: 7).

Contextualizar la agenda latinoamericana y caribeña sobre internacionalización de la educación superior para renovarla

Lograr una internacionalización que funcione en sintonía con los propósitos anteriormente enunciados implica elaborar un Plan de Acción orientado al futuro y con alcances resolutivos en torno a problemas, por ejemplo, la falta de programas macro regionales que soporten una integración latinoamericana, basada en la movilidad estudiantil, en redes temáticas y disciplinarias y en la transferencia regional y solidaria de experiencias exitosas de posgrado. También lo es que dirima cuestiones pendientes, como la redefinición de los perfiles, tareas y modalidades de funcionamiento de ENLACES, en caso de reconducción. Tiene, además, que incorporar temas adicionales y relevantes, varios de ellos mencionados en las reuniones de la CRES.

El primero de esos temas es la migración intrarregional y de retorno. Hace diez años, la fuga de cerebros generó una honda preocupación en la CRES Cartagena. En la de Córdoba, causaron inquietud los flujos de estudiantes y académicos extranjeros, obligados a salir de sus países por conflictos políticos o crisis económicas y sociales, y el retorno forzado de connacionales, por cancelación de visas y deportación. La represión en Nicaragua, la crisis humanitaria y las catástrofes naturales en Haití o el desabastecimiento en Venezuela alimentaron recientemente estampidas masivas de recursos humanos con altos niveles de escolaridad hacia los países vecinos, mientras que las amenazas a la permanencia de los Dreamers⁵ en Estados Unidos causaron intranquilidad en México, Centroamérica y varios países del Caribe. En aras de una internacionalización solidaria y de un proyecto compartido de integración regional, urge que las instituciones de educación superior ofrezcan cupos a esas categorías de desplazados y se aboquen a desactivar los brotes de xenofobia, en su interior y en su entorno externo. La Universidad de Costa Rica al recibir a estudiantes nicaragüenses perseguidos, la Universidad Veracruzana, la UNAM, la Iberoamericana o la Universidad de Guadalajara en México, al implementar adecuaciones organizacionales y normativas para anticiparse al retorno de Dreamers, avanzaron en esa dirección. Sin

embargo, velar por los derechos humanos y la reintegración escolar o profesional de esas personas debería comprometer a más instituciones y gobiernos.

El segundo tema es el de los indicadores para monitorear los resultados de los programas de internacionalización. En una mesa dedicada al análisis de la cooperación internacional, los asistentes preguntaron sobre su disponibilidad y calidad. En respuesta al debate, los panelistas acordaron llevar a consideración del Comité Organizador de la CRES-III la sugerencia de producir periódicamente indicadores actualizados, confiables y comparables. Lograrlo implicará armar dispositivos de coordinación y de consulta, pilotear los instrumentos y asegurar la durabilidad de la iniciativa, bajo la responsabilidad de un grupo (de países/instituciones/asociaciones/académicos/expertos y operadores), dotado de recursos y medios.

El tercero es el de la internacionalización en condiciones organizacionales y regulatorias adversas. Los modelos de gestión inspirados por el New Public Management (NPM), pero “tropicalizados” han transferido a los académicos responsabilidades administrativas que no les corresponden asumir. Paralelamente, la normativa universitaria, al acumular reglamentos, discordantes entre sí, generó un entorno desfavorable a la internacionalización. Complicó el reconocimiento de créditos y títulos, los intercambios académicos entrantes y salientes, las codirecciones de tesis, la implementación de programas compartidos, la firma de convenios o la gestión de recursos externos. La hipertrofia de los procedimientos de rendición de cuentas y el traslado indebido de las tareas burocráticas a los académicos intensificaron el malestar de los docentes e investigadores, impidiéndoles la lógica misma del funcionamiento institucional cumplir con exigencias de desempeño que el gobierno y los establecimientos les imponían. Agravan el peligro de quiebres en la gobernanza (Brunner y Ganga, 2016 para Chile; Acosta, Atairo y Camou, 2015, para Argentina y México) y de confrontación entre profesores y burócratas.

Un cuarto tema es el de la equidad en la distribución de las oportunidades de internacionalización. La reanudada expansión de la matrícula dependió de la apertura de establecimientos de educación superior y de la instalación de sedes y unidades, en zonas socioeconómicamente deprimidas. Ni los “nuevos” esta-

blecimientos, ni los campus de proximidad ostentan grados de internacionalización similares a los de las instituciones consolidadas, debido a sus dificultades genésicas para legitimarse, a las trayectorias de sus estudiantes y, frecuentemente, a dispositivos centralizados de gestión de los asuntos internacionales. La internacionalización funciona entonces como un eje de diferenciación y un mecanismo de segmentación elitista, entre los sectores, las instituciones y los sujetos. Su expansión y su focalización son urgentes a efectos de equidad y redistribución de oportunidades a grupos socialmente vulnerables y territorial- o culturalmente discriminados.

Un último tópico a incorporar es la re-funcionalización de la internacionalización para apoyar la inserción de los establecimientos de educación superior en su entorno. En ocasiones, experiencias de colaboración internacional han mejorado el atractivo de estancias profesionales de estudiantes, del servicio social, de los consorcios, redes y laboratorios binacionales de investigación y de la formación profesional (en ingeniería automotriz, arquitectura verde, química para las industrias cosméticas y farmacéuticas). Sería importante documentar, mutualizar y extender regionalmente esas prácticas, controlando eventuales efectos perversos.





Directrices generales para un Plan de Acción sobre internacionalización

Un Plan de Acción en materia de internacionalización debe sostenerse en políticas, referidas a valores, y en dispositivos operativos para movilizar los medios y alcanzar propósitos y objetivos. La CRES-III formuló una propuesta de internacionalización solidaria con vocación regional, de índole incluyente e innovadora. En vistas de ello, el Plan de Acción deberá articular marcos ordenadores para alcanzar sus fines conforme con esquemas de participación abierta y proyectos geoestratégicos, gestionados por organismos especializados. En efecto, sólo Brasil, Chile, Colombia, México, Perú o Uruguay contaban, en 2016, con agencias de cooperación internacional⁶. Además de proponer perfiles de mecanismos impulsores y gestores, el Plan de Acción habrá de propiciar:

- a. Una internacionalización inclusiva: diversificar los montos y destinatarios de las becas en función de las condiciones socioeconómicas de los solicitantes permitirá abrir el acceso a las oportunidades. Los programas de fomento a la internacionalización deberán adecuarse a las condiciones y responsabilidades de instituciones de educación superior altamente diferenciadas.
- b. Una internacionalización no discriminatoria: las instituciones de destino deberán facilitar la inscripción, revalidación de materias e inserción profesional de estudiantes y académicos en situación de migración o de retorno forzados y brindarles apoyos (becas, alojamiento transitorio, seguro médico, atención psicológica a víctimas de violencia) en condiciones de respeto. Para funcionar como entornos de alivio migratorio, las instituciones tendrán que definir el estatuto escolar de esos alumnos (visitantes/ regulares), el monto de las cuotas de inscripción (exención total o parcial), la compatibilización de los calendarios escolares, etc.
- c. Una internacionalización factible: considerando la internacionalización como un recurso para mejorar la investigación, la docencia y la vinculación, sería fundamental incluir en el Plan de Acción estimaciones de recursos indispensables para el funcionamiento de dispositivos responsables de desarrollar proyectos estratégicos regionales.
- d. Una internacionalización eficiente: minimizar los riesgos de “deriva burocrática” implicaría responsabilizar a los gestores de apoyar a los docentes e investigadores en la ejecución de sus tareas y “re-empoderar” el colectivo académico. Actualmente, so pretexto de cumplimiento de las normas y transparencia, los mecanismos administrativos

obstaculizan tanto la gestión cotidiana de las redes y proyectos de internacionalización como cualquier innovación al respecto.

- e. Una internacionalización endógena: embonar los proyectos de desarrollo institucional y las propuestas de internacionalización implica fraguar estrategias propias, amarradas a las historias, fortalezas y visiones de cada establecimiento (Didou, *op. cit.*). Hacerlo depende de que, en los próximos años, las instituciones adquieran capacidades para elaborar planes de internacionalización, autónomos y priorizados, superando dislocamientos y confrontaciones internas.

Internacionalizar la educación superior se antoja una tarea ardua. Los esquemas de gerencia pública, adoptados en los años 90, hicieron estragos en la academia más de lo que mejoraron sustancialmente desempeños y rendimientos, individuales e institucionales. Produjeron nudos estratégicos que impiden un buen gobierno, en las escalas de las instituciones y del sistema y cercenaron cualquier intento por rescatar la confianza entre sujetos y sectores. En la era de la suspicacia, inhibieron incluso el resurgimiento de una reflexión política sobre el presente y el futuro de la educación superior, en beneficio de consideraciones técnicas que, cuales parches en una pata de palo, dejaron incólumes problemas de fondo.

Finalmente, un Plan de Acción que oriente prospectivamente la internacionalización debería enunciar posicionamientos sobre otras cuestiones centrales para el devenir y la sustentabilidad de la educación superior. Una concierne a las repercusiones de la Cuarta Revolución Industrial en las economías del conocimiento, abordadas por la CRES-III sólo de manera lateral. Arraigadas en una aceleración de la innovación, esas producirán una desclasificación laboral de amplios sectores de egresados (contra la alta empleabilidad de otros) debido a la automatización, la digitalización y la expansión de la inteligencia artificial (Universia, 2018). Acelerrarán los cambios demográficos y migratorios. Trastornarán los pactos sociales y los diálogos intersectoriales y, por ende, los roles simbólicos y prácticos atribuidos a la educación superior. Acarrearán cambios drásticos, sobre todo, en sociedades en situación de fragilidad económica, de inestabilidad política y de desigualdad social. Las universidades deben tomarlo en cuenta ya.

Notas

- 1 Esos ejes fueron: 1. El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe; 2. La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe; 3. Educación superior, internacionalización e integración de América Latina y el Caribe; 4. Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad; 5. El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe; 6. La Investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe y 7. A cien años de la Reforma Universitaria de 1918
- 2 Ver <http://www.cres2018.org/biblioteca/coleccion-cres-2018>
- 3 El IESALC “lleva adelante la segunda etapa de formulación del Plan de Acción a partir del diseño de un protocolo técnico que condujo a la definición de cinco círculos de actuación metodológica. El primer círculo corresponde a la Comisión Consultiva Institucional que trazó el programa de trabajo; el segundo, conformado por una Comisión Técnica Consultiva, formuló los indicadores temáticos y cuali-cuantitativos relativos a cada lineamiento; el tercero discutió el documento preliminar en una Reunión Técnica Especializada. El cuarto círculo de actuación metodológica, conformado por rectores y rectoras acreditados en la CRES 2018, está por validar el documento para concluirlo con el aporte que emane de la Reunión de Coordinación Regional que se llevará a cabo en octubre de 2018 en la sede del instituto, encuentro que corresponderá al quinto círculo” (IESALC, 2018).
- 4 <http://foros.cres2018.unc.edu.ar/viewforum.php?f=5&sid=a70be872246f8431130db04783e4e64a>
- 5 Jóvenes que llegaron a Estados Unidos, antes de los 16 años a consecuencia de una migración familiar ilegal y se atuvieron a la iniciativa DACA del Presidente Barack Obama para regularizar sus condiciones de estudio y permanencia (Barreto, 2017).
- 6 <https://www.cooperacionsursur.org/es/noticias-de-cooperacion-sur-sur/360-agencias-de-cooperacion-de-america-latina-comparten-en-colombia-sus-conocimientos-en-gestion-de-cooperacion-inter>

Bibliografía

- Acosta, Adrián, Daniela Atairo y Antonio Camou, Antonio Andrés. 2015. *Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada*. Buenos Aires: CLACSO.
- Aluja, Andrés. 2018. “Informe de la III Conferencia Regional de Educación Superior, CRES 2018”. Universidad Nacional de Córdoba. Del 08 al 17 de junio, 2018, en Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.rimac.mx/wp-content/uploads/2018/07/INFORME-ARGENTINA-CRES-2018.pdf>
- Barreto, Irais. 2017. “Reforma a la Ley General de Educación. Cambios al marco normativo de la educación en México”. Recuperado de <http://www.rimac.mx/reforma-a-la-ley-general-de-educacion-cambios-al-marco-normativo-de-la-educacion-en-mexico/>
- Bizzozero, Lincoln. 2018. Contexto internacional y educación superior en la primera década del Siglo XXI. Una mirada desde América Latina/Caribe. En *De Havana a Córdoba: duas décadas de educação superior na América Latina*. Stella María Meneghel, Murilo Silva de Camargo y Paulo Speller (Orgs.), 98-113. Brasil: OEI.
- Brunner, José Joaquín y Francisco Ganga. 2016. “Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza”. *Opción*, 32 (80), 12-35. ISSN 1012-1587. Recuperado de: [HYPERLINK "http://www.redalyc.org/pdf/310/31047691002.pdf"](http://www.redalyc.org/pdf/310/31047691002.pdf) www.redalyc.org/pdf/310/31047691002.pdf
- CLACSO. 2018. “Declaración del Grupo de Trabajo CLACSO Ciencia social politizada”. Recuperado de https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/archivos/79_decla.pdf
- CRES. 2018. “Declaración Final”. Recuperado de [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)
- Declaración de Buenos Aires. 2017. En el marco del Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018. Recuperado de <http://www.cres2018.org/uploads/Declaracion%CC%81n%20de%20Buenos%20Aires%2010-11-2017%20FINAL%20PDF.pdf>
- Didou, Sylvie. 2017. *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. México: UDUAL. Recuperado de: <http://www.cres2018.org/uploads/1-Internacionalizacion.pdf>
- Didou, Sylvie (coord.), Germán Álvarez, Inés Dussel y Rosalba Ramírez. 2018. “Las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) de la UNESCO en América Latina y el Caribe: ¿Un eje orientador para las políticas de internacionalización?” En *Educación Superior en América Latina y el Caribe. Estudios retrospectivos y proyecciones*, (coord.) Pedro Henríquez. Venezuela: IESALC-UNESCO. Recuperado de: <http://www.cres2018.org/uploads/Estudios%20retrospectivosIMPRESA31mayo.pdf>
- Didriksson, Axel. 2018. “Los (des)caminos de la Educación Superior latino-americana: de la CRES 2008 a la construcción de un escenario de transformación”. En *De Havana a Córdoba: duas décadas de educação superior na América Latina*. Stella María Meneghel, Murilo Silva de Camargo y Paulo Speller (Orgs.), 203-232. Brasil: OEI.
- ENLACES, 2018. “Carta de Córdoba. Propuestas del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (Enlaces) ante la CRES 2018”. Recuperado de http://www.cres2018.org/uploads/Carta_de_Co%CC%81rdoba_III_CRES2018_enlace.pdf
- Gacel, Jocelyne, Carlos Aguirre-Bastos, Carlos Tünnermann, Francisco Marmolejo, Jesús Sebastián, Julio César Theiler, Luz Inmaculada Madera, Miguel Sergio Rodríguez, Rodolfo Barrere, Scilia Rodríguez-Rodríguez. 2018. *La Educación Superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe*. Venezuela: IESALC. Recuperado de: [HYPERLINK http://www.cres2018.org/uploads/educacion_superior_internacionalizacion.pdf](http://www.cres2018.org/uploads/educacion_superior_internacionalizacion.pdf)
- IESALC. 2018. “Editorial, Boletín Proyecciones UNESCO-IESALC”, 31 de agosto. Caracas: IESALC.
- Korsunsky, Leonel, Damián Del Valle, Estela Miranda y Claudio Suasnábar. 2018. Internacionalización y producción de conocimiento. El aporte de las redes académicas. Cuaderno 3. *Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana*. Argentina: CONADU, CLACSO,

- PRIU, UNA. Recuperado de: <http://www.cres2018.org/uploads/Cuaderno%203%20Internacionalizaci%C3%B3n%20y%20producci%C3%B3n%20de%20conocimiento.pdf>
- Observatorio de la Universidad Colombiana. 2018. Recuperado de: <http://www.universidad.edu.co/balance-y-declaracion-de-la-cres-2018-del-optimismo-a-la-desilusion/>
- Meneghel, Stella María, Murilo Silva de Camargo y Paulo Speller (Orgs.). 2018. *De Havana a Córdoba: duas décadas de educação superior na América Latina*. Brasil: OEI. Recuperado de: <http://www.cres2018.org/uploads/De%20Havana%20a%20Co%CC%81rdoba%20-%20Duas%20de%CC%81cadadas%20de%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20Superior%20na%20AL&C.pdf>
- Segunda Declaración sobre la Mercantilización de la Educación Superior y los Conocimientos. 2017. En el marco del Encuentro Regional “Preparatorio a la CRES 2018 en su eje temático La Investigación Científica, Tecnológica y la Innovación como motor del desarrollo humano, social y económico de América Latina y el Caribe”. Quito, Ecuador. Recuperado de: <http://www.cres2018.org/uploads/Declaracio%CC%81n%20II%20Quito.pdf>
- Suasnábar, Claudio, Damián del Valle, Axel Didriksson, Leonel Korsunsky. 2018. Balance y Desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1. *Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana*. Argentina: CONADU, CLACSO, PRIU, UNA. Recuperado de <http://www.cres2018.org/uploads/2018-re-priu-cuaderno1-web.pdf>
- Tamarit, Francisco. 2018. “La universidad está siendo atacada”. 18 de agosto. Sección Universidades. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/136037-la-universidad-esta-siendo-atacada> <https://www.pagina12.com.ar/136037-la-universidad-esta-siendo-atacada>
- Universia, 2018. “Declaración de Salamanca”. IV Encuentro de Rectores UNVERSIA “Universidad, Sociedad, Futuro”, mayo, Recuperado de: https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/collections/documents/field_attached_file/declaracion_de_salamanca_2018.pdf
- Zarur, Xiomara, Galo Burbano, Sylvie Didou, Rafael Guarga, Lorna Parkins y Gabriela Siufi. 2008. *Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y El Caribe*. Venezuela: IESALC-UNESCO. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/237833064_CAPITULO_6_INTEGRACION_REGIONAL_E_INTERNACIONALIZACION_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_EN_AMERICA_LATINA_Y_EL_CARIBE_Tendencias_y_perspectivas_Escenarios_en_la_busqueda_de_una_decidida_complementacion

Convocatoria



Revista Universidades
Número 81, julio-septiembre 2019
Fecha límite de recepción: 15 de marzo de 2019.

Tema: Institucionalización del Enfoque de Género, la Equidad y la Diversidad Sexual en la educación superior de América Latina y el Caribe

Coordinadora: Analhi Aguirre

¿Qué sucede con las políticas internas, académicas y públicas en cuanto al re/conocimiento de los géneros, su equidad y diversidad sexual en las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe? Esta pregunta se ha convertido en una demanda en el interior de nuestros ámbitos universitarios. ¿Acaso existe una comunicación fluida entre universidades sobre maneras de transversalizar los enfoques de género? Exponer problemas y soluciones comunes para debatir e intercambiar experiencias acerca de mallas curriculares que aborden estudios de género, nuevas masculinidades, feminismos, diversidades sexuales, además de visibilizar protocolos, reglamentos y observatorios alrededor de la equidad/igualdad y violencia de género se tornan, hoy en día, esenciales dentro y fuera de la universidad.

Revista Universidades invita a investigadores e investigadoras a enviar artículos originales, inéditos, que no estén en proceso de edición ni hayan sido publicados y que sean un aporte relevante para sacar a la luz, revisar y discutir consideraciones eje para abordar causas y efectos de los géneros, puesta en acción o no de la equidad, y el reconocimiento de la diversidad sexual en la universidad. Así, este número convoca a presentar trabajos académicos relacionados con:

1. Estudios de Género en la educación superior
2. Transversalización e institucionalización de la Perspectiva de Género
3. Políticas académicas y públicas, vinculadas a géneros, equidad y diversidad sexual
4. Violencias de géneros (discriminación, segregación, acoso, abuso).

Sólo se aceptarán trabajos inéditos: investigaciones, testimonios, artículos, entre otros. Cada trabajo será dictaminado en dos etapas, primero por el Comité de Redacción, después por especialistas externos de manera doblemente ciega. Es importante tomar en cuenta los criterios editoriales para colaboradores (en la página web: <http://www.publicaciones.udual.org/criterios.html>). Los trabajos se enviarán al siguiente correo: publicaciones@udual.org

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). Debates y conclusiones sobre las NTIC y la educación a distancia

Resumen

El presente artículo analiza la inclusión de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) y de la educación a distancia y virtual, en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) del 2018 en Córdoba y de los antecedentes en las anteriores CRES, especialmente en sus conclusiones, así como en sus Planes de Acción. Se analizan los contextos y significados de las CRES y se visualiza la evolución de los diversos enfoques, profundizándose en las posturas de los diversos actores en la CRES 2018. Se constata la presencia de un enfoque marcado por la desconfianza y la resistencia a la expansión de la modalidad, probablemente apoyado en una valoración de formatos de oferta presencial tradicionales, y una dinámica de la Conferencia marcada por una orientación general de poca valoración y atención a las crecientes transformaciones digitales.

Palabras clave: Educación a Distancia, Educación Virtual, CRES, Universidades, América Latina y el Caribe, Digital.

Abstract

This article analyzes the inclusion of new information and communication technologies (NICT) and of distance and virtual education, in the Regional Higher Education Conference (CRES) of 2018 in Córdoba and of the antecedents in the previous CRES, especially in its conclusions, as well as in its Action Plans. The contexts and meanings of the CRES are analyzed and the evolution of the different approaches is visualized, deepening in the positions of the various actors in the CRES 2018. The presence of an approach marked by distrust and resistance to the expansion of the modality is confirmed, probably supported by an appreciation of traditional face-to-face offer formats, and a dynamic of the Conference marked by a general orientation of little appreciation and attention to the growing digital transformations.

Keywords: Long Distance Education, Virtual Education, CRES, Universities, Latin America and the Caribbean, Digital.

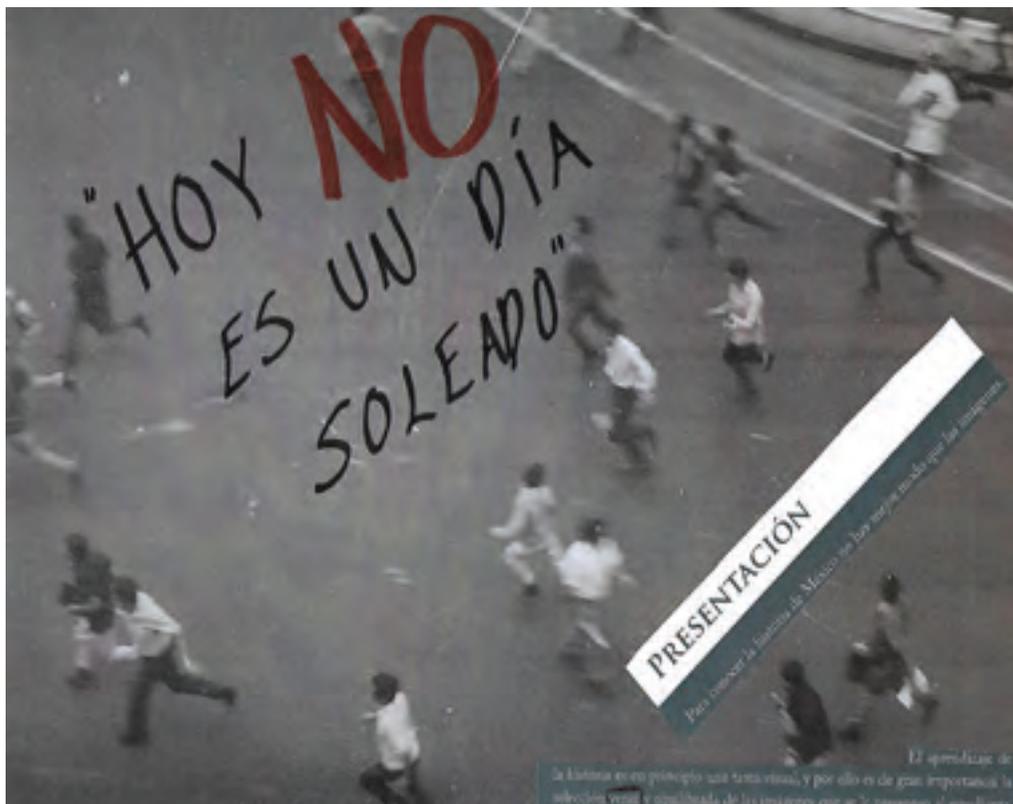
Las transformaciones en los sistemas de educación superior

Desde los años 80 y 90, la educación superior a escala global ha estado sometida a una transformación radical como resultado de una expansión de la cobertura, de la diferenciación institucional incluyendo una amplia oferta privada, por el aumento de la regulación pública y la pérdida de algunos niveles de autonomía y libertad de las IES, por el cambio de los estudiantes con el ingreso de nuevos sectores sociales así como la feminización importante, junto con la consolidación de sistemas de aseguramiento de la calidad y, entre ello, destacadamente por la expansión de la educación a distancia y el creciente uso de TIC en la gestión, la enseñanza y el aprendizaje.

Son cambios que han sido parte de transformaciones más amplias que se han ido desarrollando desde los años 70 en el modelo económico y social a escala mundial con el inicio de un nuevo ciclo tecnológico marcado por el avance de la digitalización y la microelectrónica, como de la transformación productiva de la región favorecida con la apertura comercial.

Este escenario marcó enormes cambios en los sistemas de educación superior desde la CRES 1996, pasando por la CRES 2008, y actualmente la CRES 2018, pero estas transformaciones no se han reflejado sustancialmente en las declaraciones finales. Mientras que la realidad se ha ido modificando, los enfoques se han mantenido, y especialmente en lo que atañe a la CRES 2008 y la CRES 2018.

En lo referido al objeto de este artículo, los cambios en las TIC en nuestras sociedades, caracterizados por una marcada digitalización de los procesos del trabajo impulsados por Internet y las computadoras móviles, el desarrollo de una nueva economía colaborativa, la expansión de nuevos mecanismos de creación de agregado de tipo digital en red y, con ello, nuevas competencias laborales, nuevas empresas y nuevos productos y servicios crecientemente apoyados en red, no fueron objetos de reflexión y consideración en su real impacto regional en la educación superior y en el desarrollo de políticas en la materia. En tal sentido, no se visualizan los fuertes desafíos de los sistemas educativos marcados por la creciente incorporación de componentes digitales, tales como recursos de apren-



dizaje, plataformas, inteligencia artificial, simuladores, cursos masivos abiertos y en línea, y múltiples sistemas de gestión y de trabajo colaborativo, cuya importancia no fue objeto de reflexión en su complejidad e implicaciones para la educación superior de la región de cara al siglo XXI.

Esta lucha por la hegemonía en el campo de las ideas y de la política se constituyó en el marco de la competencia política entre diversos enfoques y agendas institucionales en la CRES, que tendió a desvirtuar la realidad para poner como centro los deseos e intereses.

Este escenario de fuertes transformaciones no estuvo presente como desafíos intelectuales y contexto de políticas y fue soslayado en la Declaración Final, cuyo centro fue la mirada ya medio anacrónica al pasado de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 como referente intelectual y político. La agenda dominante fue reafirmar la continuidad con la historia pasada y obviar la pertinencia y el contexto de los actuales desafíos y realidades de la educación superior, para en tal mirada, legitimar el espacio de lo público, la resistencia a los mercados, la valorización de la enseñanza presencial, docente exclusivamente y catedrática, y obviar la existencia de lo privado, reafirmar una visión localista, carecer de enfoques innovadores en lo pedagógico y mirar la realidad predominantemente desde el prisma de un arquetipo ya obsoleto frente a la diversidad. Apenas lo multicultural, visto como saberes ancestrales, se salvó en ese enfoque tradicional.

La realidad, y mucho menos los cambios en las sociedades con el creciente entorno de la sociedad de información en red y por ende de los enormes desafíos de las universidades latinoamericanas para favorecer el desarrollo competitivo a escala global, no fue una mirada dominante del evento y por ende tampoco de la Declaración y del (borrador aún) de su Plan de Acción.

Se reflexionó bajo un enfoque de resistencia y de valorización del pasado, caracterizado por sistemas presenciales, catedráticos, públicos y nacionales, faltando una visión innovadora ante el futuro presente. El enfoque dominante fue nacional, presencial, docente, gratuito, autónomo, incluso sin contemplar la diversidad y los cambios crecientes en los sistemas de educación superior. Bajo este escenario quedó fuera del análisis y tanto de las conclusiones como de las propuestas, los nuevos paradigmas asociados a la educación digital, a los desafíos del uso de las tecnologías y de los cambios en los mercados de trabajo.

Los conflictos y tensiones de la CRES 2018

Las Conferencias científicas o académicas se constituyen en ámbitos de discusión de las fronteras del conocimiento y de construcción de consensos en determinada comunidad asociada a su campo epistemológico específico. Sin embargo, también como ha analizado Pierre Bourdieu en el marco de su enfoque sobre el campo científico y académico, son espacios de lucha por el poder donde el protagonismo intelectual de las ideas y de sus sustentadores se constituyen en el centro de los debates en la construcción de las hegemonías y legitimaciones.

La Conferencia de Educación Superior de la UNESCO, y sus Conferencias Regionales preparatorias asociadas, en este sentido no son exclusivamente ámbitos científicos de análisis por parte de comunidades científicas, sino espacios de lucha de poderes al interior del campo universitario. Esta lucha por la hegemonía en el campo de las ideas y de la política se constituyó en el marco de la competencia política entre diversos enfoques y agendas institucionales en la CRES, que tendió a desvirtuar la realidad para poner como centro los deseos e intereses. El diagnóstico incluso de la realidad quedó subsumido y deformado en el deseo o la utopía de una realidad diferente y por eso las conclusiones se movilaron alrededor de los diversos intereses sobre la realidad y sobre su devenir deseado.

Según sostiene Bourdieu, el campo científico (sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas) es el lugar de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la hegemonía

científica (afirmada como capacidad técnica), y que se reafirma como poder social y como dirección buscada o protegida de los aparatos institucionales del Estado o de la sociedad civil. Estos implican una asignación de recursos además asociada a la legitimación de las ideas y estas a su vez se apoyan en el reconocimiento de las aspiraciones personales e institucionales. Este reconocimiento y dominación de las ideas legitimadas institucionalmente, remiten también a la capacidad de hablar e intervenir más legítimamente en el campo universitario a través de los aparatos institucionales. Ello remite a la dominancia en las interacciones sociales del campo de poder y en la apropiación de los beneficios y espacios institucionales que se derivan de ese sistema institucional y personal de relaciones.

Las prácticas que buscan una legitimación o adquisición de una autoridad académica no se separan de la dimensión y problemática política de los conflictos por la dominación en el campo de las ideas.

Tal esquema de pelea por el poder en el campo de las ideas se reafirma y se retroalimenta gracias a su vez por los efectos de Mateo adicionales de obtención de beneficios futuros. En tal sentido, la lucha en el campo académico y científico crea beneficios personales y supone beneficios futuros. En tal sentido, no existe en la competencia académica o en la discusión intelectual al interior de un campo específico meramente una representación social o un poder simbólico, sino que reafirma el rol sociopolítico en las diversas estructuras de gobernanza institucionales donde actúan los actores. Las prácticas que buscan una legitimación o adquisición de una autoridad académica no se separan de la dimensión y problemática política de los conflictos por la dominación en el campo de las ideas.

Siguiendo este enfoque dominante, los conflictos epistemológicos son siempre conflictos políticos y se asocian a imponer agendas, obtener niveles de representación, apropiarse de recursos u otros, y los conflictos intelectuales son predominantemente conflictos sociales, que a la vez remiten a intereses específicos individuales o grupales. Bajo este marco, la CRES 2018, como también las anteriores, pero tal vez con mayor intensidad ante la mayor tensión política en nuestras sociedades, se constituye en un ámbito de lucha al interior del campo de la educación superior entre algunos de sus actores protagónicos. En esta lucha –de impulsos y resistencias al cambio tecnológico y la plena incorporación de las TIC a la educación - un rol destacado tienen aún los actores monopólicos del pasado, cuyo paradigma se ha construido al calor del modelo presencial de educación carente de tecnologías de comunicación, como han sido las universidades autónomas públicas a excepción de unas muy pocas que o son de distancia o tienen una relativa cobertura de cursos a distancia o virtuales.

