

Universidades

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Consejo Ejecutivo

Presidencia: Ing. Jorge Calzoni, rector de la Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina.

Vicepresidencia Región Andina: Dra. Jeri Ramón Ruffner, rectora de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. **Vicepresidencia Región Brasil:** Dr. Valder Steffen Júnior, rector de la Universidad Federal de Uberlândia, Brasil. **Vicepresidencia Región Caribe:** Dra. Miriam Nicado García, rectora de la Universidad de La Habana, Cuba. **Vicepresidencia Región Centroamérica:** Dr. Eduardo Flores Castro, rector de la Universidad de Panamá, Panamá. **Vicepresidencia Región Cono Sur:** Dr. Jhon Boreto, rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. **Vicepresidencia Región México:** Dr. José Antonio de los Reyes Heredia, rector general de la Universidad Autónoma Metropolitana, México. **Vicepresidencia de Organizaciones y Redes:** Mtra. Ximena Cardoso Arango, directora de Relaciones internacionales de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Colombia. **Vicepresidencia de la Autonomía:** Dra. Lina Uribe Correa, rectora de la Universidad Antonio Nariño, Colombia. **Vocalía de Organismos de Cooperación y Estudio:** Dr. Rogelio Pizzi, decano de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Vicepresidencias alternas

Región Caribe: Mtra. Alejandra Hernández Acosta, Universidad Abierta para Adultos, República Dominicana. **Región Centroamérica:** Dr. Odir Aarón Fernández Flores, rector de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras. **Región Cono Sur:** Lic. Hugo O. Andrade, rector de la Universidad Nacional de Moreno, Argentina. **Vicepresidencia de Organizaciones y Redes:** Dra. Rossana Valeria de Souza e Silva, directora ejecutiva del Grupo de Cooperación Internacional de Universidades Brasileñas (GCUB). **Vocalía alterna de Organismos de cooperación y estudio:** Mtra. Mitzi Gómez, coordinadora de relaciones internacionales de la Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ALAFEC).

Secretaría general: Dr. Roberto Escalante Semerena, Ciudad de México, México.

✂ **Vicepresidencia Región México:** Dr. Saúl Cuautle Quechol, S.J. Rector Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.

Universidades

DIRECTOR Y COORDINADOR DE ESTE NÚMERO
Javier Torres Parés

EDITOR
Praxedis Razo

COMITÉ EDITORIAL
Armando Alcántara. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.
Marcelo Knobel. ACADEMIA MUNDIAL DE CIENCIAS, UNESCO.
Marcial Rubio. Pontificia UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PERÚ, PERÚ.
Francisco Tamarit. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA.
Martín Unzué. UNIVERSIDADES DE BUENOS AIRES Y NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA
Miguel Ángel Urrego. UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO, MÉXICO.
Eduardo Remedi. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO. ✉

SECRETARÍA TÉCNICA
Analhi Aguirre. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.
Iris Santacruz Fabila. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.
Edgar Sandoval Gutiérrez. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.

PORTADA
Detalle de *Invierno*, 1986, seda, lino, plumas de ganso, tejido e hilado a mano, 25 x 25 cm.
Fotografía cortesía de Museo Experimental el Eco.

CONTRAPORTADA
LXXV Aniversario de *Universidades*

INTERIORES
Obra varia de Martha Hellion,
fotografiada por Francisco Larrea,
en tanto que no se consigne lo contrario.

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Olivia González Reyes

TRADUCCIÓN
Ana Amador, portugués
Iliana Fuentes, inglés

CORRECCIÓN
Iliana Fuentes
Esaú López Fraga

AGRADECIMIENTOS

Vayan nuestros más atentos reconocimientos a Eduardo Lomas, en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo. A Pablo Landa, también, por su interés y deferencia en el Museo experimental El Eco. A Alejandro Villegas, en el Antiguo Colegio de San Ildefonso y a Veroz Rosales, en Fotogrammas, por las facilidades.

ICONOGRAFÍA

Todo este número, primero de nuestros 75 años publicando esta revista, se debe, cuando no se consigne lo contrario, por completo a la obra de la maestra Martha Hellion fotografiada por Francisco Larrea. A saber: en las pp. 6-8 de fondo, y en la p. 52 hay detalles de la obra portátil, impresiones sobre tela, de *Jardín Barragán* (aún un proyecto en progreso); en la p. 10, *Eclipse parcial* (2013, impresión en papel chino intervenido, técnica mixta, 6 impresiones, 100 x 95cm); en la p. 14 detalle de *Ojos* (1974, serigrafía en papel intervenido, 39 x 79cm, cortesía de El Eco); en las pp. 24-25, 28, 35, 40-41 y 52 detalles de El nevado de Toluca, *Valle de Lerma* (2011, papel, pintura acrílica, pastel, hojas, 49 páginas, cada una, 64 x 12cm). Hacia la p. 58, hay un detalle de *Libro del Viento II* (1994, papel, madera, textil, 10 páginas, cada una 39 x 50cm); para las pp. 64-65, otro detalle de homenaje a la exposición itinerante Fluxushoe donde aparece de un lado *Invierno* (pieza del detalle de portada de este número) y del otro *Sin título* (s/f, 15 piezas de metal con forma de hojas de ginkgo, medidas variables). En las pp. 66-67 Retrato de Hellion en el telar *Jardín Barragán*. Para la p. 68, *Still life*, (1974, 3 periódicos intervenidos. Serigrafía sobre offset, 15/20; 3 x 58 x 42cm); en la p. 69, una fotografía general de la Sala Daniel Mont, donde la maestra Hellion recreó su taller y espacio doméstico. En las p. 70, 78-81, hay imágenes sueltas de fragmentos de la Sala de archivo, y en la p. 71 Imágenes sueltas de fragmentos de la producción de Beau Gest Press. Todas las imágenes de las pp. 72-77 son de Barry Domínguez, cortesía del Antiguo Colegio de San Ildefonso.

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 que se reconozca la autoría de la obra original. No se permite la creación de obras derivadas.

Las opiniones expresadas en la presente publicación son responsabilidad de los autores. No reflejan la visión o juicio de la UDUALC o de algunos de sus miembros afiliados.

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) <https://www.redalyc.org/>

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUALC, 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 UDUALC, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina y el Caribe, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá dirigirse a Praxedis Razo al apartado postal 2-450, Ex-Hipódromo Peralvillo, Ciudad de México o a los siguientes correos electrónicos: praxedis.razo@udualc.org y publicaciones@udualc.org

ISSN: 2007-5340. Publicación periódica.

Año LXXV, Nueva época, núm. 103, enero-marzo, 2025.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2025.103>

CONTENIDO

Impacto social de las universidades

PRESENTACIÓN

Las universidades y su responsabilidad <i>Javier Torres Parés</i>	6
--	---

DOSSIER

Responsabilidad social de la Universidad <i>Patricio Yépez</i>	10
---	----

Jóvenes indígenas y educación superior. Aprendizajes de mujeres ava guaraníes y procesos etnopolíticos en el partido de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina <i>Lucía Inés Aljanati</i>	25
--	----

La universidad colombiana: entre viejos problemas y las promesas de reforma en un nuevo contexto político <i>Miguel Ángel Urrego</i>	40
---	----

A DISTANCIA

Gestión curricular en el contexto nacional e internacional de la educación superior con dimensiones macro y supra curriculares <i>Sandra Acevedo Zapata y Laura Carolina Rey Torres</i>	52
--	----

REFLEJOS

entrevista Martha Hellion, edición limitada	66
museo Mujeres de letras, retratos de Barry Domínguez <i>César Rubio</i>	72

DOCUMENTOS

Archivos, transparencia, inteligencia artificial <i>Gustavo Villanueva Bazán</i>	78
---	----

INFORME

Informe de la “Consulta exploratoria sobre experiencias de discriminación étnico-racial que afectan a estudiantes, docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es afrodescendientes y de pueblos indígenas, en universidades de América Latina” <i>Victoria Beiras y Daniel Mato</i>	82
---	----

SEPARATA

LXXV Aniversario de <i>Universidades</i>	96
--	----

Las universidades y su responsabilidad

La educación superior es entendida como un derecho social, como un bien público y como una responsabilidad del Estado, condiciones establecidas desde la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2008, como metas deseables y como un desafío para la Educación Superior (ES) de la región, para lograr la resignificación de sus valores, y para que la ES se oriente a la atención de los grandes problemas existentes.

Para desempeñar sus funciones, la universidad pública ha reivindicado el ejercicio de la autonomía. Dicha autonomía la definía Leopoldo Zea como “libertad para conocer, comparar y elegir lo que mejor puede convenir en la marcha de un pueblo, una sociedad o una nación.”

Zea se refería a la aspiración de los estudios superiores para alcanzar el conocimiento de lo humano, al mismo tiempo que a la facultad para elegir el camino de un pueblo o una sociedad específica. La universidad es, nos dice, un vehículo privilegiado para asimilar lo nuevo y, con ello, posibilitar su propia transformación y la de la sociedad.¹

En las complejas sociedades actuales en Latinoamérica y el Caribe, las universidades son el factor para el desarrollo de sus países, con democracia y con equidad. A pesar de los avances, de los esfuerzos en materia de diversidad e interculturalidad, aún hay un gran trecho que recorrer para el pleno reconocimiento de estas dimensiones socioculturales. En ese escenario se plantea la posibilidad de incorporar a nuestra vida social los más diversos aportes.

Las universidades son instituciones ajenas a la insularidad y asimismo son el vehículo para intentar la integración de esa dinámica cultural. Variadas por naturaleza, las instituciones de educación superior, por sus fines, fortalecen la capacidad de promover el ejercicio de la libertad de pensamiento y consolidan el

desarrollo de una cultura que se nutra de la multiplicidad de experiencias de comunidades e individuos como propósito básico de su responsabilidad social. Dicho de otro modo, estas instituciones promueven también la libertad cultural en el conjunto de la sociedad en la que actúan.

Democracia, libertad de opciones de vida, reconocimiento de la diversidad cultural, apropiación del conocimiento universal enriquecido por el aporte de las ciencias y las humanidades de nuestros países y promoción de un desarrollo con equidad, constituyen bases de la función social de las universidades, especialmente las de los países latinoamericanos.² Las universidades de nuestra región tienen una responsabilidad ineludible con sus sociedades; deben aportar, con las herramientas de la academia, y bajo una perspectiva que integre lo mejor de sus capacidades institucionales, posibles soluciones a los problemas nacionales y regionales.

Sin embargo, durante un largo periodo, se ha priorizado una orientación en la que la educación, especialmente la universitaria, es considerada como un servicio en el cual el Estado tiene responsabilidades limitadas, justificando así la disminución del financiamiento para las formaciones humanísticas y científicas. El costo de la matrícula pagada por los estudiantes finalmente tendría que sustituir una buena parte del financiamiento estatal. En este contexto, esos mecanismos de financiamiento permiten reorientar y condicionar el trabajo de las universidades a criterios administrativos, en muchos casos ajenos a los intereses legítimos de los académicos.

Como observó Guillermo Villaseñor García, en los casos de México y de numerosos países de América Latina:

Las políticas de modernización, con su apariencia de eficiencia y excelencia, fueron mellando el sentido de servicio de las instituciones y de los universitarios y fueron acrecentando el individualismo y la competencia entre los académicos. Las decisiones institucionales fueron cada vez más ajenas a los quehaceres cotidianos de los universitarios y quedaron encapsuladas en los órganos oficiales de decisión.³

Por eso las universidades deben reivindicar el principio de la autonomía, entendiendo por esta, como lo señaló Zea, como la capacidad para apropiarse y producir conocimientos para el conjunto de la sociedad y por tanto no pueden ser limitadas por políticas, ni por ideologías particulares. Las universidades públicas, en particular, dependen del aporte económico del Estado y deben contar con ese aporte. El apoyo que requiere la educación superior para su funcionamiento y desarrollo debe asegurarse en una política de Estado. Numerosas instituciones se encuentran sometidas a un fuerte debate entre esta situación y su aspiración a una auténtica autonomía.

El doctor Patricio Yépez en su artículo “Responsabilidad social de la universidad” aborda este asunto central por medio de la revisión del amplio esfuerzo de numerosas instituciones para vincular estrechamente la enseñanza superior con las necesidades sociales, entre las que se cuenta la colaboración de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUALC). El texto hace un recuento sistemático de los valores que han sido formulados en conferencias internacionales, en asambleas generales de la UDUALC y en numerosos seminarios y talleres.

Durante más de dos décadas dichas reuniones han establecido un conjunto de parámetros para tratar de contribuir a un mejor desempeño de la función de las universidades. Enfrentar las desigualdades sociales, analizar los temas ambientales y la

relación con el desarrollo económico de las comunidades locales ha sido un eje de los temas abordados en dichas reuniones. En la amplia agenda planteada para la transformación de las instituciones de educación superior se encuentran la formulación de una universidad más inclusiva, mayor atención al desarrollo rural y un adecuado aprovechamiento de los recursos naturales.

En la perspectiva de una universidad incluyente nuestro dossier incorpora el artículo “Jóvenes indígenas y educación superior. Aprendizaje de mujeres ava guaraníes y procesos etnopolíticos en el partido de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina” de Lucía Inés Aljanti. Como aporte de un grupo de investigación, este texto es resultado de un análisis de contenidos de exclusión social en numerosos programas de estudios superiores. A partir de una perspectiva teórica que se enfoca en el capital cultural que representa el medio universitario, la autora aborda con empatía la experiencia de organizaciones de comuni-

dades étnicas ante las formaciones universitarias por medio de testimonios y trabajo de campo.

Las comunidades originarias, sometidas a procesos de abandono de sus territorios y reubicación en nuevos territorios urbanos, las coloca ante la necesidad de defender derechos adquiridos o crear nuevos y con ello, plantearse la utilidad de adquirir formaciones universitarias con el objeto de hacer más eficaz la defensa de su comunidad. La experiencia descrita por medio de los testimonios que registran el transcurso de las mujeres informantes en los programas universitarios revela las dificultades de integración de miembros de las comunidades guaraníes en el ambiente universitario.

En la perspectiva de la transformación de la universidad con el objeto de asumir su responsabilidad académica y social,



el doctor Miguel Ángel Urrego en su texto “La Universidad colombiana: entre los viejos problemas y las promesas de reforma en un nuevo contexto político” estudia en profundidad el escenario político nacional en el que se define la orientación académica de la educación superior.