En este contexto, pero no solo referido al uso de las TIC en educación superior, cabe analizar la existencia de una multiplicidad de agendas en la CRES 2018, entre los distintos actores, que con diversa hegemonía en las definiciones de la organización, los informes, los participantes, las relatorías, y finalmente de las conclusiones y de su Plan de Acción, han buscado imponer sus paradigmas y resistir la inclusión de otras visiones y perspectivas. La increíble existencia de dos Declaración circulando, más allá de muy sutiles diferencias, expresan algunos matices en la hegemonía institucional de los actores dominantes de la Conferencia, con distintos grados de consenso alrededor de bloques de poder conformados al interior de la CRES y de sus organizadores. Si bien tales Declaraciones no representan la diversidad de actores o la diversidad de la educación superior de la región, sí están insertas en el contexto de estas diferenciaciones.

Si bien la realización de la CRES estuvo marcada por la construcción de un espacio previo amplio de reflexión con una relativa diversidad de actores académicos y/o sociales, – o al menos de una aceptación de participación de varios de ellos - e incluso de la definición de una metodología específica de construcción de los debates y de mecanismos para alcanzar

los consensos y las conclusiones, las dinámicas reales estuvieron marcadas por tensiones entre los diversos espacios de poder tanto de los organismos convocantes y decisionales, de las estructuras de alianzas existentes, así como entre los diversos organismos representativos de la vida universitaria que pudieron ser parte de la agenda. Durante el evento ello se visualizó en múltiples momentos: entre discursos coordinados con iguales introducciones y proclamas; efusivas acciones transmitidas en vivo de discursos estudiantiles; histriónicas intervenciones electorales rectorales, apoyadas en continuos aplausos de estudiantes acarreados de apoyo desde otros países; referencias articuladas de apoyo o de rechazo a dirigentes políticos o repetición encadenada de contenidos y propuestas, entre otras múltiples dinámicas de las asambleas universitarias.

Sin embargo, más allá de estas prácticas típicas de asambleas estudiantiles latinoamericanas, el eje dominante de la preparación de la Conferencia, de su realización y conclusiones, estuvieron marcados por el contexto dominante epistemológico alrededor de la idealización de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, así como por conflictos políticos – y presupuestales- entre el gobierno Argentino y las universidades públicas de ese país, alrededor de los recursos presupuestales, entre partidos políticos especialmente de Argentina y Brasil. También el tradicional conflicto entre universidades públicas y gobierno, que derivó en que el gobierno argentino –cuyo ministro fue abucheado sin que las autoridades del evento se manifestaran - terminó excluyéndose de la participación en las conclusiones a pesar de haber colocado ingentes recursos económicos y ser uno de los cuatro organismos convocantes. En ese contexto, la hegemonía en la conducción del evento quedó localizada en dos de los cuatro convocantes, la Universidad Nacional de Córdoba y el CIN, en tanto la UNESCO – el otro convocante de la CRES- quedó posicionada en un distante y marginal segundo plano.

En ese contexto, la Declaración fue redactada por personas designadas por la Universidad Nacional de Córdoba y que representaban las mismas posiciones que las conferencias regionales de 1996 y 2008, que constituía el enfoque dominante, quizás de la realidad de los años 80, cada vez más distanciado de los enormes cambios en la realidad de los fenómenos universitarios, y especialmente de aquellos referidos a la incorpora-

ción de los nuevos paradigmas asociados al uso de las NTIC en la gestión, oferta y acceso al conocimiento. La Declaración ya nació con problemas de diversidad.

La Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) y las conferencias regionales de educación superior de América Latina de la UNESCO

Como referimos, en los años 90, los sistemas de educación superior a escala mundial, y también en menor dimensión los de los países en desarrollo, estaban sujetos a demandas de fuertes cambios en el contexto de la creciente mundialización de las economías, de la transformación de los mercados de trabajo y de la expansión de los conocimientos. Tal realidad llevó a los Estados Miembros de la UNESCO a convocar la realización por primera vez de una Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) para impulsar la modernización de los sistemas de educación superior a través de una reflexión de las tendencias mundiales que estaban procesando y la formulación de nuevas estrategias bajo un enfoque global para orientar a los países miembros a definir sus políticas nacionales.

En dicho contexto además, diversos organismos multilaterales como el Banco Mundial a escala global, o la CEPAL a nivel regional, comenzaban a plantear un conjunto de propuestas de acciones que afectaban incluso la vigencia de la propia UNESCO y que requerían ser contrastadas. La ausencia en la organización de los Estados Unidos, que se estaba constituyendo en una creciente referencia de los sistemas de educación superior a escala global, estaba afectando el tradicional rol hegemónico de la UNESCO en materia de educación y específicamente de educación superior. También es de destacar el avance en la conformación de la Unión Europea en 1993 con el Tratado de Maastricht que planteaba la necesidad de definir parámetros regionales de estandarización y articulación de los sistemas de educación superior nacionales de cara al creciente proceso de integración y de conformación de un mercado de trabajo único regional.

La propuesta de realizar una Conferencia Mundial de Educación Superior estuvo articulada a la realización previa de cinco conferencias regionales de educación

superior (CRES), siguiendo la estructura organizativa de la UNESCO en regiones, y que al mismo tiempo busca actualizar los Tratados de Reconocimientos de títulos firmados en la década del 70, que requerían ajustarse al nuevo escenario de movilidad profesional y de globalización de los mercados.

Dentro de las figuras jurídicas del derecho internacional, los Tratados se constituyen en los instrumentos más importantes en tanto son ratificados por los Congresos Nacionales. Las Convenciones por su parte constituyen una figura de rango inferior de compromiso por parte de los Estados Miembros y recaen en un ámbito específico su cumplimiento. A diferencia, las conferencias temáticas de la UNESCO entre las cuales se insertan la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES), así como las conferencias regionales (CRES) de las regiones en las cuales se organiza la UNESCO, no constituyen un mandato para los Estados Miembros, ni son aprobadas por la Conferencia General de la UNESCO, sino que son ámbitos de consulta y de construcción de consensos. Sus conclusiones no constituyen un mandato incluso para la organización cuyos órganos de decisión es la Conferencia General en la cual son representantes exclusivamente sus Estados Miembros. Las conferencias mundiales, o las regionales, constituyen espacios de consulta de posiciones y elementos de referencia de las perspectivas y visiones de los actores protagónicos de un tema, con miras a su conocimiento para los Estados Miembros y para la propia UNESCO, en la formulación posterior de políticas y acciones.

Igualmente para el IESALC, en tanto Instituto Categoría 2 de la UNESCO, y con representación de los Estados Miembros de la región, elegidos por la Conferencia General de la UNESCO, y que agrega representación de las redes y ámbitos universitarios seleccionados por el Director General de la UNESCO, la CRES se constituyen en un punto de referencia intelectual y una relativa guía de su accionar, pero no circunscribe un mandato obligatorio en su accionar, en tanto sus decisiones están impuestas por su Consejo de Administración o por la Conferencia General de la UNESCO que son los ámbitos que existen en su normatividad para definir y aprobar sus planes y acciones, en general, asociadas a la aprobación de su presupuesto.



Así, el Plan de Acción y la propia Declaración a escala regional no son de mandato obligatorio para los Estados Miembros, sino que son un marco de referencia, aun cuando para la propia UNESCO a nivel regional en su Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, que agrupa a sus 33 miembros, sí puede constituirse en un marco que define su acción, siempre que el Plan de Acción sea consensuado y que el Consejo de Administración lo asuma.

Las CMES y la CRES que se han venido realizando desde 1996, y que a la fecha son tres regionales y dos mundiales, más algunos encuentros intermedios como las CMES+5 en el 2003, expresan los puntos de vista de la comunidad universitaria, pero no necesariamente la de sus Estados Miembros, y fundamentalmente son espacios de luchas y de definiciones en el campo universitario, que se articulan a dinámicas posteriores de presiones en general sobre los gobiernos, los cuales, al menos en la región, han tenido un rol marginal en dichos eventos. Podríamos decir entonces que son instancias de la sociedad civil del mundo universitario tanto a escala de las regiones como a escala mundial y por ende espacios “políticos” de acción internacional en el “campo universitario”. En la región, mientras el modelo de gestión público universitario se caracteriza por la autonomía, la cogestión y especialmente una

gratuidad soportada en la transferencia de recursos gubernamentales, la CRES se ha constituido en ámbitos de presión para la obtención de recursos y de aprobación de políticas, fundamentalmente de control sobre lo privado, de aseguramiento de la calidad y de defensa de la autonomía.

Las posiciones en materia de TIC y educación virtual de las CRES de 1996 y 2008

Medir y analizar cómo las conferencias regionales de América Latina y el Caribe y las propias conferencias mundiales en segundo nivel analizan y definen las acciones en lo referido a las tecnologías de comunicación e información y asociado al uso de ellas en la educación, especialmente en la educación a distancia y virtual, constituye un indicador que permite evaluar el grado de articulación favorable y de resistencia de los aparatos universitarios y de los paradigmas intelectuales, a la creciente sociedad digital en red que se está conformando a escala global. Las TIC, en tanto centro de la actual revolución tecnológica y de la disrupción digital, son el eje de las enormes transformaciones del modelo socioeconómico a escala global que iniciado por la irrupción de las computadoras, la programación informática, Internet, los *hardware* de procesamiento,

la fibra óptica, el ancho de banda, la telefonía inalámbrica. Estas y también sin duda la formación de recursos humanos que lo acompaña se constituyen en los impulsores de la disrupción empujada en este momento por una automatización, el uso de inteligencia artificial y *e-learning*, que están transformando las formas en las cuales se gestiona y se accede a la educación.

De ahí que sea imprescindible lograr una comprensión cabal de cómo puede la región utilizar, generar y adaptar las nuevas tecnologías para mejorar la calidad, la pertinencia y el acceso a la educación superior y no correr el riesgo de un desfase mayor entre sectores sociales y entre países, en función de la capacidad de manejo de este nuevo instrumental.

Ver cómo las comunidades hegemónicas y los consensos establecidos se han manifestado en relación a estos temas muestra el grado de respuesta y por ende de apoyo, de resistencia o de preparación, a la incorporación de estas realidades de innovación y transformación, que no son meramente tecnológicas sino también en las múltiples dimensiones – culturales, económicas y sociales- asociadas a los procesos de cambio del ciclo tecnológico en curso y de cómo ellas impactan en la calidad, la cobertura, los costos y el acceso de la educación superior. En la primera Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, realizada en 1996, el tema de las tecnologías fue amplio y profusamente analizado.

En la Declaración Final de la CRES 1996 se afirmó que las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) constituían un instrumento capaz de modernizar amplios sectores de la educación superior en la región y se proponía facilitar su utilización en los programas de educación a distancia mediante la creación de las capacidades locales correspondientes.

Se visualizaba a los centros de apoyo, al empoderamiento y a las incipientes tecnologías digitales como ejes de la dinámica de la educación a distancia. Se proponía que los gobiernos destinasen apoyos financieros para el desarrollo de la educación a distancia con uso de NTIC, pero manteniendo en primer lugar el componente humano como factor fundamental. Las tecnologías eran vistas como un complemento para el aprendizaje. La propia Conferencia fue estructurada en cinco áreas, incluyendo los aspectos tecnológicos: pertinencia, calidad (evaluación y acreditación), gestión y financiamiento, nuevas tecnologías de información y comunicación, y reorientación de la cooperación internacional. En el Plan de Acción, claramente, se estableció un punto específico referido a la “Gestión académica de las nuevas tecnologías de información y comunicación”, en el cual se planteaba su importancia e implicancia y la necesidad de profundizar en su análisis para aprovechar sus oportunidades. Era una visión relativamente optimista más allá de las interrogantes que se planteaban:

Las nuevas tecnologías telemáticas están abriendo extraordinarias posibilidades para la educación superior pero también plantean serios interrogantes a la función misma de las instituciones. Las posibilidades de interacción y exposición a vastas fuentes de información en forma inmediata que ellas abren, necesariamente modifican los insumos, procesos y productos de la educación superior como la hemos conocido. De ahí que sea imprescindible lograr una comprensión cabal de cómo puede la región utilizar, generar y adaptar las nuevas tecnologías para mejorar la calidad, la pertinencia y el acceso a la educación superior y no correr el riesgo de un desfase mayor entre sectores sociales y entre países, en función de la capacidad de manejo de este nuevo instrumental.

Bajo este enfoque se concretaban las líneas de acción 2.1. y 2.4 que proponían como objetivos centrales:

Formular políticas que hagan valer el derecho a la información y comunicación como elemento central de una educación para todos, sin exclu-

siones de ningún tipo. Modernizar la educación superior en todos sus aspectos - contenidos, metodología, gestión y administración - mediante el uso racional de las NTIC. Asimismo, considerar a estas nuevas tecnologías como objeto de estudio, investigación y desarrollo por parte de las IES.

De acuerdo con ello, en el 2003, el IESALC realizó una amplia investigación sobre el estado de la educación a distancia y virtual en los diversos países de la región y realizó la primera reunión técnica sobre la educación a distancia a escala regional con miras a analizar los reportes sobre el estado de la modalidad en cada uno de los países de la región y de estructurar un análisis comparativo regional. Estos primeros diagnósticos y el análisis comparativo mostraron que era un fenómeno reciente y marginal en la educación superior, pero que estaba en rápido crecimiento, que podía constituirse en un factor de creciente importancia en la educación superior y que podía ser un eje de la política para lograr alcanzar una mayor cobertura.

En la Declaración Final de este Seminario sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe, (Quito, Ecuador, 13 y 14 de febrero de 2003), se expresó que las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) estaban influyendo de manera significativa en la educación superior en todas sus funciones y áreas de gestión, y que se estaba frente a un proceso fermental donde irrumpían múltiples programas académicos que incorporaban en diversos grados componentes a distancia y virtuales. La Declaración recordaba que la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 1998 (CMES) en París reconocía ampliamente la contribución de las tecnologías de información y comunicación a la calidad y pertinencia de la gestión de la educación superior. En concordancia, se sugería para coadyuvar al impulso y consolidación de la educación virtual, apoyar la modernización de la educación superior, promoviendo cambios de los paradigmas de pensamiento y acción, para lograr un mayor y mejor acceso al conocimiento, así como una mayor cobertura con equidad, calidad y pertinencia social. Se consideraba pertinente socializar la tecnología aplicada a la educación para reducir costos y trasladar esos beneficios a los estudiantes en tanto sujetos activos del proceso educativo. Al tiempo se reafirmaba que la

educación superior es única, con matices, metodologías e instrumentos diversos, y que los criterios y estándares de acreditación deben ser comunes más allá de la especificidad, de la presencialidad y de la virtualidad.

Se planteaba profundizar en el análisis y en la identificación de las bases de una pedagogía acorde con el nuevo paradigma de la educación virtual y se reclamaba la necesidad de contar con normas regulatorias facilitadoras y comprensivas de los recaudos para la acreditación nacional e internacional, y atender la contribución de las NTIC en la democratización del conocimiento. Se reclamaba la necesidad de promover un incremento de los niveles de conectividad mediante el desarrollo de la infraestructura técnica y un esquema de tarifas comunicacionales especiales para el sector educativo. En materia de internacionalización, se propendía a su desarrollo salvaguardando la multiculturalidad y la diversidad. Esta línea de investigación y de reflexión se truncó en el año 2006 con el cambio de dirección del IESALC que determinó paradigmas centrados en un arquetipo único presencial, público y tradicional.

En el 2003 se realizó en París la Conferencia Mundial de Educación Superior más 5, auspiciada por la UNESCO con la finalidad de darle un seguimiento y actualización a la CMES de 1998. Allí, la UNESCO, en el marco de las conclusiones de la CMES+5, en lo atinente a la educación a distancia y virtual, encaró la formulación de unos lineamientos a fin de ayudar a los Estados Miembros a evaluar la calidad y pertinencia de la educación superior transfronteriza y proteger a los estudiantes y demás partes interesadas contra una educación superior de mala calidad. Los Lineamientos que asumieron la forma de “Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras” fueron elaborados por la UNESCO en cooperación con la OECD y, aunque no eran jurídicamente vinculantes, se esperaba que los Estados Miembros los aplicasen en su contexto nacional específico.

La educación transfronteriza se constituye en una de las cuatro expresiones de la educación internacional (junto con la movilidad estudiantil, docente y de las instituciones) e implicaba espacios de potencial competencia y de presencia de nuevas instituciones en los países y por ende se constituía en un tema de polémica internacional en relación a los reales beneficios y posibles riesgos que implicaba para los sistemas locales. En los Lineamientos se planteaba que en los problemas de una educación mala por falta de efectivos controles y sistemas de aseguramiento de la calidad, se observaban los impactos de la educación transfronteriza en relación a la pertinencia y el bajo uso de recursos humanos locales. Por su parte en los aspectos positivos se analizaban sus potencialidades en términos del aumento de la cobertura, en un contexto de fuerte crítica a la baja cobertura de la educación superior en muchos de los países de la región (IESALC, 2003).

La educación internacional se estaba constituyendo en un sector altamente dinámico de la educación superior, pero a la vez se conformaba como un ámbito especialmente complejo y polémico por su potencial inclusión en las negociaciones de la Organización Mundial del Comercio (OMC) respecto a los sectores a ser incluidos para las listas de apertura y negociación al comercio internacional y por su impacto en los sistemas locales. En tal situación, la resistencia de muchas universidades y de diversos países de la región a la incorporación de los temas de educación

en las negociaciones comerciales al interior de la OMC promovió un cambio de los enfoques en relación a la educación a distancia, por su relación con la educación transfronteriza por tener lógicas más comerciales y por el potencial de competencia en los mercados locales de educación superior.

Esta fue la nueva línea dominante que se desarrolló en el campo universitario y que de hecho se distanciaba de lo planteado en la CRES 1996.

En esta línea, en la Declaración Final de la CRES 2008, la educación a distancia fue vista críticamente y soslayada, desde un enfoque crítico y proteccionista, a pesar –o tal vez– de su creciente importancia en el sector privado. Se visualizaba que tendería a crecer la educación a distancia, requiriéndose personal docente capacitado y reclamándose un control estricto de la calidad para su habilitación, al afirmarse que:

Las tecnologías de información y comunicación deben contar con personal idóneo, experiencias validadas y un sistema de estricto control de la calidad para ser una herramienta positiva de expansión geográfica y temporal del proceso de enseñanza- aprendizaje (...).

Sin embargo, el eje central del enfoque fue su asociación con la educación transfronteriza. En tal sentido, en la Declaración Final se consideró que la educación suministrada por proveedores transnacionales, exenta de control y orientación por parte de los Estados Nacionales, favorecía una educación descontextualizada en la cual los principios de pertinencia y equidad quedaban desplazados. Así, bajo este enfoque, el documento no incluyó directamente a la educación a distancia, aun cuando se reconocía que la virtualización de los medios educativos tendería a crecer aceleradamente en los próximos años, tal como efectivamente se produjo.

Finalmente en el Plan de Acción, sí se reconocía el rol de la educación a distancia, y se comenzaba a hablar de la educación virtual, contemplando implícitamente la existencia de las dos modalidades. En este caso se planteaba:

Promover la utilización de las NTIC en todo el sistema educativo y fomentar la educación virtual con mecanismos adecuados de asegu-

ramiento de la calidad” (...). Promover la utilización de las NTIC en la educación superior y fortalecer la oferta de programas de educación a distancia, implantando polos de apoyo e implementando modelos innovadores con programas en alianza, cursos modulares, certificación por módulos, entre otros, con el objetivo de innovar las prácticas pedagógicas, aumentar la cobertura en Educación Superior, diversificar la oferta y democratizar el acceso al conocimiento.

TIC y educación a distancia en la CRES 2018

El contexto de la CRES 2018 en materia de NTIC y de la educación virtual es muy diferenciado a las CRES anteriores, por la expansión de la cobertura de la educación a distancia a escala regional y por la aprobación de varias normativas a escala nacional de autorización de ofertas tanto virtuales como a distancia en la mayor parte de los países. En el período entre el año 2003 y el 2015, analizado en dos reportes para la IESALC (IESALC, 2003; Rama, 2018), se constata que la educación a distancia, en sus diversas modalidades, pasó de representar el 1.3% de la matrícula, acerca del 14% a escala regional. Tal expansión ha estado acompañada por limitaciones casi generalizadas a ofertas virtuales por parte de instituciones transfronterizas, más allá de apreciarse una presencia focalizada y parcial – y no claramente dimensionada en las estadísticas de proveedores transfronterizos, tanto regionales como extra regionales.

Igualmente, la habilitación de ofertas no sólo a distancia, sino virtuales en una amplia cantidad de países, tales como México, Argentina, Colombia, Costa Rica, Honduras, Ecuador o Paraguay, entre otros, muestra la existencia de un cambio en la posición de los Estados Miembros y de las comunidades académicas. El IESALC por primera vez previamente a las CRES solicitó un Diagnóstico de la Educación a Distancia en la Región (Rama, 2018) para considerarse en la CRES 2018, constituyendo un estado del arte en la materia. Este, entre otros elementos planeaba que:

Las TIC se han constituido en uno de los mayores impulsores de los procesos de diferenciación institucional y pedagógica (y que) en el

contexto de los aumentos de la demanda y de la expansión de las tecnologías, que la región atraviesa una dinámica de expansión de la educación a distancia. (Este proceso se afirmaba) también sufre procesos de diferenciación entre formatos b-learning (semipresencial), e-learning (virtual), y a-learning (automático) (...) (que) actúan a su vez sobre la ecuación de costos y la accesibilidad, constituyendo instrumentos muy eficientes en el aumento de la cobertura, dada la desigualdad de los ingresos y la segmentación social de los estudiantes.

El informe planteaba que:

las NTIC se constituyen en la base de las transformaciones de la educación a distancia (y que estos) desarrollos tecnológicos no solo determinan las diversas modalidades de la oferta educativa, sino que impactan en las estructuras de costos, en el alcance territorial del acceso a la educación, así como en las pedagogías de enseñanza, las características de los recursos de aprendizaje y el rol de los tutores, profesores, autores o técnicos de soporte.

El Informe fue discutido y analizado en una reunión del Grupo de Estrategias de la Educación Superior en la CRES, cuya coordinación fue derivada posterior-

mente al IESALC que procedió en la inclusión en la Relatoría presentada a la CRES, que sin embargo no fue tomada en cuenta. El Informe también se debatió en la 1ª Conferencia de Rectores de Universidades a Distancia organizado por el IESALC, UNAD, UDUAL y ASCUN, realizada en Bogotá como parte de una actividad preparatoria de la CRES, con alta participación de rectores e instituciones de educación a distancia que constituían los oferentes dominantes.

El Informe realizado para IESALC, sobre la base de un largo análisis, planteaba diversas conclusiones y recomendaciones, siendo algunas de ellas, las siguientes:

1. El acceso a la educación virtual se constituye un derecho humano en el marco de los derechos de cuarta generación de la sociedad digital.
2. Es parte a su vez de derechos más amplios como el del acceso a Internet, a la banda ancha, a la conectividad, a la protección de los derechos de propiedad intelectual en el ámbito digital, a la privacidad en la red o al acceso al conocimiento en red.
3. El acceso a la educación superior requiere facilitar procesos de diferenciación institucional, entre los cuales se destaca crecientemente la educación a distancia. Sin estos procesos, la educación superior en América Latina no alcanzará en el corto ni en el mediano plazo los niveles de cobertura de educación superior de los países desarrollados. El cambio



permanente de las tecnologías de comunicación a información facilita la diferenciación de las modalidades a distancia, creando nuevas posibilidades para amplios sectores sociales. La búsqueda de aumentar la cobertura y permitir el acceso obliga al análisis permanente de las nuevas formas de enseñanza a distancia por parte de las instituciones de educación superior.

4. Se debe facilitar, con los controles de calidad correspondientes, la amplia posibilidad de utilización de tecnologías de comunicación e información en la formación terciaria. La habilitación de las diversas modalidades de educación a distancia constituye un proceso que debe estar acompañado de una amplia discusión y formación de los docentes y demás actores educativos, así como de los estudiantes, las autoridades y las comunidades académicas.
5. Los sistemas de estadística actuales de la región no revelan en su complejidad y fidelidad a la educación a distancia. Sería pertinente que los organismos de estadística en esta materia establezcan sistemas comparables.
6. La región tiene una amplia diversidad de marcos de regulación de la educación a distancia que dificulta la conformación de un espacio común, la especialización, la movilidad académica y el reconocimiento de las certificaciones de la modalidad a escala regional. Se deben avanzar acciones y procesos de convergencia que permitan establecer marcos comunes que faciliten esos procesos a escala regional.
7. En esa convergencia de políticas debe destacar el establecimiento de estándares comunes de aseguramiento de la calidad, políticas que favorezcan la conectividad, la incorporación de tecnologías en los procesos de enseñanza, la producción pública de acceso abierto de recursos de aprendizaje y la formación y actualización continua del personal docente, tutorial y de los diversos equipos técnicos y académicos que contribuyen al desarrollo de las distintas modalidades.
8. Dadas las características de la creciente existencia de multimodalidades derivadas de la incorporación de las tecnologías de comunicación e información, los países deben analizar el establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad que incorporen mecanismos de medición de los resultados de los aprendizajes. Una educación superior para todos de calidad tiende a expresarse en igualdad de los resultados de los aprendizajes, y diversidad de los procesos de enseñanza.
9. El crecimiento de la matrícula de la educación superior apoyada en tecnologías debe estar acompañado de las mismas oportunidades de accesos al mundo de trabajo. Ello implica propender a un mayor reconocimiento social y de los mercados de trabajo, combatiéndose cualquier forma de discriminación.
10. La innovación permanente, la actualización constante de los procesos, la renovación curricular y el cambio tecnológico continuo deben estar en el centro de las dinámicas de la educación mediadas por tecnologías. Ello debe estar acompañado por la actualización de los equipos docentes, técnicos, administrativos y académicos en las diversas modalidades de la educación a distancia.
11. La diversidad de modalidades, niveles, sectores, pedagogías es crucial para que en la región se pueda continuar aumentando el acceso, y propender a una mayor equidad para amplios sectores excluidos de la educación superior. La cobertura de educación a distancia se constituye en los diversos países en un componente importante en los sistemas para permitir mayores niveles de acceso a la educación superior.
12. El establecimiento de fronteras separadas entre las modalidades crea limitaciones a la formación y no reconoce las complejidades de la vida de las personas y de sus trayectorias educativas. Los gobiernos, universidades y comunidades académicas deben buscar facilitar la articulación entre la educación a distancia y virtual en la región, así como entre estas y la educación presencial.
13. Los marcos de regulación altamente diferenciados entre los diversos países de la región limitan el desarrollo de procesos de reconocimiento, el crecimiento a escala regional de la educación a distancia y la conformación de un espacio común de la educación superior. Es importante impulsar acuerdos y políticas que faciliten la movilidad académica de los estudiantes, los docentes y las instituciones regionales. La región tiene un espacio potencial importante de conformar una dinámica de educación

- transfronteriza a escala regional, sobre bases comunes de licenciamiento, evaluación y acreditación.
14. Se requiere garantizar los deberes y los derechos de los estudiantes en la modalidad a distancia, en la misma dimensión con sus particularidades que en la educación presencial. La educación no tiene como finalidad solo crear capacidades, sino que su función es también la construcción de las oportunidades sociales y culturales y el entrenamiento para la vida, por lo que la educación a distancia o virtual, debe propender a la construcción de comunidades de aprendizaje activas y participativas. La vida estudiantil y académica no se debe limitar a las redes virtuales, sino que los aprendizajes necesitan escenarios de prácticas pre profesionales para adquirir las competencias.
 15. Los docentes, profesores o tutores constituyen actores destacados de las comunidades de aprendizaje en las redes virtuales y a distancia. Debe garantizarse su participación activa en las comunidades académicas y limitar los procesos de precarización o informalización del trabajo académico. Ellos deben tener protección de sus derechos laborales y del reconocimiento de sus derechos morales o patrimoniales de sus creaciones intelectuales cuando corresponda. Las IES deben impulsar el rol central de las comunidades académicas en la modalidad a distancia, de producción de recursos de aprendizaje. Ello no se reduce exclusivamente a esta modalidad, sino que creciente toda la educación tanto presencial como a distancia, se apoya en plataformas, recursos de aprendizaje, trabajo tutorial y auto aprendizaje. La capacitación docente en estas competencias no debe limitarse a aquellos docentes que actúan en la educación a distancia.
 16. Los gobiernos deben establecer estándares y protocolos, en la educación a distancia, que no limiten las innovaciones y que faciliten las diversidades de modalidades incluyendo el uso de MOOCs en el aprendizaje, la protección de los derechos de autor, el desarrollo de los recursos de aprendizaje locales y la accesibilidad de dichos recursos a los diversos grupos sociales y culturales estudiantiles.
 17. El desarrollo de MOOCs constituye un instrumento de enorme importancia en la labor de extensión universitaria, en la actualización de competencias profesionales, en la propia educación presencial, y en el desarrollo del trabajo académico interdisciplinario para su producción. Se debe promover la amplia utilización de las tecnologías de la comunicación e información en la formación superior, creando mecanismos de evaluación que apoyen su uso y faciliten los procesos de acreditación y de reconocimiento.
 18. El avance de los procesos de automatización en materia educativa, tanto en el seguimiento estudiantil, en la gestión académica y en los procesos de enseñanza, obliga a buscar formas de reflexión y consenso en las políticas públicas, que propendan a desarrollar equilibrios centrados en la calidad, la pertinencia y la necesaria contextualización de los aprendizajes entre las comunidades docentes y las dinámicas tecnológicas. La formación de todos los docentes en los temas de las tecnologías de comunicación e información y la creación de nuevas competencias docentes será la base de las perspectivas de los procesos de desarrollo educativos en el futuro.
 19. La política pública es fundamental para acompañar estos procesos de desarrollo de la modalidad con especial atención al desarrollo de bibliotecas virtuales, repositorios abiertos de recursos de aprendizaje y fijación de mínimos sociales de conectividad abierta.
 20. La política pública debe contribuir a aumentar la oferta regional y reducir las altas asimetrías en la oferta a escala global, facilitando los procesos de internacionalización de la oferta de la educación a distancia y virtual local y regional en el ámbito internacional, facilitando la producción de recursos de aprendizaje locales y la presencia de las ofertas locales en los ámbitos internacionales.
- La Reunión Preparatoria sobre el tema de educación a distancia, en la cual rectores y representantes de las instituciones, sectores y actores de la educación superior se reunieron en la 1ª Convención Latinoamericana de Rectores realizada en Colombia, Bogotá, convocados por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y el IESALC plantearon en el acta las conclusiones del evento, diversos aspectos, entre los cuales:

La Educación a Distancia y Virtual debe ser concebida como un derecho que le apuesta a la inclusión educativa, a la equidad, a la democracia y a la atención de las demandas y necesidades sociales de los pueblos latinoamericanos y (...). La educación superior en sus diferentes modalidades y metodologías debe ser reconocida en el marco de la diversidad y diversificación, se deben consolidar los esfuerzos aislados que nos permitan ampliar oportunidades y nuevas formas de aumentar los accesos a la educación superior.

La III Conferencia Regional de Educación Superior de la UNESCO, realizada en la ciudad de Córdoba en Argentina, soslayó el impacto de las transformaciones tecnológicas y también a la educación a distancia y virtual, manteniendo por ende como línea central un enfoque restrictivo sobre la base de un paradigma presencial de la enseñanza y además una visión dominante de la educación virtual vinculada a la educación transfronteriza. Se mantuvo el enfoque del 2008, sin reconocerse la real dimensión de la educación a distancia y virtual en los sistemas universitarios como se analizara en uno de los documentos base que presentara el IESALC.

En la Declaración Final de la CRES no se refiere a la educación a distancia o virtual y tangencialmente ello se encadena a la educación extranjera, al expresarse que:

las débiles regulaciones de la oferta extranjera han profundizado los procesos de transnacionalización y la visión mercantilizada de la educación superior, impidiendo, cuando no cercenando, en muchos casos, el efectivo derecho social a la educación. Es fundamental revertir esta tendencia e instamos a los Estados de América Latina y el Caribe a establecer rigurosos sistemas de regulación de la educación superior y de los otros niveles del sistema educativo.

El párrafo muy similar a la CRES 2008 es un rechazo a lo internacional y lo mercantil, que engloba lo virtual. Esto se expresa al afirmar además que:

frente a las presiones por hacer de la educación superior una actividad lucrativa es imprescindible que los Estados asuman el compromiso irrenunciable de regular y evaluar a las instituciones y carreras, de gestión pública y privada, cualquiera sea la modalidad, para hacer efectivo el acceso universal, la permanencia y el egreso de la educación superior, atendiendo a una formación de calidad con inclusión y pertinencia local y regional.

Los aspectos de la incorporación de NTIC a la educación, tanto a distancia como presencial, se constituyen en los aspectos más dinámicos de la educación superior en la región a través del creciente uso del *e-learning*, de la programación informática y de los recursos digitales, entre otros, y no son vistos como potencialidades y desafíos, por ende, para la educación en términos de equidad, cobertura o eficiencia. En tal sentido a diferencia de la CRES 1996, no existió ni como punto en la agenda ni en la Declaración.

Esta falencia expresa un relativo soslayamiento del impacto de las tecnologías, en su más amplia expresión, en los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión. Hoy ya no sólo destacan recursos tales como libros o videos, sino nuevos recursos digitales de aprendizaje, simuladores, plataformas e inteligencia artificial, como ejes determinantes de la calidad, la enseñanza y la cobertura.

En la Declaración no se incluye ninguna referencia a las diversas modalidades, a la educación a distancia o virtual y a las tecnologías de comunicación en su apoyo a la educación para impulsar la cobertura o la equidad. La única referencia a los aspectos tecnológicos está incluida en los aspectos temáticos de forma marginal y no explícita, al sugerirse que es necesario que “la educación superior diversifique su oferta en distintos tipos de instituciones, de programas, de modalidades de enseñanza–aprendizaje, de estrategias formativas”.

Sin embargo, se constata una visión más amplia, aunque también limitada, en el primer borrador o Papel de Trabajo del Plan de Acción de la CRES 2018, que ha sido formulado por el IESALC separadamente a los otros dos convocantes de la CRES 2018, en cuyo Punto 6 del capítulo del “Papel estratégico de la Educación Superior en el desarrollo sostenible de América

Latina y el Caribe”, hay un único párrafo en el cual se encara el problema y se plantean contenidos favorables a considerar la educación a distancia como impulsora de la educación superior. En tal sentido, se expresa:

El acceso, la inclusión y la equidad, la calidad y la pertinencia son, en conjunto, objetivo estratégico regional de un sistema de educación superior a distancia y virtual debidamente regulado, con diseños curriculares renovados y flexibles, que aprovecha la tecnología y los recursos educativos de libre acceso.

Siguiendo esta línea en el marco específico de los Objetivos de Políticas, por primera vez se plantea aunque muy escuetamente pero como el punto independiente de Objetivo N°5: “Diseñar políticas públicas sobre la educación superior a distancia y virtual con estándares y protocolos que faciliten su regulación atendiendo a la diversidad de modalidades vigentes en la educación superior de América Latina y el Caribe”. Una sola meta se establece en todo este tema y ella refiere al punto 5.1 que plantea que “De aquí al 2028, la educación superior a distancia y virtual de calidad con estándares y protocolos se consolide como una opción válida de educación superior”. A nivel de la Estrategia se limita a plantear:

Promover mesas de discusión sobre la educación a distancia y virtual de calidad con innovaciones que faciliten la diversidad de modalidades, la protección de los derechos de autor, el desarrollo de los recursos de aprendizaje locales, la accesibilidad de dichos recursos a los diversos grupos sociales y culturales estudiantiles.

Conclusiones

La CRES 1996 abrió un camino de atención a los temas de las NTIC y de la educación virtual, en un tiempo en el cual se estaban sentando las bases de una radical transformación en sus aportes a la educación a distancia. Tal vertiente fue congelada y marginada en las CRES 2008 y CRES 2018, que desarrollaron un enfoque asociativo entre lo mercantil, lo internacional y la educación virtual. En la CRES 2018 hubo un proceso previo de discusión y de formulación de análisis de la materia, pero quedó marginado en la Conferencia que no lo incluyó como punto ni referencia en la Declaración. La transformación digital de los sistemas de educación superior sí se ha constituido en una importante realidad, que contrasta con el tratamiento marginal. Tal hecho puede asociarse a una hegemonía institucional y de paradigmas intelectuales fuertemente apoyados en dinámicas presenciales que tienen más peso en las universidades públicas. Los paradigmas dominantes de Argentina, que claramente han colocado un retraso de la educación a distancia en el sector público, se muestran en un punto explicativo de esas resistencias a analizar el tema.

Más allá de los aspectos de la educación virtual, la ausencia de referencias a las NTIC muestra sistemas de gobernanza tradicionales, pedagogías tradicionales o escasos desarrollos de dinámicas innovadoras en educación superior predominantemente a escala regional, y especialmente en aquellas instituciones que han marcado la hegemonía y el debate. Aunque el IESALC-UNESCO ha buscado incluir el tema en los documentos preparatorios y en el Plan de Trabajo, los ámbitos hegemónicos de la CRES y sus respectivos académicos y actores políticos han reforzado esos paradigmas presencialistas de resistencia real a la plena incorporación de las NTIC y al diseño de políticas activas en la materia, enlenteciendo la transformación de los sistemas de educación superior de la región que sin estas incorporaciones y orientaciones se tornarían cada vez más obsoletos, ante los cambios en la gestión y el lento desarrollo de pedagogías activas y educación virtual que están abriendo amplias oportunidades y que han tenido más incidencia en el sector privado (Rama, 2018).

Bibliografía

- CRES (2018) “Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior, Córdoba, 2018”, en <http://www.cres2018.org/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>
- IESALC (2018) “Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior, Plan de Trabajo”, Caracas.
- IESALC (2018) “Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe. CRES 2008”, en http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es
- IESALC-UNESCO, (2003). México, ANUIES, *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*, .
- IESALC (1996) “Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe”, La Habana, en <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.html>
- IESALC (1996) “Plan de Acción para la transformación de la Educación Superior. Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe”, La Habana, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113869so.pdf>
- Rama, Claudio (2018) “Dinámicas de la educación superior a distancia y virtual en América Latina. Políticas, tensiones y tendencias de la educación y las tecnologías de comunicación”, pp. 233–323, en *El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe*, UNESCO–IESALC y UNC, en <http://www.cres2018.org/uploads/educacion-superior-desarrollo-sosteniblepdf>
- Rama, C., (2018) *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*. Montevideo, MAGRO.
- UNAD–IESALC–ASCUN–UDUAL–ACESAD (2018) “Acta Compromisaria, 1ª Convención Latinoamericana de Rectores realizada en Colombia, Bogotá, Colombia, 10 y 11 de mayo de 2018”, en <http://www.universidad.edu.co/rectores-de-america-latina-llaman-a-la-emergencia-educativa/>

LEGA HORA CERO PARA TI

el imparcial
diario independiente

**ROMETEMOS ASEGURAR LA AUTONOMIA ECONOMICA
E LA UNIVERSIDAD, DECLARO JORGE TORIELLO**

trillante
cto en el
caninfo

Intervención Económica
de México y América
Latina, organizada por la
Asociación de la
América de Guaymas



Expresión

A cien años de la autonomía universitaria como revelación: notas para una imaginación de compromisos y contenidos

La Reforma Universitaria de 1918, en una perspectiva contemporánea, constituyó una batalla cultural, con un sentido emancipatorio, que se inscribió en un momento de revolución social y fraternidad latinoamericana.¹

La CRES 2018 y el centenario de la Reforma Universitaria

En la reciente edición de la Conferencia Regional de Educación Superior, ejecutada en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, no sólo se convocó a un acto celebratorio sino a una reflexión con horizonte que nos permitió evaluar, trazar y acordar un proyecto de futuro para los sistemas universitarios de la región. Las condiciones no eran favorables: la UNESCO apenas si manifestó un gesto de apoyo a la reunión; las asociaciones universitarias regionales hicieron esfuerzos infructuosos de acercamiento para conformar el mandato de la CRES 2008, relativo a establecer un Espacio de Encuentro Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior (ENLACES) que coordinara la creación de dicho espacio; los ministros y viceministros de educación de los países se congregaron en paralelo sin levantar la mirada a la Conferencia, quizá como expresión del

sentido profundo que los gobiernos conservadores de la región le atribuyen a la propia educación pública; el contexto conflictivo del país convocante y la movilización interna de la propia universidad anfitriona le dieron, además, un colorido al espacio de discusión.

Sin embargo, el tema de la autonomía universitaria estuvo en un rincón. Se convirtió en un escondite de efemérides, discursos conciliatorios y evocativos de una hazaña, propuestas encendidas de pasión política y motivaciones locales para asociar la autonomía a un concepto polisémico, según quien lo pronunciara y en el contexto que lo dirigiera. Este conjunto de equívocos y discursos desencontrados hicieron de la añoranza un momento de estupefacción y, en cierto sentido, de banalidad. En su centenario, le quedamos a deber a la memoria de la Reforma Universitaria cordobesa varios gestos: capacidad de escucha y entendimiento, sentido de cooperación efectiva y decisiones de acción colectiva, pero también una cuota de irreverencia, que

nos diera seguridad para imaginar un futuro distinto. Estas notas tienen la intención de contribuir a superar atrofias y generar confianza.

A cien años de la Reforma: ¿qué supone hoy la autonomía universitaria?

La “hora americana” de hace un siglo representó el desbordamiento de entusiasmo por diseccionar, devastar una tradición y reconstruir un nuevo proyecto educativo: ampliar la universidad a sectores sociales, transformar el paradigma del conocimiento en su pertinencia social y de época, empoderar a los actores del proceso educativo e inducir un concepto autogestionario de la conducción institucional. Un desafío que aún en esta actualidad resulta inconcluso, en algunos casos impracticable y, a veces, inconsecuente, pero que nos llena la boca y nos remite a períodos de movilización social de una enorme heterogeneidad: fundamento de organizaciones políticas; impulso de protagonismo político de los jóvenes; enclaustramiento defensivo de instituciones respecto a su entorno; protección de libertades y generación de disidencia, y establecimiento de una nueva ecuación política entre el Estado y la inteligencia cultural de los países latinoamericanos. La autonomía universitaria tiene múltiples trayectorias y significados en nuestra región, pero en todos los casos apela a un sentido de superación de “vergüenzas” que en nuestro presente llamamos deuda social o déficit social de la modernización.

Y es que la autonomía es un concepto de naturaleza política, en tanto enfrenta y posiciona a sus instituciones universitarias de cara a -y en ciertas instancias en contra de- la autoridad política, junto a sus herramientas de conocimiento, crítica y compromiso social de sus actores. El largo ciclo de constitución de la autonomía como un dispositivo jurídico, una práctica social del conocimiento y una articulación colectiva de intereses, devino en un discurso defensivo, garantista de derechos sociales y libertades individuales. Empero, su naturaleza merece una actualización contextual, una lectura para nuestro tiempo y una observación a escala de los distintos proyectos universitarios que se cobijan a la sombra de la autonomía.

La saga contemporánea de la autonomía universitaria reclama una concepción no defensiva sino afirmativa de derechos sociales, valores universitarios y prácticas democráticas de gestión y gobierno. Ello implica, por tanto, cambios sustantivos en la concepción institucional de las universidades y en la persuasión colectiva de sus representantes. Mencionamos algunas:

- La concepción social de la autonomía universitaria, como vocación, debe aspirar a hacerse presente en su exogeneidad en términos de una agenda social, donde los derechos a la educación signifiquen cualidades de equidad que abarquen la educación, la afirmación de identidades, la igualdad de género, la diversidad, la interculturalidad y el más pleno respeto a la libertad y pluralidad.
- La autonomía universitaria, como responsabilidad social, no sólo contiene a la educación pública sino también a la privada dotada de un sentido ético explícitamente comprometido con sus sociedades: la medida sobre la pertinencia social de la autonomía está impuesta en cumplir con el deber de la educación para la libertad, con una vocación humanista, atendiendo a un sentido de justicia y equidad social.
- En su acción colectiva, la autonomía universitaria solicita una permanente intervención en la cuestión pública, una ética de la política y una afirmación de la pluralidad de las sociedades. No son las universidades actores pasivos de la conducción política sino presencias discursivas y activas de proyectos de inclusión, disidencia y autogestión social.
- En su vínculo cultural, la autonomía universitaria debe expresarse en políticas afirmativas de inclusión de nuestras heterogeneidades en los planos étnicos y sociales, plurilingüísticos, de diversidad sexual y relaciones entre géneros. Sin embargo, las universidades deben hacer de sus espacios de inclusión y tolerancia comunitaria un proceso de aprendizaje cultural que influya, tutele y establezca derechos a la libertad y diversidad en los radios sociales de su inscripción.
- En su arraigo local, la autonomía universitaria, asimismo, debe aspirar a constituirse en actor global de la diversidad, las libertades ciudadanas y el derecho al conocimiento, transformando la rentabilidad privada del conocimiento en un bien público, en un activo social civilizatorio. Como proyecto propio

de nuestras sociedades, las universidades están llamadas a universalizar nuestra visión del mundo, nuestra diversidad cultural y nuestro patrimonio socio-diverso en un elemento constitutivo de la civilización humana también diversa.

Pero esta agenda contemporánea, ambiciosa, enfrenta obstáculos y amenazas en los escenarios de futuro. Entre otras, señalamos seis que constituyen objetivos por superar a partir de la acción colectiva, solidaria y afirmativa de las instituciones de educación superior y sus organizaciones:

- La restricción del financiamiento público. En nuestra región, salvo momentos de expansión del gasto social público, las restricciones a la inversión pública en educación están condicionadas al desempeño macroeconómico que amplía o limita su volumen y calidad. Excepciones aparte, como las universidades de Campinas y San Carlos de Guatemala, no contamos con una legislación que establezca una proporción fija del financiamiento educativo en relación a la recaudación fiscal territorial, al desempeño de macro-variables como el PIB o el financiamiento externo a nuestras economías. De esta manera, las restricciones son constitutivas al modelo de gobernanza neoliberal y al oscilante desempeño económico, marcado por la atonía de crecimiento e ingresos universitarios².
- La mercantilización del conocimiento. En la sociedad contemporánea del conocimiento, la innovación y su rentabilidad social determinan el curso de la inversión educativa: la etapa de las profesiones liberales, de la gestión técnica industrial o de la modernización agrícola han dado paso a un nuevo concepto, un tanto intangible, del valor del conocimiento. La biotecnología y la infotecnología, como advierte Noah Harari, están determinando el curso civilizatorio del conocimiento, pero no sabemos nada acerca de sus consecuencias. Por eso, la renta anticipada que las instituciones educativas obtienen de una visión mercantil del conocimiento influye en las opciones sociales de educación aspiracional, centrada en una educación privada de corte instrumental, desprovista de valores culturales y sociales, que deprimen el momento educativo a un entrenamiento para la rentabilidad del conocimiento. La educación pública debe generar modelos competitivos e innovadores sin perder su ethos social y su influencia cultural para garantizar, en este caso, el carácter social del conocimiento. Innovar para transformar es una tarea ingente.
- El deterioro de las condiciones de enseñanza e investigación. La desinversión en educación superior pública se traduce en una disminución de las condiciones materiales y sociales de la educación: las restricciones al equipamiento, becas y apoyos a la formación profesional, la movilidad educativa, la baja inversión en investigación aplicada, la asintonía entre objetivos de desarrollo y política pública en educación, vulneran la posibilidad de concebir un capital relacional entre las universidades, las agencias de ciencia y tecnología y la agenda de desarrollo de nuestros países. La deserción y pérdida del capital humano calificado, en sucesivas oleadas, responde a las restricciones impuestas al crecimiento de la planta, la infraestructura académica y la consecuente planeación de la investigación pertinente al desarrollo local, nacional y regional. Las universidades navegan en aguas fangosas, a tracción de sangre y creatividad, frente a los impedimentos asignados por los gobiernos y el mercado.
- Los estándares de validación del conocimiento. Consecuente con la mercantilización del conocimiento, los estándares de calidad se corresponden a la rentabilidad del conocimiento, expresados en prestigio, conducción tecnoinformática y validación de la pertinencia de este por estándares paramétricos que orientan y definen la inversión educativa, descalifican saberes y centralizan los ámbitos del conocimiento en modelos universitarios centrados en la tecnología aplicada. Frente a la calificación de la calidad por la visibilidad virtual, el registro de patentes, la publicación de hallazgos en revistas indexadas -generalmente demandantes cuotas de publicación y consulta-, así como de apropiación corporativa del conocimiento del capital intelectual latinoamericano, es preciso modelar un concepto de calidad fincado en la pertinencia y rentabilidad social del conocimiento, sin aislamientos ni particularismos, pero con un rigor institucional que comprometa a las universidades a superar sus techos de calidad educativa, en la enseñanza, la investigación y la vinculación. Se trata de articular los objetivos

del desarrollo de nuestros países con un ancla social pertinente y capacidades competitivas globales.

- Las prácticas normalizadoras que tienden a desvincular a la universidad de sus entornos sociales. La condición institucional universitaria enlaza diversidad, pluralidad y heterogeneidad en las prácticas de vinculación social. Las universidades son cuerpos sociales inscritos en un entorno demandante, que involucra un tejido de saberes y capacidades que no son patrimonio de instituciones educativas. Su comunidad de saberes debe permearse de ese entorno, antes que imponerle un modo de conocer y actuar. Las prácticas de vinculación han cambiado para abandonar el conocimiento que remedia a la sociedad para acercarse y aprender de ella, comprender y sincronizar velocidades de adaptación y transformación. Cambiar las prácticas de vinculación pasa, hoy mismo, por combinar la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 2030) con la trayectoria de sus comunidades, actores y resistencias, con la preservación de su patrimonio cultural intangible y de sus recursos medioambientales, como también por la rentabilización de sus conocimientos. Las universidades están llamadas a constituirse en aliadas de los actores sociales de su entorno. De este modo,

transformaremos las prácticas normalizadoras de la relación universidad-sociedad que hoy languidece en la retórica y la inacción.

- La oclusión de opiniones críticas. Las universidades no sólo son foros de opinión, sino actores de gestión de los recursos sociales para la política y la gobernanza contemporáneas. Desde las universidades, el conocimiento viene marcado por una matriz de pensamiento crítico, donde la duda y la inconformidad son incentivos al pensamiento que acoge la agencia social del cambio: la opinión crítica no tiene una frontera en la universidad, es un cuerpo poroso que se apropia y expelle demandas y proyectos de transformación. La oclusión de la crítica es la muerte neuronal del conocimiento, por tanto, el papel tutorial de la universidad para instalar en la sociedad un sentido crítico de la vida pública es esencial, más aún cuando vivimos tiempos de pensamiento único, reacciones xenófobas, homofóbicas y prácticas discriminatorias que frenan la movilidad social, reprimen la circulación humana, clausuran derechos e impiden la ampliación de libertades. La preservación de valores y prácticas democráticas se halla en la posibilidad de guarecer a las universidades como espacios de libertad, creatividad y tolerancia.



Significados de una “nueva hora latinoamericana”: la autonomía universitaria revisitada

La autonomía se inscribe en un amparo del derecho a la educación, igualdad, derechos humanos, libertad de pensamiento, descolonización de los valores y prácticas de apropiación del conocimiento. Es un código de época que deja en su saga los reclamos de los reformistas cordobeses, centrada en el “triste espectáculo de la inmovilidad senil” de las universidades, aspirando a gobernarse bajo un demos universitario que aboliera un “régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad”. Hoy la autoridad está en los actores universitarios, en su capacidad y calidad de representación, en la pertinencia de sus funciones y obligaciones: la autonomía envuelve a las universidades en su capacidad de gestión, gobierno y libertades, pero también en su compromiso y su naturaleza de instrumentos de equidad y justicia social.

La autonomía ejercida por universidades públicas y privadas se opone a la gestión empresarial de la educación y el conocimiento, mientras se compromete por la vinculación con la agenda social de derechos y la solución de los problemas de nuestra región.

En la Declaración de Guadalajara, en septiembre de 2012, las universidades firmantes se comprometieron a salvar su independencia dando autoridad, legitimidad y eficacia a sus órganos colegiados; a salvaguardar los principios de libertad académica; a garantizar la evaluación de la calidad, a partir de principios de respeto a la diversidad, la mejora de la calidad académica, la investigación y la formación de medios estratégicos para el desarrollo sustentable. A su vez, reclamaron la garantía de contar con recursos para un desarrollo indispensable, sujeto a rendición social de cuentas³.

Una “nueva época” para la autonomía está por construirse desde nuestros sistemas múltiples de educación superior, donde la calidad y pluralidad expresen su compromiso con el radio social y cultural que los alberga. Una autonomía que no eluda su carácter político, que se exprese exógenamente en compromisos y acciones efectivas, en movilización de saberes, conocimientos e innovación social. Que no renuncie a la crítica y al activismo social, que proclame la calidad

de su formación humana en acciones y compromisos. Una autonomía menos discursiva y más activa, que recupere el “aliento de la periodicidad revolucionaria”, como esperaban los redactores del Manifiesto Liminar.

Iniciativas para recuperar historia y componer un nuevo discurso

La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe nació tres décadas más tarde con ese precepto reformista, cuando el impulso del “Grito de Córdoba” había encontrado ecos y resonancias en la región. Tras su fundación, en 1949, la Universidad de San Carlos de Guatemala fue intervenida por el gobierno golpista y su fundador hubo de exiliarse en México, asentando la Secretaría General en la Universidad Nacional Autónoma de México, que cumplía dos décadas de haber alcanzado la autonomía con un movimiento huelguístico. Se trataba de una convergencia de identidades y adversidades.

En el Archivo de la Secretaría General se resguardan discursos fundacionales y alegatos que nacieron de la Comisión de Defensa de la Autonomía Universitaria, ya fuese para proteger garantías, salvar libertades o acudir en apremios de los perseguidos, fuesen rectores, profesores o estudiantes. Hay una saga que contar sobre los avatares de la autonomía que no está en la memoria con la misma gramática convencional, sino que han modelado distintos momentos, diferentes actores institucionales y circunstancias mayoritariamente adversas, dolorosas. Sin embargo, carecemos aún de una narrativa regional que multiplique la complejidad de la autonomía como forma de existencia y práctica universitaria⁴.

Nos debemos un ejercicio de memoria y reconstrucción, de imaginación y crítica a nuestro presente, que apelamos a distintas maneras de ejecutar este ejercicio universitario. En particular, desde la UDUAL, hemos recurrido al impulso de varias iniciativas, a saber:

- Instituir la Cátedra Interuniversitaria “Deodoro Roca” sobre la autonomía universitaria, con la Universidad Nacional de Córdoba como un programa itinerante orientado a sumar testimonios y experiencias de procesos de autonomía. Es en ese diálogo de experiencias e imaginarios que señalamos por qué Córdoba fue expresión de un momento al “agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los

hombres libres del continente”, como escribió el propio Roca, para dejar después que en el uso de esas libertades trazaran trayectorias diversas que merecen historiarse, explicarse y proclamarse más allá del mito.

- Promover un Programa de Movilidad Académica sobre la Autonomía Universitaria Latinoamericana, como la Beca “Carlos Astrada” de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, como un ejercicio de reconocimiento intercultural e intergeneracional de investigación.
- Fortalecer la construcción del Portal Latinoamericano de la Autonomía Universitaria, asociado a la Cátedra Interuniversitaria “Deodoro Roca”, como herramienta de conocimiento y observación regional de los procesos de configuración social de la autonomía, sus narrativas y experiencias, sus actores y memorias. En fin, resulta en un acervo de conocimientos y memorias.
- Construir el Acervo Digital sobre la Autonomía Universitaria, como repositorio de la Memoria y el discurso universitario, a partir de la Red de Archivos Universitarios sobre la Autonomía, que tuvo su constitución en la propia Universidad Nacional de Córdoba y, sucesivamente, en la Universidad “Ricardo Palma” del Perú para la región andina, así como en la Universidad de Costa Rica para la región centroamericana. La ambición es contar con un dispositivo de consulta apropiado, eficaz y exhaustivo sobre la documentación de archivos universitarios que promuevan un ejercicio crítico de las narrativas hasta ahora insularmente locales y nacionales.
- Convocar a la Cátedra “Rafael Cordera” con el tema “Jóvenes y luchas por la autonomía universitaria 1918-2018”, en ocasión del 70 aniversario de la fundación de la UDUAL.
- Convocar a la I Reunión Universitaria Latinoamericana post-CRES 2018 para delinear una Agenda de la Autonomía Universitaria para el siglo XXII, inscrita en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Para ello, se habrá de agrupar organismos regionales, redes, colectivos y actores institucionales, afines a la política pública y desarrollo regional para desplegar estrategias de intervención universitaria en la política regional y global.

El conjunto de estas iniciativas se asienta en el mandato de la VII Asamblea Extraordinaria de la UDUAL⁵, celebrada en la Universidad Nacional Autónoma de México, con el fin de desplegar una nueva agenda de la autonomía universitaria, a partir de los siguientes principios rectores:

- Ejercer la autonomía en el escrutinio de políticas públicas y orientarlas a la atención de problemas urgentes de la sociedad y a sectores excluidos;
- Ejercer la autonomía para educar y vencer las resistencias al cambio cultural, promoviendo la libertad de pensamiento y estimulando la innovación social para la equidad;
- Ejercer la autonomía como batalla cultural por los valores de tolerancia, pluralidad, solidaridad y justicia;
- Ejercer la autonomía para preservar los valores universitarios en la enseñanza, producción científica y su vinculación con nuestras sociedades, por encima de la validación de modelos estandarizados;
- Ejercer la autonomía frente a criterios de evaluación de los sistemas clasificatorios (rankings), que guían la inversión y deciden la agenda de investigación;
- Ejercer la autonomía, defendiendo el presupuesto para la educación pública y promoviendo el gasto privado a favor de una matrícula social universitaria.

La autonomía universitaria es un valor compartido por todos: que no sea una lucha de unos pocos...

Notas

1. Tatián, Diego y Guillermo Vázquez, (2018) "La autonomía hacia el centenario de la Reforma Universitaria", en *Cuadernos de Universidades 4*, México, UDUAL. Recuperado el 18 de noviembre de 2018 en <https://publicaciones.udual.org/ePUB/udual4.epub>
2. Sobre el carácter constitucional de la autonomía universitaria latinoamericana y su financiamiento, véase Valadez, Diego, (2014) "Autonomía y constitución en América Latina", en Villar, Alejandro y Antonio Ibarra (comps.), *La autonomía universitaria, una mirada latinoamericana*, México, UDUAL. Recuperado el 18 de noviembre de 2018 en <http://65aniversario.udual.org/pdf/autonomiaUDUAL.pdf>
3. Villar, Alejandro y Antonio Ibarra (comps.), *La autonomía universitaria, una mirada latinoamericana*, México, UDUAL. Recuperado el 18 de noviembre de 2018 en <http://65aniversario.udual.org/pdf/autonomiaUDUAL.pdf>
4. Recuperado el 18 de noviembre de 2018 en <http://65aniversario.udual.org/pdf/autonomiaUDUAL.pdf>
5. Recuperado el 18 de noviembre de 2014 en <https://www.udual.org/principal/wpcontent/uploads/2018/06/RE8.pdf>

Donde Deodoro Roca es dios

Después de diez años de espera se llevó a cabo entre el 11 y el 14 de junio la famosa Conferencia Regional de Educación Superior, CRES 2018, en la ciudad argentina de Córdoba. Un encuentro educativo que se inscribiría en la celebración de los cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba de junio de 1918. Esta CRES coincidió con un momento histórico importante: los movimientos por la despenalización del aborto y su contraparte por la “defensa de la vida de los dos”. Al parecer, Yrigoyen, por su amplitud, es la calle de la convulsión política cordobesa y el único lugar donde en aquel momento quedaba hospedaje.

En junio de 2018, la convulsa Córdoba nos habló de autonomía y de aborto. Dos temas que al parecer eran diferentes, tenían en común a los y las jóvenes tocando tambores en las calles: quienes rememoraban a la autonomía como elemento indisoluble de la universidad pública y quienes abogaban por la despenalización del aborto; una consigna más próxima a mujeres jóvenes y a algunos hombres. En el lado contrario, una lucha por defender la vida desde la concepción en donde el espectro mayoritario eran hombres y algunas mujeres de mayor grupo etario.

A pesar de estar estremecida, Córdoba es culta y caminable. Interminables camellones con árboles *panzones* –mi primera intención fue saludar por primera vez a los baobabs, pero después me enteré que su nombre era “Palo borracho”, quizá por la forma de botella de vino que la naturaleza les dio para reservar

agua en tiempos de sequía–, restaurantes, museos y mucha gente joven son las tarjetas de presentación de la segunda metrópoli más poblada de la Argentina.

Encontrarse en la esquina de Poeta Lugones y Plaza de España el maravilloso Museo Provincial de Bellas Artes “Emilio Caraffa” y ser recibido por una exposición temporal –con sus datos y sus imágenes de archivo– sobre la gestión de Deodoro Roca, cuando fue su director, allá por las primeras décadas del XX, es un preámbulo de que la ciudad se había preparado para algo importante y nuestro reformista sería el personaje más nombrado.

Al día siguiente, con la intención de hacer un *scouting*, nos recibió la Universidad Nacional de Córdoba con una icónica imagen de los reformistas, izando la bandera en el techo del Rectorado Antiguo en 1918; una escultura monumental inaugurada recientemente por el rector de la institución Hugo Juri. Es una de esas obras que uno la transforma desde el ángulo en que la retrate. Provoca asombro que en el Bulevar de Los Reformistas había perros callejeros que acompañaban a los estudiantes en su diario andar hacia el Pabellón Argentina.

Ir a grabar con temperaturas muy bajas –pleno invierno– es un reto que nos preparó para futuras corresponsalías en la Antártida, cuando haya que emigrar más al sur, no obstante en la copa de los árboles de la surreal Córdoba una plaga de loros verdes, llamados *catitas*, eclipsaba el canto más ciudadano del gorrión.

Grabamos poco porque el clima era hostil. A pesar de eso, el Bulevar de Los Reformistas nos regaló unas excelentes tomas de la exposición sobre el Centenario; había fotografías históricas intervenidas, retablos con piezas de origami y algunas representaciones creativas de un suceso histórico, mil veces impreso y, otras tantas, reinterpretado.

La esperada CRES 2018 no abrió en el Salón Argentina; ahí no cabrían diez mil personas, sino en el Orfeo Superdomo, un centro de espectáculos y de eventos deportivos. Esperábamos *stands* con publicaciones afines, representaciones de universidades o ministerios de educación, pero sólo había módulos de información e inscripción donde no había cartón para imprimir nuestras acreditaciones de prensa. En adelante, solo dependíamos de nuestra fina estampa para presentarnos a trabajar.

El primer día de la CRES fue de saluciones, buenas intenciones, protestas y mucha música; demasiada –dirían algunos, no yo– para un evento de esa índole. Las voces de Francisco Tamarit, Pedro Henríquez Guajardo, Ramón Mestre, Stefania Giannini, Hugo Juri y Alejandro Finocchiaro, integraron el presídium que sería no pocas veces callado por un público joven y contestatario, ese público al cual los políticos ya no pueden manipular y que se identifica con la educación pública, independientemente del nivel que haya alcanzado a cursar.

El coordinador general de la CRES, Francisco –Pancho, de cariño– Tamarit, querido personaje de la escena académica, fue el primero en dirigirse a la audiencia para reafirmar a la educación superior como derecho universal y compromiso público. Su frase más emblemática de aquel día fue: *trabajar para acabar con la pobreza, nunca con las universidades. Ese debe ser el propósito de la educación superior en nuestra región*. Ojalá esto hubiera sido parte de la Declaración Final, teniendo presente las afrentas financieras que ha sufrido la educación pública en varios países de la región.

Poco después, en guaraní, wichi, quechua y mapudungun, Pedro Henríquez Guajardo, director del Instituto Internacional de Educación de América Latina y el Caribe, UNESCO-IESALC, afirmó: *Hemos avanzado, pero no lo suficiente. Aún estamos en el 48% de la cobertura neta promedio, que se concentra en pocos países de la región. Efectivamente somos diversos pero*

muy asimétricos. También reconoció la necesidad de revolucionar el conocimiento para que se transforme en motor del desarrollo sostenible y sea apropiado culturalmente.