Urrego aborda los grandes movimientos sociales que en la historia reciente enarbolaron la defensa de la universidad, de su autonomía y de su adecuado financiamiento, así como de la presencia de profesores y estudiantes en el gobierno de estas instituciones. Urrego señala la existencia al interior de las universidades de “una gran movilización de nuevas propuestas de práctica docente con la inclusión de los discursos identitarios (feminismo, perspectiva de género, decoloniales), talleres y seminarios, trabajo con las comunidades (inclusión de indígenas y negritudes)”, y señala la deriva de esta orientación, en ocasiones asumida como moda intelectual. Las características de la pugna entre una universidad considerada como un derecho que justifica su carácter gratuito y la que opta por su privatización y reducción de los presupuestos estatales, se describen en este estudio.

En su conjunto los textos de la presente entrega de *Universidades* muestran las disyuntivas que enfrentan las instituciones de educación superior en la ruta para asumir su responsabilidad social.

Javier Torres Parés

Notas

1. Ver Zea, Leopoldo, *La Universidad aquí y ahora*. Deslinde 4, Cuadernos de Cultura Política Universitaria, Departamento de Humanidades, Dirección General de Difusión Cultural-UNAM, México, 1972, 12 pp.
2. Sen, Amartya, *IDENTITY AND VIOLENCE. The Illusion of Destiny*, W.W. Norton and Company, New York-London, 2007, pp. 114-117.
3. Villaseñor García, Guillermo, *La función social de la educación superior en México. Lo que es y lo que queremos que sea*, Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Nacional Autónoma de México-Universidad Veracruzana, México, 2003, p. 20.



Responsabilidad social de la Universidad

PATRICIO YÉPEZ

Asesor de UDUALC. Ex. Funcionario de OPS/OMS y del
Organismo Andino de Salud.

Resumen

En este artículo, se analiza la responsabilidad social universitaria y su papel en el desarrollo local y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Al enfatizar el rol de la educación superior como un derecho social y motor de progreso en América Latina y el Caribe, se recapitula cómo diversas conferencias y foros internacionales han impulsado la vinculación de las universidades con sus comunidades, promoviendo la investigación-acción y el desarrollo de estrategias que atiendan las necesidades locales. Finalmente, se proponen recomendaciones para fortalecer la colaboración entre universidades, gobiernos locales y organismos internacionales en la búsqueda de soluciones innovadoras para los desafíos sociales y ambientales de la región.

Palabras clave: desarrollo local, responsabilidad social, educación superior, objetivos de desarrollo sostenible.

Responsabilidade social da universidade

Resumo

O artigo analisa a responsabilidade social universitária e seu papel no desenvolvimento local e o logro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Na ênfase do papel do Ensino Superior como direito social e motor de progresso na América Latina e o Caribe, se revisa como é que muitas palestras e fóruns internacionais impulsaram a ligação das universidades com suas comunidades, promovendo a pesquisa-ação e o desenvolvimento de estratégias focadas nas necessidades locais. Por fim, se propõem recomendações para fortalecer a colaboração entre universidades, governos locais e órgãos internacionais na procura de soluções inovadoras para os desafios sociais e ambientais da região.

Palavras-chave: desenvolvimento local, responsabilidade social, Ensino Superior, objetivos de desenvolvimento sustentável.

University Social Responsibility

Abstract

This article examines university social responsibility and its role in local development and the achievement of the Sustainable Development Goals (SDGs). By emphasizing higher education as a social right and a driver of progress in Latin America and the Caribbean, it reviews how various conferences and international forums have promoted university engagement with their communities, fostering action research and the development of strategies to address local needs. Finally, recommendations are proposed to strengthen collaboration between universities, local governments, and international organizations in the search for innovative solutions to the region's social and environmental challenges.

Keywords: local development, social responsibility, higher education, sustainable development goals.

Fundamentación

La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUALC) se ha constituido en una instancia de defensa de la educación superior como un bien público y social. Entre sus misiones está el favorecer la transformación de las universidades, contribuyendo a que sean eficaces para el desarrollo económico, social, cultural y tecnológico de cada país y región. Estos paradigmas se han abordado en diferentes espacios, como las asambleas generales de la UDUALC, talleres, seminarios, y conferencias mundiales y regionales.

Las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES), celebradas en Cartagena de Indias en 2008 (CRES, 2008) y Córdoba en 2018 (CRES, 2018), establecen que la educación superior es un derecho social, un bien público y una responsabilidad del Estado, por tanto, la formación universitaria debe responder a las políticas nacionales, y a las necesidades y prioridades regionales y locales. En su declaración final (CRES, 2008), se enfatiza que las universidades deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos, vinculada a la pertinencia y responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Esto exige impulsar un modelo académico que se caracterice por la indagación de los problemas, transferencia de conocimientos, investigaciones, y acción conjunta con los distintos actores sociales.

La Conferencia Integrada Universidad Latinoamericana y la Salud de la Población, celebrada en 2008 en la ciudad de Cuenca, Ecuador, dejó claro que la universidad debe contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática. Para ello, debe asumir un liderazgo en defensa de los derechos fundamentales de los ciudadanos, y mantener una vinculación de la universidad al trabajo productivo. Además, su diseño curricular debe alinearse con las estrategias de cambio, e integrar la docencia con los servicios y la investigación.

En la Conferencia Mundial sobre Determinantes Sociales de la Salud, efectuada en Río de Janeiro, Brasil, 2011, se evidenciaron las desigualdades sociales, determinadas por fuerzas políticas y económicas en aspectos vitales como la educación, el empleo, la equidad de género, la salud, el derecho ciudadano, y la protección a grupos vulnerables (OMS, 2011). Dentro de las recomendaciones propuso, entre otras, la necesidad de invertir en la formación de responsables de políticas públicas, realizar investigaciones sociales, encaminar políticas económicas de desarrollo local y evitar la degradación ambiental.

Boaventura de Sousa Santos (2007) señala que la investigación-acción “consiste en la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, en la medida que los problemas cuya solución puede beneficiar los resultados de la investigación”.

Los diferentes aspectos y aportes referidos anteriormente fundamentan la importancia de la responsabilidad social universitaria como un principio fundamental en su quehacer, así como la necesidad de un enfoque universitario acorde con las particularidades de nuestra región latinoamericana y del Caribe.

Universidad y el proceso de desarrollo local

Dada la importancia estratégica de la vinculación entre la universidad y la comunidad, como uno de sus tres ejes fundamentales, a continuación se describe el proceso emprendido por la UDUALC a partir de 2012 para impulsar esta iniciativa y su impacto en el desarrollo local.

En febrero de 2012, en el marco del VIII Congreso Internacional de Educación Superior, celebrado en La Habana, Cuba, la UDUALC organizó una reunión sobre desarrollo local y formación universitaria. En este espacio, se presentó la iniciativa impulsada en Ecuador, desde 2010, con la cooperación del Programa Articulación de Redes Territoriales del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (ART/PNUD) en varias provincias y localidades del país (*Reflexiones...*, 2008). Su eje fundamental se orienta a la vinculación entre la formación universitaria y el desarrollo local. Asimismo, se expusieron las gestiones de la UDUALC para articular su trabajo con organismos de integración y cooperación multilateral.



Por otra parte, el ART/PNUD realizó en Cuba una presentación sobre los aspectos generales del programa en los países con los que coopera (Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, República Dominicana y Uruguay), así como lo referido al programa de desarrollo humano local, desde su creación en 2004.

Para fortalecer esta iniciativa, tanto en los países donde el ART/PNUD colabora como en aquellos con espacios para desarrollar procesos que vinculen la formación universitaria con el desarrollo local, la UDUALC acordó continuar su promoción e incluir en sus gestiones a

los organismos de integración y cooperación multilateral con los cuales mantiene acuerdos específicos.

En marzo de 2012, se efectuó en Quito el Taller Nacional sobre la Formación Universitaria y sus Aportes a los Procesos de Desarrollo Local, dirigido a valorar la formación universitaria como estrategia para contribuir al proceso de desarrollo local. Dentro de las aportaciones de las universidades y localidades asistentes, se destacaron proyectos de investigación-acción participativa, fortalecimiento de la soberanía alimentaria y nutricional, mejoramiento de la calidad de vida de grupos vulnerables, agricultura ecológica, desarrollo económico del sector pesquero, formación y capacitación en artes y oficios, prevención de siniestros, y establecimiento de microempresas. Además, se sugirió un grupo de recomendaciones para fortalecer el proceso.

La Universidad Autónoma de Nicaragua llevó a cabo en Managua, el 12 y 13 de noviembre de 2012, el Seminario-Taller La Universidad y su Impacto Social en La Comunidad. En él participaron autoridades locales y universitarias, profesores, estudiantes y líderes comunitarios, quienes expusieron los logros alcanzados y los retos para avanzar. Entre los aspectos más relevantes

se señalaron la presencia de sedes universitarias cercanas a las comunidades, la universidad en el campo, la articulación con la educación secundaria, lo que contribuye a la formación de sus pobladores y al desarrollo socioeconómico de dichas localidades. También se resaltó la labor de los estudiantes de la Escuela Internacional de Agricultura y Ganadería con los productores, así como la formación de brigadas de acción para el manejo y cuidado del medio ambiente.

En la segunda reunión de la UDUALC en México, en septiembre 2013, se efectuó el Taller de las Instituciones de Educación Superior (IES) y su Vinculación con el Entorno Local, en la Universidad Autónoma de Laguna, Coahuila. Participaron varias universidades, y se mostraron experiencias valiosas, tales como la vinculación del cuidado del ambiente y el emprendedurismo social; la red de transferencia de conocimientos; la vinculación a escenarios de alta complejidad; un manual de buenas prácticas; el diagnóstico sobre necesidades y prioridades sociales de la comunidad; cursos para emprendedores; la vinculación de estudiantes con proyectos locales, y la formación y especialización sobre medio ambiente.

En el II Foro Mundial sobre Desarrollo Económico Local (DEL), efectuado en 2013 en Foz de Iguazú, Brasil, se hizo un llamado a los gobiernos nacionales para promover políticas públicas descentralizadas sobre el DEL, contribuyendo al mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de los territorios. Se analizaron varios temas, como la facilitación del diálogo político, la relevancia del territorio para el desarrollo integral, el establecimiento de una política de descentralización y desconcentración nacional hacia los territorios, y la participación de actores locales, niveles de gobierno, universidades, organismos internacionales y la sociedad civil. Se definieron los campos estratégicos generales encaminados hacia el potencial endógeno, el desarrollo socioeconómico ambientalmente sostenible, la innovación, la participación del sector privado, y la cooperación Sur-Sur y triangular.

El VI Taller Nacional Gestión Universitaria del Conocimiento y la Innovación, del Programa Desarrollo Local Universidad (GUCID-III PRODEL), patrocinado por la Agencia Suiza para la Cooperación y el Desarrollo (COSUDE) en La Habana, en diciembre 2013, abordó también la vinculación entre la universidad y el desarrollo local. Los aspectos medulares tratados estuvieron relacionados con las herramientas para la gestión del conocimiento y la innovación en municipios; en función del desarrollo local, los centros universitarios municipales; los actores claves para el desarrollo local; el establecimiento de políticas de desarrollo económico y social territorial; la participación de redes de la educación superior; la generación de publicaciones sobre el desarrollo local; la implementación de una maestría en desarrollo local, y la cooperación internacional en la gestión del desarrollo local.

En la II Cumbre de la Comunidad de Estados de Latinoamérica y del Caribe (CELAC), efectuada en La Habana en enero de 2014, se destacó la necesidad de fortalecer la formación de los recursos humanos, al dotarlos del conocimiento imprescindible para contribuir al desarrollo de sus países, con énfasis en los jóvenes de entre 18 a 24 años, considerados

la fuerza motriz de este progreso, en consonancia con los objetivos de formación de las universidades.

En el marco del IX Congreso de Educación Superior efectuado en La Habana, en febrero de 2014, se efectuó una reunión del Grupo de Trabajo sobre Vinculación de la Universidad a los Procesos de Desarrollo Local, que contó con la participación de los directivos y asesores principales de la UDUALC; representantes de la PNUD, la ART/PNUD, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO en inglés), la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO en inglés), la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), y una delegación de Cuba.

Se han efectuado otros seminarios y talleres sobre la vinculación de la universidad a los procesos del desarrollo local en Perú, Panamá, Brasil, Cuba y República Dominicana, en los que se han abordado aspectos comunes como la universidad y su impacto en la comunidad, la proyección universitaria vinculada al eje de desarrollo local, la inclusión social, la capacitación para emprendimiento, la educación a distancia para el desarrollo social y las acciones de la academia en la construcción del desarrollo social. Algunas universidades, de diversos países y regiones afiliadas a la UDUALC, han rendido también información sobre diferentes iniciativas al respecto.

Los eventos mencionados coincidieron en varios aspectos clave, que se resumen a continuación:

- De forma general, ha existido una desarticulación de las universidades con los procesos de gestión social desarrollados en las comunidades, donde concurren las mayores necesidades económicas y sociales, ante la ausencia de una atención integral consecuente con los problemas más sentidos de sus pobladores.
- Es fundamental establecer una nueva concepción y un compromiso más sólido que permitan a las universidades reencontrar su papel y orientar sus actividades hacia una participación en la formulación de estrategias que contribuyan a solucionar las necesidades de la población en estas pequeñas localidades.
- La modificación de esquemas centralizados —matizados por una visión en la que “los de abajo” dependen de lo que digan y hagan “los de arriba”— implica tener facultades, querer hacer y saber para hacer. Se necesitan aliados, conocimientos adecuados y una gestión eficiente de recursos, además de estrategias y proyectos que impulsen un desarrollo integral. Todo ello debe realizarse bajo el principio de respetar el papel preponderante de la universidad en la consecución de dichos objetivos.
- Como parte de la estrategia del cambio, la universidad debe crear las condiciones adecuadas, tales como un diseño curricular para la formación integral de los profesionales; la superación y capacitación de los recursos humanos; la generación de conocimientos acordes con los imperativos sociales.
- El potencial científico de las universidades deberá priorizar el desarrollo económico local, a través de la preparación y gestión de las microindustrias, empresas y la agricultura en un marco de sostenibilidad.