Destacó la participación del ministro de Educación de Argentina, Alejandro Finocchiaro, quien fue silenciado por una multitud que criticó la postura de su gobierno por menoscabar la educación pública mediante el recorte presupuestario. Aun así, convocó *al fortalecimiento de la educación superior a través de la cohesión social, la promoción de la cultura de paz, la integración regional y la internacionalización*. En su discurso invitó a los presentes a retomar el espíritu de la generación del 1918, quienes se rebelaron para plantear sus ideas y democratizar las universidades. Ni la remembranza reformista sirvió para callar a una multitud que lo abucheaba.

La jornada inaugural cerró con la intención de mostrar la diversidad cultural de América Latina; aunque todos los exponentes eran argentinos, fue interesante escuchar el poema “Niqitoo ni Nezahualcōyotl”, con arreglo para percusiones, interpretado por la Orquesta de Instrumentos Autóctonos y Nuevas Tecnologías de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

En este diálogo entre lo tradicional y lo experimental participaron también las Tamboreras Ensemble y Viví Pozzebón y Charo Bogarín Trío. La Pozzebón dominó al público y lo conectó con las *pibas* percusionistas, que también estaban en trance.

A pesar de la trémula Córdoba y la accidentada inauguración, la CRES 2018 se llevó a cabo con orden y eficiencia; los organizadores tuvieron la *puntada* de diseñar una aplicación para teléfonos móviles que concentraba toda la información del evento, desde las fechas importantes, las sedes y sus laberínticos mapas, hasta la información de los ponentes y sus temas. Gracias a la tecnología y a un eficaz sistema de información por letras y colores, se podía ubicar el lugar de destino y hasta conocer las entrañas de la universidad.

Fueron dos intensos días de conferencias y mesas redondas que gracias a la participación de un público crítico devinieron, en algunos casos, zonas de guerra con ideas en vez de armas. En este sentido, las mesas temáticas sobre financiamiento, autonomía, internacionalización, inclusión para el siglo XXI e interculturalidad, por ser las más transversales a los problemas

actuales de las universidades latinoamericanas, fueron algunas de las que concentraron mayor participación y cuyas opiniones definirían el rol estratégico de la educación superior en el desarrollo de las naciones.

Huelga decir que el oficio periodístico es complejo, y más cuando el equipo está conformado por dos personas, quienes tienen que recorrer el sitio para encontrar encuadres bellos y lumínicamente perfectos, y hacer entrevistas, grabar, fotografiar, escribir guiones –atender al sentido común para autocensurarse–, salir al aire por Facebook Live y hacer muecas a quien se atreva a meterse entre uno y la cámara. Cuando se trata de cubrir un evento internacional que programa cientos de conferencias, simposios y mesas de debate, donde su asistencia suma a más de 5 mil personas de 33 países. La carga de trabajo, la rémora de prisa que nos acompaña desde Ciudad de México, buscar un *food truck* para comer sin enfermarse y la redacción de notas periodísticas en lugares incómodos genera la *neuroplasticidad* que uno precisa para no apoltronarse.

Regresando a la CRES, de 417 categorías temáticas, discutidas previamente durante encuentros preparatorios, siete ejes fueron los escogidos, según Pedro Henríquez Guajardo: El papel estratégico de la educación superior en América Latina y el Caribe; La educación Superior, Diversidad cultural e Interculturalidad en América Latina; El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe; La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe; La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe; A cien años de la Reforma Universitaria de 1918 y Educación superior, internacionalización e integración de América Latina y el Caribe.

Cuando Boaventura de Santos Sousa rechazó ser entrevistado para UDUAL TV, en un momento de introspección, reflexioné acerca de las posibilidades que tendría de haber estudiado arquitectura –el de la pluma es admirador de Tadao Ando–, o al menos, algo que no implicase mirar a los ojos a los *sacrobovinos* de la educación superior, en algunos casos tan arrogantes, para solicitarles tiempo valioso e irrecuperable. Pero no importaba, ya que había otros protagonistas en los paneles de discusión y en los pasillos de la UNC.

El cuarto día de la Conferencia, nuevamente en el Orfeo Superdomo, esperábamos la famosa Declaración que daría nuevo rumbo a la educación superior en América Latina y que estaría vigente por diez años.

En la misma se lee: *Las instituciones de educación superior están llamadas a ocupar un papel preponderante en la promoción y fortalecimiento de las democracias latinoamericanas, rechazando las dictaduras y atropellos a las libertades públicas, a los derechos humanos y a toda forma de autoritarismo en la región.* Lo anterior evoca una reacción ante el momento político que vive América Latina y el Caribe, con sus fobias sociales, *xeno* y *homo*, y la arraigada corrupción de su clase política que resquebraja las instituciones democráticas y anula las posibilidades de capilaridad social, tan asociadas a la universidad.

En relación con un plan de trabajo para las instituciones de educación superior, las redes y los medios de comunicación universitarios, la CRES nos quedó mal; solamente escuchamos un decálogo de buenas intenciones con la esencia de Cartagena: “La Educación es un bien público y una obligación de los estados”. Algo que ya sabíamos y por lo que siempre hemos luchado.

Córdoba nos despidió más tranquila y verde. Aún los colectivos del “pañuelazo” celebraban que en Argentina se había aprobado la interrupción legal del embarazo por la cámara baja del Congreso Nacional; una victoria que retumbó en tambores y abrazos.

Mientras lo otro ocurría, académicos, académicas, rectores, rectoras, y representantes universitarios y de los ministerios de educación superior seguían discutiendo sobre el futuro de la educación superior en la región y cómo plasmarlo en un documento concreto y asimilable por la diversidad de instituciones de educación superior latinoamericanas.

En adelante, el tema principal por discutir será la crisis del financiamiento y sus implicaciones en la calidad. Para atender los asuntos de la universidad no se necesitan perogrulladas ni demagogia. Deodoro Roca tiene muchas razones para ser Dios y, eventualmente, resucitar aquí.



CONVOCATORIA

Cuadernos de **Universidades**

Fecha límite de recepción de artículos: 1 de febrero 2019.

Tema: Géneros, Equidad y Diversidad Sexual en la educación superior de América Latina y el Caribe

Coordinadora: Analhi Aguirre

Frente a la urgencia de las dinámicas que conciernen a los géneros, la equidad y la diversidad sexual en la educación superior de América Latina y el Caribe, es fundamental dialogar con los espacios de nuestras universidades que, insertas en una sociedad atravesada por estas problemáticas, no se exentan de estar involucradas. Los conflictos que surgen en los ámbitos académicos, docentes y laborales requieren de una premura de despliegue, análisis y solución para que las instituciones de educación superior sean un lugar seguro en tanto claro respecto a la transversalización del género, la equidad y la diversidad sexual. Se trata de un debate necesario que enlaza políticas internas, académicas y públicas para destacar no sólo las dificultades irresueltas o por resolver, sino también mostrar y demostrar los logros alcanzados en nuestras universidades.

Cuadernos de Universidades invita a investigadores e investigadoras, responsables directivos y actores universitarios en general a enviar artículos originales, inéditos, que no estén en proceso de edición ni hayan sido publicados y que sean un aporte relevante para sacar a la luz, revisar y discutir consideraciones eje para abordar causas y efectos de los géneros, puesta en acción o no de la equidad, y el reconocimiento de la diversidad sexual en la universidad. Así, este número convoca a presentar trabajos académicos relacionados con:

1. Transversalización e institucionalización de la perspectiva de género
2. Estudios de Género en la educación superior
3. Feminismos y universidad
4. Diversidad sexual: identidad y discriminación
5. Homofobia, VIH y transfobia en la universidad
6. La heteronormatividad como un concepto ordenador de lo universitario
7. Políticas internas, académicas y públicas, vinculadas con los géneros, la equidad y la diversidad sexual
8. Violencia de géneros en ámbitos universitarios
9. Represión y prácticas académicas
10. Uso del lenguaje inclusivo en espacios universitarios
11. Desmasculinización de la matrícula y egreso en la educación superior
12. Nuevas construcciones de masculinidad en la universidad.

Consultar los criterios editoriales en: <https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2018/10/CriteriosCuadernos-deUniversidades.pdf>

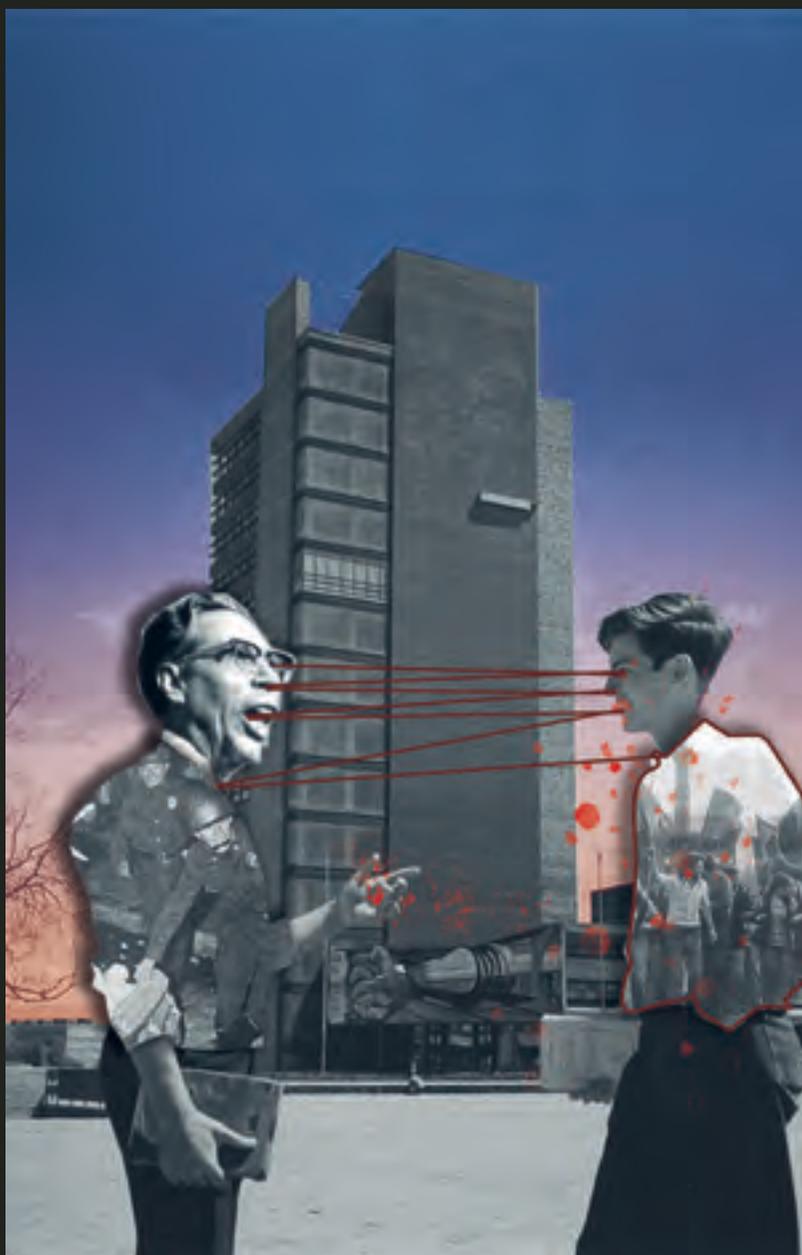
LA REVOLUCION



DE LOS LIBRES

Abran los ojos y déjense llevar

Tomar el 68 por las astas y hacerlo arte ha sido una tarea por demás movilizadora. Es por eso que queremos presentarles una selección de las obras más destacadas de nuestro Concurso de Fotografía Intervenida: "Refiguraciones 18/68", además de mostrarles parte de las imágenes que fueron intervenidas por el público, durante la exposición de Referencias Cruzadas en los Conversatorios sobre estos 50 años que celebramos en el Centro Cultural Universitario Tlatelolco.





VIVO EN UN PAÍS LIBRE, CUAL SOLAMENTE PUEDE SER LIBRE, EN ESTA TIERRA, EN ESTE INSTANTE,
Y SOY FELIZ POR QUE SOY GIGANTE. PEQUEÑA SERENATA DIURNA (FRAGMENTO)





ALEJANDRO FELIPE CABALLERO GALÁN

GLORIA VAL

FRANCISCO JAVIER HERNÁNDEZ

ANA ROSA MARÍA MAXIMIANA MENDOZA ROBLES
REYNALDO MANZALVO SOTO
LEONARDO PÉREZ GONZÁLEZ

PELUDO GUSTAVO LÓPEZ HERNÁNDEZ

CECILIO DE LEÓN TORRES

CUITLAHUAC GALLEGOS BAÑUELOS

PETRA MARTÍNEZ GARCÍA
MIGUEL BARANDA SALAS

CORNELIO BENIGNO CABALLERO GARDUÑO
BERTHA CORONA TAFUYA

ANA MARÍA REGINA TEUSC
ROSALINDO MARÍN VILLAR

CARLOS BELTRÁN MACIEL

MARQUEL DÁJERA

Y 10 PERSONAS MÁS

2/10/1968

ENCIA LARA DE GONZALEZ

PABLO PINZÓN MARTÍNEZ

GILBERTO REYNOSO BARRIL

JAIME PINTADO MEDINA O GIL

RAMÓN HORTA RUIZ

ANTONIO SOLÓRZANO GARRA

CHER KRUGER

AGUSTINA MATUS DE CAMPOS

JOSÉ IGNACIO CABALLERO GONZÁLEZ

FERNANDO HERNÁNDEZ CHANTRE

QUEVA
NIEDO

OCTAVIO RODRÍGUEZ CID

ARMANDO REYES HARO

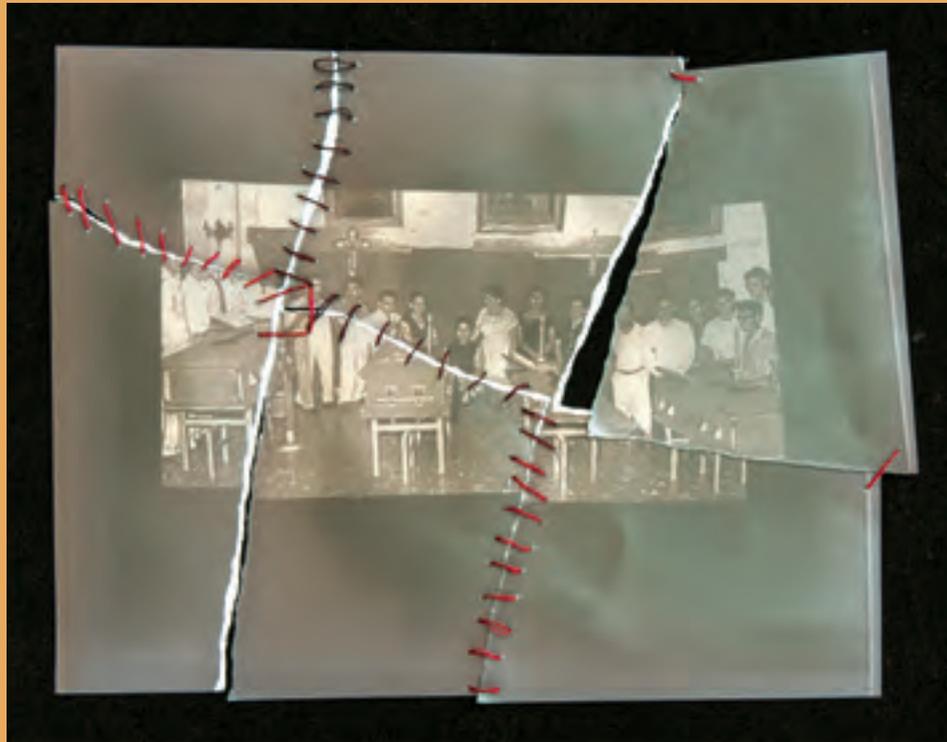
CONSTANTINO CORRALES ROJAS

MANUEL TELÉSFORO LÓPEZ CARRALLO

CARLOS RIVERA TORRES

MELITÓN PÉREZ VITEL

JUAN ORTEGA



final/
que no se marchiten en la tierra

¡Máca in cuetlahua in Tláhticpac!

nahua ti tañua



Créditos suplemento *Plástica*

Portada: *Museo de la Reforma*, Antonella Pérez, 2018.

Página 2: *Diálogo México 68*, María A. López, 2018.

Página 3 arriba: *Soy gigante*, Ana Luisa Soto, 2018.

Página 3 abajo: *El grito del estudiantado*, Kevin E. García, 2018

Página 4 y 5: *Tlatelolco México 68*, María A. López, 2018.

Página 6 arriba: *El idioma*, Eugenia Peyrano, 2018.

Página 6 abajo: *Te estoy observando*, Claudia M. Velázquez, 2018.

Página 7 arriba: *Hilo rojo*, Frida Castañeda, 2018.

Página 8 abajo: *Refiguraciones*, Mauricio Rosas, 2018.

Página 8: *Buenos muchachos*, Ailen Carreras, 2018.

Evaluación y acreditación desde la perspectiva de las Universidades: el Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional

Tanto a nivel global como en América latina ha habido un creciente aumento de la matrícula universitaria y de las instituciones de educación superior en el siglo XXI. De acuerdo con un informe reciente del Banco Mundial, el porcentaje de la población latinoamericana entre 18 y 24 años inscrito en alguna institución de educación superior (IES) pasó del 21% en 2000 al 40% en 2013; en este período, además, abrieron sus instalaciones la cuarta parte de las universidades existentes en la región (Banco Mundial, 2017). Estos importantes crecimientos han venido acompañados del cuestionamiento de la calidad de la educación superior, generando diversos mecanismos para valorarla y tratar de garantizarla. Los medios más recurridos han sido las auditorías de calidad, la evaluación y la acreditación de las instituciones, sus procesos y

programas educativos (Sanyal & Martin, 2007).

La calidad educativa es un tema de trascendencia mundial. Su contenido, sin embargo, difiere a partir de la determinación de la función social y características de los sistemas educativos y de los mercados laborales. En la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada en Cartagena de Indias, Colombia, en 2008, se reconoció que la educación superior es un derecho humano, un bien público social. Los Estados deben garantizar este derecho, que junto a las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben definir los principios básicos que fundamenten la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando porque ella sea pertinente y de calidad (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008: 3).

A fin de responder al alto nivel de expectativas sobre la educación superior, los gobiernos han generado políticas dirigidas a mejorar su calidad y una de las estrategias que la acompaña es la evaluación. En la mayoría de los países, los criterios para la evaluación y la acreditación están dictados por organismos externos operados generalmente por instancias gubernamentales. Los resultados de estas evaluaciones han permitido conocer fortalezas y áreas susceptibles de mejora del objeto evaluado y han colaborado en la rendición de cuentas. No obstante, su uso por organismos nacionales se ha repetido en un mismo objeto, como en los programas de grado y posgrado, con los mismos criterios, indicadores y estándares, afectando la pertinencia y utilidad del proceso evaluativo.

Desde los años noventa se crearon instancias de evaluación

POR ORLANDO DELGADO SELLEY / ROSA ELSA GONZÁLEZ RAMÍREZ Doctor en Estudios Sociales con especialidad en Economía Social por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Es profesor-investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Actualmente, es Director Ejecutivo del Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional (CEAI). Sus publicaciones han estado concentradas en aspectos económicos de teoría y política monetaria y de banca central. odsolley@gmail.com / Maestra y Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha participado como coautora en seis capítulos de libros sobre evaluación educativa y tres informes sobre uso de las tecnologías. Su principal línea de investigación es la evaluación educativa. Actualmente se desempeña como Coordinadora de la oficina de la Dirección Ejecutiva del Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional (CEAI). rosa.gonzalez@udual.org

en educación superior en varios países: en 1991, México con los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo Nacional de Evaluación (CNA) de Colombia en 1992, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en Argentina desde 1994, entre otros. A partir del 2000 aparecen agencias privadas nacionales e internacionales en América Latina y el Caribe. Dada esta proliferación de empresas evaluadoras, existen esfuerzos regionales de instancias de evaluación, que tratan de compartir criterios e indicadores con agencias nacionales de diversos países; sin embargo, existe espacio para una agencia de evaluación internacional que valore la calidad de las instituciones de educación superior, o de alguno de sus componentes, con criterios e indicadores consensuados y contextualizados para América Latina y el Caribe.

Debido a la importancia, utilidad y necesidad de procesos de evaluación tomando en cuenta el contexto latinoamericano y el punto de vista de quienes conducen las universidades, la Unión de Universidades de América latina y el Caribe (UDUAL) se propuso constituir un Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional (CEAI) que apoyara a las instituciones de educación superior (IES) de nuestra región, ofreciendo información pertinente y objetiva para favorecer su mejora continua. Se concibe a la evaluación y acreditación desde una perspectiva de cambio y mejora de la calidad de las funciones sustantivas y de las instituciones

educativas, útil para promover procesos de aseguramiento de la calidad y orientar a las IES hacia la gestión de dicha calidad.

En este trabajo se muestra, en el apartado I, la experiencia desarrollada en la UDUAL para definir la pertinencia de una instancia que evalúe y acredite instituciones y programas académicos a partir del punto de vista de quienes conducen al objeto evaluado: las propias universidades, representadas por la opinión de sus rectores, decanos y organismos que agrupan a facultades y escuelas latinoamericanas. En el apartado II, se desarrolla el modelo de evaluación diseñado para la evaluación institucional, comentando las dimensiones, criterios e indicadores que se construyeron, junto con el proceso de evaluación propuesto. En este itinerario se reconoce la importancia de la autoevaluación, el proceso de evaluación por pares académicos y la metaevaluación: la valoración sistemática del proceso evaluatorio con el fin de conocer su calidad, pertinencia, eficiencia y eficacia. Finalmente, en el apartado III, se ofrecen algunas consideraciones a modo de conclusión

Antecedentes en la constitución de una entidad de evaluación y acreditación latinoamericana

Para muchas universidades latinoamericanas resultaba necesario crear un organismo internacional que valorara la calidad de las instituciones de educación superior o

de alguno de sus componentes, con criterios, indicadores y estándares consensuados y contextualizados para la región. Por esta razón, en la IV Asamblea de la Región Andina de la UDUAL realizada el 14 y 15 de agosto de 2014 en Lima, Perú, en la Pontificia Universidad Católica de Perú, se planteó realizar un encuentro latinoamericano y caribeño sobre evaluación y acreditación universitaria.

La UDUAL decidió convocar a la I Reunión de Expertos en Evaluación y Acreditación de la UDUAL en Cuenca, Ecuador, para discutir la pertinencia de una instancia de evaluación internacional. En esta reunión se sentaron las bases para la creación del Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional (CEAI). Posteriormente, UDUAL convocó a cinco reuniones más. La II Reunión se llevó a cabo en Campinas, Brasil, la III, en Córdoba (Argentina), la IV, en Leticia (Colombia) la V, en la Ciudad de México; la VI se desarrolló nuevamente en Colombia, en la ciudad de Bogotá; y la VII, en Lima (Perú).

La base de todas las reuniones de trabajo fue el método de grupos focales y para la III y la IV Reunión se usó adicionalmente el método Delphi. El grupo focal es un método cualitativo a partir del cual se estructuran grupos de discusión, con base esencialmente en el diálogo entre las personas para recopilar información relevante sobre un problema (Hernández, Fernández y Baptista, 1998; Peinado, Y., Martín, T., Corredera, E., Moñino, N. y Prieto, L., 2010). Esta mecánica de trabajo permitió abordar el tema con todos los participantes, para que

expresaran libremente sus opiniones y llegaran a un consenso grupal.

El método Delphi¹ se asienta en un proceso de comunicación con un grupo de expertos geográficamente dispersos del que se recaba la opinión sobre problemas complejos, tareas o ideas nuevas, por medio de cuestionarios y retroalimentación a sus respuestas con el objeto de lograr un consenso, convergencia de opinión o interpretación compartida respecto al problema, tarea o idea sugerida.

Definida la temática de cada sesión de trabajo, se seleccionaron los participantes considerando que fueran de las seis regiones en las que divide su trabajo la UDUAL (México, el Caribe, Centroamérica, Región Andina, Brasil y Cono Sur) y que las instituciones de educación superior (IES) representaran la diversidad de América Latina y el Caribe (tipo de financiamiento, vocación no religiosa y religiosa, tamaño, etc.). Se solicitó a una veintena de rectores, a través de una carta emitida desde la Secretaría General de la UDUAL, para que nombraran a un experto en evaluación que fuera representante de su institución en las reuniones de expertos.

Determinado el Sistema de Evaluación y Acreditación del CEAI, se proyecta una prueba piloto a fin de definir su validez, confiabilidad y pertinencia en una universidad de América Latina y el Caribe. Con la parte teórico-metodológica de la evaluación y acreditación resuelta, el siguiente paso para el CEAI fue la constitución de su Junta Directiva, su máximo órgano de gobierno, conformado por

una persona designada por una IES de cada una de las seis regiones, un Director Ejecutivo, un integrante de la Comisión de Evaluación y el Secretario General de la UDUAL.

El reglamento del CEAI establece que el director y las seis universidades de cada una de las regiones serán designadas en su primera composición por el Consejo Ejecutivo de la UDUAL. Las siguientes designaciones dependerán del consenso de los miembros de la Junta Directiva.

En el Consejo Ejecutivo de la UDUAL de la Habana, Cuba, el 23 y 24 de noviembre de 2017 se define las universidades integrantes de la Junta Directiva y en la Reunión del Consejo Ejecutivo, en San José, Costa Rica, el 3 y 4 de septiembre de 2018 se nombra al Director Ejecutivo y se formaliza la constitución de la Junta Directiva del CEAI pidiendo a los rectores de las universidades seleccionadas nombren un o una representante. Posteriormente, el 26 de noviembre de 2018 se efectúa la primera reunión de la Junta Directiva.

El modelo de evaluación institucional

El desarrollo del enfoque de evaluación institucional toma en cuenta los marcos de referencia de diferentes agencias². Los resultados del análisis se discutieron en la III y la IV Reunión, determinando que en las evaluaciones y acreditaciones a fin de darle pertinencia al proceso evaluativo de las instituciones se contemplara:

a) El contexto institucional: características sociodemográficas,

económicas, educativas y culturales de los diversos entornos que influyen en sus funciones (educativas, de investigación y extensión).

b) Las características principales de la institución:

- Misión y visión
- Estructura organizacional
- Recursos humanos (estudiantes, personal académico y administrativo)
- Infraestructura física
- Equipamiento y recursos tecnológicos
- Financiamiento.

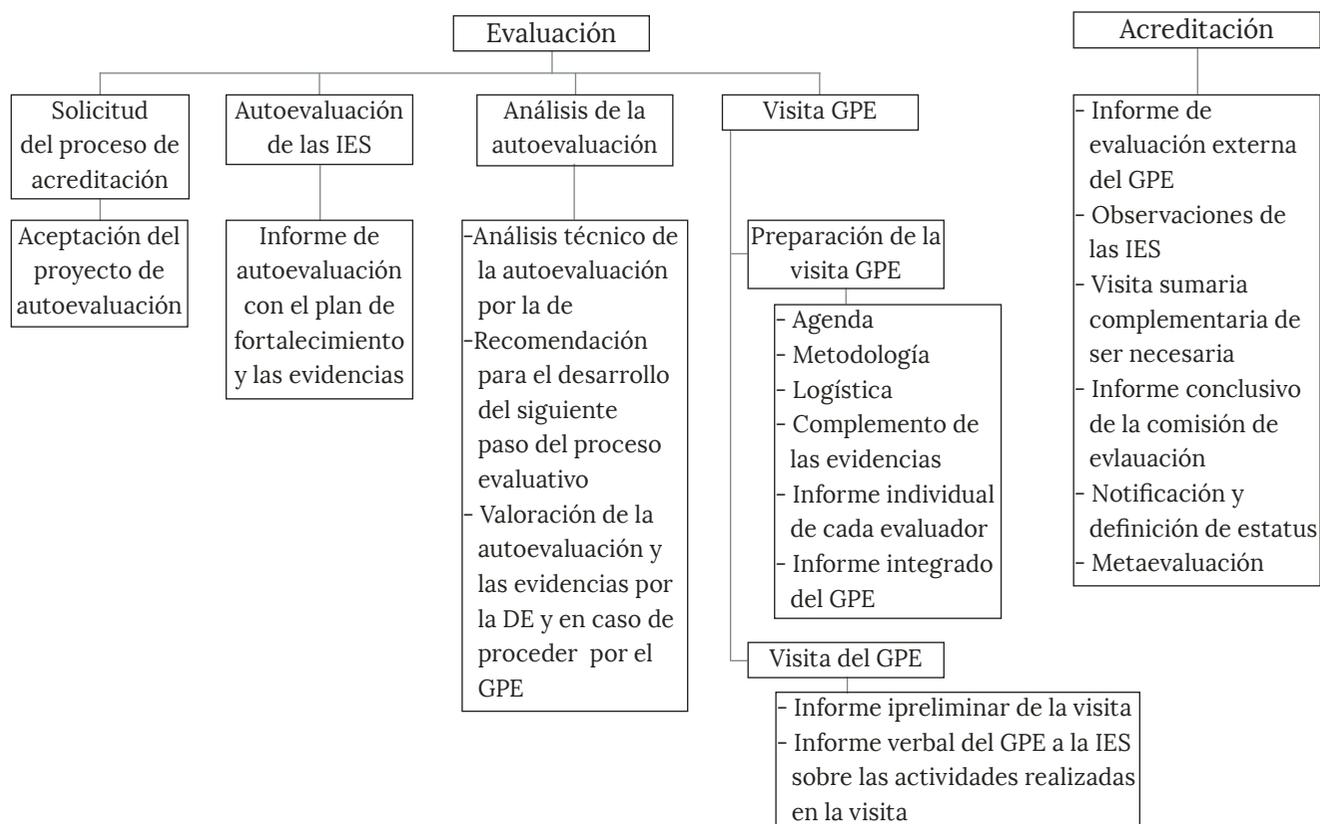
Se resolvió, además, el modelo de evaluación y acreditación institucional con cinco dimensiones³, 17 criterios⁴ y 59 indicadores⁵ de evaluación (Tabla 1).

La dimensión *Gobierno, Gestión Universitaria e Infraestructura* cuenta con tres elementos estrechamente enlazados. Por *Gobierno* se concebirá la forma como la institución se organiza, decide y gestiona sus actividades y estrategias para cumplir con su misión y lograr sus metas y objetivos; mientras que *Gestión Universitaria* serán las acciones sistemáticas en las que se basa la institución para definir su futuro, tomar decisiones informadas y determinar el uso adecuado de los recursos. En cuanto a *Infraestructura* se entenderá a la estructura física y el equipamiento que soporta las funciones, los procesos y actividades de la institución. La dimensión de *Formación* hace referencia a las políticas, normatividad, estrategias y programas, que derivan en procesos y resultados de la docencia,

Tabla 1.

Dimensiones	Criterios
A. Gobierno, Gestión Universitaria e Infraestructura	A.1 Efectividad del plan de desarrollo institucional. A.2 Efectividad de la estructura y gestión institucional. A.3 Adecuación de la infraestructura y equipamiento. A.4 Efectividad de la gestión financiera. A.5 Pertinencia de los programas de bienestar universitario. A.6 Efectividad de los mecanismos de seguimiento y evaluación.
B. Formación	B.1 Pertinencia de los planes y programas de estudio de grado y posgrado. B.2 Efectividad de las estrategias para la admisión, integración y el rendimiento académico de los estudiantes. B.3. Desarrollo eficiente del cuerpo académico. B.4 Impacto de la formación.
C. Investigación, Creación Artística e Innovación	C.1 Pertinencia de la proyección y gestión de la investigación científica, la creación artística y la innovación. C.2 Resultados e impacto de la producción científica, artística y la innovación.
D. Vinculación	D.1. Pertinencia de las políticas de vinculación. D.2. Efectividad de las actividades y programas de vinculación.
E. Internacionalización	E.1. Pertinencia de las políticas y gestión de la internacionalización. E.2. Efectividad de la internacionalización. E.3. Impacto académico de la internacionalización.