- La importancia de los proyectos de desarrollo rural sostenible, con énfasis en lugares apartados, amerita la inserción de la universidad para que su capacidad impulse la obtención de los resultados deseados y beneficios tangibles en las comunidades locales.
- El papel de las universidades es fundamental en la elaboración y ejecución de programas dirigidos a la atención diferenciada de grupos poblacionales vulnerables, promoviendo así procesos de inclusión. Un ejemplo es la creación de universidades de la tercera edad o con discapacidades.
- Los profesores y estudiantes de las universidades, como parte de su formación, desarrollarían actividades comunitarias relacionadas con pesquias, encuestas, promoción para la salud y prácticas profesionales. Con ello, contribuirían al logro de un cuadro positivo del estado de salud primaria de la población.
- La creación de una cultura ambientalista para la protección del medio ambiente, mitigación de riesgos, y aprovechamiento de los recursos naturales, es una oportunidad en la que las universidades podrían tener un desempeño e influencia positivos, en alianza expresa con los actores locales.
- El desconocimiento y la respuesta lenta a las demandas sociales hacen necesaria la apertura de la Agenda de Derechos Humanos, en la que la equidad y la perspectiva de género tienen un peso predominante. En este contexto, la universidad puede contribuir de manera significativa.
- Existe consenso en que los grupos poblacionales menos favorecidos poseen valores que les otorgan identidad, además de un enorme potencial creativo, y en que al ignorar su participación puede bloquear incluso las mejores propuestas sociales y productivas, con un resultado de esfuerzos suma cero.
- Aunque hay indicadores de desarrollo humano cualitativo que brindan una idea situacional de los países —como el Índice de Desarrollo Humano (IDH), el Índice de Desarrollo Humano ajustado por Desigualdad (IDHE) y el Índice de Desarrollo de Género (IDG)—, es necesario diseñar otros que tengan en cuenta las condiciones locales, comunitarias y familiares, basados también en las experiencias importantes para los implicados.
- La universidad es la entidad de mayor relieve que puede y debe vincularse con la gestión pública y la comunidad, socializando el conocimiento en función del desarrollo integral local.
- La alimentación de saberes y experiencias que adquiere la universidad en este proceso redundará en un fortalecimiento de su capacidad cognitiva, propiciando una preparación de mayor calidad para los docentes y estudiantes.
- La integración del conocimiento científico y humanístico —generados por las universidades y el saber histórico local, con saberes populares y tradicionales de las comunidades— será una fortaleza para ambas partes y consolidará la mutua asociación e intereses.
- Se cuenta ya con experiencias de algunas universidades del Cono Sur, México, Ecuador, Nicaragua, Brasil y Cuba, que demuestran la factibilidad del proceso, y que promueven mecanismos institucionalizados de vinculación.

- Es necesaria la reorganización interna de las universidades para la adecuación de su oferta a la demanda de las comunidades locales, ajustando los programas de formación, superación y especialización.
- Se requieren, en general, los siguientes aspectos:
 - Una planificación con base en las necesidades y prioridades locales.
 - La descentralización espacial de la universidad con acercamiento a las comunidades.
 - La capacitación a los factores de la comunidad para fortalecer el proceso de vinculación y la profundidad social de la alianza.
 - Un mayor esfuerzo para la articulación entre los sectores públicos, la academia, la sociedad civil y el sector privado.
 - El establecimiento de la relación interuniversitaria en acciones comunes.
 - Un sistema de información y comunicación local que permita ampliar la escala de la vinculación y garantizar su pertinencia.
 - La divulgación y publicación sobre buenas prácticas y resultados del proceso de vinculación.
 - Integrar los esfuerzos institucionales y colectivos, y orientarlos hacia objetivos comunes.
 - Contemplar dentro de las evaluaciones institucionales de las universidades, los resultados de su accionar en el desarrollo local.

Por otra parte, en el I Foro Latinoamericano y del Caribe sobre Desarrollo Económico Territorial, realizado en mayo de 2015 en Quito, se señaló:

que el papel de las universidades debe transformar la relación lineal tradicional, basada en la extensión de los beneficios del conocimiento sin retorno de aprendizajes, a un nuevo modelo, según el cual en la recolección, investigación e implementación del conocimiento orientado al Desarrollo Económico Territorial se constituya en una comunidad de aprendizajes (*Relatoría...*, 2015).

Asimismo, el Foro concluyó que el papel articulador de las universidades, como actores sociales del conocimiento, debe vincularse a los gobiernos locales en sus dimensiones asociativa y formativa. De esa manera, las universidades se consolidarían como factores clave en los procesos de negociación local. Por lo tanto, el Foro consideró importante la participación de la UDUALC y las universidades, y se pronunció por la creación de la Red para la Vinculación de la Universidad con los Procesos de Desarrollo Local (DELUNI) de la UDUALC.

Red para la Vinculación de la Universidad con el Desarrollo Local (DELUNI)

Las consideraciones anteriores y el proceso promovido por la UDUALC dieron lugar a la creación de la Red para la Vinculación de la Universidad con los Procesos de Desarrollo Local (DELUNI), cuyo objetivo es promover la vinculación de las universidades a los procesos de desarrollo local en los ámbitos social, económico, ambiental y cultural. Tiene definidos cinco ejes, a saber:

- El primero está enfocado en el desarrollo social, con el propósito de que la universidad contribuya a la agenda de derechos, salud, educación, alimentación, nutrición y equidad de género. Esto requiere una sinergia estratégica basada en las necesidades y prioridades identificadas en cada territorio.
- El segundo está asociado al desarrollo sostenible en términos de cuidado ambiental y recurso naturales, en el que el rol de las universidades es significativo.
- El tercero está orientado al desarrollo económico local, donde la vinculación con los sectores productivos, las alianzas público-privadas y la innovación tecnológica son fundamentales.
- El cuarto eje consiste en la formación, la capacitación y la actualización de los recursos humanos en el desarrollo local, con base en las necesidades y prioridades de territorios donde habría vertientes en el aspecto social, económico y ambiental.
- El quinto eje se dirige a las investigaciones, en función de las prioridades locales como contribución a la solución de sus problemas básicos.

Los resultados esperados a través del desarrollo de la Red DELUNI son:

- Compilar y organizar la mayor información disponible sobre la vinculación y experiencias de cada universidad a los procesos de desarrollo local en los ámbitos social, económico, ambiental y cultural en cada país y región de la UDUALC.
- Establecer un programa permanente para el intercambio de experiencias entre países y regiones de la UDUALC.
- Elaborar un programa de formación, capacitación y actualización de los recursos humanos, acorde con los problemas y necesidades locales para apoyar a la Red y las universidades afiliadas a la UDUALC.
- Atender diferenciadamente los retos y desafíos para coadyuvar a la consolidación y sustentabilidad del proceso.
- Elaborar la propuesta para la movilización de recursos para el apoyo a la Red y presentarla a potenciales cooperantes.
- Alcanzar resultados e impactos que reflejen el avance logrado en el periodo programado para el proyecto.

Las actividades cumplidas se resumen a continuación:

- Presentación de los resultados obtenidos en el cuestionario en talleres y seminarios regionales de la UDUALC y en el Consejo Ejecutivo de Campiñas, Brasil, los días 11 y 12 de febrero de 2015.
- Presentación de la propuesta de la Red al Foro Latinoamericano y del Caribe sobre Desarrollo Económico Territorial, realizado en Quito, los días 18 y 19 de mayo de 2015. Fue organizado por la Universidad Central del Ecuador, la UDUALC, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT), la Secretaría Nacional de Planificación Desarrollo (SENPLADES) y el PNUD con el auspicio del Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe (antes CAF).
- Presentación de los resultados del Informe y las conclusiones del Foro Latinoamericano al Tercer Foro Mundial sobre Desarrollo Económico Local, realizado en Turín, Italia, del 13 al 16 de octubre de 2015. El 14 de octubre se realizó un taller entre la UDUALC y universidades de Italia y la Unión Europea para compartir información sobre las experiencias de vinculación de la universidad con los procesos de desarrollo local en los ámbitos social, económico, ambiental y cultural.
- Participación, en febrero de 2016, en el simposio Red de Vinculación de la Universidad con los Procesos de Desarrollo Local, en el marco del X Congreso Internacional Universidad 2016 en La Habana, Cuba. Se presentaron las experiencias obtenidas en el seno de la red y se incorporaron propuestas del Instituto de Salud Global de España, la Red Universidad-Empresa América Latina, el Caribe y Unión Europea (UE-ALCUE), Universidad Veracruzana, México y el Consejo de Rectores de España (CRUE).
- Presentación del libro *Universidad y desarrollo local: contribuciones latinoamericanas*. Este volumen incorpora experiencias, metodologías y reflexiones sobre el papel de la educación superior en el desarrollo local. Algunas nos muestran a las universidades como actores directos del desarrollo local, capaces de producir, diseminar y promover el uso de conocimientos y tecnologías de importancia económica, social, ambiental, política y cultural. El libro está disponible en el sitio de la UDUALC: <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/2089?locale=pt>
- Participación, en junio de 2017, en el Segundo Foro Latinoamericano y del Caribe sobre Desarrollo Económico Territorial, en Tiquipaya, Bolivia. En este espacio, la Red DELUNI presentó experiencias e iniciativas de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Central del Ecuador, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua, la Universidad Nacional de Avellaneda, la Universidad de La Habana y la Red GUCID de Cuba, y la Universidad de Cádiz por intermedio del Aula Iberoamericana y del Centro de investigación social para el desarrollo sostenible.
- Participación, en octubre de 2017, en el IV Foro sobre Desarrollo Económico Local, en Cabo Verde. La Red DELUNI y la UDUALC fueron representadas por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua con el Programa Universidad en el Campo.

- Participación, en febrero de 2018, en el XII Congreso Internacional de Educación Superior en La Habana, Cuba. En esta oportunidad se designó al Coordinador de la Red, doctor Alejandro Villar, rector de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- Participación, en mayo de 2019, en el Tercer Foro de América Latina y el Caribe sobre Desarrollo Económico Territorial, en Barranquilla, Colombia. La Red DELUNI fue representada por la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina; la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua, y la Universidad de Cienfuegos, Cuba.

Convergencia Estratégica para la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible

La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 corresponde al conjunto de programas, acciones y directrices que orientarán el trabajo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de sus países miembros rumbo al desarrollo sostenible. Se plantea como la respuesta generalizada para combatir la gravedad de la situación mundial, en la que se hacen evidentes los efectos del cambio climático, los problemas de la economía mundial y los crecientes problemas sociales como el hambre, la pobreza, las desigualdades y las amenazas de la paz.

La Agenda 2030 no se limita al planteamiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), pues también implica discutir los medios de implementación para cumplir dichos objetivos. Ese debate abarca cuestiones de alcance sistémico, como financiamiento para el desarrollo, transferencia de tecnología, capacitación técnica y comercio internacional. Asimismo, deberá ponerse en marcha un mecanismo de seguimiento de los ODS y sus metas, que deberá auxiliar a los países a comunicar sus éxitos, identificar sus desafíos, planificar estrategias y avanzar en sus compromisos con el desarrollo sostenible.

Los conocimientos, la ciencia, la tecnología y la innovación, que se concentran usualmente en las instituciones de educación superior, son fundamentales en el avance hacia el desarrollo sostenible. Esto sugiere que las universidades deben ser un actor clave que –transformándose, interactuando con otros actores sociales e influyendo en las políticas públicas– contribuyan a combatir las desigualdades, mejorar el medio ambiente y avanzar en la tarea de superar el subdesarrollo. El desafío empieza por analizar el contenido de la agenda 2030 y los ODS para generar respuestas adecuadas y coherentes que las vinculen al desarrollo sostenible (Núñez *et al.*, 2018).

La UDUALC, con motivo del XI Congreso Internacional de Educación Superior, que se realizó en La Habana, Cuba, en febrero de 2018, organizó un encuentro entre universidades, organismos de integración y de cooperación técnica internacional y el Parlamento Latinoamericano (PARLATINO), para presentar contribuciones a la Agenda 2030 de desarrollo sostenible en las dimensiones social, económica y ambiental.

Recomendaciones y observaciones a la convergencia estratégica para el desarrollo sostenible:

- Compartir el documento final de esta reunión con las universidades miembros de la UDUALC y fomentar una retroalimentación diversa de criterios y experiencias. Esta retroalimentación servirá como base para definir la estrategia de la UDUALC en su colaboración y compromiso con la Agenda 2030.
- Elevar la intercomunicación veraz entre las universidades pertenecientes a la UDUALC y sus redes temáticas.
- Fomentar el papel protagónico de las universidades para el logro de los ODS en colaboración con la Agenda 2030, a través de: 1) una acción curricular intencionada que eleve la formación académica, 2) la inclusión de los ODS como líneas principales de investigación, y 3) promoción y difusión de estos temas en la vinculación universidad-sociedad.
- Considerando la relevancia del territorio como espacio de convergencia entre la población, el gobierno local y los actores sectoriales y de cooperación internacional, los grupos de trabajo resaltan el papel fundamental de las universidades en la suma de esfuerzos y capacidades a nivel local. Su participación es clave para impulsar la localización dinámica de los ODS. En este sentido, diversas universidades vinculadas a la UDUALC ya desarrollan iniciativas en la región latinoamericana y caribeña, las cuales deben ser fortalecidas y promovidas con mayor énfasis a través de la convergencia estratégica que ha sido el eje central de esta reunión.
- Difundir intencionadamente la estrategia de la UDUALC, y su colaboración y compromiso con la Agenda 2030.
- Establecer grupos de trabajo y foros de discusión dentro de la UDUALC para liderar la acción de las universidades, fomentar el intercambio de experiencias y aprendizajes, y promover iniciativas conjuntas (como la Semana de la Sostenibilidad, Festivales de Ciencias y conciertos en apoyo a la Agenda 2030).
- Promover las transversalidades en las acciones relacionadas con el logro de los ODS, enfatizando el carácter sistémico del problema, por lo tanto, la necesidad de acciones concertadas entre todos los campos.
- Desarrollar estrategias para capturar y socializar el uso de las ganancias de productividad que se logren con las revoluciones tecnológicas y la sociedad digital, para disponer de los medios necesarios para generar acciones positivas a favor del desarrollo y el bienestar de las poblaciones.
- Fomentar el estudio y la implementación de programas que desarrollen competencias en la población, con el objetivo de preparar a las personas para un futuro en el que se reduzca la dependencia entre trabajo e ingresos. Asimismo, se busca promover alternativas para el uso del tiempo de vida, favoreciendo el desarrollo libre tanto de las personas como de sus comunidades.

- El ODS 1, “erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo”, es un compromiso social y ético al cual la universidad debe contribuir desde su espacio.
- El ODS 5, “alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas”, debe ser un eje transversal en el proceso formativo de todas las profesiones universitarias.

Iniciativa UNIVERSIDAD y el proceso de los ODS 2030

Con base en los antecedentes señalados, tanto en la vinculación de la universidad con los procesos de desarrollo local, como la relevancia de la Agenda 2030, el Consejo Ejecutivo de la UDUALC, reunido en septiembre 2018 en la Universidad de Costa Rica, aprobó la iniciativa “la universidad y el proceso hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030”. Está dirigida a promover, en la región latinoamericana y del Caribe, la vinculación de la universidad con los ODS. Además, propuso realizar en abril de 2020 un foro regional en la ciudad de Panamá.

Con el objetivo de aportar al encuentro regional, se sugirió que la UDUALC, a través de las vicepresidencias, la Red DELUNI y las universidades afiliadas en cada país, en coordinación con las oficinas del PNUD, promover encuentros nacionales sobre los avances y las estrategias de vinculación y aplicación de los ODS 2030, y disponer de la información sobre dichas experiencias.

Conclusiones

La responsabilidad social universitaria es un principio esencial que define el compromiso de la institución con la sociedad y el país, orientando su labor hacia el desarrollo endógeno mediante la generación de conocimientos y la formación de profesionales alineados con las necesidades y prioridades nacionales y locales.

La interacción entre la universidad y su entorno local es clave para generar respuestas efectivas a los problemas de la población, a través de la investigación-acción y la promoción del diálogo entre el saber científico y los conocimientos tradicionales (De Sousa Santos, 2007).

El intercambio de experiencias y buenas prácticas sobre la vinculación universitaria con los procesos de desarrollo local representa una valiosa contribución para América Latina y el Caribe, esfuerzo al que se suma la Red DELUNI de la UDUALC.

La Agenda de Desarrollo Sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 han impulsado la reflexión colectiva sobre problemáticas como la desigualdad, la pobreza, el hambre, la injusticia y el cambio climático, al tiempo que han incentivado la búsqueda de soluciones. En este contexto, las universidades tienen una responsabilidad histórica de contribuir a los desafíos planteados en la Agenda 2030.

Referencias

- II Cumbre de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), La Habana, Cuba (2014).
- II Foro Mundial de Desarrollo Económico Local, Foz de Iguazú, Paraná, Brasil (2013).
- VI Taller Nacional Gestión Universitaria del Conocimiento y la Innovación, del Programa Desarrollo Local Universidad (GUCID-III PRODEL), La Habana, Cuba (2013).
- Conferencia Integrada Universidad Latinoamericana y la Salud de la Población, Cuenca, Ecuador (2008).
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores.
- Núñez, J., Prieto, M., Calderón, J., Yépez, P. (2018, abril). Panel II: Educación Superior, Ciencia, Tecnología y la Agenda 2030. VII Asamblea Extraordinaria de la UDUALC, Ciudad de México, México.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Declaración política de Río sobre determinantes sociales de la salud*. Conferencia Mundial sobre Determinantes Sociales de la Salud, Río de Janeiro, Brasil.
- Reflexiones metodologías y avances 2008-2009* (2010). Programa Articulación de Redes Territoriales del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (ART/PNUD), Quito, Ecuador.
- Relatoría del Foro Latinoamericano y del Caribe sobre Desarrollo Económico Territorial, Quito, Ecuador (2015, 18 de mayo).
- Reunión sobre desarrollo local y formación universitaria*. VIII Congreso Internacional de Educación Superior, La Habana, Cuba (2012).
- Seminario-Taller La Universidad y su Impacto Social en La Comunidad, Managua, Nicaragua (2012).
- Taller Nacional sobre la Formación Universitaria y sus Aportes a los Procesos de Desarrollo Local, Quito, Ecuador (2012).
- UDUALC. (2012). Reunión sobre Desarrollo Local y Formación Universitaria, La Habana, Cuba.
- UDUALC. (2013). Taller de las Instituciones de Educación Superior y su Vinculación con el Entorno Local, Coahuila, México.
- UDUALC. (2014). Reunión del Grupo de Trabajo sobre Vinculación de la Universidad a los Procesos de Desarrollo Local, La Habana, Cuba.
- UDUALC. (2015). Foro Latinoamericano y del Caribe sobre Desarrollo Económico Territorial, Quito, Ecuador.
- UDUALC. (2018). Encuentro sobre la Contribución Universitaria a la Agenda 2030, La Habana, Cuba.
- UNESCO (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias.
- UNESCO (2018). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Córdoba.

Jóvenes indígenas y educación superior. Aprendizajes de mujeres ava guaraníes y procesos etnopolíticos en el partido de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina

LUCÍA INÉS ALJANATI

Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y
Afrodescendientes. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

Resumen

Este artículo examina la relación entre las trayectorias académicas de referentes indígenas de la comunidad ava guaraní *Iwi Imemb'y*, y las estrategias etnopolíticas desplegadas en el partido de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina. El análisis se centra en las experiencias de dos referentes que cursaron estudios en la Universidad Nacional de La Plata. Se basa en entrevistas semi-estructuradas y observación participante, realizadas en la investigación de campo durante el período 2015-2021. La primera sección del texto problematiza el imaginario hegemónico que ubica a los pueblos indígenas en regiones rurales o aisladas. La segunda sección aborda el proceso de re-territorialización de la comunidad *Iwi Imemb'y* en La Plata, su organización como comunidad y la articulación con múltiples instituciones no-indígenas, entre ellas, las universidades. La tercera sección examina las trayectorias académicas inconclusas de dos referentes, y la forma en que éstas, y sus experiencias universitarias han enriquecido su capacidad de participación política y de aportar a la solución de reclamos específicos de la comunidad.

Palabras clave: pueblos indígenas; educación superior; jóvenes; mujeres; Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2025.103.806>

Jovens indígenas e Ensino Superior. Aprendizagens de mulheres ava guaraní e os processos etno-políticos no partido de La Plata, província de Buenos Aires, Argentina

Resumo

O artigo analisa a relação entre as trajetórias acadêmicas de referentes indígenas da comunidade ava guaraní *Iwi Imemb'y*, e as estratégias etno-políticas implantadas no partido de La Plata, na província de Buenos Aires, Argentina. A análise foca-se na experiência de dois referentes que cursaram na Universidade Nacional de La Plata. O artigo está baseado em entrevistas semiestruturadas e observação participante realizadas na pesquisa do período 2015-2021. A primeira parte do texto problematiza o imaginário hegemônico que localiza as populações indígenas em regiões rurais ou afastadas. A segunda parte foca-se no processo de re-territorialização da comunidade *Iwi Imemb'y* em La Plata, sua organização como comunidade e a articulação com muitas instituições não-indígenas, como as universidades. A terceira parte do texto analisa a trajetória acadêmica inconclusa de dois referentes e a forma na que elas e suas experiências universitárias têm enriquecido sua capacidade de participação política, assim como o aporte na solução de queixas específicas das comunidades.

Palavras-chave: populações indígenas; Ensino Superior; jovens; mulheres; Argentina.

Indigenous Youth and Higher Education: Learning Experiences of Ava Guaraní Women and Ethnopolitical Processes in La Plata, Buenos Aires Province, Argentina

Abstract

This article examines the relationship between the academic trajectories of indigenous leaders from the Ava Guaraní *Iwi Imemb'y* community, and the ethnopolitical strategies implemented in the district of La Plata, Buenos Aires Province, Argentina. The analysis focuses on the experiences of two leaders who pursued studies at the National University of La Plata. It is based on semi-structured interviews and participant observation conducted during field research from 2015 to 2021. The first section of the article challenges the hegemonic perception that situates indigenous peoples in rural or isolated regions. The second section explores the re-territorialization process of the *Iwi Imemb'y* community in La Plata, their organization as a community, and their interactions with multiple non-indigenous institutions, including universities. The third section examines the incomplete academic trajectories of two leaders and how their university experiences have enriched their political participation and their ability to contribute to the resolution of specific community demands.

Keywords: Indigenous peoples; higher education; youth; women; Argentina.

Personas y comunidades de pueblos indígenas en territorios urbanos

Es notable que en pleno siglo XXI con los masivos desplazamientos poblacionales latinoamericanos y globales, las representaciones dominantes sobre “lo indígena” en Argentina continúan asociadas a la ruralidad y al aislamiento geográfico. Estas representaciones se consolidaron en los orígenes del Estado-nación, cuando los esfuerzos de la élite criolla por construir una identidad nacional se centraron en el imaginario europeo de civilización vs. barbarie, fuertemente imbuido de las ideas de la Ilustración y el positivismo científico. En el marco de ese imaginario, la idea de civilización se asocia a la cultura letrada, la ciencia y la razón, mientras que la de barbarie refleja aquellos otros culturales (en Argentina especialmente representados en los sectores sociales conocidos como gauchos e indios) que no comparten las pautas de socialización y los sistemas de representación dominantes. Las instituciones de escolarización masiva tuvieron y tienen un papel fundamental en la inculcación y la transmisión de las representaciones sobre la otredad cultural y, a pesar de que han transcurrido más de un centenar de años, estas ideas –aunque entramadas en un campo de disputas– continúan vigentes (García y Solari Paz, 2009). Este paradigma impide pensar la posibilidad de que las personas indígenas puedan vivir en las ciudades, estudiar en la universidad y reclamar sus derechos. Estos son supuestos que han sido refutados por diversos profesionales e investigadores indígenas (Santana Colin, 2022).

Dicho esto, y a contrapelo de las representaciones dominantes, cabe señalar que el componente étnico indígena de la población en las ciudades es un hecho significativo. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2015), en Argentina, ocho de cada diez personas indígenas viven en las ciudades y, en el caso de los partidos del Gran Buenos Aires, 99.8% de la población indígena vive en áreas urbanas, mientras que sólo 0.2% lo hace en áreas rurales (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2023).

Tal como ha sido desarrollado por Ratier (1988), Tamagno y Maidana (2011), Engelman (2016), la presencia indígena en las ciudades resulta de los procesos sociales, políticos y económicos ligados al desarrollo del capitalismo. Como en otros países de América Latina, en Argentina, los pueblos indígenas se encuentran en estado crítico por la vulneración de sus derechos. Tras haber sido despojados de sus territorios de manera sistemática, especialmente a partir de las campañas militares efectuadas por el Estado argentino llamadas “Conquista del Desierto” (1878-1885) y “Campaña del Chaco” (1870-1930), muchas comunidades de pueblos indígenas habitan hoy en tierras fiscales y zonas escasamente productivas, y continúan enfrentándose al avance de grupos económicos que se apoderan de sus tierras, contaminan y causan desequilibrios ecológicos al efectuar actividades mineras, agrícolas, madereras, o bien, desarrollan barrios privados y



emprendimientos turísticos (Mato, 2021). Estas presiones sobre las tierras y las poblaciones producen migraciones forzadas que obligan al abandono de sus territorios, a la fragmentación del tejido social y a la destrucción de sus modos de vida tradicionales. Sin embargo, como sostiene Haesbaert (2013), las migraciones no pueden concebirse únicamente en términos de desterritorialización, es decir, de pérdida de territorio. Por el contrario, es fundamental analizarlos teniendo en cuenta las situaciones de reconstrucción territorial (reterritorialización) y las múltiples relaciones de poder implicadas en el control del espacio.

En el caso de los pueblos indígenas, estos procesos de reterritorialización se expresan a modo de nucleamientos: configuraciones socio espaciales dinámicas y heterogéneas en las que comunidades indígenas se desenvuelven sin perder su identidad (Tamagno, 2001; Maidana, 2012). Al hablar de configuración socio espacial hacemos¹ notar que el territorio no solamente comprende el sustrato material de la tierra, la superficie, sino que tiene también un carácter simbólico. La organización en los nuevos territorios asume diferentes configuraciones profundamente imbricadas con los procesos etnopolíticos. Como señalan Bartolomé (2002) y Barabas (2008), la etnopolítica refiere a las acciones colectivas que los pueblos indígenas efectúan para canalizar sus demandas a partir de nuevas modalidades.

Estas nuevas formas se evidencian desde mediados del siglo XX, y están signadas por el uso y manejo de “un lenguaje político estructurado de acuerdo a la lógica dominante” (Barabas, 2002, p.209). El acceso de las personas indígenas a las universidades, al abonar la incorporación de los códigos de la sociedad dominante, puede contribuir a la construcción de estrategias etnopolíticas y convertir a la universidad en un espacio de resistencia (Santana Colin, 2022). En los apartados siguientes, examinamos experiencias vinculadas con estos procesos, dando énfasis en las trayectorias académicas de referentes indígenas, y analizamos cómo el capital cultural incorporado en los espacios universitarios es puesto al servicio de la comunidad para reclamar sus derechos. Los datos de este artículo proceden fundamentalmente de entrevistas formales e informales y observación participante realizadas durante la investigación de campo desarrollada durante el periodo 2015-2021.

Procesos de re-territorialización ava guaraní en La Plata

La mayoría de las familias que conforman la comunidad *Iwi Imemb'y* provienen del Departamento de Orán, provincia de Salta, de una zona tropical denominada valle de Zenta. El territorio que ocupaban antes de su expulsión linda con el ingenio Tabacal, un enorme complejo agroindustrial fundado en el año 1918 que actualmente se dedica a la producción de azúcar y bioetanol.