Figura 1. Proceso de evaluación y acreditación del CEAI



la investigación y la vinculación orientados a la formación integral de los estudiantes y el desarrollo del cuerpo académico. La dimensión de *Investigación, Creación Artística e Innovación* describirá las políticas, estrategias y acciones para la gestión, producción e impacto de la generación y transferencia del conocimiento y la creación artística. La dimensión de *Vinculación* incluye las políticas, estrategias y acciones para el establecimiento de relaciones formales con otras instituciones y sectores públicos y privados, con el fin de contribuir a resolver problemas locales, regionales, nacionales e internacionales. A su vez, la dimensión de *Internacionalización* se dirigirá a las políticas, estrategias y acciones para incluir la internacionalización en las funciones sustantivas de la institución.

El proceso de evaluación del CEAI tiene por fin apoyar la mejora de la calidad de las IES, así como su aseguramiento desde la gestión institucional. En este sentido, los procedimientos contemplan diferentes momentos en los que se acompañará a la IES para que los requerimientos internacionales puedan ser alcanzados. El primero es la solicitud del proceso de evaluación; el segundo la elaboración del informe de autoevaluación; el tercero, el análisis de la autoevaluación por parte del CEAI; el cuarto, la preparación de la visita de pares evaluadores (evaluación externa); quinto, la visita de evaluación de los pares y el sexto la elaboración y entrega del informe de evaluación y el dictamen, donde se tomarán

en cuenta las observaciones de la IES. La acreditación tiene una temporalidad de seis años y puede solicitar la reacreditación seis meses antes de que expire o posterior a su término.

El proceso de evaluación y acreditación del CEAI por cada etapa y sus componentes principales se muestra en la Figura 1.

El Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional considera a la metaevaluación como parte indispensable de sus procesos, desarrollando una metodología en la que los diferentes actores involucrados en la evaluación institucional vierten su punto de vista para construir un solo resultado a fin de mejorar las evaluaciones del CEAI y de las instituciones de educación superior (IES) evaluadas.

Dada la importancia, utilidad y necesidad de procesos de evaluación, la UDUAL y su grupo de expertos en evaluación y acreditación consideran relevante que las evaluaciones realizadas por el CEAI cuenten con mecanismos para favorecer la calidad de las evaluaciones mismas. La metaevaluación es un concepto desarrollado dentro de la disciplina evaluativa por Scriven en 1968 (citado en Sime, 1998), asegurando que los evaluadores deben buscar que sus evaluaciones estén sujetas a valoración para permitir mejorar su labor, siendo un principio de ética básico que la disciplina demanda.

Aunque desde la década de los años noventa se crearon instancias de evaluación en educación superior en varios países⁶, en la actualidad la mayoría carecen de procesos

de metaevaluación que permitan la reflexión de sus prácticas, la mejora continua de su labor y el aseguramiento del cumplimiento de sus objetivos. De las 17 instancias de acreditación revisadas⁷, sólo en el caso de CNA de Chile evalúa los aspectos operativos de las agencias de evaluación que regula más no el enfoque de evaluación, además de ser una instancia externa y no un mecanismo dentro de las agencias.

El CEAI ha considerado la importancia de garantizar la pertinencia, relevancia y objetividad de sus procesos, razón por la cual desarrolla un proceso de metaevaluación integral que incluye todos los momentos y procesos de la evaluación, aparte de considerar la voz de todos los actores involucrados en los procesos evaluativos, tanto de la IES como del propio CEAI.

Para el CEAI la metaevaluación se define como un proceso sistemático de valoración del proceso evaluativo, sus componentes y actores para conocer su calidad, pertinencia, eficiencia y eficacia. Por tanto, involucra y valora cada parte del proceso, a fin de retroalimentar al CEAI. Se caracteriza por ser un ejercicio colaborativo de construcción conjunta que promueve los aprendizajes de los actores y el constante cambio hacia la mejora. La metaevaluación también aborda algunos de los factores que han impedido el establecimiento y desarrollo de una cultura de evaluación en las IES, en el orden de lo sociopolítico, administrativo y metodológico (Cardozo, 2012).

En el primer caso, la razón esencial es que se visualiza como

Tabla 2. Criterios e indicadores de metaevaluación

Criterios	Indicadores
Efectividad al proceso de la solicitud para acreditación de la institución de educación superior.	<ul style="list-style-type: none"> · Tiempo de respuesta a la solicitud (IES) · Nivel de información para presentar la solicitud, claridad del contrato de evaluación
Pertinencia de los procedimientos de autoevaluación.	<ul style="list-style-type: none"> · Claridad del contenido de la documentación · Congruencia entre la documentación (Manual, Reglamento, etc.) y el desarrollo del proceso de autoevaluación · Grado de apoyo técnico de los asesores para la autoevaluación · Grado de apoyo y comunicación de la OP
Efectividad del orden y distribución del trabajo, responsabilidades y recursos para alcanzar los objetivos del análisis de la autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> · Congruencia de los roles y distribución de tareas conforme a lo reglamentado · Cumplimiento del tiempo de respuesta para realizar el análisis reglamentado · Comunicación oportuna de la OP con la IES · Correspondencia de la asignación del GPE y el coordinador con los perfiles · Facilidad de acceso a la información de la IES para la evaluación externa
Efectividad de la planeación de la visita de evaluación externa.	<ul style="list-style-type: none"> · Disponibilidad de la documentación de la visita · Coherencia entre la visita de evaluación y la agenda · Tiempo para llegar a la concertación de la agenda
Eficacia de la ejecución del proceso evaluativo con fines de acreditación, tomando en cuenta la planeación.	<ul style="list-style-type: none"> · Valoración del GPE sobre la Guía de pares evaluadores y otros instrumentos de recolección de evaluación brindados por el Consejo · Actuación ética del GPE durante la visita de evaluación · Coherencia de la agenda planeada y las acciones cumplidas · Coherencia entre el informe integral de evaluación y el informe de visita externa.
Eficiencia y pertinencia en la elaboración y entrega del informe a la IES.	<ul style="list-style-type: none"> · Coherencia entre las recomendaciones y la factibilidad de las mismas (CE) · Objetividad de las rúbricas para evaluar a las IES (GPE) · Coherencia entre las rúbricas y los estándares (CE) · Claridad y entrega oportuna del informe a la OP por parte del GPE · Claridad y entrega oportuna del informe a la IES por parte de la OP · Congruencia entre el informe de evaluación del GPE y los resultados del dictamen · Entrega oportuna del dictamen.

una amenaza por cuestionar a las autoridades y su gestión, el restringido acceso a la información y su dudosa precisión. Ligado a lo anterior, entre los factores administrativos destacan la inmadurez para la gestión por proyectos, la organización de proyectos con objetivos vagos y ausentes de metas cuantificables, la falta de asignación de presupuesto a las actividades

evaluativas y a la atención de los resultados obtenidos. En el caso de los factores metodológicos, el problema surge cuando las evaluaciones son diseñadas e implementadas de forma inadecuada y poco pertinente al objeto evaluado y su naturaleza (Cardozo, 2012).

Un aspecto importante del modelo de metaevaluación del CEAI es que considera los princi-

pios éticos establecidos en la disciplina, principalmente en las normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1997). El modelo de metaevaluación diseñado por el CEAI⁸ toma en cuenta los seis procesos generales que constituyen el modelo de evaluación (solicitud del proceso de acreditación,

autoevaluación de la IES, análisis de la autoevaluación, preparación de la visita del grupo de pares evaluadores, visita de la evaluación externa y acreditación). Se compone de seis criterios y 25 indicadores. En su conjunto, pretenden dar una visión completa y transversal del proceso evaluativo para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad. Los criterios de evaluación se orientarán a valorar los procesos en cuanto a su pertinencia, eficiencia y eficacia, según sea el caso.

Se muestran los criterios e indicadores de metaevaluación en la Tabla 2.

El proceso de metaevaluación considerará la opinión de la institución de educación superior, de pares evaluadores y personal del CEAI, involucrado en la gestión del proceso de evaluación para tener una visión integral, a fin de retroalimentar ambas instancias. La evaluación se realizará en tres momentos:

- a) Después de la entrega del informe de autoevaluación
- b) Al finalizar la visita de evaluación
- c) Después de entregado el dictamen.

Consideraciones finales

La creación del CEAI fue la respuesta a la necesidad planteada por algunas de las IES. Animadas por los procesos nacionales de evaluación y acreditación, reconocían que el principal objetivo de las evaluaciones es el aseguramiento de la calidad y la asignación de recursos, haciendo falta una orientación hacia la gestión de la calidad. La

UDUAL asume la responsabilidad de encabezar los trabajos para la creación de un organismo de evaluación que surge de las IES para las IES.

El CEAI se crea como una instancia que respeta los procesos de evaluación nacionales y sin pretender sustituirlos o generar un ranking, busca darle a la IES una opción que le permita tener una visión crítica de su labor desde un contexto internacional. A fin de favorecer esta postura, la creación del CEAI y construcción de su Sistema de Evaluación y Acreditación fue colegiada participando expertos de distintas IES y países de América Latina y el Caribe.

La metodología para el diseño del Modelo de Evaluación Institucional (MEI), a través de la participación de distintos de expertos de América Latina y el Caribe, aporta a su rigurosidad, credibilidad, viabilidad y pertinencia. Una muestra de ello es que considera un insumo importante el análisis del contexto internacional, nacional, regional y de la institución para favorecer que se hagan juicios de valor pertinentes, congruentes y justos.

Los criterios e indicadores del MEI contemplan la valoración de los procesos, productos e impacto de las funciones sustantivas de las IES lo que permite una visión integral de la institución y de su relevancia en la sociedad; además de dar resultados que le permiten dirigirse a la gestión de la calidad más allá de sólo su control o aseguramiento, impulsando la mejora continua.

El proceso de evaluación da relevancia al papel reflexivo de

la IES al incorporar dos etapas en el mismo, la autoevaluación y la réplica al informe preliminar de evaluación. Un principio del CEAI es considerar la evaluación y sus resultados una construcción conjunta donde la IES es experta en sí misma y los evaluadores colaboran con una visión externa detonante del análisis y crítica en la comunidad de la IES.

Finalmente, el CEAI muestra su compromiso explícito con la veracidad, pertinencia, utilidad y calidad de sus evaluaciones al considerar a la metaevaluación como un elemento fundamental de su trabajo, así como de la relevancia de sus resultados. La metaevaluación es uno de sus principales insumos para mejorar sus procesos y marcos de referencia.

Notas

- 1 La aplicación del método Delphi estuvo a cargo de la Dra. Rosamaría Valle Gómez-Tagle de la UNAM.
- 2 Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (s/f, 2004, 2014), Asociación de Universidades Privadas de Centro América y Panamá (2012), Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2013 y 2015), Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2007, 2011, s/f, 2015), ECA (Aerden, 2013), Education Quality Accreditation Commission (s/f), European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015), Centro Interuniversitario de Desarrollo (Espinoza; González; Poblete; Ramírez; Silva & Zúñiga, 1994) y Sistema Nacional de Acreditación (2015).
- 3 Elemento, unidad fundamental o factor que caracteriza una de las actividades principales de una institución de educación superior.
- 4 Atributo o característica deseable de una institución que se usa para juzgar su calidad.
- 5 Medida cuantitativa o cualitativa que se usa para determinar el grado en el que la institución cumple con el o los criterios que evidencian su calidad.
- 6 México con los CIEES en 1991, el CNA de Colombia en 1992, el CONEAU en Argentina desde 1994, entre otros y a partir del 2000 comienzan a generalizarse diferentes agencias en países de América Latina y el Caribe
- 7 La elección de las agencias se basó en que fueran organismos nacionales, reconocidos en el país de origen, con amplia experiencia en el desarrollo de procesos evaluativos y que cuenten con información en línea. Las agencias incluidas son: CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2014), CNA (Consejo Nacional de Acreditación, 2006 y 2013), CONEAU (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 2007, 2011, s/f), COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, 2012), SINAES (Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, 2009), ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, s/f, 2004, 2014), INEP (Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011, 2014), CNA (Consejo Nacional de Acreditación, s/f, 2010), SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación, acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, 2014), CEAACES (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2013); la JAN (Junta de Acreditación Nacional, 2014); Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica y Panamá, AUPRICA (2012); European Consortium for Accreditation, ECA (2013, s/f; Aerden, 2013); Education Quality Accreditation Commission, EQAC (s/f); European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA (2015); Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (Espinoza, González, Poblete, Ramírez, Silva, & Zúñiga, 1994); y Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, ANEAES (s/f).
8. La elaboración del modelo tomó en cuenta el análisis de los siguientes instrumentos de evaluación: Scriven, 1994; Scriven, 2007; Scriven, s/f; Stufflebeam, 2000; Stufflebeam 1999a; Stufflebeam, 1999b; Stufflebeam, 2000a; Stufflebeam, 2000b; Stufflebeam, 1999c.

Bibliografía

- Aerden, A. (2013). *A guide to assessing the quality of internationalisation*. European Consortium Accreditation, ECA. Recuperado el 05 de enero de 2016 de http://ecahe.eu/w/index.php/A_Guide_to_Assessing_the_Quality_of_Internationalisation
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Documento marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de grado, master y doctorado. Programa acredita*. España: Autor. Recuperado el 30 de septiembre de 2014 de <http://www.anece.es/>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2014). *MONITOR. Guía de apoyo*. España: Autor. Recuperado el 30 de septiembre de 2014 de <http://www.anece.es/>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (s/f). *Programa de evaluación institucional. Guía de autoevaluación*. España: Autor.
- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (s/f). *Matriz de calidad para la evaluación institucional*. Paraguay: Autor. Recuperado el 05 de enero de 2016 de <http://www.aneaes.gov.py/aneaes/index.php/mecanismo-de-evaluacion-y-acreditacion-institucional>
- Asociación de Universidades Privadas de Centro América y Panamá (2012). *Sistema de acreditación institucional de la asociación de universidades privadas de Centro América*. Recuperado el 30 de septiembre de 2015 de <http://www.auprica.com/download/manual-acreditacion-institucional-AUPRICA.pdf>
- Banco Mundial (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 29 de enero de 2017 de <http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/05/17/higher-education-expanding-in-latin-america>
- Cardozo, M. (2012). *Evaluación y metaevaluación en las políticas y programas públicos. Estado del arte*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2014). *Metodología General para la Evaluación de Programas Educativos* [Documento interno y confidencial]. México: Autor. Recuperado el 30 de septiembre de 2014 de <http://www.ciees.edu.mx/>
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2013). *Modelo para la evaluación de carreras presenciales y semipresenciales de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*. Ecuador: Autor. Recuperado el 30 de septiembre de 2014 de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/mision/>
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2015). *Adaptación del Modelo de Evaluación Institucional*

- de Universidades y Escuelas Politécnicas 2013 al proceso de Evaluación, Acreditación y Recategorización de Universidades y Escuelas Politécnicas 2015. Ecuador: Autor. Recuperado el 30 de septiembre de 2015 de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/ADAPTACION-DEL-MODELO-DE-EVALUACION-INSTITUCIONAL-DE-UNIV.-Y-ESC.-POLITECNICAS-2013-AL-PROCESO-DE-EVAL-ACREDIT-Y-RECATEG-DE-UNIVERS.-Y-ESC.-POLIT-2015PLENO-FINAL-NOTIF.pdf>
- Consejo Nacional de Acreditación (2006). *Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación institucional*. Colombia: Autor. Recuperado el 30 de septiembre de 2014 de <http://www.cna.gov.co/1741/channel.html>
- Consejo Nacional de Acreditación (2010). *Operacionalización criterios de evaluación en procesos de acreditación*. Chile: Autor. Recuperado el 30 de septiembre de 2014 <http://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>
- Consejo Nacional de Acreditación (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Colombia: Autor. Recuperado el 30 de septiembre de 2014 de <http://www.cna.gov.co/1741/channel.html>
- Consejo Nacional de Acreditación (s/f). *Criterios generales de evaluación para carreras profesionales*. Chile: Autor. Recuperado el 30 de septiembre de 2014 <http://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2007). *Acreditación de carreras de grado de interés público. Guía de autoevaluación*. Arquitectura. Argentina: Autor. Recuperado el 30 de septiembre de 2014 de <http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/>
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2011). *Criterios y procedimientos para evaluación externa*. Argentina: Autor. Recuperado el 30 de septiembre de 2014 de <http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/>
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2015). *Evaluación externa. Guía para la elaboración del informe del comité de pares evaluadores*. Argentina: Autor. Recuperado el 30 de septiembre de 2015 de <http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/wp-content/uploads/2015/06/Gu%C3%ADa-para-la-elaboraci%C3%B3n-del-informe-del-Comit%C3%A9-de-Pares-2015.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (s/f). *Acreditación de carreras de grado. Guía de autoevaluación*. Medicina. Argentina: Autor. Recuperado el 30 de septiembre de 2014 de <http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2012). *Marco general para los procesos de acreditación de programas académicos del nivel superior*. México: Autor. Recuperado el 30 de septiembre de 2014 de <http://www.copaes.org.mx/FINAL/inicio.php>
- Education Quality Accreditation Commission (s/f). *Solicitud de la Acreditación de las Instituciones Educativas*. EQAC. Recuperado el 6 de enero de 2016 de <http://www.acreditacion.info/solicitar-acreditacion.html>
- Espinoza, O.; González, L.; Poblete, A.; Ramírez, S.; Silva, M. & Zúñiga, M. (1994). *Manual. Autoevaluación para instituciones de educación superior*. Chile: CINDA. Recuperado el 5 de enero de 2016 de <http://www.cinda.cl/download/libros/1-Manual%20Autoevaluaci%C3%B3n%20para%20Instituciones%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior.pdf>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education; European Students' Union; European University Association; European Association of Institutions in Higher Education; Education International; BUSINESSEUROPE & European Quality Assurance Register for Higher Education (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Europa: ENQA. Recuperado el 5 de enero de 2016 de http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf
- European Consortium for Accreditation (2013). *Frameworks for the Assessment of Quality in Internationalisation*. Autor.
- European Consortium for Accreditation (s/f). *Principles for accreditation procedures regarding joint programmes*. Autor.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe*, Venezuela, IESALC. Recuperado el 11 de junio de 2014 de <http://www.iesalc.unesco.org>
- ve/docs/wrt/declaracionres_espanol.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011). Portal del INEP. Recuperado el 11 de junio de 2014 de <http://portal.inep.gov.br/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014). *Instrumento de avaliação institucional externa*. Subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). Brasil: Ministério da Educação. Recuperado el 30 de septiembre de 2015 de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1997). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.
- Junta de Acreditación Nacional (2014). Portal de la JAN. Recuperado el 30 de septiembre de 2014 de http://www.ecured.cu/Junta_de_Acreditaci%C3%B3n_Nacional_de_la_Rep%C3%BAblica_de_Cuba
- Sanyal, B. & Martin, M. (2007). *Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global*. En Sanyal, B. & Tres, J. (Eds). *La Educación Superior en el mundo, 2007. Acreditación para la garantía de la calidad. ¿Qué está en juego?*. Recuperado el 29 de enero de 2015 de <http://upcommons.upc.edu/revistes/handle/2099/7455>
- Scriven, M. (1994). *Duties of the teacher*. Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de <http://michaelscriven.info/papersandpublications.html>
- (2007). *Key evaluation checklist*. Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de <http://michaelscriven.info/papersandpublications.html>
- (s/f). *Product evaluation checklist*. Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de <http://michaelscriven.info/papersandpublications.html>
- Sime, L. (1998). *Metaevaluación: ir más allá de la evaluación para volver sobre ella*. *Educación*, VII (14).
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (2009). *Manual de acreditación oficial de carreras de grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*. Costa Rica: Autor.

Recuperado el 30 de septiembre de 2014 de <http://www.sinaes.ac.cr/>

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2014). Portal de SINEACE. Recuperada el 30 de septiembre de 2014 de <https://www.sineace.gob.pe/acreditacion/institutos-y-escuelas-de-educacion-superior/> y <https://www.sineace.gob.pe/acreditacion/universidades/>

Sistema Nacional de Acreditación (2015). Lineamientos para la Acreditación Institucional. Colombia: Consejo Nacional de Acreditación. Recuperado el 30 de septiembre de 2015 de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Lin_Ins_2014.pdf

Stufflebeam, D. (1999a). *Evaluation contracts checklist*. Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de <https://wmich.edu/evaluation/checklists>

----- (1999b). *Evaluation plans and operations checklist*. Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de <https://wmich.edu/evaluation/checklists>

----- (1999c). *Program evaluation models metaevaluation checklist*. Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de <https://wmich.edu/evaluation/checklists>

----- (2000). *Guidelines for developing evaluation checklists: The checklists development checklist* (CDC). Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de <https://wmich.edu/evaluation/checklists>

----- (2000a). *Personnel evaluations metaevaluation checklist*. Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de <https://wmich.edu/evaluation/checklists>

----- (2000b). *Personnel evaluation systems metaevaluation checklist*. Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de <https://wmich.edu/evaluation/checklists>

"VIVOS DE LOS
LLEVARON
VIVOS LOS QUEREMOS".



¿Qué pasó luego del 2 de octubre? ¿Y 50 años después?

Entre la circular del 11 de octubre de 1968, emitida por Efrén del Pozo, secretario general de la UDUAL, y la acción crítica medio siglo más tarde

*Sentí la opresión de un México que se me había olvidado.
Desapareció el que creía estar conquistando, el mío.
Antonia (1989), de María Luisa Puga.*

Las palabras represión y opresión tienen mucho en común. Las dos se relacionan con el poder, la violencia y la desigualdad en cualquiera de sus facetas. Pensar en un México que nos oprime y reprime es entrar en un camino sin salida que remite, ante todo, a una búsqueda de libertad que parece imposible en una América Latina y Caribeña que, pese a mucho y nada, continúa siendo nuestra.

Durante este 2018, nos hemos abocado a conmemorar aquellos días de terror que padecieron no sólo estudiantes universitarios –ligados a una

lucha global y necesaria contra un Estado implacable, represor y opresor–, sino también la sociedad entera. Fue tan honda la marca que la mudez y la contemplación tuvieron que ser sus dos grandes aliadas. Sin embargo, esa mirada cuidadosa nos ha traído, 50 años después, una deliberación crítica que no hace más que ayudarnos a que nos entendamos más como pueblo.

Sí, revisar la historia, lo acontecido, lo dolido y lo ganado, sin dejar de lado aquello que pareciese no nuestro, es prácticamente un compromiso con nuestro vivir en estos países

de convulsión, pero también de honra.

Siempre aparecen, en el recuento, voces que son inexcusables de destacar, de hacer oír. ¿Acaso este cincuentenario no nos enseñó que hoy somos quienes somos por cada una de estas partidas que nos ha tocado experimentar en un mismo territorio? La universidad latinoamericana y caribeña se vincula por una región ligada, atenta y con presencia de solidaridad. Así tiene que ser.

El 11 de octubre de 1968, le correspondió a Efrén del Pozo, en aquel entonces

Secretario General de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, ser la fuerza que enviase la circular sobre lo ocurrido en la Universidad Nacional Autónoma de México: “con motivo de la ocupación de la Ciudad Universitaria por el ejército y en vista de ataques al (...) rector por elementos oficiales, el Ing. Javier Barros Sierra presentó su renuncia formal”¹. Y a continuación, el secretario transcribió las palabras de la autoridad máxima de la UNAM: se trató de un discurso opuesto a esa opresión, represión que nada tiene que ver con la libertad manchada. El rector afirmó: “Los problemas de los jóvenes sólo pueden resolverse por la vía de la educación, jamás por la fuerza, la violencia o la corrupción”.² Por este documento, también nos enteramos de que la Junta de Gobierno de la UNAM no aceptó la dimisión de Barros Sierra. Como consecuencia, se emitió un “Boletín de Prensa”, trasladado al papel por el mismo secretario. La crónica de los hechos continúa cuando sabemos de la mano del mismo del Pozo que el rector decidió seguir con sus funciones, a la vez que previno: “A la joven generación, en ocasiones incomprendida porque quiere romper con hábitos de los adultos, la aguardan empresas que exigirán su más decidido esfuerzo, su imaginación y su desinterés”.

Estos términos escritos, registrados, guardados en la memoria y la lucha coaccionan

al lado de una reflexión que prolonga a aquella juventud de Tlatelolco que se hace cada vez más grande, fuerte y numerosa.

Mucho queda todavía que aprender de lo pasado, pero, sin duda, estos 50 años han funcionado como lazo de análisis, comprensión y empatía para acabar ya con la represión y opresión de un país que necesita otra clase de cláusulas en su historia.

Notas

1. Expediente 123, Foja 001, Archivo General de la UDUAL.
2. Expediente 123, Foja 002, Archivo General de la UDUAL.

Octubre 11 de 1968.

C I R C U L A R # 14/8

Con motivo de las numerosas preguntas que hemos recibido acerca de la situación actual en la Universidad Nacional Autónoma de México, damos enseguida un relato breve de los acontecimientos que han alterado su funcionamiento.

Ante las violaciones de la autonomía universitaria por parte de las fuerzas públicas que llegaron a invadir recintos escolares con el aparente propósito de sofocar desórdenes callejeros entre estudiantes, el señor Ingeniero Javier Barros Sierra, Rector de la Universidad, emitió declaraciones y protestas públicas denunciando dichos ataques a la autonomía de la Institución y aún encabezó una protesta pública en la que desfilaron por las calles de México las Autoridades, Profesores y estudiantes de la Universidad.

Posteriormente con motivo de la ocupación de la Ciudad Universitaria por el ejército y en vista de ataques al mencionado señor Rector por elementos oficiales, el Ing. Javier Barros Sierra presentó su renuncia formal ante la H. Junta de Gobierno de la Universidad Nacional Autónoma de México, la cual estuvo concebida en los siguientes términos:

"H. Junta de Gobierno de la Universidad Nacional Autónoma de México, Presente.- Ustedes conocen de sobra los últimos hechos que han afectado a nuestra casa de estudios. Sin necesidad de profundizar en la ciencia jurídica, es obvio que la autonomía ha sido violada, por habérsenos impedido realizar, al menos en parte, las funciones esenciales de la Universidad. Ello, independientemente del respeto al domicilio, en este caso los recintos universitarios, basado en el Artículo 16 de la Constitución, aunque este aspecto ha sido objeto de amplios debates y se han sostenido opiniones discrepantes. Me parece importante añadir que, de las ocupaciones militares de nuestros edificios y terrenos, no recibí notificación oficial alguna, ni antes ni después de que se efectuaron.- Cabe insistir en que la Universidad no engendró el llamado conflicto estudiantil, sino que éste repercutió sobre aquélla. A ningún hombre sensato escapará que no estaba en nuestras manos la solución del problema. Tan solo podíamos, y así se hizo en las últimas semanas hasta el límite de nuestras capacidades, tal como fué en

CONSEJO EJECUTIVO: Presidente: DR. LUIS ALBERTO SANCHEZ, Rector de la Univ. Nac. Mayor de San Marcos de Lima, Perú; Primer Vice-Presidente: DR. IGNACIO GONZALEZ GINOUVES, Rector de la Univ. de Concepción, Chile; Segundo Vice-Presidente: DR. MARIO GUIMARAES FERRI, Rector de la Univ. de Sao Paulo, Brasil; Tercer Vice-Presidente: DR. CARLOS TUNNERMAN BERNHEIM, Rector de la Univ. Nac. de Nicaragua; León Nicaragua; Primer Vocal: DR. LAERCIO DIAS DE MOURA, S. J., Rector de la Univ. Católica do Rio de Janeiro, Brasil; Segundo Vocal: DR. FERNANDO GARCIA BARNA, Rector de la Univ. Veracruzana, México; Tercer Vocal: DR. JUAN ISAAC LOVATO, Rector de la Univ. Central del Ecuador, Quito, Ecuador; Cuarto Vocal: DR. JULIO CESAR CASTANOS ESPAILLAT, Rector de la Univ. Autónoma de Santo Domingo, Rep. Dominicana; Secretario General: DR. EFREN C. DEL POZO.

- 2 -

los dos años anteriores, cumplir con nuestro deber educativo. Repetidamente dijimos a los jóvenes que debían seguir, en sus luchas, los caminos de la razón, de la ley y del diálogo, sin incurrir en provocaciones ni en actos violentos. En esta tarea nos tropezamos con la incomprensión y aún con el encono de algunos, tanto adentro como afuera.- Ojalá, dicho sea de paso, que los estudiantes recapaciten ahora en su conducta y contribuyan, en la parte que les toca, a que se restablezca la tranquilidad pública, marco indispensable para el avance de la democracia y de la justicia en México.- Los problemas de los jóvenes solo pueden resolverse por la vía de la educación, jamás por la fuerza, la violencia o la corrupción. Esa ha sido mi norma constante de acción y el objeto de mi entrega total, en tiempo y energías, durante el desempeño de la rectoría.- Más la situación presente ahora una nueva fase: estoy siendo objeto de toda una campaña de ataques personales, de calumnias, de injurias y de difamación. Es bien cierto que hasta hoy proceden de gentes menores, sin autoridad moral; pero en México todos sabemos a qué dictados obedecen. La conclusión inescapable es que, quienes no entienden el conflicto ni han logrado solucionarlo, decidieron a toda costa señalar supuestos culpables de lo que pasa, y entre ellos me han escogido a mí.- La Universidad es todavía autónoma, al menos en las letras de su ley; pero su presupuesto se cubre en gran parte por el subsidio federal y se pueden ejercer sobre nosotros toda clase de presiones. Por ello es insostenible mi posición como rector, ante el enfrentamiento agresivo y abierto de un grupo gubernamental. En estas circunstancias, ya no le puedo servir a la Universidad, sino que resulto un obstáculo para ella.- En virtud de las consideraciones anteriores, me veo en la imperiosa necesidad de presentar a ustedes mi renuncia irrevocable como rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, con la súplica de que sea aceptada de inmediato.- Debo agradecer a ese honorable cuerpo universitario la confianza, la solidaridad y el estímulo con los que continuamente me honró.- También quiero dejar constancia de la colaboración y comprensión que obtuve siempre del Consejo y Patronato Universitarios; de los señores directores de Facultades, Escuelas e Institutos, así como de los colaboradores nombrados por mí y de la gran mayoría de los maestros, investigadores, funcionarios, estudiantes y empleados de nuestra Institución.- Por último aprovecho el muy digno conducto de ustedes para expresar mis votos más fervientes porque nuestra Universidad logre superar en breve su actual crisis, como ha sabido hacerlo tantas otras veces.- Atentamente.- Javier Barros Sierra."

Núm. 14/8

- 3 -

El citado Cuerpo máximo de la Universidad, constituido por quince universitarios de la más alta categoría -designados por elección en la propia Universidad- y a quienes corresponde por Ley la designación del Rector no aceptó la renuncia mencionada y pidió al Ing. Barros Sierra que continuara en sus funciones. El texto del documento relativo es como sigue:

"Sr. Ing. Javier Barros Sierra, Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, Presente.- La Junta de Gobierno en su sesión efectuada hoy, como resultado de una amplia auscultación resolvió, por unanimidad, no aceptar su renuncia al cargo de Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México.- La Junta reconoce que las circunstancias son graves y que esperan a usted momentos difíciles; pero no duda que con su alto espíritu universitario y su reconocida competencia, afrontará los problemas para bien de nuestra Casa de Estudios.- Para su conocimiento, acompaño a usted copia de la declaración tomada al respecto.- Muy atentamente.-"Por mi Raza Hablará el Espíritu".- México, D.F., a 25 de septiembre de 1968.- El Presidente en Turno. Dr. Raoul Fournier Villada."

La misma Honorable Junta emitió el siguiente Boletín:

"BOLETIN DE PRENSA.- Después de haber realizado una amplia auscultación, y como consecuencia de sus resultados, la Junta de Gobierno de la Universidad Nacional Autónoma de México, resolvió por unanimidad no aceptar la renuncia presentada por el Rector Ing. Javier Barros Sierra.- Las graves condiciones a que se enfrenta la Universidad, obligan a que todos los universitarios recapaciten, mas que sobre los hechos y circunstancias que la han llevado a tales condiciones, sobre los medios de superarlas, sobre las formas y actitudes que permitan en el menor tiempo volver a la normalidad. Cabe poner de relieve que la solución del conflicto que n estos momentos la aqueja, como la de todos los problemas que a ella concierne sólo puede ser lograda mediante la comprensión y los esfuerzos de todos sus componentes.- Al mismo tiempo, la Junta exhorta a todos los universitarios a mantener la unidad y a atender los llamados que haga el Rector a los maestros, a los alumnos, a los funcionarios y a los empleados de nuestra Casa de Estudios, para retornar a la vida ordinaria y reanudar sus actividades. Por Mi Raza Hablará el Espíritu".- México, D.F., a 25 de septiembre de 1968.- Dr. Raoul Fournier Villada, Presidente en Turno."