La relación de los ava guaraníes con los ingenios azucareros se remonta a principios de siglo XX en plena época de consolidación del Estado-nación, ya que los ava guaraníes –junto con otros pueblos indígenas– constituyeron el grueso de la mano de obra –temporal y permanente– de estas empresas (Bialet Massé, 2010; Bisio y Forni, 1976; Gordillo, 1995). Tal como documentan los autores nombrados, en aquellas épocas y durante varias décadas, grandes contingentes de indígenas fueron trasladados a la fuerza desde del sur de Bolivia y distintas regiones del Noroeste Argentino hacia los ingenios de las provincias de Salta y Jujuy para trabajar en condiciones de extrema precariedad y sobreexplotación mientras que simultáneamente, el Ejército nacional se ocupaba de mantener las fronteras recientemente instituidas.

No es objeto de este trabajo ofrecer una historia pormenorizada de los ingenios azucareros y las condiciones laborales o sindicales de sus trabajadores, pero sí resulta pertinente señalar que durante las últimas décadas del siglo XX se produjo una transformación profunda a raíz de la mecanización de la industria, que condujo a la expansión de la frontera agropecuaria y a la expulsión masiva de trabajadores de los ingenios, entre ellos, algunas familias que hoy forman parte de la comunidad *Iwi Imemb'y* (Aljanati, 2024). Estas circunstancias impulsaron migraciones en busca de oportunidades de trabajo agrícola estacional en otras regiones (migraciones “golondrina”) y hacia zonas urbanas y periurbanas (Gordillo, 2010).

Los ava guaraníes –como los pueblos indígenas en general– se hallan profundamente atravesados por las transformaciones económicas del modo capitalista de producción que afectan y han afectado –como lo hizo la colonización– radicalmente sus modos de vida. Tal como señalamos, la migración a las ciudades constituye una respuesta/estrategia a las condiciones impuestas por estos procesos. No obstante, para la comunidad *Iwi Imemb'y* la ciudad no se presenta como horizonte deseable o siquiera posible de habitar. En tanto se identifican como pueblo agricultor, las familias que la integran decidieron nuclearse en lo que se conoce como el Cordón Hortícola Platense, un espacio que se caracteriza principalmente por la producción de hojas y hortalizas de estación destinado al comercio en las urbes.

Así, los procesos ligados a la expansión de la frontera agropecuaria han forzado a los ava guaraníes a migrar desde Salta hacia la provincia de Buenos Aires y ellos han elegido –dentro de las posibilidades– una zona hortícola que habilita, en lo inmediato o potencialmente, la reproducción de ciertas prácticas asociadas a su modo de vida e identidad étnica.² La organización del trabajo hortícola en la zona recae principalmente bajo la figura de la mediería o porcentajería, una forma de contrato informal en la que

la persona que contrata acredita el equivalente del precio fijado para 50% de la producción al mediero. Esta relación es profundamente desigual, ya que, si bien el contrato se realiza “uno a uno”, la ganancia se reparte entre varias personas –generalmente del mismo grupo familiar– que se reparten el trabajo (Ringuelet, Attademo, Archenti y Salva, 1991).

Por medio de esta estructura laboral de carácter precario, las familias ava guaraníes entablaron vínculos con otras organizaciones. Una de ellas, la Asociación de Medieros y Afines (ASOMA)³, fue fundamental para la consolidación de la comunidad *Iwi Imemb’y*. Una referente de la comunidad nos narró cómo fueron los inicios de esta relación:

Entré yo primero, como siempre [risas] y averigüé de qué se trataba, porque decía Asociación de Medieros y Afines [...]. Y primero ellos repartían alimentos. [...] Conocé ASOMA, le dije cuál era su propósito de lo que ellos estaban organizados. Y dijo “bueno, ASOMA lucha por el derecho a la tierra. Si bien a la tierra hay que arrancársela. Es una organización de lucha, si te gusta, te podés afiliar, si no, bueno, da lo mismo”. Y así empezamos a entrar en ASOMA (Registro de campo, 2018).

La participación en ASOMA contribuyó a la construcción de estrategias de organización de los ava guaraníes. Su inserción en esta organización amplió sus lazos sociales, los conectó con diversos organismos y actores e impactó de manera significativa las trayectorias educativas de los referentes indígenas. Simultáneamente, las familias ava guaraníes fueron mejorando sus condiciones de vida en la región. En 2008, obtuvieron un subsidio con el que compraron herramientas agrícolas y posteriormente lograron alquilar un lote de tierra para sembrar sus propios cultivos y reducir los contratos de mediería. Para ese entonces, ya habían adquirido conocimiento y experiencia sobre las técnicas de producción requeridas para la zona.

Como señalamos anteriormente, las formas en que se instituyen las comunidades en los territorios están estrechamente vinculados con sus expectativas y demandas. La conexión con ASOMA, que ya articulaba con otras organizaciones, como la Comisión Provincial por la Memoria⁴ y la Comisión de Pueblos Originarios e Inmigraciones de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), amplió el horizonte de posibilidades de las familias ava guaraníes.

Por un lado, debe tenerse en cuenta que esta unidad de la UNLP acompaña a diferentes comunidades indígenas de La Plata y realiza actividades en conjunto con ellas que contribuyen a visibilizar sus demandas. La relación con esta unidad de la UNLP permitió establecer relaciones directas con estudiantes, docentes y no docentes de la universidad, así como despertar interés en adquirir conocimientos útiles para sus luchas.

Además, de manera más amplia, estas experiencias estimularon que las comunidades vieran necesario realizar reclamos que partieran de su especificidad étnica, lo cual implicaba obtener el reconocimiento de la personería jurídica como comunidad indígena, un requerimiento legal que certifica por escrito la existencia de las comunidades indígenas en Argentina y les

permite tramitar asuntos que les competen como sujetos de derecho, sin intermediarios.

Uno de los requisitos para obtener personería jurídica es presentar una estructura de representantes. A estos efectos, la comunidad *Iwi Imemb'y* estableció las figuras de Consejero General, Consejera de la Juventud, Consejera de la Mujer, y Tesorera. El Consejero General es la autoridad principal. El cargo lo ocupa un anciano con una larga trayectoria de actividad política; era el líder de los jóvenes comuneros en la época en que fueron expulsados de la provincia de Salta. La Consejera de la Juventud desarrolla tareas de coordinación con los jóvenes para tomar decisiones que les conciernen y representarlos en distintos espacios organizativos como asambleas comunitarias y reuniones. La Consejera de la Mujer aborda problemáticas relacionadas con la violencia de género y se ocupa de cuestiones relacionadas con la salud sexual y reproductiva. La Tesorera se encarga de realizar trámites para la financiación de proyectos, cobrar subsidios, elevar notas, etcétera.

Una vez que la comunidad logró reconocimiento jurídico, inició el reclamo formal de la entrega de tierras aptas y suficientes para el desarrollo humano conforme lo estipula la Constitución Nacional en su artículo 75 inciso 17. Tras más de una década de haberse establecido en el Cordón Hortícola Platense, la comunidad ha construido lazos de pertenencia y afecto con el territorio y la población adyacente, por lo que la demanda involucra a los gobiernos de Provincia y Municipio. Además, contempla la necesidad de tierras aptas y suficientes para el cultivo, y un espacio de monte que contemple las necesidades materiales y simbólicas consideradas por los ava guaraníes.

Para comprender cómo fue posible que se construyera el entramado de las trayectorias académicas en relación con las estrategias etnopolíticas, también es necesario tomar en cuenta la proximidad geográfica y la posibilidad de acceso a los centros urbanos. En ellos no solo se encuentran los órganos de representación de gobierno, sino también las sedes de algunas universidades. Por mencionar algunos, la casa de Gobierno, la Municipalidad y el Consejo Provincial de Asuntos Indígenas se encuentran en la ciudad de La Plata. En tanto el Congreso de la Nación y el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, se encuentran en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a aproximadamente 50km de La Plata. Además, en este radio se hallan facultades e institutos de la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad de Buenos Aires y otras universidades públicas gratuitas. Como ya ha sido documentado en estudios sobre varios países de América Latina, y en particular sobre Argentina, la cercanía a las sedes universitarias constituye un factor clave para facilitar las relaciones de comunidades indígenas con estas instituciones. Adicionalmente, la gratuidad de la educación superior característica del sistema universitario argentino facilita que personas de pueblos indígenas puedan acceder a oportunidades formativas de este nivel (Mato, 2020).

Trayectorias académicas y participación política de las mujeres ava guaraní

Pese a la existencia de una prolífica bibliografía argentina sobre el pueblo Ava Guaraní, son muy pocos los trabajos dedicados a la mujer. Si nos remitimos a los trabajos publicados en el siglo XX, solamente podemos mencionar el de Rocca (1976). Sin embargo, desde comienzos del siglo XXI, se sumaron nuevas investigaciones que abonaron el conocimiento sobre las mujeres ava guaraníes y sus formas de participación en la vida doméstica y pública. Destacamos algunos datos relevantes para este trabajo. En lo que respecta a las poblaciones ava guaraníes del Noroeste Argentino, Hirsch (2003) realizó un análisis sobre el rol de las mujeres en las esferas pública y privada, en el que advirtió un alto grado de autonomía en relación a la economía familiar, no así no en lo que atañe a la participación sobre los asuntos políticos. Con respecto a lo educativo, Hirsch y Amador Ospina (2011) señalaron un incremento en el ingreso de mujeres ava guaraníes al nivel terciario y un cambio en lo que respecta a las aspiraciones, ya que muchas decidieron retrasar la maternidad para poder estudiar. Por otro lado, Castelnuevo (2014) investigó específicamente sobre la participación política de las mujeres en actividades relacionadas con agencias de desarrollo.

Gómez (2014) ha mostrado que algunas de las transformaciones mencionadas se explican por la confluencia de dos procesos: por un lado, cuestionamientos a las actitudes patriarcales que se expresan dentro de las propias comunidades y se traducen en demandas de mayor autonomía y participación en la toma de decisiones. Por otro lado, la influencia del discurso multicultural ha contribuido a colocar a la mujer indígena como sujeto de políticas públicas.

En consonancia con estos antecedentes, ya en el contexto del Cordón Hortícola Platense de la Provincia de Buenos Aires, observamos que la representatividad política de las mujeres en la comunidad *Iwi Imemb'y* es significativa (de cuatro cargos formales, tres son ocupados por mujeres). En los siguientes párrafos, ilustramos cómo las trayectorias académicas de dos referentes mantienen una relación de ida y vuelta con sus procesos de participación política. Ambas realizaron parte de su formación en la Universidad Nacional de La Plata y fueron electas como Consejera de la Juventud y Tesorera respectivamente por su *expertise* en áreas de conocimiento que la comunidad considera relevantes para el desempeño de dichas funciones.

El acceso, permanencia y graduación de personas de pueblos indígenas en el sistema de Educación Superior es una demanda contundente de estos pueblos en toda América Latina. Si bien, el caso de las dos referentes de la comunidad *Iwi Imemb'y*, que aquí nos ocupa, podría considerarse un ejemplo exitoso en el sentido de que han tenido acceso a este nivel educativo; sin embargo,

hasta el momento, no es ejemplo de haber podido permanecer y graduarse. Este problema es crónico en Argentina. Aunque el país es considerado un referente en derechos humanos y su sistema educativo público es reconocido internacionalmente por su cobertura y gratuidad en todos los niveles, incluyendo la educación superior, la implementación de políticas públicas específicas para personas indígenas y afrodescendientes sigue rezagada. De hecho, Argentina se encuentra entre los ocho países latinoamericanos con mayores deficiencias en este ámbito (Mato, 2021). Como explica el autor, los motivos que demoran el desarrollo de este tipo de políticas parecen estar asociados a la premisa de que la gratuidad y el acceso irrestricto al sistema contemplados en la Ley de Educación Superior (LES) garantiza los derechos de toda la población; sin embargo, dicha ley no contempla los derechos específicos de los pueblos indígenas consagrados en la Constitución Nacional (Artículo 75 Incisos 17 y 22⁵), los cuales fueron promulgados precisamente en vista de la posición históricamente subordinada en la que han sido ubicados estos pueblos en relación con la sociedad dominante.

Los obstáculos que impiden o dificultan el acceso y la permanencia en el sistema educativo de los pueblos indígenas son producto de los procesos históricos de exclusión a los que aludimos anteriormente. Uno de ellos, tal como expresa Mato (2021) es el despojo territorial iniciado con las campañas militares en los albores del Estado-nación –que se continúa en la actualidad– que los privó de sus modos de subsistencia económicos relegándolos a las áreas más empobrecidas, perpetuando así, el sistema de desigualdad. La exclusión encuentra entonces puntos de confluencia entre etnia y clase, tal como lo expresa la Consejera de la Juventud:

Está claro que el sistema educativo de hoy, y el que viene, va a seguir siendo lo mismo para una clase vulnerable como nosotros. El problema es para los de clase baja; todos los sufrimos. Los pobres terminamos siendo... no pasa de enfermeros, enfermero para abajo puede ser, pero es raro que pasemos más de eso...si no es enfermero, electricista, mecánico, plomero, ese es el nivel del pobre. No permiten que lleguemos a tener un poco más de conocimiento (Registro de campo, 2015).

Otro obstáculo es el racismo, que no se manifiesta únicamente por medio de la discriminación racial sino también en lo que se denomina *curriculum nulo*⁶, a través de la omisión de contenidos curriculares relativos a las lenguas y los conocimientos de los pueblos indígenas. En Argentina el modelo teórico que sustentó los discursos pedagógicos, estuvieron signados por una homogeneidad deseable por la élite dominante que fue equiparada a la noción de igualdad, pero dicha homogeneidad implicó la exclusión de quienes no encajaban en el imaginario de ciudadanía, entre ellos, los pueblos indígenas (Dussel y Southwell, 2004). Durante la última década del siglo XX, haciendo eco del constitucionalismo multicultural emergente en Latinoamérica (Walsh, 2010) y en el marco del retorno democrático, se consolidó un discurso de reconocimiento y respeto a la diversidad étnico-cultural. No obstante, el racismo naturalizado continúa vigente y aún forma parte de la norma escolar/académica.

Estos mecanismos de exclusión dificultan la completitud de los estudios primarios y secundarios y, por lo tanto, el acceso al nivel superior (Mato, 2020 y 2023). Sin embargo, no debe pensarse que la interrupción de los estudios implica una pérdida absoluta de tiempo y energía, pues las experiencias educativas aportan significativamente a la construcción de liderazgos indígenas y los procesos de participación política porque son la clave para el acceso a la apropiación de capital cultural. Como ha argumentado Bourdieu (2000), la desigual distribución del capital cultural contribuye a la reproducción de la estructura social. La apropiación del mismo por parte de los sectores que no lo heredan socialmente podría, entonces, contribuir a la transformación de dicha estructura.

El capital cultural puede existir en tres formas: capital incorporado, objetivado e institucionalizado. El capital incorporado es aquel internalizado inconscientemente, en forma de *habitus*; se expresa, por ejemplo, en comportamiento, modos de hablar, valores, disposiciones, gustos, etcétera. El capital objetivado hace alusión a los bienes materiales. Por último, el capital institucionalizado se asocia al rendimiento académico y la titulación. Esta forma de capital confiere un reconocimiento institucional al capital cultural, que dota a quien lo obtiene de un estatus superior en la escala social.

Para el caso específico de Argentina, autoras como Czarny (2007), Osola (2010), Palacios, Padawer, Hecht, y Novaro, (2015), Hecht, Enriz, García Palacios, Aliata y Cantore (2018), dieron cuenta de la motivación que representa para muchos jóvenes indígenas el poder contribuir con sus estudios académicos, a mejorar las condiciones de vida de sus comunidades. La comunidad *Iwi Imemb'y* también se posiciona en este sentido, así lo expresaba la Consejera de la Mujer: “Si vos estudiás para ser abogado: defendé a nuestro Pueblo. Si sos médico: curá a nuestro Pueblo. Si sos maestro: hagamos nuestra propia escuela y que seamos nosotros los protagonistas, nosotros mismos...” (Registro de campo, 2021). En concordancia con estos sentidos otorgados a la profesionalización, examinamos a continuación los casos de la Consejera de la Juventud y la Tesorera de la comunidad *Iwi Imemb'y*, cuyas trayectorias universitarias resultan significativas en los procesos de participación política y formación como referentes.

La Consejera de la Juventud inició su actividad universitaria con el curso de ingreso a la carrera de Ciencias Agrarias, pero terminó abandonándolo porque no logró aprobar el examen, cuestión que le resultó sumamente frustrante dado que dedicó y estuvo en contacto toda su vida con la actividad agrícola (Aljanati y Mannelli, 2018). En este sentido, y a tono con las críticas al racismo en el nivel superior que señalamos anteriormente, la Consejera de la Juventud realizaba la siguiente observación:

Yo no puedo estudiar a mi manera. Yo estudio de acuerdo al programa que ellos bajan; no soy libre de mi pensamiento. Lamentablemente, tenemos que estudiar de la manera que ellos lo proponen. Mi manera de estudiar es conocer las plantas, más práctica; lo teórico complica todo. Nosotros conocemos todo en la práctica. Tiene todos programas europeos, nada de Argentina, nada nuestro (Registro de campo. 2015).

Pasado un tiempo, decidió estudiar Ciencias Jurídicas, también en la UNLP. Al preguntarle por qué eligió esta carrera, su respuesta fue contundente: no fue por gusto, sino “por obligación, para entender las leyes de los blancos”, en clara alusión a la necesidad de defender los derechos de su comunidad. Como la referenta conoce, –gracias al vínculo con la Comisión Provincial por la Memoria– a dos abogados docentes de la UNLP que intervinieron a favor de la personería jurídica, pudieron orientarla y aconsejarla en ciertos aspectos académicos que resultan clave para el ingreso a cualquier ámbito desconocido. Aprobó algunas materias hasta que debió interrumpirla por dificultades económicas. Sin embargo, en este contexto académico se interiorizó en la normativa legal específica para los pueblos indígenas: “¿Dónde está el derecho? Son cosas que están, pero no las cumplen. Y era verdad. Empecé a ver las leyes [...] y no las cumplían. Era mentira. [...]” (Registro de campo, 2015). Aunque no finalizó la carrera, alcanzó un corpus de conocimiento que le permitió contrastar la normativa legal con la realidad concreta de sus condiciones de existencia.

La Tesorera de la comunidad cursa la carrera de Contaduría Pública. Como es sabido, cada campo disciplinar dispone de un lenguaje específico e interviene en la conformación de un *habitus* que moldea la práctica profesional. En el caso de esta referenta, que ha aprobado algunas materias del plan de estudios, la internalización de determinados códigos y términos de este mundo institucional facilita su desempeño en las funciones. A modo de ejemplo, describimos una breve anécdota que aconteció en tiempos de pandemia de covid-19.

En el contexto de la pandemia, la comunidad recibió la notificación de un cheque por parte de la Municipalidad de La Plata para cobrar un subsidio, un día antes de su vencimiento, y no alcanzó a retirarlo antes de la fecha. A raíz de esto, el Consejero General le solicitó a la Tesorera su asesoría para efectuar el reclamo en la oficina correspondiente. Se apersonaron en la Tesorería de la Municipalidad de La Plata para reclamar el cheque. Quien llevó la delantera en el reclamo fue la Tesorera. Explicó con firmeza que la notificación se había realizado con poco margen de tiempo para retirar el cheque y cobrarlo en el banco. Estos argumentos, sumados a una actitud de seguridad y confianza, permitieron renovar el cheque y cobrarlo. La Tesorera nos comentó que el Consejero General le solicitó ayuda por

sus conocimientos en el área, porque ella “entendía más” y podría resolver el problema.

El capital cultural acumulado amplía los horizontes de agenciamiento y autonomía, proporcionando a las personas un vocabulario especializado y una mayor confianza, especialmente cuando estos saberes son respaldados por su comunidad de pertenencia. Esto les permite interactuar con diversos actores en distintos espacios institucionales. Como señala Bartolomé (2002) al referirse a las organizaciones etnopolíticas, cuando los y las líderes dominan los códigos de sus interlocutores no indígenas, la representatividad democrática suele adquirir la forma de una mediación intercultural.

Así como las referentes cuentan con un corpus de conocimiento o un capital cultural legitimado por la comunidad para ocupar los cargos de representatividad comunitarios, dichos cargos promueven la inserción en zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado (no sólo en el sentido restringido del conocimiento sino también en lo que respecta a nociones tales como normas, formas de expresarse, valores, códigos sociales, etcétera) que les brinda la posibilidad de captar y manejar determinados recursos, de movilizar influencias y coordinar acciones (Berger y Luckman, 1968/2021). Estas redes potencian sus aprendizajes y vehiculizan el acceso a programas de formación, becas, subsidios, entre otros, que les permiten continuar sus estudios y conseguir recursos para otros integrantes de la comunidad o afines (Aljanati, 2024). Para ilustrar esto, cabe mencionar que, en 2017, ambas referentes obtuvieron becas para realizar estadías formativas específicas para indígenas en Colombia y Bolivia, donde conocieron a representantes de diversos pueblos indígenas de América Latina. Compartieron actividades y experiencias acerca de las problemáticas que sufren y estrategias para afrontarlas⁷.

Como se puede apreciar, la profesionalización o el acceso al nivel superior no es un requisito privativo para ejercer la participación política o representar a la comunidad. No obstante, los conocimientos académicos son un recurso altamente valioso y constituyen un derecho por conquistar. Las instituciones educativas formales son hoy percibidas por la mayoría los pueblos indígenas como una posibilidad de movilidad social ascendente y un terreno fértil para la transformación social y cultural (Santana Colin, 2002).

Antes de concluir, nos gustaría hacer un último comentario con relación a las estrategias etnopolíticas y el mundo académico. Ya mencionamos algunos obstáculos que supone la formación universitaria para los estudiantes indígenas: las barreras económicas y el racismo que experimentan, tanto en forma de discriminación étnico-racial como por la omisión de sus perspectivas en los planes de estudios. Ahora bien, es importantes señalar que en algunos países de América Latina como Colombia (Santamaría Chavarro, 2015) se han desarrollado programas institucionales en colaboración con personas y comunidades indígenas, mientras que en otros, como México, existen universidades interculturales (Palemón Hernández Silva y Parrao Rivero, 2019). Estos ejemplos trazan alternativas al paradigma monocultural que domina la episteme académica. Argentina en este aspecto se encuentra relegada. No obstante, con cierta frecuencia en determinadas facultades públicas, los referentes indígenas se hacen presentes en los espacios académicos como expositores, invitados y panelistas en cátedras, jornadas y congresos universitarios. Este tipo de actividades contribuyen a la visibilización de las demandas, a la

construcción y consolidación de redes de apoyo para el despliegue de estrategias etnopolíticas. Son prácticas de colaboración entre equipos académicos y comunidades indígenas que abogan por la interculturalización de la educación superior, deuda que aún no está saldada, como lo señalan explícitamente las recomendaciones de las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES), realizadas en 2008, 2018 y 2024. Con el propósito de avanzar en la puesta en práctica de estas recomendaciones, Mato (2024) señala que el hecho de que el racismo sea una cuestión estructural y sistémica no debe desentendernos de la necesidad y la capacidad de dar respuestas desde las propias instituciones educativas, lo cual nos insta a identificar y reconocer el racismo naturalizado y reproducido en los propios discursos y las prácticas profesionales. Para finalizar, hacemos eco de las palabras del Consejero General, tomando sus interrogaciones a la vez como demanda y compromiso:

Nosotros decimos que para reconstruir hay que reconstruir desde la educación, desde la escuela primaria, desde la secundaria, universitaria. Nosotros nos preguntamos qué clase de originarios queremos ser o en qué continente o país quisiéramos vivir. También los profesores, qué clase de profesionales quieren ser, pero esto es una tarea muy grande y responsabilidad de todos, de toda la sociedad. Nosotros decimos un estado que se ha construido mal, desigual, por eso, existe el rico, el pobre, y dos culturas, una que se siente superior, la otra inferior (Registro de campo, 2015).

Comentarios finales

En este trabajo, nos centramos en el análisis de cómo las trayectorias académicas de dos referentes de la comunidad ava guaraní *Iwi Imemb'y* nucleada en el Cordón Hortícola Platense de la provincia de Buenos Aires contribuyen a su formación y práctica en defensa de los derechos de su comunidad. Tras abordar los motivos que derivaron en el nucleamiento de la comunidad en La Plata, analizamos la manera en que las trayectorias académicas se entrelazan con los procesos etnopolíticos. Postulamos que en un sistema educativo signado por procesos históricos de invisibilización, negación y desvalorización de la alteridad cultural, y de los conocimientos de los pueblos indígenas, la universidad es un espacio de conquista de derechos. Señalamos también que las experiencias adquiridas en los espacios universitarios aportan tanto a la formación de liderazgos como a la construcción de estrategias etnopolíticas por la posibilidad de apropiación de capital cultural. Por último, demostramos que la experiencia universitaria constituye un proceso enriquecedor, aun cuando las personas indígenas que acceden a ella no logren culminar sus estudios. En su paso por el sistema, construyen sus críticas con base en las trayectorias siempre complejas en las que se desenvuelven, ya sea cuando los contenidos de los planes de estudios entran en conflicto con los saberes producidos en las comunidades, como cuando se enfrentan a situaciones de racismo y discriminación, o cuando deben interrumpir sus estudios por motivos económicos. Al vivir en carne propia estas problemáticas, elaboran interpretaciones, construyen y refuerzan los argumentos que sirven de base a sus reclamos.

Notas

1. El uso del plural apunta a explicitar que esta producción es fruto de una construcción colectiva de conocimiento. La misma incluye tanto al equipo de investigación del cual formo parte como a los diversos interlocutores con los que dialogo en mis investigaciones, académicos e indígenas.
2. Cabe mencionar algunas prácticas que llevan a cabo en este espacio e identificamos como significativas: la posibilidad de construir las unidades domésticas contiguas a las unidades de producción, la posibilidad de cultivar sin el uso de agroquímicos, la posibilidad de sembrar, cuidar y cosechar sus propios alimentos y la posibilidad de realizar determinadas ceremonias, entre otras.
3. ASOMA nuclea a trabajadores sin tierra propia y se convoca con el objeto de realizar reclamos de tierras y herramientas hacia el Estado.
4. La CPM es un organismo público y autónomo que promueve e implementa políticas públicas relativas a la memoria y a los derechos humanos.
5. El Inciso 17 garantiza el respeto a la identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural para los Pueblos Indígenas argentinos. Cabe señalar que la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) recoge los lineamientos constitucionales, y en el artículo 52 establece la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe para los niveles de educación inicial, primario y secundario. Otra normativa vigente que resulta pertinente destacar es la ley 24.071 (1992) que ratifica el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, el cual establece en su artículo 26 la obligatoriedad del Estado de adoptar medidas “para garantizar la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”. Los artículos 27, 28 y 29 de este Convenio establecen la garantía de la participación indígena en los programas educativos y la inclusión de sus conocimientos, su lengua y sus sistemas de valores, entre otras cuestiones relevantes.
6. Esta noción incluye a lo que queda fuera del currículum explícito, “todo lo que se decide no enseñar” (Da Cunha, 2015, p.157).
7. Nos referimos al Taller Global sobre Estrategias de Derechos Humanos para Líderes Indígenas del Sur Global, organizado por el Centro de Estudios Jurídicos y Sociales “Dejusticia” y el Observatorio de Discriminación Racial en Colombia, así como al Diplomado Latinoamericano “Pueblos Indígenas y Objetivos de Desarrollo Sostenible: La Ruta de los Pueblos Indígenas para Reducir la Desigualdad en la Agenda 2030”, organizado por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC) en Bolivia. Cabe destacar que este último priorizaba la participación de mujeres y jóvenes indígenas.

Referencias

- Aljanati, L. I., y Mannelli, A. (mayo de 2018). Obstáculos y dificultades en trayectorias educativas en la educación superior: caso iwi ememby en La Plata. Los pueblos indígenas de América Latina. En *Actas del II CIPIAL*. Universidad Nacional de La Pampa.
- Aljanati, L.I. (2024). *Saberes indígenas: a propósito de trayectorias educativas y las luchas por la efectivización de derechos*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Naturales y Museo].
- Bartolomé, M. A. (2002). Movimientos indios en América Latina: los nuevos procesos de construcción nacionalitaria. *Desacatos*, (10), 148-166.
- Barabas, A. M. (2008). Los derechos indígenas, la antropología jurídica y los movimientos etnopolíticos. *Ilha Revista de Antropologia*, 10(1), 201-216.
- Berger. P., Luckmann, T. (2021). *La construcción social de la realidad*. Amorrrortu. (Trabajo original publicado en 1968).
- Bialet Massé, J. (2010). *Informe sobre el estado de las clases obreras argentinas*. Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires, La Plata. <https://www.argentina.gob.ar/trabajo/biblioteca/informemasse>
- Bisio, R. H., y Forni, F. H. (1976). Economía de enclave y satelización del mercado de trabajo rural. El caso de los trabajadores con empleo precario en un ingenio azucarero del noroeste argentino. *Desarrollo económico*, 16(71), 3-56.