UNION DE UNIVERSIDADES DE AMERICA LATINA

SECRETARIA GENERAL

Dirección Cablegráfica: UDUAL

Núm. 14/8

- 4 -

Apartado Postal 70232

Ciudad Universitaria

México 20, D. F.

En vista de lo anterior, el Ing. Javier Barros Sierra aceptó continuar en sus funciones contestando a la Junta de Gobierno en los términos siguientes:

"H. Junta de Gobierno de la UNAM, Presente.- En respuesta a su muy atenta comunicación de ayer, en la que me expresan la decisión unánime de esa H. Junta de Gobierno de la Universidad, en el sentido de que no aceptan mi renuncia como Rector de nuestra casa de estudios, y ante la reiterada petición de los profesores, los estudiantes, los trabajadores y los egresados para que no fuera admitida por ustedes, he decidido no abandonar el cargo que se me refrenda ahora, convencido, una vez más, de que este puesto implica el más alto honor y la mayor responsabilidad que puede recibir un universitario.- Seguiré trabajando por nuestra Institución. Al hacerlo, me alienta la voluntad de todos los miembros de nuestra comunidad que desean dedicarse a reconstruirla. He servido solamente, y no variaré mi línea de conducta, a la Universidad Nacional Autónoma de México.- Nuestras tareas inmediatas serán: restablecer el orden universitario y demandar al Gobierno la desocupación de nuestros recintos por las fuerzas militares, para reanudar cuanto antes las labores de investigación, las culturales, las administrativas y las de planeación.- Corresponderá al H. Consejo Universitario acordar los ajustes al calendario escolar para hacer posible la normalización de la actividad docente, en función de las circunstancias.- Me permitiré agregar algunas consideraciones, que son de gran importancia ante la difícil situación de estos momentos.- La crisis que padecemos deja lecciones perdurables para que seamos respetados es necesario que respetemos a otras instituciones; en primer lugar, las de la República. Si ningún universitario debe ser víctima ocasional de injurias y calumnias, sólo por el cargo que desempeña, ningún miembro de nuestra casa de estudios debe recumir a la ofensa a funcionario alguno. La razón, los argumentos claramente expuestos, las demandas legalmente manifestadas, deben ratificar que pertenecemos a una institución cultural.- La nación ha hecho suya a la Universidad, como lo dijo en 1910 su fundador; esta realidad ha sido, en el actual conflicto, plenamente comprobada y ella nos obliga, a todos los universitarios, a corresponder con nobleza y a servir al país con nuestro mayor empeño y con un patriotismo activo.- A la joven generación, en ocasiones incomprendida porque quiere romper con hábitos de los adultos, la aguardan empresas que exigirán su más decidido esfuerzo, su imaginación y su desinterés. Para poder cumplir con ellas para ser digna de sus ideales, debe ser una generación preparada en el estudio y la acción

Núm. 14/8

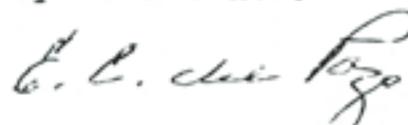
- 5 -

creadora; pero que no incurra en el desbordamiento de las pasiones y en procedimientos que hacen negativos o al menos infructuosos sus empeños.- Nuestros deberes cívicos no se oponen al cumplimiento de nuestras obligaciones universitarias, al contrario, coinciden y se fortalecen con el uso inteligente que hagamos de unos y de otros. Muchos jóvenes lo han entendido y esta es una de sus grandes virtudes. En su ímpetu reconocemos algunas de las cualidades que nuestra historia ha depositado en la conciencia nacional.- Nuestra patria necesita hoy más que nunca de su paz interior para fortalecer la democracia y la justicia, y los universitarios, conscientes de lo que ellas significan, sabrán dedicar todo su afán para preservarlas.- Si mucho es lo que recibimos del país, mucho más es lo que debemos darle. Hay un único privilegio que reconocemos tener: el de servir al pueblo del que somos parte; por ello ni la Universidad ni sus autoridades pueden ser instrumentos de partido, facción o grupos. El nuestro es un deber más profundo que el creado por las circunstancias o las ambiciones. La Universidad tiene una misión principal: formar hombres; educarlos; hacerlos útiles a México. Los jóvenes lo saben, los maestros lo enseñan, los trabajadores colaboran en esta vasta tarea.- Por todo lo dicho, acepto continuar mis labores como Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, agradeciendo cordialmente la confianza que por el conducto legal de ustedes se me reitera. "POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU", México, D.F., a 26 de septiembre de 1968.- EL RECTOR.- Javier Barros Sierra."

Después de que el Rector aceptó continuar en sus funciones, el ejército abandonó Ciudad Universitaria el lunes 30 de septiembre y de inmediato se reanudaron las labores administrativas, de investigación y difusión cultural.

Por lo tanto, esta Secretaría General de la UDUAL informa que las Autoridades de la Universidad Nacional Autónoma de México siguen en sus puestos, no obstante los lamentables hechos ocurridos entre los estudiantes y la fuerza pública, con la ocupación transitoria por el ejército de la Ciudad Universitaria, así como que dichas autoridades han seguido defendiendo al máximo de su capacidad los principios fundamentales de la autonomía universitaria.

Muy atentamente.



DR. EFREN C. DEL POZO

Secretario General.

Entre la Reforma Universitaria y el 68 latinoamericano.

Entrevista a la historiadora Vania Markarian

El 2018 está cargado de conmemoraciones, sobre todo para los abocados a la historia de la universidad, los intelectuales y el movimiento estudiantil. Este año se cumplen el centenario de la Reforma Universitaria de 1918 y el cincuentenario de 1968, dos fechas claves por sus resonancias regionales y sus implicancias a la hora de discutir el pasado, el presente y el futuro de las universidades latinoamericanas. Para abordar estos tópicos, entrevistamos a Vania Markarian. Docente e investigadora uruguaya de larga trayectoria, posee un Doctorado en Historia Latinoamericana por la Universidad de Columbia y numerosas publicaciones sobre el pasado reciente, entre las que se destacan: *Idos y recién llegados. La izquierda revolucionaria uruguaya en el exilio y las redes transnacionales de derechos humanos 1967-1984* (2006) y *El 68 uruguayo. El movimiento estudiantil entre molotovs y música beat*

(2012). Además, actualmente es Responsable del Área de Investigación Histórica del Archivo General de la Universidad de la República (UdelaR) e Integrante del Sistema Nacional de Investigadores del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. Desde su recorrido en estas temáticas y en el marco de ambos aniversarios, Markarian reflexiona sobre los usos de la Reforma de 1918, las implicancias del 68 y las particularidades de ambas experiencias en Uruguay. A su vez, como toda conmemoración es un momento de revisión no sólo de los hechos históricos sino también de perspectivas y campos de estudio, analiza las contribuciones y las deudas pendientes de la historia reciente en relación al abordaje de la universidad, los intelectuales y el movimiento estudiantil, como la utilización de los conceptos de izquierda tradicional y nueva izquierda a la hora de pensar los cruces entre cultura y política.

POR NICOLÁS DIP Doctor en Historia y Licenciado en Sociología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Actualmente se desempeña como Becario Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). La entrevista fue realizada el 17 de agosto de 2018 en el Seminario Internacional “A 50 años del 68. Miradas e interpretaciones desde el Sur”, organizado en la Universidad de la República entre el 15 y el 17 de agosto del corriente año. nicolasdip88@gmail.com

Este año se cumplen dos conmemoraciones importantes con resonancias sociales, políticas y culturales. Los 100 años de la Reforma Universitaria y los 50 de 1968. Me gustaría comenzar por el primer punto: ¿de qué manera repercutió, se debatió y resignificó la Reforma Universitaria en Uruguay, teniendo en cuenta la particularidad de este país en relación a esta experiencia, ya que antes de 1918 contaba con antecedentes importantes en demandas que fueron centrales en el *Manifiesto Liminar* de Córdoba, como el cogobierno y la participación estudiantil? En 1908 el primer Congreso de Estudiantes Americanos reunido en Montevideo ya había exigido públicamente el derecho a participar de los estudiantes en los órganos de gobierno. Ese mismo año el Congreso Nacional uruguayo además aprobó una Ley Orgánica Universitaria que reconocía a un consejero estudiantil.

El *Manifiesto Liminar* y el movimiento reformista de Córdoba tiene, como casi todos los momentos que son muy fermentales, una serie de sentidos comunes que se van generando que siempre se pueden revisar; sentidos comunes que se fueron formando, que no necesariamente se corresponden con ese origen. Si asociamos el movimiento reformista originado en Córdoba en el 18 a cogobierno estudiantil, autonomía y el papel social de las universidades, en Uruguay la Ley Orgánica de 1908 había consagrado algunas de estas reivindicaciones de manera primitiva. O sea, seguían como demandas abiertas de los universitarios y en particular de los estudiantes, pero algunas de esas cosas ya estaban ahí presentes. Después el antecedente que a nivel latinoamericano es importante es el Congreso de Estudiantes Americanos de 1908 que se hizo acá en Montevideo. En realidad, Córdoba recoge en parte la agenda del movimiento estudiantil que se genera en ese Congreso y en los sucesivos que se hacen cada dos años, como en Buenos Aires. De todos modos, hubo un impacto del 18 en Uruguay que no está demasiado estudiado. Los dos movimientos que se expresan en revistas y redes de publicaciones en el caso uruguayo son: uno, el Centro Ariel y la revista *Ariel*, donde se ve la impronta del arielismo de José Enrique Rodó que también es parte del movimiento reformista del 18. Sin embargo, obviamente en Uruguay tiene el origen

local de Rodó, aunque el arielismo es más complejo. Eso por un lado. Después está el *Estudiante Libre* que es la revista del Centro de Estudiantes de Medicina. Los de *Ariel* son de Derecho y éstos de Medicina. Son dos espacios, dos redes, dos publicaciones donde se expresa un poco la repercusión de Córdoba. Incluso nosotros hicimos desde el Archivo General de la Universidad la República (UdelaR) algunos trabajos marcados por los aniversarios sobre el 1908 y el 1918, y decimos algunas de estas cosas que te estoy señalando (2008; 2008). Hace poco Natalia Bustelo nos corrigió sobre el primer momento de la revista *Ariel*. La revista *Ariel* tiene una significación adicional porque allí está Carlos Quijano, quien después va a ser el fundador del semanario *Marcha* y un personaje muy importante de la política uruguaya que termina en la izquierda política, en el Frente Amplio, pero empieza en el Partido Nacional Independiente. Tiene una trayectoria interesante, antiimperialista y tercerista. Bustelo habla de un primer momento en *Ariel* mucho más radical. Es lo mismo que ella ve en las repercusiones de Córdoba muy mezcladas con las lecturas de la Revolución Rusa del 17 y luego un afianzamiento del latinoamericanismo, posterior a ese momento radical. Ella ve lo mismo en *Ariel* y establece un matiz que asimila la repercusión uruguaya a la repercusión latinoamericana que es interesante. Lo otro a tener en cuenta es que Córdoba ha estado en boca de los universitarios uruguayos desde entonces y hasta ahora. Mi fuerte es la segunda mitad del siglo XX. De los años 50 en adelante, he hecho un poco el trazado de qué quiere decir “mentar Córdoba” en ese momento histórico, no para marcar la traición de un legado. La reinterpretación es siempre eso: reinterpretación. No se es fiel a un momento histórico, no es necesario; pero es muy interesante en el primer momento en que analizo un poco esto. En los años 50 hay una nueva generación de universitarios que se dicen así mismos reformistas porque reivindican las tres patas del legado cordobés -autonomía, cogobierno y el papel social de la universidad o el conocimiento- y lucha por la Ley Orgánica de 1958 que sucede a la de 1908 que hablábamos antes, la cual sanciona finalmente esos principios: la autonomía del poder político y el cogobierno pleno de los estudiantes. El cogobierno anterior a veces no se da en todos los órganos o es representado por docentes. Ahora es cogobierno pleno y sanciona lo que hoy llamamos las “tres funciones”. En la Ley Orgánica



aparece la investigación, la educación y la extensión aunque no con estos nombres, pero sí como función universitaria. Esta generación reivindica el legado del 18 y las palabras son de Oscar Maggiolo que es rector de la universidad. Él dice: “Córdoba es rémora”, porque afirma “para nosotros Córdoba está hecho, el legado de Córdoba está consagrado. La Ley Orgánica consagra eso y nadie que conozca las universidades latinoamericanas puede pensar que ese legado ha sido fructífero en cuanto a convertir a las instituciones de primer nivel en la sociedad del conocimiento”. Entonces, yo encuentro que esta generación reformista tiene un ala muy pujante que podemos llamar “modernizadora-reformista” que ve una tranca: “nadie puede pensar que el cogobierno estudiantil nos ha dado instituciones de primer nivel. Eso no se hace de esta manera, nuestras universidades tienen que convertirse”. Y acá vienen las influencias de las teorías de la modernización y el desarrollismo en sus diferentes versiones. A mí me gusta la expresión de Carlos Altamirano: “el desarrollismo que estaba en el aire”.

El campo de estudios sobre historia de la universidad en Uruguay, ¿está afianzado en relación a la Reforma o recién dio los primeros pasos? ¿Cómo lo evaluarías?

De lo primero tenemos muy poco. Está la obra fundacional de los Oddone, Blanca París y Juan Antonio (1971). El trabajo de Arturo Ardao (1950) sobre etapas previas y hay muy poco más hasta el momento. Después surgió otra rama que proviene de la Sociología y algo de la Ciencia Política más vinculada por la relación entre ciencia y desarrollo, donde el tema es una referencia y algo donde pararse: “la universidad latinoamericana”, un dato. Recién ahora estamos volviendo los historiadores a repensar esto y en nuestro equipo, el cual es un lugar donde se han consolidado los estudios sobre universidad y estas temáticas, todos nos dedicamos a la segunda mitad del siglo XX. Vemos más usos de Córdoba, apelaciones a Córdoba, significados de Córdoba. En esto que te estaba diciendo anteriormente sobre lo de “répora”, después hay una vuelta de tuerca, porque esta generación intenta imponer un programa de

modernización donde Córdoba es el pasado y hay una relación complicada de Uruguay con Latinoamérica; pero después está lo que Ximena Espeche (2016) llama la “paradoja uruguaya”, la relatinooamericanización de Uruguay como forma de superar la crisis. Entonces, en el contexto de más radicalización y crisis socio-política sobre todo en los segundos años 60, Córdoba vuelve con sus fueros, con su significado anterior y original, porque se ve en peligro ese legado que se suponía consagrado. Está en peligro la autonomía, está en peligro el cogobierno, está en peligro la función social de la universidad ante el embate de las derechas y los sectores conservadores. De las derechas modernizantes, sobre todo, que quieren que las instituciones del conocimiento sean otra cosa. Ahí incluso el propio Maggiolo vuelve a decir en el año 68 cuando abre un seminario: “esta universidad que es una de las pocas donde el legado de Córdoba se mantiene vivo”. O sea, de la rémora a mantener vivo el legado.

En tu trabajo *El 68 uruguayo. El movimiento estudiantil entre molotovs y música beat* (2012) sostenés que “1968 tuvo la fuerza de un rayo en la historia uruguaya pero no fue de modo alguno el primer relámpago de un cielo sereno, sino el fogonazo que iluminó las grandes nubes que se venían acumulando en la oscuridad”. En este sentido, al movimiento elegís situarlo en una mirada de larga data, pero también en una de corta al hacer hincapié que la coyuntura y las políticas autoritarias del gobierno de Jorge Pacheco Areco (1967-1972) también fueron fundamentales. ¿Por qué elegís situar el estudio en una mirada de corta y larga data? ¿Esta opción está relacionada a un intento de diferenciarte de otros trabajos académicos e historiográficos sobre la temática?

Eso surgió de Alain Badiou, citado por Kristin Ross (2002), levantado por mí. Hay varias cosas. Una me parece que el 68 había sido leído como la idea del huevo de la serpiente. El 68 es el lustro previo al golpe de Estado. Entonces, todo lo que se leía del 68 eran las marcas que llevaban a que el proceso terminara en la instalación de la dictadura y, si lo mirás en escala regional, a los nuevos autoritarismos de los años 70. La operación historiográfica mía en ese sentido es la

recuperación de la contingencia del momento histórico. Si hacemos de cuenta que no sabemos cómo terminó esta historia, la riqueza y la potencialidad del momento se abrían muchísimo. De esta manera, el efecto del evento 68 como un momento importante sucede para atrás y para adelante. Permitía ver ese lustro con nueva luz, con más potencialidad, con diferentes caminos y con la historia de lo que no sucedió. Pero también permitía releer hacia atrás, que es un esfuerzo que en nuestra historiografía se viene haciendo. Esta no era una sociedad perfecta, armónica, la “Suiza de América”, la “tacita de plata” o todas las metáforas que quieras usar que en Uruguay se usaban en ese momento. Y que de repente nadie sabe por qué el país se despertó de esa siesta maravillosa y había un gobierno autoritario. Entonces, el efecto de mirar el momento podía aplicarse a una lectura del pasado más largo. Y acá viene la segunda operación historiográfica que tiene que ver con la Guerra Fría. Hay una dimensión que está relacionada con la temporalidad y otra con la escala de análisis a nivel geográfico. Ubicar una peripecia que se había leído como nacional en el contexto de la Guerra Fría, no en el modelo tradicional: “esto es lo que hizo el imperialismo norteamericano en todos los países latinoamericanos”, sino en el marco de un conflicto global donde hay fuerzas operando que trascienden las fronteras nacionales. Y fuerzas nacionales que leen, apropian y resignifican este universo de ideas y repertorios de confrontación disponibles. Viene por un lado por ahí, ver la acumulación, sobre todo la deriva represiva que se venía acumulando en la disponibilidad de instrumentos represivos para atrás y para adelante. Y lo mismo respecto de la acumulación de los repertorios de protesta de los sectores movilizadas.

Y esos primeros trabajos sobre el 68 de los que buscaban diferenciarse a la hora de hacer sus investigaciones, ¿quiénes lo realizaban? ¿Eran militantes de ese período o lecturas que se posicionaron críticamente respecto a eso?

Nosotros somos los hijos de los militantes del 68 en sentido literal. Los antropólogos dirían: “nosotros heredamos el relato de los nativos”. La primera interpretación la producen los protagonistas en eventos tan politizados como estos, donde el efecto de memoria y

político es tan inmediato. Estaba sucediendo y estaban interpretando. Esto es lo que heredamos. En mi generación, nos hicimos adolescentes en la transición, en la salida de la dictadura. Es el momento en que Eric Hobsbawm llama “zona de penumbras” entre la historia y la memoria. Es el instante en que uno se da cuenta que la peripecia personal y la colectiva no se pueden separar. Uno vive de niño pensando “esto es mi vida” y hay un momento en el que decís “esto tiene condicionantes”. A la salida de la dictadura, fue el momento para mi generación de este asunto. Nosotros habíamos heredado, habíamos escuchado, nos habían contado, un relato que estaba muy marcado por la experiencia brutal de la dictadura, la represión y la violación a los Derechos Humanos. Entonces era un poco como la canción de Charly García que Aldo Marchesi cita mucho y ahora creo que yo la cito más: “si el mañana es como ayer otra vez, lo que fue hermoso será horrible después”. Tiendo a usar la metáfora. Y eran esos relatos producidos por gente a medio camino. Yo no creo que el conocimiento histórico sea patrimonio de los historiadores. Creo que somos una voz con determinadas reglas y autoridades; pero otros, tienen otras. Nadie le puede quitar al protagonista, el peso del testigo. Pero además en este caso muchos militantes se convirtieron en científicos sociales. Entonces hay una zona media difusa de esta producción. Son ex militantes convertidos ahora en politólogos, en filósofos, en historiadores, en sociólogos que producen interpretación. Esa es la literatura que heredamos que está muy mezclada por estas dos dimensiones. Me parece que nuestro impulso venía un poco por tomar distancia con las categorías nativas, con la experiencia de esa generación que es algo que no se trasmite *in totum* nunca. Nuestra operación de rompimiento vino por ahí. Por ejemplo, el trabajo de Álvaro Rico (1989) que pertenece a esa generación del 68. No sé si él se definiría así, pero lo podríamos poner ahí. Esta idea del camino democrático al autoritarismo que es parte de lo que estoy diciendo de reinterpretar el momento viene del trabajo de Álvaro Rico; así que también esa generación empezó a mover sus interpretaciones y nosotros en diálogo con ellos, me parece que algo del giro cultural o de la repolitización de la cultura si es mucho más de nuestra cohorte. En mi caso, al menos, hice el doctorado y viví en Estados Unidos. Mi pasaje por la academia gringa tuvo un impacto, porque lo que

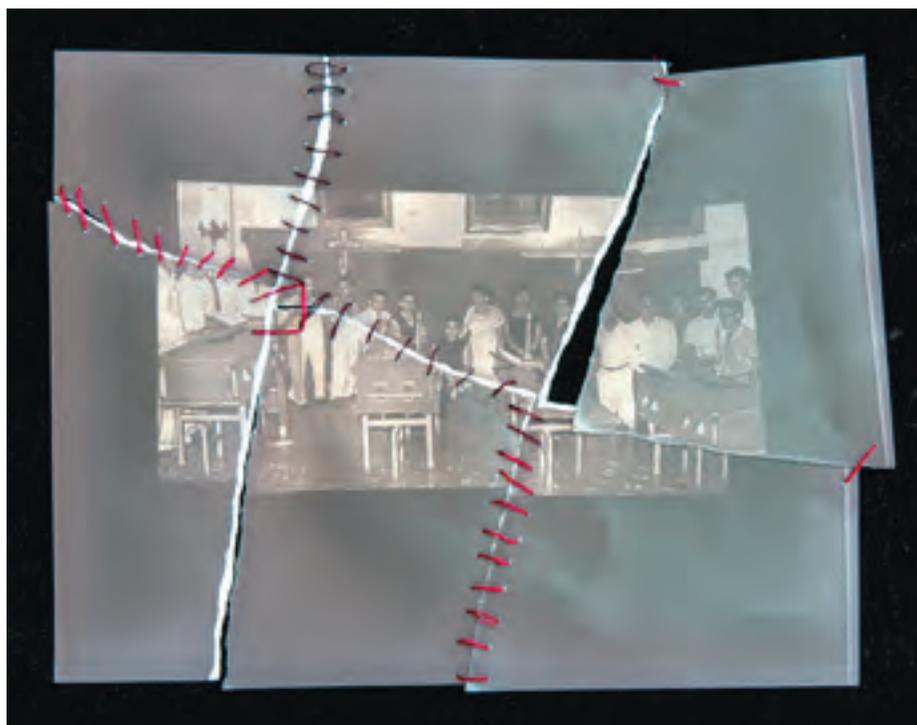
vi en una generación un poquito mayor que yo, mis profesores jóvenes, digamos, era un intento de repolitizar un fenómeno, los años 60, el 68 que habían sido en el caso de los Estados Unidos asimilados al mercado y a la moda. La década del 60 eran el flower power, hippies y muy poco se pensaba en un país donde la violencia política fue tremenda. Hubo un magnicidio en los años 60 en Estados Unidos que no es una cosa tan común en las sociedades occidentales desarrolladas. El nivel de violencia política era muy grande y a ellos les importaba decir: “existió esto”, “existió un movimiento de protesta y una reacción represiva muy fuerte también en nuestro país”, y también, repolitizar las manifestaciones culturales: mostrar todos los lugares en los que la protesta cultural se vinculaba con la protesta política. Mirando esa literatura pensé que capaz a nosotros nos hace falta un esfuerzo contrario. Como la marca de ese período de la historia es la ruptura no la continuidad, pensamos esto en “antes y después de la dictadura”. Y en la dictadura lo que hay es la experiencia traumática del terrorismo de Estado. Está hiper politizado, muy marcado por la acción de los grupos políticos, de las organizaciones y el papel de la ideología. Y en realidad en los años 60 latinoamericanos hubo lo que Eric Zolov en un artículo que está muy bueno de hace unos años llama “miríada de expresiones de protesta” (2008), que van de la cultura a la política y donde hay muchos lugares donde no podés diferenciar bien. Y quizás ahora nos parece un sentido común, pero hace diez años era difícil pensar en esos términos. Sobre todo en Uruguay, donde me parece que con respecto a Argentina la ruptura en el terreno de la cultura es más grande, porque en la Argentina tenés por ejemplo a Luis Alberto Spinetta, a algunas personas que podés seguir y se mantienen activas. Acá hay muy poco de eso y entonces se rompió mucho la trasmisión.

En *El 68 Uruguayo* señalás que las protestas comenzaron con la Coordinadora de Estudiantes de Secundaria del Uruguay (CESU) denunciando el anuncio del aumento del boleto subsidiado y luego se fueron sumando otros actores universitarios y políticos, como la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), pero también otros grupos que incluso cuestionaban estos organismos gremiales. Luego de los asesinatos de

tres jóvenes en agosto y septiembre, se terminó de abandonar el componente reivindicativo de las primeras movilizaciones hacia contenidos políticos y demandas de cambios sociales radicales. Algo similar señala Antonio Romano en *De la Reforma al proceso* (2010) para el caso de secundarios, cuando afirma que la especificidad de lo pedagógico en el abordaje del conflicto en las instituciones educativas se diluyó en la confrontación política. La pregunta es para consultarte por los actores que protagonizaron el 68 uruguayo y si estás de acuerdo que la politización y radicalización llevaron a la disolución de las temáticas universitarias y pedagógicas. Una tesis similar sostiene Beatriz Sarlo en la Argentina cuando en *Batalla de las Ideas* (2001) alega que la politización y radicalización de los años 60 condujeron a la disolución de la cuestión universitaria.

Me parece que ocurre eso. Hay algo para usar a Bourdieu de la independencia de los campos mirado desde las instituciones educativas, que en Uruguay me parece que existe una diferencia con Argentina en el momento previo. La independencia del campo de la educación superior o la independencia en el campo de

lo pedagógico y lo educativo, son todos campos diferentes pero pongámoslo en uno. En el equipo nuestro en el Archivo General de la UdelaR, con María Eugenia Jung, Isabel Wschebor, empezamos a estudiar la universidad e hicimos un esfuerzo grande por no trasladar las adscripciones políticas de las personas que vemos actuando al campo universitario porque no explican. Que José Luis Massera, el matemático, fuera comunista no necesariamente explica lo que hace en la universidad, no se traslada. En términos de Bourdieu puro, no se trasladan los sistemas de prestigio, legitimidad, recompensa de un campo a otro de una manera inmediata. Y esto marca la autonomía de los campos en el caso uruguayo. La política y la universidad tenían, con todas las ligazones que había, un nivel de autonomía importante. Y esto se va perdiendo y me parece que el 68 es parteaguas. Y en las discusiones post 68, si pensás dentro de la UdelaR, por ejemplo, todo el proceso de generación de un sistema de alianzas muy heterogéneo y complejo, permite la articulación de lo que llamamos “el Plan Maggiolo”, el plan de reforma estructural de la institución más ambicioso del siglo XX y hasta donde estamos. Plan que piensa reestructurar toda la universidad, en línea con las ideas de la generación



reformista-modernizadora. Una alianza heterogénea apoyada en sectores del movimiento estudiantil, que les admite a muchos que provienen de la Facultad de Ingeniería que no lograban predominar en la interna de su centro, el rebote en los órganos del cogobierno central a través del movimiento estudiantil. Maggiolo llega al Rectorado, articula este plan, aprovechando la ventana de oportunidades de la nueva constitución que aplica los presupuestos por programas. Si pensás, en ese momento, aparece el seminario de estructuras de Darcy Ribeiro en el año 67. Darcy Ribeiro ese año está exiliado en Montevideo y dicta un seminario de estructuras universitarias donde participan 70 universitarios de todos los estilos y colores, de todas las disciplinas, pensando a la educación superior. Un año después, tomemos por ejemplo a los participantes del seminario de estructuras de Darcy Ribeiro: un participante que viene del ala comunista y uno que viene del ala que le disputa por izquierda a los comunistas el control del movimiento estudiantil, ambos van a estar en el comité de huelga de las movilizaciones del 68. En ese contexto, toda la discusión sobre la Reforma Universitaria pasa a segundo lugar y la mayoría de las

discusiones empiezan a ser en términos de estrategias de movilización, de acumulación de fuerzas y el lenguaje de época que le quieras poner. Y ya no como discusiones que antes se dirimían en términos académicos y científicos, me refiero no como apolíticos sino como con cierta independencia de los sistemas político-partidarios. No era que los colorados votaban a un colorado para dar estructuras en la Facultad de Ingeniería. A eso me refiero, no necesariamente, ¿no?, porque había unos sistemas de evaluación de prestigio académicos que se van perdiendo poco a poco. Eso me parece que es un dato. De la propuesta del Plan Maggiolo en el 68 se logra instalar el centro de cómputos, que tenía aspiración de ser instituto central. Ahí el papel de Manuel Sadosky que está exiliado. Recala en Montevideo después de la desarticulación de Exactas y está ayudando en este proyecto. Se inaugura un seminario por la cultura autónoma para América Latina que funda un Centro de Estudios Latinoamericanos con Ángel Rama y Darcy Ribeiro. Hay algunos intentos de articular el cambio político y el cambio educativo como algo que vayan juntos. Pero es efímero, ya no hay espacio no sólo por la radicalización hacia la izquierda



del movimiento estudiantil y sus grupos docentes, sino por el ataque constante de las fuerzas represivas en los locales universitarios, las amenazas de intervención y de creación de nuevas instituciones. Los procesos que estudia María Eugenia Jung (2018). Entonces entre el 69 y el 73, se resiste más de lo que se hace.

De todas formas matizás un poco estas ideas cuando en tu libro aparece que a diferencia de Estados Unidos y Europa, el movimiento estudiantil no atacó o no se centró en una oposición a las autoridades universitarias. Planteas que se podría ver así en términos generales, pero después hay que trazar algunos recaudos. Ahí también reconstruís cómo Maggiolo tuvo una relación de ida y vuelta con el gobierno.

Lo primero está basado en una expresión de un ex militante estudiantil que genera las primeras interpretaciones, Jorge Landinelli. Él tiene un artículo que es muy interesante sobre la relación entre universidad y poder político (2014). Viene de la ciencia política en ese período y tiene un librito sobre el movimiento estudiantil del 68 (1989), que él mismo protagonizó, era integrante de la dirigencia de FEUU. Escribe después desde México y en el exilio, pero es un politólogo. Él habla de la responsabilidad del movimiento estudiantil para con la universidad. Y esto es cierto en el sentido de que te decía que en el 68 el movimiento estudiantil uruguayo llevaba diez años de integración plena en el cogobierno y eso le había significado algo que fue inesperado para la FEUU que existía desde el año 29: un nivel de burocratización de su estructura, porque de repente se dieron cuenta que estar en el cogobierno no era discutir sobre el papel del conocimiento en las sociedades, sino el de decidir la licitación para la compra de elementos de limpieza y cosas básicas. Tuvieron que crear una estructura en ese momento, la Secretaría de Asuntos Universitarios, para condicionar a un movimiento muy combativo que venía luchando por la Ley Orgánica en alianza con sectores del movimiento obrero anarquista. Hay muchas discusiones internas sobre este proceso de burocratización interna, pero genera como dice Landinelli un grado de responsabilidad universitaria en estos términos, de estar comprometidos con el gobierno de la institución en el día a día.



Y esto no es totalmente puesto a prueba, destruido por el 68. La FEUU sigue participando en los órganos de cogobierno, sigue cumpliendo esta función, pero empiezan a existir claramente desbordes. Desbordes incluso en lo que la dirigencia de la FEUU controla sobre los estudiantes movilizados. Y a su vez están los sectores con Maggiolo a la cabeza que habían llegado al gobierno universitario en el 67, apoyados por el movimiento estudiantil casi que en su conjunto, pero con grupos que luego van a estar muy radicalizados. También en su nueva función de dirigentes de un ente autónomo obviamente negocian con el gobierno. Maggiolo en particular en esta coyuntura es muy hábil en percibir la nueva rotación de partidos en el poder que se había dado en Uruguay. En Uruguay el Partido Colorado había gobernado durante 100 años, después hubo dos períodos de colegiados blancos que fueron espantosos para la relación de la universidad con el gobierno, tremendos en términos de presupuesto y de relacionamiento cotidiano. Cuando los colorados vuelven a ganar en el 67, Maggiolo que viene del ala progresista del Partido Colorado, que no es la del presidente Óscar Gestido, de todos modos ve una ventana de oportunidad. Y cuando el gobierno de Gestido tiene un momento desarrollista muy efímero y que también trae algunas ideas de planes vinculados a la Alianza para el Progreso, ve ese momento para aprovechar los elementos de planificación que se insertan en la constitución y en la idea de recrear la relación entre universidad y gobierno. En la fundamentación del Plan Maggiolo, él dice: “pueblo y gobierno uruguayo saben que en momentos de crisis la educación nos salva”. Y va desde Varela, la reforma educativa del siglo XIX, y muestra el papel de la educación. Hace esa operación política. Cuando Gestido antes de asumir la presidencia, aunque ya triunfante en las elecciones, visita la universidad -algo nuevo porque hacía mucho que un presidente no visitaba la universidad- el consejo directivo central, órgano máximo del cogobierno, lo recibe en pleno. Pero los estudiantes hacen unos discursos muy aguerridos contra el encuentro de presidentes interamericanos que se estaba por hacer en Punta del Este. Y ya en la marcha contra la conferencia de Punta del Este los reprimen. Entonces las tensiones de la alianza son muchas y el vuelco del 68 no te diría que la destruye, porque se recrea una

alianza antiautoritaria, antipachequista, pero ya no es una alianza en términos de la reforma de la educación superior. Es una resistencia al avance autoritario. Maggiolo se integra a un movimiento que se llama Movimiento Nacional de Defensa de las Libertades Públicas que es como un antecedente de la unificación de las fuerzas antipachequistas y del Frente Amplio en alguna medida.

En tu trabajo las relaciones entre izquierda y juventud son centrales para entender lo que sucedió en 1968. En este tema, te introducís en una discusión central en la bibliografía sobre la historia reciente en relación a los conceptos de izquierda tradicional y nueva izquierda. La controversia la abordás a mí entender de dos maneras. Primero, reflexionás sobre cómo se utiliza analíticamente el concepto de nueva izquierda. En este punto, discutís los que usan nueva izquierda en América Latina para sólo hacer referencia a los grupos que promovieron o practicaron la lucha armada y la acción directa. En este caso, proponés un enfoque más inclusivo de los aspectos culturales. Y en segundo lugar, también cuestionás a los que asimilan nueva izquierda a izquierda revolucionaria y a su vez hacen una diferencia tajante entre izquierda tradicional y los grupos denominados de nueva izquierda. Frente a esto remarcás varias cuestiones:

- No hay forma de entender las movilizaciones más importantes en América Latina en 1968, incluyendo Uruguay, sin el papel activo de los comunistas.
- La existencia de varios puentes entre los distintos sectores de izquierda sin los cuales no se entiende la fundación del Frente Amplio en 1971, la permanencia del FEUU e instancias de coordinación obrero-estudiantil como la Convención Nacional de Trabajadores (CNT).
- Estos grupos hayan o no aprobado la vía armada compartían acepciones de lo “revolucionario” como la incorporación de la idea de juventud.

En este marco y en esta doble problematización, ¿creés que el concepto de nueva izquierda sigue teniendo potencialidad analítica para abordar experiencias de la historia reciente?





A mí me parece que la categoría de vieja y nueva izquierda son fructíferas en parte porque son legado del lenguaje nativo. Hay una división o algo que estos conceptos expresan. Los historiadores nunca empezamos de cero, siempre hay una línea de continuidad entre fuentes primarias y secundarias. En este sentido, sigo usando las categorías y me parece que a grandes rasgos permiten entender un campo. Pero un campo que es un campo de interacciones. Yo tengo mucha resistencia a las historias de organizaciones políticas. O sea, a una historiografía basada en la historia de las organizaciones políticas porque me parece que omite el campo de interacciones. Omite que las ideas son siempre ideas en lucha, que nadie tiene una doctrina y es el portavoz de esa doctrina todo el tiempo y en todo el espacio, sino que está negociando y siempre existen esos espacios de articulación. Entonces me parece que entender el campo de las izquierdas como un campo unificado es muy importante. Y cuando uno mira eso en el caso uruguayo, e incluso me animo a decir que tiene potencial para cualquier situación, pero en el caso uruguayo ve muchos más puentes en pie que puentes cortados, entre los grupos, los sectores, las generaciones. Primero la

llamada “nueva izquierda” habría que definirla. Greg Grandin, el historiador gringo, dice que tienen “the will to act” y parece que a mucha gente le resulta suficiente el deseo de actuar. Y esto opondría a estos grupos a la vieja izquierda, que era deliberativa o que creía en la vía legal y eso no era acción. Ahí hay un primer problema para mí de cómo se define. Pero aún si asumimos que la vieja izquierda son el viejo Partido Socialista y el viejo Partido Comunista, y la nueva izquierda esta miriada de pequeños grupos que creen en la acción directa, la violencia y la lucha armada no son lo mismo. Esta es otra de las asimilaciones que se ha hecho. En el campo de las izquierdas uruguayas del momento todas reconocen en diferentes instrumentos de la violencia revolucionaria un campo de acción. Todas dicen “sí, si queremos hacer la revolución hay un momento, oportunidades o formas de la violencia revolucionaria que no se pueden evitar”. No me gusta tampoco esta cosa de la fidelidad y, como dicen los politólogos, de la lealtad con el sistema político. La idea de sectores que les son leales en el sentido que siguen respetando las reglas y otros que no. Entonces los comunistas habrían sido leales... no sé. Instrumentales sin duda, pero ¿leales?

Y después los grupos nuevos son en gran medida resultado de las divisiones de la vieja izquierda y traen consigo las ideas, las prácticas y la cultura de la vieja izquierda. El cruce de la cultura me parece otro cruce que es muy interesante y en estos términos si la nueva izquierda es lo nuevo y por lo tanto lo joven, atravesó en el caso uruguayo a todos los grupos y partidos de izquierda. Y la Juventud Comunista para mí parece muy nueva izquierda. Es nueva izquierda en su lenguaje, sus símbolos, su voluntad de acción, en su identificación, en la atracción estética de la violencia revolucionaria y de la vía de las armas. En la idea que eso está en el horizonte y ahí si uno mira aparecen los usos del ícono del Che Guevara. Y además mirando trayectorias personales, que es algo muy fructífero para ver la época, hay mucha gente que empieza en grupos de la vieja izquierda y termina en grupos de la nueva izquierda. Hay gente que entra en el campo de la militancia afiliándose a la vieja izquierda y siempre permanece ahí. Hay gente que se afilia en el 68 a grupos de la nueva izquierda y termina en la vieja izquierda. Y más te digo todavía, en los procesos doctrinarios y las prácticas de las organizaciones, la cantidad de grupos de la nueva izquierda que terminan, en la época más cercana y durante el período autoritario, con prácticas partidarias, estructuras internas y unas reglas de militancia del Partido Bolchevique, mucho más estrictas de una organización de masas como fue el Partido Comunista uruguayo, mucho más de vieja izquierda, mucho más secta. No es que sea la excepcionalidad de un grupo, son procesos de autocrítica que llevan a estos grupos a decir “fallamos porque creíamos que éramos la vanguardia de los trabajadores”, “fallamos porque no apostamos a los proletarios”, “fallamos porque no creímos en el partido único”, “fallamos porque no confiamos en la Unión Soviética”. Y después está Cuba en el medio de todo esto, que era la nueva izquierda pero después en los años 70 se va acercando al bloque soviético desde sus formas hasta la posición de Fidel ante la invasión a Checoslovaquia ¿Qué hay ahí? ¿Puro pragmatismo? Entonces la categoría de nueva izquierda es útil en el sentido de reconocer algo que ellos vivieron, la idea que había algo atrás y ahora hay algo nuevo. Que hay unos sectores o grupos que se aferran a formas viejas de la política y otros que se alejan. Ahora si el concepto sirve para dibujar el campo, creo que no.

A tu entender las movilizaciones del 68 uruguayo fueron las más prolongadas e intensas de América Latina, equiparables solo a las de las principales ciudades de México y Brasil. Teniendo en cuenta las particularidades del caso uruguayo y los puntos en común con otras experiencias de la región ¿es posible hablar de un 68 latinoamericano en contraposición a la imagen construida desde Francia y Estados Unidos? Y en ese caso, ¿qué pueden aportar los estudios sobre la historia reciente al rescatar una mirada comparativa y regional?

No sé si comparativa o más de circulación. Es un momento que lo de circulación, no sé si global, pero transnacional es importante, donde las categorías de centro-periferia siguen funcionando y están en discusión. Me parece que ahí hay un campo para investigar mucho más. Es muy difícil por el tipo de trabajo, ahora me refiero a la artesanía de lo que hacemos los historiadores, porque son cosas difíciles de hacer sobre todo porque las instituciones archivísticas y los repositorios están organizados muchas veces con lógicas locales. Creo que es un deber grande. Con Aldo Marchesi tenemos un proyecto que busca pensar las “circulaciones inversas”, porque mirado desde América Latina, por un lado está el trabajo que hago en mi libro o el trabajo de Eric Zolov sobre rock que abrió un campo, que es el de las apropiaciones, las resignificaciones de los productos culturales que encarnaban el significado de ser joven en la década de los años 60, cómo son apropiados y resignificados en contextos locales con un potencial revolucionario, crítico y de rebelión. Él estudia el rock, primero los refritos pero todo lo que tiene de antipatriarcal, contra el patriarcado del PRI. Hace unas traslaciones que son interesantes. Ese es como un campo. Pero en los segundos años 60 a mí me parece que sucede un poco lo contrario. La idea que se empieza a generar en los movimientos de protesta de Europa y Estados Unidos de que el lugar de lo nuevo, el lugar de la novedad, donde va a pasar algo es en el tercer mundo. Y esto está también muy presente en los movimientos de protesta del tercer mundo y en los latinoamericanos en particular: “acá es donde está ocurriendo, acá es donde va a existir la revolución”. En parte lo explosivo pero lo rápidamente acallado del Mayo Francés refuerza esa idea. Hay una expectativa,

pero el Mayo Francés es mayo y francés. O sea, dura ese mes y muy poco más. Eso empieza a funcionar y ahí se producen unos fenómenos de circulación inversa que para mí tenemos pendiente analizar. Que es la presencia del Che Guevara en todas las movilizaciones o movimientos de protesta de los jóvenes en Europa y Estados Unidos, después de la muerte sobre todo. Representando eso por un lado, capaz lo más obvio. Pero es la Teoría de la Dependencia, la Teología de la Liberación, la forma en que el Partido Comunista Italiano lee la experiencia de la Unidad Popular en Chile. Un montón de cosas donde desde estos movimientos de protesta del viejo mundo se ven no sólo las luchas de los movimientos de protesta latinoamericanos, sino sus ideas, sus representaciones, sus íconos culturales, la expresión de la rebelión y de la protesta. Ahí hay un campo y tenemos un proyecto con Aldo que me parece que puede estar bueno para mostrar una circulación donde funciona centro-periferia, pero donde hay que pensar que los años 60 fueron un momento muy especial. No volvió a existir después esa idea de que en América Latina se origina lo nuevo y que se debe ir a buscarlo ahí. La cantidad de jóvenes europeos que se fueron a Cuba o a Chile para participar de lo que estaba sucediendo, muestra un poco esto, donde se cambia el lugar de lo nuevo, de la novedad. Hay una geopolítica de esto. En nuestras sociedades, sobre todo en los intelectuales, siempre había estado la idea de que para ser moderno había que peregrinar a París o a Europa. En los años 50 y 60 con las vanguardias artísticas, para conocer lo que pasaba en el mundo de la danza, de la performance, de la plástica había que ir ahí. Y esto quizá por un breve momento se revierte. Me parece un momento interesante para mostrar, cómo se da; además son redes concretas. Está Feltrinelli en Italia publicando los diarios del Che con su foto icónica. Eso es 68 y está publicando Mafalda al mismo tiempo. El trabajo de Isabella Cosse sobre circulación de Mafalda en Europa (2014) también muestra esto: cuánto de América Latina le hablaba a los europeos.

Se cumplen 50 años de 1968. Todo aniversario es un momento de revisión no sólo de los hechos históricos en cuestión, sino también de perspectivas y campos de estudio. ¿Qué contribuciones y deudas pendientes visualizás en el campo de estudios de la historia reciente en su abordaje de la relación entre universidad, movimiento estudiantil, intelectuales y política en los años 60 y 70? La consulta es en relación a Uruguay pero también a otros países de Latinoamérica que estés al tanto de sus estudios.

Se me ocurre algo más general. Si bien este no es un momento de crisis de la historiografía como forma de conocimiento, sí creo que no hay ningún consenso sobre qué es una buena explicación historiográfica. No hay ningún campo que predomine, no hay una corriente como la vieja historia política, los grandes hombres, las grandes ideas, después sustituida por la historia social y la historia de las mentalidades. Ese tipo de cosas en nuestro momento no hay y tendemos a describir casi todo como historia intelectual, como un paraguas enorme. Ahí no escapamos a las generales de la ley con estos temas. Existe una proliferación muy interesante de estudios monográficos, un estándar alto de las formas de trabajo, del acceso a las fuentes, de ciertas distancias de algunas interpretaciones, del momento crítico, todo eso me pone contenta. Pero también me parece claro que no es un momento de síntesis y de articulación de relatos. No por esto de los grandes relatos, sino más bien de la pregunta sobre cuáles son las buenas interpretaciones historiográficas. Estamos en cosas muy pequeñas que son necesarias y son parte del oficio. Pero no creo que sea un problema nuestro, de los uruguayos, los latinoamericanos, ni de los que estudiamos el 68 y el pasado reciente, más bien es un momento de la disciplina y la historiografía. Me cuesta decir más que eso al hacer balance. Tenemos un montón pendiente, pero sobre todo no tenemos agenda.

Bibliografía

- Ardao, A., (1950) *La universidad de Montevideo. Su evolución histórica*, Montevideo, Udelar.
- Cosse, I., (2014) *Mafalda: historia social y política*, Buenos Aires, FCE.
- Espeche, X., (2016), *La paradoja uruguaya. Intelectuales, latinoamericanismo y nación a mediados del siglo XX*, Bernal, UNQUI.
- Jung, M., (2018) *La educación superior entre el reclamo localista y la ofensiva derechista. El Movimiento pro Universidad del norte de Salto (1968-1973)*, Montevideo, CSIC / Udelar, Biblioteca Popular.
- Landinelli, J. (2014a), "Alcances de la autonomía universitaria en Uruguay: continuidades, perturbaciones y cambios", en Villar, A. y A. Ibarra (comps.), *La autonomía universitaria: una mirada latinoamericana*, México D.F., UDUAL, Impresos Cándor.
- Landinelli, J., (1989b) *1968: la revuelta estudiantil*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- Markarian, V. et al., (2008a) *1908: El año augural*, Montevideo, Udelar.
- Markarian, V. et al., (2008b) *1918: En la hora americana*, Montevideo, Udelar.
- Markarian, V., (2006c) *Idos y recién llegados. La izquierda revolucionaria uruguaya en el exilio y las redes transnacionales de derechos humanos 1967-1984*, México, Uribe y Ferrari Editores.
- Markarian, V., (2012) *El 68 Uruguayo. El movimiento estudiantil entre molotovs y música beat*, Bernal, UNQUI.
- Oddone, J. y B. París de Oddone, (1971) *La Universidad uruguaya desde el militarismo a la crisis, 1885-1958*, Montevideo, Dpto. de Publicaciones, Udelar, 4 Vols.
- Rico, Á., (1989) *1968: el liberalismo conservador*, Montevideo, FHC/Udelar y Ediciones de la Banda Oriental.
- Romano, A., (2010) *De la Reforma al Proceso: una historia de la enseñanza secundaria 1955-1977*, Montevideo, Trilce/CSIC/Udelar.
- Ross, K., (2002) *May 68 and its Afterlives*, Chicago, University of Chicago.
- Sarlo, B., (2000) *La Batalla de las Ideas*, Buenos Aires, Ariel.
- Zolov, E., "Expanding our Conceptual Horizons: The Shift from an Old to a New Left in Latin America", *A contracorriente*, vol. 5, núm. 2, invierno de 2008.
- Zolov, E., (1999) *Refried Elvis: The Rise of the Mexican Counterculture*, Los Ángeles, University of California Press.

La Reforma Universitaria y nuestra América

La Reforma Universitaria y nuestra América. A cien años de la revuelta estudiantil que sacudió al continente, Biagini, Hugo. Buenos Aires, Editorial Octubre-UMET, 2018. 378 pp.



La lectura de *La Reforma Universitaria y nuestra América. A cien años de la revuelta estudiantil que sacudió al continente*, el más reciente trabajo del connotado investigador argentino Hugo Biagini, no podría resonar hoy con más fuerza en el panorama latinoamericano. El protagonismo de los contingentes universitarios, catalizadores de cambio, cuyo ámbito de acción comienza al interior de su comunidad para luego volcarse hacia contextos sociales mucho más amplios, se ha hecho patente de manera reciente lo mismo en la pugna por erradicar la

violencia que ha penetrado el ambiente universitario en México, que en las protestas sociales nicaragüenses o en la lucha a favor de la universidad pública en Argentina, por citar sólo algunos casos.

En este sentido, el título principal del volumen en cuestión resulta equívoco si el lector no se molesta en engazarlo con el subtítulo que le complementa, aquél que deja ver la perspectiva de larga duración a la que apunta la disertación del filósofo Biagini. Más que el análisis histórico de una reforma universitaria en particular y del movimiento

estudiantil que la impulsó, la investigación es en sí una reflexión sobre las múltiples dinámicas que han delineado y continúan definiendo un concepto vivo, que se construye y reconstruye continuamente: el reformismo universitario.

Los ejes fundamentales que han motivado los ímpetus de transformación tanto educativa como social desde el último cuarto del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, con notables coyunturas mundiales como lo fueron el tránsito entre las décadas de 1910 y 1920 o los años 60, no se han concretado

aún. No en vano en junio de este año, durante la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), las reivindicaciones que los estudiantes argentinos enarbolaron un siglo antes, en aquel lejano 1918, estuvieron todavía en el centro del debate. Las “banderas” del reformismo universitario identificadas por Biagini, el cogobierno, la extensión universitaria, la asistencia y la docencia libres, siguen siendo demandas en vías de consolidación.

A lo largo de los catorce, breves y concisos capítulos que componen este libro sobre reformismo universitario, nuestro autor conjuga de manera clara diversas reflexiones teórico-conceptuales con una bien fundamentada investigación acerca de fenómenos puntuales. Así, el abordaje de temáticas de implicaciones universales, tales como la juventud, la autonomía, la agencia y la hegemonía o el pensamiento alternativo, queda sólidamente entretejido con la disección de hechos particulares: los congresos interamericanos, los movimientos estudiantiles platenses o la Revolución Mexicana. Las perennes interacciones entre el plano de las ideas con las acciones “mundanas” y concretas de los agentes sociales que pugnan por poner tan intangibles elucubraciones en práctica.

Tal diálogo entre categorías universales y acontecimientos

particulares pone de manifiesto las amplias capacidades tanto metodológicas como analíticas de Hugo Biagini. Las complejas aristas de los debates conceptuales se problematizan de manera contundente. En tanto que el sustento fáctico, proveniente de una vasta gama de fuentes entre las que el lector encuentra, además de los documentos secundarios de rigor, referencias a reveladoras fuentes de primera mano (testimonios, manifiestos, proclamas, etc.), da pie a pertinentes interpretaciones sobre los temas nodales. La combinación de ambas resulta en una síntesis completa sobre el reformismo universitario en América Latina. En consecuencia, el autor, como él mismo lo confiesa en las primeras páginas del texto, se desenvuelve simultáneamente como filósofo y como historiador. La obra resultante es una exitosa combinación entre la disquisición ensayística y los requisitos, tanto heurísticos como hermenéuticos, de la producción historiográfica.

A partir de un hecho histórico concreto, el convulso “dieciocho” argentino que fungió como epicentro de diversos movimientos reformistas en otros contextos universitarios, el filósofo abre complejos debates en torno a procesos, tanto conceptuales como sociales, plenamente vigentes en la coyuntura latinoamericana actual. En particular, dos son las

discusiones que subyacen a lo largo de la narración. La primera se refiere al motor mismo de la(s) reforma(s) universitaria(s), siendo la del dieciocho una de tantas otras: los estudiantes. La segunda, por su parte, se liga directamente con la segunda premisa del título, a saber, el carácter multidimensional de las dinámicas reformistas, mismas que fluyen del plano local al nacional para luego desplazarse al nivel regional para, finalmente, conectarse a fenómenos globales.

Centrar el discurso en la vocación reformista de los universitarios y las universitarias se ha convertido en un reto, pues, recurrir a clichés es, sin duda, una tentación. Sin embargo, *La Reforma Universitaria...* dista mucho de ser una mera composición laudatoria del estudiantado y la juventud contestataria; el grupo social capaz de configurar e instaurar visiones alternativas a la hegemonía autoritaria. No es complaciente; tampoco se limita a repetir lugares comunes sobre el rol crucial de los universitarios en la oposición a sistemas hegemónicos de todo tipo. La de Biagini es una visión crítica que muestra las limitaciones y contradicciones en las interacciones que los estudiantes reformistas establecieron tanto con sus pares como con diversas instancias de poder. El concepto del universitario reformista no aparece como una

categoría fijamente establecida, muy al contrario, esta imagen se desdobra a lo largo del texto mostrando una multiplicidad de percepciones y roles cambiantes que nuestros actores centrales despliegan en contextos disímiles.

El segundo eje de la discusión remite a la problemática, longeva e irresoluta tensión entre los diversos planos sobre los que se ha configurado históricamente el conflicto reformista en América Latina. ¿Es válido y útil siquiera seguir concibiendo el problema en términos de “Nuestra América”? ¿Existe un sustrato común dentro de un universo tan diverso? Frente a estas interrogantes, la aportación de Biagini es mayúscula pues se aboca a encontrar los puntos de encuentro, al tiempo que señala las singularidades tanto de contextos como de coyunturas locales, nacionales y globales que inciden sobre el reformismo regional. Su investigación muestra conexiones regionales previamente negadas u soslayadas, tal es el caso, por ejemplo, del sutil impacto del movimiento revolucionario mexicano dentro del devenir educativo latinoamericano, particularmente en su faceta reformista. Al mismo tiempo, su fina interpretación permite ver los rasgos distintivos que hacen del reformismo educativo mexicano, guiado por el Estado posrevolucionario, una

experiencia muy distinta a la de otros países latinoamericanos.

Sin duda lo más valioso del trabajo de Biagini es, precisamente, que desnuda el poco camino recorrido en el análisis de un fenómeno que atañe, en un sentido de inmediatez, a toda la comunidad académica y, por extensión, al resto de la sociedad. El autor muestra el relativamente escuálido estado de la cuestión, a la vez que traza potenciales vías de investigación que claman formar parte de un continuo diálogo con importantes repercusiones prácticas para Latinoamérica y el mundo. Con este libro, Hugo Biagini aporta, sin duda, una contribución fundamental a este fin.



Caramba y zamba la cosa

Caramba y zamba la cosa. El 68 vuelto a contar. (2017)
Francisco Pérez Arce
Itaca



Luego de varios intentos fallidos, renuncié hace muchos años a escribir sobre el movimientos del 68, se atragantaba en mi “Lettera 22”, una máquina de escribir portátil entonces muy usada por los estudiantes.

Durante 8 años escribí una columna en *El financiero*, y en 1993 fui amenazado de despido si no escribía sobre el 68 y el 2 de octubre de ese año el suplemento *Zona Abierta* publicó lo único que he escrito al respecto. No les doy el título, alguien puede encontrar en Internet ese ensayo que no me gusta y me apena.

El libro de Francisco Pérez Arce, Paco para mí, es un gran poema. Merece ser presentado por un poeta. De hecho leí la insuperable reseña de Mariángeles Comesaña que escribió lo que en mi opinión es el poema más sublime a la generación del 68 “Se han hecho viejas las promesas”. Nos vio, abro

comillas como “aquellos jóvenes apasionados que iban a la escuela con una chamarra verde olivo y un libro bajo el brazo, los que querían ser árbol y prometían la conquista del cielo”.

Sé que estoy aquí sin ningún mérito, sólo porque el Dr. Antonio Ibarra es un gran seductor y ejerce su habilidad hasta contra sus amigos, no pude decirle no y, además, estimo a Paco y su imagen cálida habita en mi nostalgia por aquellos años.

Rayo en cielo tranquilo

Paco inicia donde todo empezó, en La Ciudadela, el 22 de julio de 1968: “No sabemos el motivo -escribiera un día cualquiera y se armó la gresca... alguien llamó a la policía... llegaron dos camiones de granaderos... no apaciguaron nada... embistieron macana en mano a los pleitistas.” Persiguieron a los

estudiantes hasta la Vocacional 5 y aporrearon incluso a maestros.

La Federación de Estudiantes Técnicos (FNET), una organización priista, se vio forzada a convocar para el 26 de julio una marcha de protesta que partía de La Ciudadela hasta el Casco de Santo Tomás. El mismo día otra marcha tradicional, organizada por la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED), conmemoraba el asalto de Fidel Castro al cuartel Moncada, salía del Salto del Agua al hemiciclo a Juárez, las marchas no se tocaron. Pero la pluma de Francisco urde destinos: “si viéramos la película sin sonido veríamos las dos marchas, muy parecidas”.

Desafiando una prohibición no escrita, los estudiantes se dirigieron al Zócalo. Una cuadra antes, los granaderos arremetieron y el enfrentamiento se expandió por calles que entonces conformaban un barrio

estudiantil. Al día siguiente los estudiantes amanecieron en la Prepa 1, en el Colegio de San Idelfonso, sitiada por los granaderos.

El día 29 el jefe del Departamento del D. F. recurrió al Ejército para desalojar a los estudiantes y con un arma de calibre inconcebible derribaron el portón emblemático del antiguo edificio colonial. Las autoridades informaron a la prensa que: “la conjura comunista ha sido controlada por la fuerza pública”. Así surgió, recuerda Paco, la versión oficial de la: “conjura contra México, orquestada desde gobiernos extranjeros, y cuyo fin era enturbiar los Juegos Olímpicos”. Mientras tanto el rector declaraba en CU: “Hoy es un día de luto para la Universidad Nacional; la autonomía está amenazada gravemente”.

El 31 de julio iniciaron huelgas las Facultades de la UNAM, del Politécnico, la Normal Superior, Chapingo, el Colegio de México, el INBA, reunidos en torno a sus asambleas. Todos los centros de educación superior del entonces Distrito Federal estaban en paro. Escribe Paco:

Unos días antes, unos jóvenes se peleaban en la plaza de La Ciudadela... días después, el Ejército... ocupa el centro de la ciudad e invade un emblemático edificio universitario, con un arma de alto calibre. Se había llegado al absurdo.

Hubo más. La policía disolvió la asamblea en la escuela de Teatro de Bellas Artes y golpeó a su director. Las universidades de provincia se solidarizaron con el

Poli y la UNAM, y algunas se fueron a la huelga. En pocos días surgió, como advierte Paco, “una unidad estudiantil nacional como nunca se había visto.”

El Gobierno insistía en “Condenar la subversión extranjera”, en respuesta nosotros entonábamos el himno para decir “somos mexicanos al grito de guerra.”

El 1 de agosto el rector Barros Sierra presidió la marcha que salió de Ciudad Universitaria, estaba autorizada hasta Félix Cuevas; el Ejército acechaba en el Parque Hundido. Este libro me recordó la lluvia fina de aquel día.

Una anécdota. Antes del 1 de agosto, por iniciativa de nuestro comité de lucha y secundado por otros, se solicitó una reunión con el rector para pedirle encabezar una marcha. Éramos como 40, nos recibió en su sala de juntas y rehuía aceptar la solicitud, ante la insistencia dijo que lo pensaría. Cuando se retiraba una voz anunció: “Ustedes nos enseñan en las aulas la dignidad y el celo con el que debemos defender nuestra Universidad, y en el momento de la verdad nos dejan solos”. Don Javier se volvió, nos recorrió con su mirada uno por uno, como tratando de descubrir quién había pronunciado esas palabras, o como dudando si sólo las había escuchado en su conciencia. No dijo más, noté que se le humedecieron los ojos y salió de la sala.

Meses más tarde recordando ese momento preguntó si sabía quién había sido el de la frase. Respondí que no, y no pienso decir nunca quién fue. Ignoro si eso influyó en su decisión de marchar.

El 5 de agosto el Politécnico salió a la calle “de Zacatenco al Casco



de Santo Tomás gritando ‘Güelum’ y ‘goyas’”, escribe Paco “cien mil marchistas repiten las consignas coreadas en la marcha del rector e inventan otras... una fraternidad que parecía imposible. Se contagiaban la rebeldía”.

Al día siguiente, el 6 de agosto en Zacatenco, recuerda Paco, nació “el Consejo Nacional de Huelga”, el CNH y “Cien escuelas y cientos de miles de alumnos estaban en huelga indefinida... contaban con una dirección nacional y los seis puntos del pliego petitorio condicionado por una demanda significativa: “diálogo público”.

El 13 de agosto el CNH convocó una marcha que partió del casco de Santo Tomás al Zócalo y abarcó varios kilómetros. *El Universal* reportó que se requería caminar “una hora con 20 minutos para ver de la vanguardia a la retaguardia”.

Cuando el rector Barros Sierra izaba la bandera a media asta en Ciudad Universitaria, Díaz Ordaz pronunciaba en Guadalajara el llamado “discurso de la mano extendida”, los estudiantes respondieron al déspota: “A la mano extendida, la prueba de la parafina”.

Viento en popa

No creo haber leído todos los libros sobre el 68, son muchísimos. Puedo decir que, a diferencia de los que recuerdo, en éste no hay nombres de los protagonistas, de los dirigentes, sólo aparece uno que otro villano. El protagonista es el movimiento, cientos de miles de activistas y brigadistas que lo hicieron posible.

Las fechas son ambientes, imágenes que tejen una narrativa vi-

siva, casi cinematográfica. En este sentido, ante la pregunta ¿qué es una huelga? Paco nos responde, una huelga no es solamente “una escuela vacía” es mucho más que eso. Entonces recordamos aquella famosa taza de té. Las imágenes de Paco nos trasladan a “un tiempo de rebeldía en otros países,” al Mayo Francés, a la Guerra de Vietnam e incluso nos remontan a la Guerra Civil Española con sus canciones y romances; todo esto con el sentido de precisar que en el 68 una huelga era “un espacio libre y los estudiantes podían en ella hacer lo que quisieran.” Cabe decir también que las horas de aquellas huelgas se ocupaban con trabajo crítico y reflexivo, que a su vez culminaban con acciones de lucha; no se trataba entonces de un tiempo ocioso sino más bien de un tiempo plenamente productivo.

Dije una taza de té, nadie ignora que de una taza de té emana el tiempo de otra memoria que se dilata en los siete volúmenes de *El tiempo perdido* de Marcel Proust con sus 3,724 páginas. Como Proust, Paco nos desliza a un tiempo encontrado, “ocupado”.

Escribe Paco que la manifestación “del 13 de agosto es una gran marcha... Supera en tamaño a las dos anteriores. La encabezó la Coalición de Maestros con una gran manta: “Los profesores reprobamos al gobierno por su política de terror”.

Las fechas son imágenes que tejen con arte su narrativa y el arte, decía Paul Klee “no enseña, nos hace ver”.