- Bourdieu, P. (2000). Capítulo IV. Las formas del capital: capital económico, capital cultural y capital social. En *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164). Desclée de Brouwer.
- Castelnuovo Biraben, N. (2014). *Mujeres guaraníes y procesos de participación política en el noroeste argentino*. Antropofagia.
- Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 921-950.
- Da Cunha, M. (2015). El currículum como Speculum. En Bach, A.M. (Coord.). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires, Argentina: UNSAM Edita.
- Dussel, I., y Southwell, I. D. M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor de la Educación*, (1). https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/La_escuela_y_la_igualdad._Dussel_I._y_Southwell_M.pdf
- Engelman, J. M. (2016). Migración étnica y condiciones de vida urbana al sur del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Alteridades*, 26(52): 67-79.
- García, S. y Solari Paz, V. (2009). Investigar la escuela: desafíos desde la antropología. En L. E. Tamagno (Coord.), *Pueblos indígenas. interculturalidad, colonialidad y política* (pp. 165-189). Biblos.
- Gómez, M. (2014). Mujeres indígenas en Argentina: Escenarios fugaces para nuevas prácticas políticas. *Publicar*, 12(16), 59-81.
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8,15, 9-42.
- Hecht, A. C., Enriz, N., García Palacios, M., Aliata, S., y Cantore, A. (2018). "Yo quiero estudiar por mi comunidad": Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, (47), 105-122.
- Hirsch, S. (2003). Las mujeres guaraníes de Salta en la esfera doméstica y pública: una aproximación antropológica. *Runa*, 24(1), 213-232. <https://doi.org/10.34096/runa.v24i1.1270>
- Hirsch, S., y Amador Ospina, M. (2011). La maternidad en mujeres jóvenes guaraníes del norte argentino. Encrucijadas de la familia, la salud pública y la etnicidad. En K. Felitti (Coord.). *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina* (pp. 155-175). Ciccus
- Maidana, C. (2012). Migrantes Toba (qom). Procesos de territorialización y construcción de identidades [Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/21132>
- Mato, D. (2020). Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina. Estudio de caso preparado para el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción* (Global Education Monitoring Report – GEM 2020). <https://acortar.link/We3TQI>
- Mato, D. A. (2021). Derechos educativos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas en Argentina: Inequidades estructurales, inconsistencias jurídicas e insuficiencias de políticas públicas. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1, 1.121-140.
- Mato, D. (2024). Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior en América Latina. Aprendizajes para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (21), 124-139.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2023) Investigación sobre el derecho a la educación: convocatorias del observatorio del derecho a la educación / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Ossola, M. M. (octubre, 2010). *Educación superior de jóvenes indígenas en la provincia de Salta (Argentina): trayectorias personales, tensiones familiares y expectativas comunitarias* [Ponencia]. VII Reunión del Grupo de Trabajo Familia e Infancia, CLACSO, Chile.
- Palacios, M., Padawer, A., Hecht, A., y Novaro, G. (2015). *Aprender a ser referente: una mirada a las trayectorias educativas de tres mujeres indígenas en Argentina* [Ponencia]. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Palemón Hernández, Silva, I., Parrao Rivero, O.L., (2019) La experiencia de la UIMQroo en el desarrollo local y la gobernanza en comunidades de la zona maya de Quintana Roo, México. En: Daniel Mato (Coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. (pp. 483-496). EDUNTREF.
- Radovich, J. (1999). Del paternalismo a la autogestión. Transformaciones en la política indígena en la Argentina. En A. Balazote, y J. Radovich (Comps.), *Estudios antropológicos sobre la cuestión indígena en la Argentina* (pp. 13.24). Minerva.
- Ratier, H. (1988). Indios, gauchos y migrantes internos en la conformación de nuestro patrimonio social. *Revista Índice para el Análisis de Nuestro Tiempo, segunda época*, 1(2), 26-51.

Ringuelet, R., Attademo, S., Archenti, S., y Salva, M. C. (1991). La producción hortícola en el partido de La Plata: cuestión productiva, cuestión social, cuestión ambiental. *Cuestiones Agrarias Regionales*, (6), 25-28. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.84/pm.84.pdf>

Santamaría Chavarro, A. (2015). Etnicidad, género y Educación Superior en Colombia. Trayectorias cruzadas de experiencias interculturales a partir del caso de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia. En: Daniel Mato (Coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y Experiencias* (pp. 223-244). EDUNTREF.

Santana Colin, Y. (2022) *Caminares comunitarios y académicos. Narrativas de profesionalistas indígenas que tensionan imaginarios*. Universidad Iberoamericana.

Rocca, M. (1976). Facundina. En J. Nash, y M. Rocca (Eds.), *Dos mujeres indígenas*. Instituto Indigenista Interamericano.

Tamagno, L. E. (2001). *Namqomhueta'anadoqshilma'*. Ediciones Al Margen.

Tamagno, L., Maidana, C.A. (2011). Grandes urbes y nuevas visibilidades de la diversidad. *Estudios urbanos e regionales*, 13(1), 51-61.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.

La universidad colombiana: entre viejos problemas y las promesas de reforma en un nuevo contexto político

MIGUEL ÁNGEL URREGO

Doctor en Historia y PhD of Philosophy (major History). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Profesor de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

Resumen

Este artículo analiza la situación actual de la universidad colombiana, caracterizada por una combinación de problemas estructurales históricos y desafíos emergentes. Entre los problemas tradicionales se encuentran la falta de financiación, las restricciones a la autonomía, el rezago en la investigación y la desigualdad con respecto a las universidades privadas. A su vez, fenómenos recientes como la pandemia de covid-19, el auge de la extrema derecha, los debates sobre identidad y el impacto de la inteligencia artificial en la educación superior han transformado el panorama universitario. El artículo examina las políticas del gobierno de Gustavo Petro en relación con la educación superior y las tensiones entre su agenda reformista y las barreras políticas y económicas que enfrenta. Asimismo, se discuten los movimientos estudiantiles, los intentos de reforma educativa y los retos para consolidar una universidad más inclusiva y sostenible en el contexto colombiano.

Palabras clave: Universidad colombiana, financiación, autonomía universitaria, reforma educativa, movimientos estudiantiles, inteligencia artificial.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2025.103.807>

A universidade colombiana: entre problemas antigos e as promessas de reforma em um novo contexto político

Resumo

O artigo analisa a situação atual da universidade colombiana, que se caracteriza pela mistura de problemas estruturais históricos e desafios emergentes. Alguns problemas tradicionais são a falta de investimento, as restrições na autonomia, o atraso na pesquisa e a desigualdade com as universidades privadas. Da mesma forma, fenômenos recentes como a pandemia de covid-19, o apogeu da extrema direita, os debates na identidade e o impacto da inteligência artificial no ensino superior têm transformado a paisagem universitária. O artigo analisa as políticas do governo de Gustavo Petro relacionadas ao ensino superior, e as tensões entre sua agenda reformista e as barreiras políticas e econômicas que enfrenta. De igual forma, se discutem os movimentos estudantis, os intentos de reforma educativa e os retos para lograr uma universidade mais inclusiva e sustentável no contexto colombiano.

Palavras-chave: Universidade colombiana, investimento, autonomia universitária, reforma educacional, movimentos estudantis, inteligência artificial.

Colombian Universities: between Old Problems and The Promises of Reform in a New Political Context

Abstract

This article examines the current state of Colombian universities, characterized by a combination of longstanding structural problems and emerging challenges. Traditional issues include lack of funding, restrictions on autonomy, stagnation in research, and disparities with private universities. Meanwhile, recent phenomena such as the covid-19 pandemic, the rise of the far right, identity debates, and the impact of artificial intelligence on higher education have reshaped the university landscape. The article analyzes the policies of Gustavo Petro's government regarding higher education and the tensions between its reformist agenda and the political and economic barriers it faces. It also discusses student movements, educational reform efforts, and the challenges of building a more inclusive and sustainable university system in Colombia.

Keywords: Colombian university, funding, university autonomy, educational reform, student movements, artificial intelligence.

Las universidades colombianas enfrentan hoy (2024-2025) una situación paradójica: tienen problemas de larga trayectoria y se encuentran en una coyuntura de grandes cambios. Por un lado, arrastran problemas estructurales tradicionales como presupuesto insuficiente, autonomía limitada, dificultades en la investigación, falta de renovación generacional y debilitamiento respecto a las universidades privadas. Por otro lado, las universidades colombianas están inmersas en cambios derivados de la pandemia, el auge global de las extremas derechas, la circulación de retóricas identitarias y las transformaciones generadas por la inteligencia artificial en la educación superior. Una circunstancia muy colombiana es la presencia de un gobierno que se define como reformista, y busca transformar la educación superior, pero que tiene serias contradicciones internas y un ambiente hostil en los medios y la oposición de extrema derecha y que –es lo que nos interesa en este artículo– debate el problema universitario. Veamos cada uno de estos aspectos.

Los viejos problemas de la universidad

Uno de los rasgos de las universidades en Colombia es que padecen los mismos problemas de siempre: financiación, autonomía, rezago en la investigación y limitaciones de sus cambios estructurales (relación universidad-sociedad). En efecto, uno de los periodos más importantes de movilizaciones de jóvenes universitarios se presentó en el país a comienzos del siglo XXI. Las calles estaban desbordadas por manifestaciones multitudinarias de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), en rechazo al proyecto del presidente Juan Manuel Santos de incluir, vía decreto, el ánimo de lucro en la educación superior (2011), y demandando financiación estatal y adecuada ante el creciente déficit de las instituciones. El debate planteado en ese entonces, que ya había sido expuesto por el movimiento estudiantil de 1971 –el más importante de la historia de Colombia– enfrentaba el impacto del neoliberalismo, el cual se había caracterizado por la eliminación de gran parte del bienestar (residencia y restaurante), la reducción de la financiación estatal, y la instauración de un sistema de préstamo-beca de carácter individual.¹ Igualmente el neoliberalismo instituyó la venta de servicios, cursos de extensión, por ejemplo, con el objetivo de autofinanciar diversas actividades (como el funcionamiento de los posgrados).

Finalmente, la ley estableció desde comienzos de los años noventa del siglo XX que el incremento del presupuesto de la universidad pública se basaba en el Índice de Precios al Consumidor (IPC), con lo que se impedía cualquier proyecto de crecimiento de las instituciones. A pesar de que los recursos no impulsaron el incremento de estudiantes en las universidades públicas, pasó de cerca de 160 mil en 1993 a más de 570 mil en 2017. De allí que a finales de 2018 las movilizaciones universitarias –el denominado Paro Nacional de la Educación Superior– enfrentaron decididamente al gobierno de Iván

Duque, y lograron un incremento presupuestal de 4.5 billones de pesos adicionales en cuatro años para la educación superior, mientras que la educación en general tuvo 37.2 billones para funcionamiento y 4.2 para inversión.²

De las manifestaciones, surgieron proyectos de organización estudiantil, como la denominada Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), un programa de reivindicaciones y un nuevo liderazgo, el cual se percibe en la acción política de los últimos años.³ Sin embargo, ni la vitalidad de las manifestaciones, ni la claridad en el objetivo pudo lograr que los gobiernos uribistas asumieran decididamente el tema de la financiación y, por ello, el reclamo aún persiste.

Como en las manifestaciones de 1971, el tema de la autonomía, expresado en aquel entonces con la consigna del cogobierno, vuelve a aparecer en los últimos años. Si en 1971 el movimiento logró la transformación del Consejo Universitario, eliminando la representación de la iglesia y los gremios, e instaurando temporalmente el cogobierno en la Universidad Nacional-Sede Bogotá y la Universidad de Antioquia, ahora se debate en torno a la necesidad de que las opiniones de profesores y estudiantes tengan mayor peso a la hora de elegir el rector, y que la orientación de las instituciones descansa fundamentalmente en los actores universitarios. La elección del nuevo rector de la Universidad Nacional (2024) evidenció la vigencia de la consigna. Volveremos más adelante sobre este tema.

La ciencia y la investigación también sigue siendo una gran preocupación, especialmente cuando se observa desde la perspectiva regional; es decir, desde la participación de las universidades de provincia en el pastel de la financiación de la investigación.⁴ Es evidente que si se toman indicadores tradicionales, como el número de maestrías y doctorados, grupos de investigación, revistas indexadas y número de doctores, las estadísticas evidencian que existe una gran concentración de la investigación y de los recursos en unas pocas universidades: la Nacional (Bogotá), Universidad de Antioquia, Univalle, los Andes y la Javeriana (las dos últimas privadas). Por supuesto, no todas las instituciones tienen problemas de financiación, pues encontramos el caso de la Universidad Distrital (Bogotá), que posee un gran presupuesto, pero permanentes denuncias de malas gestiones y corrupción. Adicionalmente, se encuentra muy por debajo de otras universidades, sin tantos recursos, en el escalafón nacional de producción de ciencia y conocimiento, tal como lo indican las estadísticas.

Otro tema crucial es la orientación de la investigación. En este campo, existen dos problemas: primero, la limitada influencia de las políticas y acciones estatales destinadas a fortalecer la investigación universitaria, lo que se evidencia en la reducción de la inversión, la falta de proyectos a largo plazo y el escaso apoyo a la formación doctoral y al desarrollo de competencias; segundo, la ausencia de mecanismos que permitan la articulación de la investigación de las universidades con la sociedad y Estado.