La tramoya inocultable de la llamada “alta cultura” se

filtra, discreta, desciende sin pretensiones, abro comillas hasta el “obrero, al pequeño comerciante, a la ama de casa, al marchante del mercado, al trabajador de oficina, al público de los cines”, para decirnos que el movimiento se llenó de pueblo, de cultura popular, con las brigadas estudiantiles que “salen por cientos de todas las escuelas” son “el antídoto a la “prensa vendida”. Escribe Paco: “llegan temprano en la mañana, o temprano en la tarde, o temprano a cualquier hora”, para difundir su contra-información frente al discurso del gobierno.

Y el movimiento del 68 continúa su viaje en imágenes panorámicas de la Ciudad de México de entonces, desde “la refinería de Azcapotzalco” hasta al antiguo cine Gloria (en la calle Campeche de la colonia Roma), creo que hoy es una discoteca y, por su origen, se llama El Cine.

La fiesta de la rebelión se dilató desde la UNAM y el Poli hasta abarcar la entera geografía universitaria de nuestro país. En aquel agosto Paco ubica “los mejores días del movimiento... que disfruta su primavera. El gobierno es incapaz de frenar la ola, y su lenguaje está gastado, es estéril.”

El trance memorioso de fotogramas nos lleva a la siguiente estación. La manifestación del 27 de agosto, escribe Paco: “representa el momento álgido. Es la marcha opositora más grande de la historia del país hasta ese día”; 400.00 marchistas “Han subvertido la vida cotidiana. Han encontrado una

identidad con la rebeldía juvenil mundial”. Luego abre otra puerta del laberinto de su memoria, escribe: “Las muchachas participan en todo, ni más ni menos que sus compañeros. Son brigadistas, hablan en las asambleas, operan el mimeógrafo, incluso algunas se quedan a las guardias nocturnas, lo que días atrás era impensable”. Recuerdo que había como diez “guerrilleras” en el comité de lucha de Economía, después fueron cientos.

El movimiento es ya “movimiento estudiantil-popular” ha ganado el apoyo de la mayoría de la Nación. A fin de cuentas, éramos sus hijos. La marcha fue, escribe Paco: “Más que una batalla, una fiesta”. Este apartado de ensueños concluye entretreído oportunamente con lo que llama “La balada de Topilejo”. No voy a leerlo, sólo les aviso que este pasaje cuenta la guerra de guerrillas de la imaginación estudiantil y de la solidaridad popular frente al poder. Les sugiero que se sorprendan, que disfruten esa balada entre tortillas recién echadas y tiempos de elotes, hasta la noche victoriosa del 15 de septiembre, cuando en el pueblo de Topilejo, el grito lo dio, recuerda Paco el “estudiante de Economía, José del Rivero, que a las vivas a los héroes de la Independencia, añadió Viva Zapata y Viva Rubén Jaramillo”.

Tres días más tarde, el 18 de septiembre, el Ejército invadió Ciudad Universitaria. Después del terror del 2 de octubre, Topilejo mandó decir dos misas por nuestros muertos que ya eran suyos.

En el apartado titulado EL CIELO ESTÁ ENCAPOTADO, la ma-

nifestación silenciosa es descrita como una guerra de símbolos.

Fue silenciosa en respuesta a la acusación de que el movimiento era la expresión de jóvenes revoltosos, indisciplinados, que buscaban el borlote, que respondían a intereses extranjeros y la prueba de ello, según el gobierno, era que usábamos a héroes de otras realidades, escribe Paco: “como El Che, como Hò Chí Minh, como Camilo Torres, como Martin Luther King”. En realidad, precisa “eran íconos universales, no extranjeros como alegaba el presidente”.

Entonces marchamos, como recuerda Paco, con retratos de “Emiliano Zapata, de Pancho Villa, Flores Magón. Pero no Carranza, no Calles, no Obregón. De la revolución mexicana, elegían a los suyos, a los que representaban las vertientes populares y cargadas a la izquierda”.

El 13 de septiembre marchamos en silencio con espadrapos en la boca. Callábamos, abro comillas “para ser escuchados, que el Gobierno escuchara lo que no había querido escuchar”.

Paco describe: “fue un gran silencio. Se escuchaban los pasos. Eso se me grabó. Era una manifestación en la que se oían los pasos. Un silencio paradójico, que –agrega– devolvió la voz al movimiento... El prestigio que creía perdido, su buena fama de imaginativo, inteligente y justiciero, de un movimiento disciplinado que reivindicaba la historia mexicana levantando las efigies de héroes con los que podía identificarse. Y con el silencio de cientos de miles había recuperado la iniciativa política, superado al

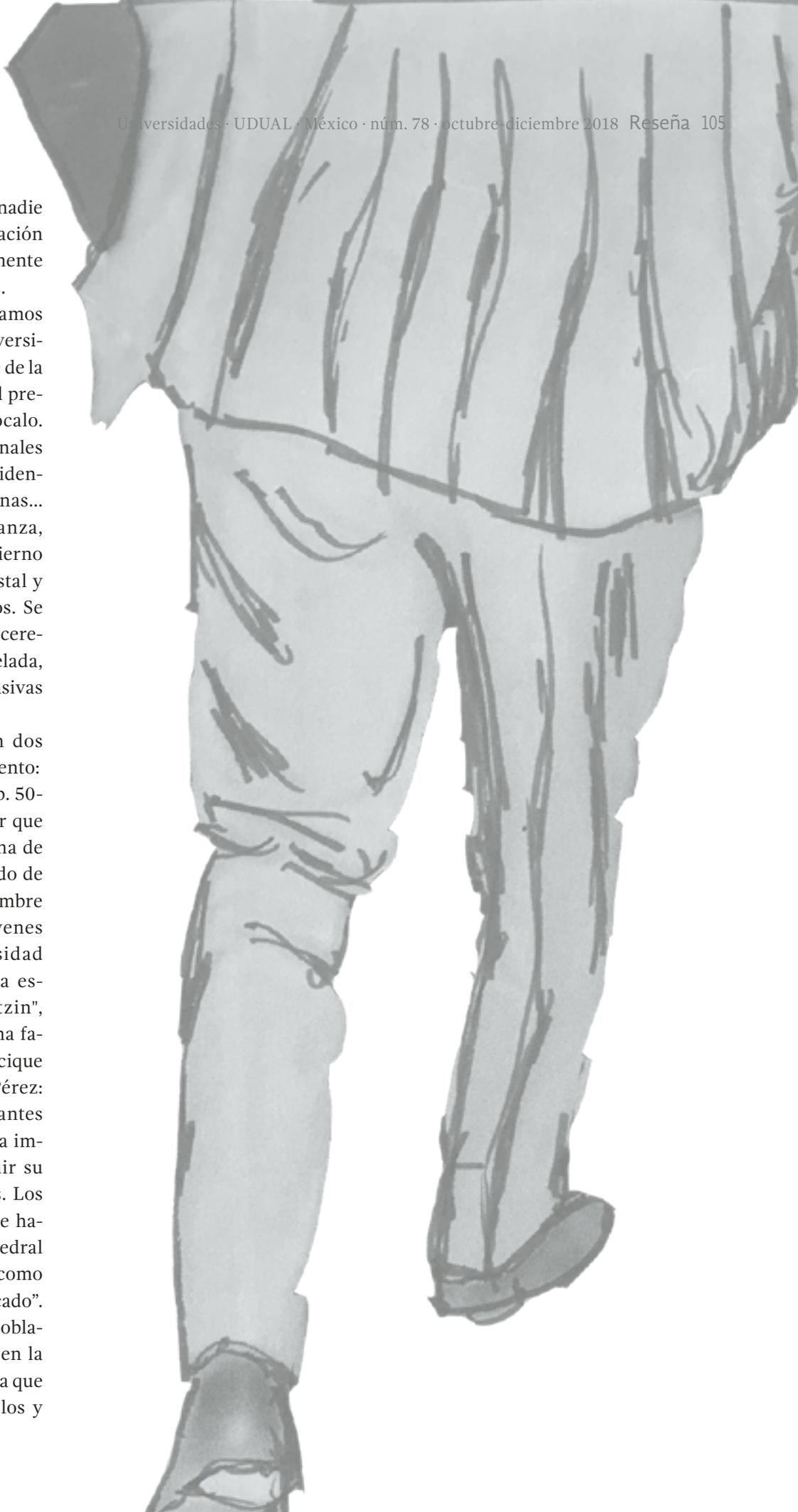
gobierno con una medida que nadie había previsto”. La manifestación silenciosa interpretada justamente como una guerra de símbolos.

Un gobierno al que desafiamos dando el grito en Ciudad Universitaria y en Zacatenco a las once de la noche, a la misma hora que el presidente daba el grito en el Zócalo. Elogiamos a los héroes nacionales con los que el movimiento se identificaba: “Zapata, Villa, Cárdenas... Y de ninguna manera Carranza, Obregón o Calles. Que el gobierno quería poner en el mismo costal y reclamarse heredero de todos. Se dijo, agrega precisando, que la ceremonia del Zócalo fue desangelada, y que las nuestras fueron masivas y alegres”.

El capítulo lo completan dos historias paralelas al movimiento:

“La tragedia de Canoa” (pp. 50-52) cuenta la noche del terror que ocurrió en el poblado indígena de San Miguel Canoa, en el estado de Puebla, donde el 14 de septiembre de 1968 llegaron “cinco jóvenes trabajadores de la Universidad Autónoma de Puebla. Iban a escalar la montaña La Malintzin”, hospedados esa noche por una familia campesina. El cura y cacique del poblado Enrique Meza Pérez: “había advertido que estudiantes demoníacos llegarían un día a imponer el comunismo, destruir su religión y robarse a sus hijos. Los mismos estudiantes decía que habían izado su bandera en la catedral de México: una bandera roja como el infierno y negra como el pecado”.

Azuzados por el cura, los pobladores mataron de un palazo en la cabeza al propietario de la casa que los hospedó y “Sacaron a palos y



machetazos a los cinco visitantes... comunistas enemigos de Dios. Uno logró huir y finalmente llegaron ambulancias y policías y lograron sacar a los sobrevivientes, uno de ellos mutilado”.

Luego narra el episodio de “Alcira en el baño de mujeres de Filosofía y Letras”. Cuenta la ocupación militar de Ciudad Universitaria el 18 de septiembre, tejida con la anécdota de una uruguaya, “pedagoga y poeta, de nombre Alcira, que vivía en la Universidad y se encerró en el baño dispuesta a resistir la violación de la autonomía”. Admiraba especialmente al poeta español León Felipe. Se dice que mientras entraba el ejército puso en alta voz un disco grabado con la voz del poeta recitando su poema titulado “Qué lástima”. Paco imagina el asombro del soldado, hijo de campesino indígena: “que no puede odiar a jóvenes como él, que salen asustados y no tratan de huir sino parecen buscar protección entre ellos mismos, mientras el soldado escucha al poeta: “Porque... ¿qué voy a cantar si no tengo ni una patria?” Al mismo tiempo imagina a Alcira, “que también tiene dos patrias, o solo una que incluye las dos, que admira y quiere a León Felipe, quien había muerto esa mañana”.

Casi para concluir este aparatado, Paco advierte que puede tratarse:

de una leyenda (tiene el sabor de una leyenda), pero de todos modos me gusta imaginar que el Ejército mexicano cuando entraba a Ciudad Universitaria, tuvo que avanzar escuchando la voz de León Felipe que lleva un día de muerto, leyendo su poema.

Concluye narrando el apoyo nacional e internacional al movimiento y el repudio al gobierno por la ocupación de la UNAM, la renuncia del rector Barros Sierra que la Junta de Gobierno no aceptó. El 23 de septiembre los granaderos intentaron tomar la Vocacional 7 y las escuelas del Casco de Santo Tomás y Zacatenco, donde los estudiantes resistieron todo un día, hasta que llegó el Ejército. Mientras, de madrugada, grupos armados ametrallaban El Colegio de México, la Prepa 9 y la Vocacional 5.

Entre el 18 de septiembre con la ocupación militar de C.U., y el 29, cuando el Ejército se retiró, la creciente solidaridad social al movimiento mostraba que el discurso del Gobierno por satanizarnos había fracasado, por eso retiró al Ejército, acto que parecía anunciar una posible distensión.

Sabemos que no fue así, era la víspera del 2 de octubre. Esto y lo de los Juegos Olímpicos no lo voy a abordar. Porque de eso se ha dicho tanto y porque me duele. Paco recurre al monólogo interior para narrar su experiencia en el genocidio. Concluye evocando el “célebre cartón de Abel Quezada, que no era sino una mancha negra enmarcada, y encima una pregunta: “¿Por qué?”, publicado el 3 de octubre en el *Excélsior*.

Yo recuerdo que después del 2 de octubre, con casi todos los dirigentes encarcelados, algunos activistas de los comités de lucha tuvimos que asumir tareas de organización en condiciones muy adversas, con escuelas y facultades en huelga y asambleas casi vacías. Paco cuenta aquellos días magistralmente en

su capítulo titulado “Después del naufragio”.

Escribe Paco que en 1969 los estudiantes oían anécdotas interminables, la necesidad de mantener el movimiento vivo. Pero faltan los meses noviembre y diciembre y los primeros dos meses del 69 que yo recuerdo de modo diferente, viví el despoblarse de la universidad y las asambleas. En los comités de lucha cada vez más vacíos estaban algunos pocos que se esforzaban en recuperar la iniciativa en un entorno de desánimo creciente. Recuerdo aún y siento aquella inmensa soledad. Luego, desde marzo, sucedió ciertamente lo que narra Paco.

Alrededor de nuestros presos logró mantenerse la discusión en los ámbitos de la UNAM y del Poli. Encerrados por el terror de la represión, intentamos continuar con actividades culturales, cotidianamente nos consolábamos con canciones revolucionarias, en cineclubes, los talleres de poesía, pero nos habían aplastado y, no obstante, como escribe Paco “todo había cambiado” y concuerdo que lo que había cambiado “es difícil de explicar”. En este apartado pretendo de manera ejemplar elaborar un recuento puntual buscando acomodar “las piezas de lo que acabábamos de vivir”, se dilata hasta 1971 con el último informe de Díaz Ordaz y los aplausos del priismo, aun así, siento que su esfuerzo no basta.

Al final estuvimos todo ese año girando en torno a nuestros presos. Esto se acentuó con la agresión perpetrada por las autoridades de Lecumberri en represalia a una huelga de hambre, utilizando reclusos de

alta peligrosidad que el 1 de enero de 1970 atacaron en especial a la mayoría de nuestros presos adultos de la crujía M, a nuestros jóvenes estudiantes hacinados en la N y a otros de la C. Como final, Paco consigna el angustioso y brutal testimonio de José Revueltas. El pasaje “Lecumberri” es parte de una larga carta de 55 páginas de Revueltas, dirigida al escritor norteamericano Arthur Miller, publicada en su libro titulado *En el filo* (México, UNAM-Era, 2000).

El último apartado titulado “El 68 en el mundo” es muy importante, muestra las convulsiones sociales de ese año casi simultáneas en todo el mundo. En su reciente libro *Adiós al 68*, Joel Ortega escribe: “por primera vez, este país llegó a tiempo y formó parte de un movimiento planetario”. Joel de manera directa y Paco con una secuencia precisa de sucesos refutan la imagen que urdió Elena Poniatowska de un movimiento único, aislado y por demás reducido a aquella noche trágica.

En la página 36 está el oportuno “¡Caramba y zamba la cosa!”, título del libro, y estribillo de la canción “Que vivan los estudiantes” de Violeta Parra que nunca grabó, la popularizó Mercedes Sosa, pero es imposible no escuchar la voz de Violeta. Su canto poético confrontó las sinrazones de su tiempo, tan nuestro, develando la tramoya que enmascara privilegios y, en esencia, relaciones de poder.

Espero no atropellar las ideas de Paco, pero quizá evoca a Violeta para mostrarnos que su actitud debería animar el quehacer de las Ciencias Sociales. Que el canto de Violeta es un escudo que

protege esa especie que todavía algunos llamamos género humano, hoy convertido en mercancía. Amenazado como nunca por nosotros mismos. A esta “Santa de greda pura”, de arcilla de color blanco azulado, como la llamó Pablo Neruda, le gustábamos los estudiantes, creía que éramos “jardín de las alegrías”. Creo que a Violeta le encantarían, como a mí, nuestros estudiantes de ahora, los que mostraron el pasado 5 de septiembre, quienes no olvidaron que nuestros 43 de Ayotzinapa acudían a la conmemoración del 2 de octubre.

Su marcha responsable y memorable del 13 de septiembre ha sido un bálsamo a la desesperanza que me ha acompañado desde 1968. Demostraron que las bazucas de entonces y el odio que persiste no pueden asesinar los sueños.

Por último, en su *Novum Organum*, Francis Bacon, tocayo de Paco, escribió: “los libros son naves del pensamiento, viajan sobre las olas del tiempo transmitiendo su preciosa carga de una generación a otra”. Este libro es una barca poblada de entrañables imágenes, una memoria poética que el autor ha puesto en manos de las generaciones venideras, y memoria es historia, es identidad. En fin, aquí seguimos los sobrevivientes, creo que es verdad que ya se nos “ha caído el tiempo y el brillo de los ojos”, como escribió Mariángeles Comeña. En todo caso aquí estamos.

*Gracias a ustedes
por su paciencia y a Paco
por este precioso libro.*

El verso que aún no acabo

Mariángeles Comesaña

(Cincuentenario 1968)

Fuimos nosotros los que empujamos nuestras sombras,
los que corrimos hasta alcanzarnos,
aquellos otros que pensamos sumar a nuestro viaje.

Las miradas fugaces testificaron el impulso;
prendimos palabras en los brazos de calles y avenidas,
nosotros íbamos entre las palabras.

Fuimos el sueño que nos recorría,
las brigadas, el trabajo de campo,
la dulce certidumbre del verbo ser.

Fuimos las asambleas en Ciudad Universitaria,
los poemas de Fernández Retamar
de García Lorca y de Miguel Hernández
saliendo de un mimeógrafo.

Fuimos el magnavoz,
la música que retumbaba en la plaza del zócalo,
la manifestación silenciosa en la avenida Reforma.

Fuimos las respuestas en el viento,
los que nos atrevimos a imaginar un mundo diferente:
“Imagine all the people...”

Fuimos la mira del Batallón Olimpia,
las luces de bengala el 2 de octubre,
el miedo en Tlatelolco,
la entrada a Lecumberri a llevar víveres.

Fuimos las cartas de los presos políticos,
su huelga de hambre,
el eco de los golpes y los gritos del 1 de enero del 70
en el palacio negro.

Fuimos el sol de los murales en la celda de Félix Goded
el río en el I Ching,
la voz de José Revueltas en la crujía “M”
leyendo poemas de Huidobro.

Fuimos la apuesta,
el águila o sol de las monedas,
las lágrimas de Roco y sus hermanos en el cine Roble.

Fuimos el Festival de Oposición
en el viejo Auditorio lleno de gente,
los poemas en volantes y muros,
fuimos “la vida que te empuja
como un aullido interminable.”

Fuimos la Liga 23 de Septiembre,
la huida por las azoteas de la colonia Roma,
la muerte de Raúl Ramos.

Fuimos la célula,
la reunión hasta altas horas de la madrugada,
la alegría dulce en los ojos de Valentín Campa.
El grito de Hò Chí Minh en la avenida Juárez.

Fuimos la guitarra negra de Zitarrosa,
la música de Bob Dylan tocando en las puertas del cielo,
“Knockin’ on Heaven’s Door.”

Fuimos los que escuchamos
las palabras de don Lucho Corvalán,
a su salida del campo de concentración Tres Álamos.

Fuimos los cuentos de Juan de la Cabada,
los poemas de Carlos Illescas,
El agua y los sueños en el lápiz de Bachelard.

Fuimos los habitantes de Macondo.

Los refugiados que llegaron de Chile,
de Uruguay, de Argentina, de Brasil.

Dijimos: no, con Raimon, “Diguem no,”
“nosotros no somos de ese mundo.”

Fuimos “Amanda” en la voz de Víctor Jara,
La niña de Guatemala en la voz de Oscar Chávez,
Los versos de Martí.

Fuimos la gloria de escuchar las tertulias en el café
La Habana
León Felipe, Juan Rejano, Efraín Huerta
sentados en la mesa.

Fuimos la angustia dolorosa y triste
de Julián Grimau
cayendo desde la ventana de la cárcel
al precipicio.

Fuimos la guerrilla,
el Che Guevara muerto,
el poema truncado de Roque Dalton.

Fuimos las preguntas
el riesgo de inventarnos en el descampado,
en las palabras de lo desconocido.

Fuimos la ropa sucia
de la guerra sucia.

Fuimos
el verso que aún no acabo
su melodía en mi voz...

Universidades

CRITERIOS

PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS

Las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes requisitos:

1. Los artículos, ensayos y reseñas deben ser originales, no haber sido publicados con anterioridad, tampoco deben ser sometidos al mismo tiempo a dictamen en cualquier otro impreso.
2. La UDUAL requiere a los autores que concedan la propiedad de los derechos de autor a *Universidades* para que su artículo y materiales sean reproducidos, publicados, editados, fijados, comunicados y transmitidos públicamente en cualquier forma o medio: así como su distribución al público en el número de ejemplares que se requieran y su comunicación pública en cada una de sus modalidades, incluida su puesta a disposición del público a través de medios electrónicos, ópticos o de cualquier otra tecnología, para fines exclusivamente científicos, culturales, de difusión y sin fines de lucro. Para ello, el o los autores deben remitir el formato de Carta-Cesión de la Propiedad de los Derechos de Autor (que se puede consultar en <http://www.udual.org/revistauniversidades/criterios.html> debidamente requisitado y firmado por el autor (autores). Este formato se puede enviar por correspondencia o por correo electrónico en archivo pdf.
3. Todos los trabajos serán sometidos a dictamen de pares ciegos a cargo de la Cartera de Árbitros de la revista, la cual está compuesta por prestigiados académicos de instituciones nacionales e internacionales. Cada trabajo será enviado a dos dictaminadores según el área de especialización disciplinaria que corresponda. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
4. Los resultados de los dictámenes son inapelables.
5. Con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, *Universidades* se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.
6. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
7. Todo caso no previsto será resuelto por el Comité de Redacción de la revista.
8. Los trabajos se enviarán al correo: publicaciones@udual.org

Criterios de formato

1. Los trabajos deben tener una extensión máxima de 30 mil caracteres (golpes) en 20 cuartillas incluyendo gráficos, tablas, notas a pie de página y bibliografía.
2. Los trabajos deben entregarse en archivo electrónico a través de correo electrónico, en procesador word, sin ningún tipo de formato, sangrías o notas automáticas.
3. En la portada debe aparecer el nombre completo del autor (es) con una breve ficha curricular con los siguientes elementos: Nombre, estudio (grado/universidad) y correo electrónico.
4. Los trabajos deben presentar un resumen en español, inglés y portugués.
5. También deben incluir palabras clave en español, inglés y portugués.
6. Cuadros, tablas y gráficos deben presentarse agrupados al final del documento o en archivo aparte. En el texto se debe señalar el lugar donde habrán de colocarse.
7. Los títulos y subtítulos deben numerarse con sistema decimal.
8. Las notas a pie de página deben ser aclaratorias o explicativas y han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar fuentes bibliográficas.
9. Las siglas deben ir desatadas la primera vez que aparezcan en el texto, en la bibliografía, en los cuadros, tablas y gráficos.
10. Las citas deben usar el sistema Harvard.
11. La bibliografía debe estar escrita en el mismo sistema, ordenada alfabética y cronológicamente según corresponda. No usar mayúsculas continuas. Los apellidos y nombres de los autores deben estar completos, es decir, no deben anotarse sólo abreviaturas.

VOICES of Mexico

CISAN-UNAM

Issue 97

Autumn-Winter 2013-2014

MAGAZINE

Published entirely
in English, brings you
essays, articles and
reports about the
economy, politics,
the environment,
international relations
and the arts.

Published three times a year

Subscriptions

Mexico \$140.00 M.N.

United States and Canada US\$ 30.00 dlls.

Other Countries US\$ 55.00 dlls.

Torre II de Humanidades, piso 10,
Círculo interior de Ciudad Universitaria,
México, D.F., c.p. 04510.

Telephone (011 5255) 5623 0308
5623 0281

voicesmx@unam.mx

www.revistascisan.unam.mx/Voices/

BACK ISSUES AVAILABLE
WRITE US FOR A FREE COPY

María Tello, *A Poem with Loop*.
Photo by José Armando González Canto



Instituciones de educación superior afiliadas a la UDUAL

ARGENTINA Instituto Universitario del Gran Rosario Universidad Católica de Córdoba Universidad de Buenos Aires Universidad Juan Agustín Maza Universidad Nacional de Avellaneda Universidad Nacional de Chilecito Universidad Nacional de Córdoba Universidad Nacional de Catamarca Universidad Nacional de Cuyo Universidad Nacional de Hurlingham Universidad Nacional de La Pampa Universidad Nacional de La Patagonia "San Juan Bosco" Universidad Nacional de La Plata Universidad Nacional de Mar del Plata Universidad Nacional de Moreno Universidad Nacional de Quilmes Universidad Nacional de Río Negro Universidad Nacional de San Juan Universidad Nacional de San Luis Universidad Nacional de Santiago del Estero Universidad Nacional de Tres de Febrero Universidad Nacional del Litoral Universidad Nacional del Sur Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires	Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte y Loynaz" Universidad de Ciencias Médicas de La Habana Universidad de La Habana Universidad de Oriente CHILE Universidad de Valparaíso Universidad Tecnológica Metropolitana ECUADOR Escuela Politécnica Nacional Universidad Andina Simón Bolívar Universidad Católica de Santiago de Guayaquil Universidad Central del Ecuador Universidad de Cuenca Universidad de Guayaquil Universidad de Manabí Universidad Estatal de Milagro Universidad Laica "Vicente Rocafuerte" de Guayaquil Universidad Politécnica Estatal del Carchi Universidad Técnica de Ambato Universidad Técnica del Norte Universidad Técnica Particular de Loja Universidad Tecnológica Equinoccial Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador EL SALVADOR Universidad de El Salvador Universidad Evangélica de El Salvador Universidad Francisco Gavidia Universidad Pedagógica de El Salvador "Doctor Luis Alonso Aparicio" GUATEMALA Universidad de San Carlos de Guatemala Universidad Rafael Landívar HAÍTÍ Universitè D'État D'Haití Universidad Queensland HONDURAS Universidad Nacional Autónoma de Honduras Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán JAMAICA University of West Indies MÉXICO Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Centro de Estudios Avanzados de Las Américas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. El Colegio de La Frontera Norte El Colegio de México El Colegio de Sonora El Colegio de Michoacán Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora Instituto Nacional de Salud Pública Instituto Politécnico Nacional Instituto Tecnológico de Sonora Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Instituto Tecnológico Superior del Estado de Hidalgo Instituto Tecnológico Superior del Oriente del Estado de Hidalgo Multiversidad Mundo Real "Edgar Morín" Universidad Abierta y a Distancia de México Universidad Anáhuac Universidad Autónoma de Aguascalientes Universidad Autónoma de Baja California Norte Universidad Autónoma de Baja California Sur Universidad Autónoma de Campeche Universidad Autónoma de Chapingo Universidad Autónoma de Chiapas Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Universidad Autónoma de Guadalajara Universidad Autónoma de La Laguna Universidad Autónoma de Nuevo León Universidad Autónoma de Sinaloa Universidad Autónoma de Tamaulipas Universidad Autónoma de Tlaxcala Universidad Autónoma de Yucatán Universidad Autónoma de la Ciudad de México Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Universidad Autónoma del Estado de México Universidad Autónoma del Estado de Morelos Universidad Autónoma Metropolitana Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas Universidad de Colima Universidad de Guadalajara Universidad de Guanajuato Universidad de Quintana Roo Universidad de Sonora Universidad del Centro de México Universidad del Claustro de Sor Juana Universidad del Noreste, A. C. Universidad Estatal de Sonora Universidad Iberoamericana Universidad Icel Universidad Juárez Autónoma de Tabasco Universidad La Salle Universidad Latinoamericana Universidad Mundial, Baja California	Universidad Nacional Autónoma de México Universidad Oberta de Catalunya (Latinoamérica) Universidad Pablo Guardado Chávez Universidad Panamericana Universidad Politécnica de Pachuca Universidad Politécnica de Tulancingo Universidad Politécnica del Estado de Morelos Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo Universidad Politécnica Metropolitana del Estado de Hidalgo Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla Universidad Tecnológica de Cancún Universidad Tecnológica "Fidel Velázquez" Universidad Tecnológica de Querétaro Universidad Tecnológica de Tulancingo Universidad Veracruzana Universidad Virtual del Estado de Guanajuato Universidad Xochicalco NICARAGUA Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense Universidad Central de Nicaragua Universidad Centroamericana Universidad Nacional Agraria Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (León) Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Managua) Universidad Politécnica de Nicaragua PANAMÁ Universidad Autónoma de Chiriquí Universidad Católica Santa María La Antigua Universidad Especializada de las Américas UDELAS Universidad de Panamá Universidad Marítima Internacional Universidad Tecnológica de Panamá PARAGUAY Universidad Católica "Nuestra Señora de La Asunción" Universidad Nacional de Asunción Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo PERÚ Pontificia Universidad Católica del Perú Universidad Andina del Cusco Universidad Alas Peruanas Universidad Agraria La Molina Universidad Católica de Santa María Universidad Católica "Los Ángeles" de Chimbote Universidad Católica San Pablo Universidad César Vallejo Universidad Científica del Perú Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería Universidad de Lima Universidad de San Martín de Porres Universidad Femenina del "Sagrado Corazón" Universidad Inca Garcilaso de la Vega Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" Universidad Nacional de Piura Universidad Nacional de Trujillo Universidad Nacional del Callao Universidad Nacional Federico Villarreal Universidad Nacional de Mayor de San Marcos Universidad Privada Antenor Orrego Universidad Privada de Tacná Universidad Privada San Juan Bautista Universidad Ricardo Palma Universidad Señor de Sipán PUERTO RICO Sistema Universitario Ana G. Méndez Universidad de Puerto Rico REPÚBLICA DOMINICANA Instituto Tecnológico de Santo Domingo Instituto Tecnológico del Cibao Oriental Instituto Tecnológico de las Américas Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra Universidad Abierta para Adultos Universidad APEC (Acción Pro educación y Cultura) Universidad Católica Nordestana Universidad Católica Tecnológica del Cibao Universidad Central del Este Universidad del Caribe Universidad Iberoamericana Universidad Nacional "Pedro Henríquez Ureña" URUGUAY Universidad Católica del Uruguay "Dámaso Antonio Larrañaga" Universidad de La República Universidad ORT Uruguay VENEZUELA Universidad Central de Venezuela Universidad de Carabobo Universidad de Los Andes Universidad del Zulia Universidad Rafael Urdaneta ESPAÑA Universidad de Salamanca Universidad Internacional de la Rioja
---	--	--



Dossier

La educación superior no es un privilegio, sino un instrumento para un futuro de prosperidad

Francisco Tamarit

CRES 2018 a cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba: entre la filiación con el pasado y los desafíos del presente.

Una aproximación crítica

Sandra Carli

La internacionalización en la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2018: de la Declaración al Plan de Acción

Sylvie Didou Aupetit

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). Debates y conclusiones sobre las NTIC y la educación a distancia

Claudio Rama

A cien años de la autonomía universitaria como revelación: notas para una imaginación de compromisos y contenidos

Antonio Ibarra

Testimonios

Donde Deodoro Roca es dios

Luis Fernando Rodríguez Díaz

Plástica

Abran los ojos y déjense llevar

Intervenciones y refiguraciones

Documentos

Evaluación y acreditación desde la perspectiva de las Universidades: el Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional

Orlando Delgado Selley y Rosa Elsa González Ramírez

¿Qué pasó luego del 2 de octubre? ¿Y 50 años después? Entre la circular del 11 de octubre de 1968, emitida por Efrén del Pozo, Secretario General de la UDUAL, y la acción crítica medio siglo más tarde.

Analhi Aguirre

Entrevista

Entre la Reforma universitaria y el 68 latinoamericano. Entrevista a la historiadora Vania Markarian

Nicolás Dip

Reseña

La Reforma Universitaria y nuestra América

Grisell Ortega Jiménez

Caramba y zamba la cosa

Alfonso Vadillo

Poema El verso que aún no acabo

Mariángeles Comesaña

ISSN 0041-8935



9 770041 893008