Finalmente, la universidad tiene inercias que impiden materializar las discusiones sobre cambios en su concepción global y en su relación con la sociedad, pues parece que tanto la sociedad como las instituciones puede vivir una al margen de la otra. Sin embargo, es importante reconocer que dentro de las universidades existe una gran movilización en torno a nuevas propuestas de práctica docente con la inclusión de discursos identitarios

(como el feminismo, la perspectiva de género, y los enfoques decoloniales). Asimismo, se promueven talleres, semilleros y trabajo con las comunidades (inclusión de indígenas y negritudes). No obstante, estas iniciativas suelen desarrollarse de manera desordenada y, en algunos casos, como modas intelectuales (decolonialidad), lo que dificulta su consolidación. Algunas posturas generan más caos que beneficios, tal como ocurre con la consigna de que las universidades públicas deben ser espacios para el “consumo seguro” de drogas y alcohol (especialmente para mujeres y jóvenes). Esto ha generado que algunos días de la semana (jueves y viernes) las universidades sean lugares en donde ocurren frecuentes intoxicaciones, sobredosis, incluso muertes de estudiantes, produciéndose, además, transformación de las universidades en sitios disputados por el microtráfico de drogas.

La coyuntura nacional e internacional

La coyuntura internacional está caracterizada por el impacto de la pandemia de covid-19, el ascenso global de la extrema derecha, y el auge de la inteligencia artificial. La pandemia obligó el cierre de las instituciones universitarias por más de un año –en algunos lugares por dos–, por lo que tuvieron que funcionar bajo el esquema de la virtualidad. El efecto inmediato de la crisis generada por el virus SARS-CoV-2 se manifiesta en la pérdida de empleos y recursos. Afectó la matrícula universitaria y generó nuevamente la movilización de diversos sectores sociales y sindicales que demandaban el establecimiento de subsidios, lo cual obligó, en el caso colombiano, al gobierno de Iván Duque a decretar (Decreto Legislativo 662 de 2020) la constitución del Fondo Solidario para la Educación Superior, con el que se estableció un subsidio para el pago de matrícula a los jóvenes de las universidades públicas en situación vulnerable.⁵ El decreto tuvo en el Congreso un contra proyecto impulsado por el progresismo para establecer la Matrícula Cero (14 de octubre de 2020).⁶

Aunque ni el profesorado, ni los estudiantes, ni las instituciones estaban en condiciones de asumir de manera inmediata los cambios, se adaptaron lentamente a ellos, y la virtualidad terminó por imponerse. Este hecho es evidente hoy por la realización de eventos académicos mixtos o totalmente virtuales. Tal circunstancia planteó serios cuestionamientos a la educación tradicional. Lo evidente es que para los jóvenes la universidad perdió el encanto y se produjo un descenso de la matrícula. Igualmente se fortalecieron las propuestas de educación a distancia, constatable en el crecimiento del número de estudiantes en los últimos años, hecho que se favorece por el descenso de los costos de funcionamiento de este sistema. No sobra mencionar que la virtualidad generó un gran impacto sobre los métodos de enseñanza y las carreras tradicionales (concepción y duración).

Cuando la extrema derecha accede al gobierno, promueve activamente el combate al denominado «marxismo cultural», impulsa la privatización de las instituciones educativas, reduce la inversión estatal en educación superior, minimiza los derechos de las minorías sexuales y étnicas, y restringe los debates sobre la orientación de la investigación. Estas políticas suelen traducirse en una menor autonomía universitaria y en la mercantilización del conocimiento, limitando su contribución al desarrollo social y científico. Parece que todo debe alinearse con las dinámicas del mercado y con la lucha contra lo que denominan «retóricas identitarias» y el marxismo. De esa manera, las universidades se convierten en un campo de batalla y uno de los lugares que, a juicio de las extremas derechas (Bolsonaro en Brasil y Milei en Argentina), requieren transformación inmediata.

La inteligencia artificial ha señalado como obsoletos muchos métodos tradicionales de enseñanza e investigación. El hecho concreto es que las aplicaciones permiten obviar la lectura, la investigación y escritura (de tesis, por ejemplo). Hoy es muy fácil que el estudiante tenga acceso a un amplio número de aplicaciones que le permiten construir textos rápidamente, incluir diversos idiomas e, incluso, borrar las huellas de origen (plagio), de manera que la exigencia de tesis seguramente debe cambiar.

En resumen, la coyuntura internacional demanda la reinención de las carreras, sus currículos, los métodos de enseñanza y las formas de evaluación del trabajo de los universitarios. Igualmente debe responder a la idea de que no es necesaria la universidad ni cursar una carrera para sobrevivir en las sociedades contemporáneas.

El gobierno de Petro y la reforma universitaria

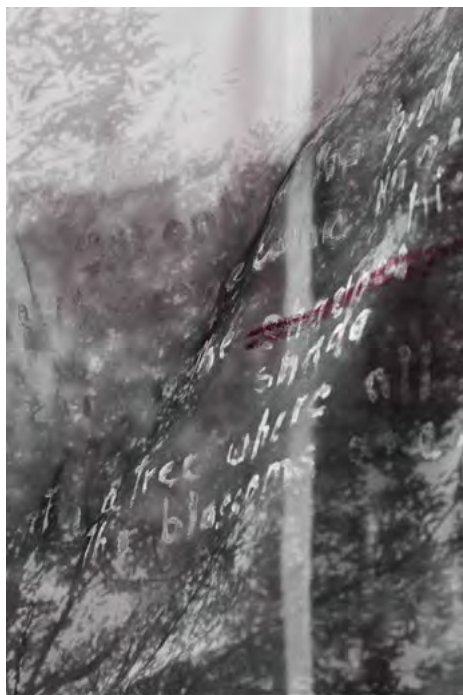
El gobierno del cambio, como se autoproclama el proyecto de Gustavo Petro, ascendió al gobierno tras una dura batalla en las calles y en las elecciones de 2022. Sin embargo, el triunfo se basó en tres hechos que debilitan la posibilidad de implementar los cambios: la conformación de un listado denominado “cremallera”, en el que las organizaciones políticas y sindicales se vieron limitadas por las concesiones a los poderes regionales, nuevos cacicazgos, figuras sin ninguna tradición política y expresiones de los partidos tradicionales. El resultado fue una bancada limitada en número y entregada al protagonismo individual y sin coherencia política. De allí que existan los permanentes choques entre miembros de la bancada, los senadores y las organizaciones sociales, y la bancada y el presidente.

En su afán de lograr un respaldo al paquete de reformas sociales, Petro estableció una serie de grandes concesiones a las fuerzas políticas con representación parlamentaria, y cedió ministerios estratégicos, representación diplomática y otra serie de cargos importantes a los partidos tradicionales, incluido el Centro Democrático de Álvaro Uribe Vélez, una muy cuestionable forma de lograr un acuerdo nacional por el cambio. El resultado de tal proceder se observó inicialmente como choque con sus ministros, entre ellos, el de educación, y una creciente corrupción que generó un enorme desprestigio político y pretextos a la extrema derecha para que aumentara la conspiración contra el presidente Petro.

De esa manera, cuando se proponen las reformas sociales y políticas en el Congreso, el gobierno se encuentra a merced del protagonismo de los senadores del Pacto Histórico, de funcionarios con agenda propia y de la necesidad de hacer concesiones. Esto incluye ofrecimientos de corrupción a los partidos tradicionales para lograr la fuerza necesaria para votar positivamente los proyectos legislativos.

El gobierno de Petro llegó con la promesa de garantizar educación gratuita, incrementar el presupuesto –fomentando una rápida inserción de los estudiantes de bachillerato a las universidades–, fortalecer la investigación, mejorar las garantías laborales y posicionar la educación al servicio del proyecto “Colombia Potencia Mundial de la Vida”, Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2022-2026 del gobierno de Colombia. Como resultado de este modelo, algunos senadores del Pacto Histórico impulsaron una ley de gratuidad progresiva de la educación. Aunque la propuesta, sancionada como Ley 2307 de 2023, aparentemente es un avance a juicio de sectores de la izquierda petrista, es una continuidad del modelo neoliberal.⁷

La reforma educativa ejemplifica las limitaciones y contradicciones del gobierno y del Pacto Histórico. La propuesta fue elaborada con la participación de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), sindicato de maestros que enfrentaba una intensa campaña mediática debido a su significativo apoyo financiero a la campaña electoral del presidente Petro y su constante movilización en favor del gobierno del cambio. Junto con otros sectores y organizaciones, la iniciativa fue presentada al Congreso para su debate y eventual aprobación. A última hora, dos senadores del Pacto Histórico y la ministra de educación entregaron el proyecto a los representantes del Centro Democrático para hacer modificaciones que permitieran una fácil aprobación. El problema fue que los representantes del uribismo incluyeron un articulado lesivo.



Especialmente dejaban la puerta abierta a la privatización de la educación al permitir que los recursos oficiales financiaran las instituciones privadas y se estimulará la demanda. También se estableció que el Estado solo garantizaría los recursos, eliminando así la concepción de la financiación como una obligación estatal. Adicionalmente, incluyeron procesos de evaluación de maestros que negaban los logros históricos del magisterio colombiano, lesionaba la democracia en las instituciones y negaba derechos de las minorías. En otras palabras, el punto central de otorgar a la educación el estatus de derecho fundamental se vería seriamente cuestionado. Por esa razón, la FECODE rechazó el proyecto de reforma y citó a protestas del magisterio, las más grandes en las últimas décadas. Los senadores del Pacto Histórico (Ávila y Pizarro) y la ministra defendieron las concesiones en nombre de un acuerdo nacional y una rápida aprobación del proyecto. Sin embargo, fue tal el ímpetu del movimiento social y popular que se tuvo que permitir que el proyecto se hundiera. La continuidad de la ministra quedó en entredicho.

Un segundo capítulo que evidenció las inconsistencias del proceder de la ministra y de otros representantes del progresismo en el Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia, la más importante del país, fue el proceso de elección de nuevo rector. Los miembros de los partidos tradicionales y del uribismo, al verse en minoría, acordaron una ingeniosa treta: cambiar el método de elección de voto directo por un método de voto ponderado, que al final arrojó como vencedor al representante de la oposición (José Ismael Peña) y la derrota del candidato de los estamentos universitarios y del gobierno (Leopoldo Múnera), todo con el aval de la ministra y de la representante estudiantil. Ante tal maniobra, las fuerzas progresistas rechazaron la elección del candidato de la oposición como rector y demandaron una nueva elección con otro método. El representante de la oposición asumió el cargo de rector desde una notaría y el candidato Leopoldo Múnera lo hizo en nombre de la opinión mayoritaria de la comunidad universitaria (evidente en las consultas iniciales a los estudiantes, profesores y trabajadores), y tras una sesión extraordinaria del Consejo Superior Universitario. Obviamente la prensa de extrema derecha la enfiló contra el gobierno por su injerencia y los voceros uribistas se rasgaron las vestiduras en nombre de la autonomía universitaria. Hoy, Múnera ejerce como rector y gobierna en consecuencia, mientras el candidato opositor tiene entabladas todo tipo de demandas. Por su parte, la ministra no pudo afrontar el cúmulo de errores y fue relevada.

Cuando escribimos este artículo, la nueva legislatura presentaba una particularidad: el gobierno se hace más débil cada día debido a los grandes escándalos de corrupción, a su incapacidad para construir un solo partido de gobierno, y a no tener fuerza en el Congreso. Petro ha nombrado a dos jóvenes petristas como

ministro y viceministro de educación. Sin embargo, carecen de la trayectoria en el sector educativo y no tienen una buena imagen en la opinión pública, a causa de los exabruptos del joven ministro. Evidentemente, el nuevo funcionario debe construir puentes especialmente con los representantes del Pacto Histórico, el movimiento sindical, en el que persisten dudas sobre el proceder del gobierno. Además, debe construir un respaldo amplio a las reformas en el Congreso.

Por varias razones, no se estima que la reforma en la educación y en el sistema universitario se lleve a cabo. En primer lugar, la oposición va a arreciar su radicalismo; los medios, al servicio del uribismo, continuarán conspirando con campañas de mentiras y exageraciones (especialmente de los hechos de corrupción del gobierno y de los choques entre las fuerzas del Pacto Histórico) para lograr minar al máximo al gobierno y garantizar el triunfo en las elecciones de 2026. En segundo lugar, los escándalos de corrupción son tan grandes, y la participación de los congresistas son tan evidentes, que pocos querrán, en un contexto preelectoral, estar comprometidos con los proyectos del gobierno. Finalmente, no hay cohesión al interior del Pacto Histórico y los congresistas están más interesados en su reelección y protagonismo que en lograr la aprobación de los proyectos.

En este contexto, resulta poco probable la aprobación de la reforma educativa. En caso de ser posible, la votación solo se podría alcanzar con grandes concesiones, que seguramente llevarán a choques con el sindicalismo y sectores universitarios. Finalmente, existe un gran déficit en las finanzas del Estado y, seguramente, serán necesarios grandes recortes para funcionar, de manera que las reformas difícilmente pueden construir un ambiente político y económico favorable. Un hecho significativo en la prensa colombiana informa que de los 230 proyectos radicados en el Congreso, solo dos son del gobierno (*El Espectador*, 7 de agosto de 2024).

Ahora bien, en cuanto a la educación superior ha existido paradójicamente un avance importante al constituirse una Mesa Acuerdo Nacional por la Educación Superior (MAN+ES), en la cual han participado, entre otros, los sectores universitarios, sindicales, gremiales, indígenas, campesinos y el ministerio de Educación, especialmente a través de su viceministro Alejandro Álvarez Gallego, quien renunció al cargo el 1 de agosto de 2024. La Mesa tiene como antecedentes varios encuentros por departamento abiertos a la participación popular. Lo importante es que dicho método de trabajo permitió elaborar un proyecto de un gran acuerdo para impulsar una nueva Ley de Educación Superior. El proyecto, aún en discusión, es el resultado de seis encuentros en los que se lograron acuerdos, y evidentemente desacuerdos, que resultan fundamentales a la hora de negociar una ley general.

La MAN+ES funciona en torno a la discusión de cinco grandes desafíos: calidad y pertinencia en la educación superior; gobernanza institucional y del Sistema de Educación Superior; bienestar de la comunidad educativa; dignificación de la profesión docente; y financiación de la educación superior. Las discusiones han permitido establecer para cada aspecto una serie de coincidencias que aparecen como insumos para la nueva ley. El aspecto positivo de este método de trabajo es la inclusión de diversos sectores sociales, gremiales y políticos, y la concreción de una agenda. El aspecto negativo es la enorme cantidad de propuestas elaboradas desde la pretensión de que todo debe ser incluido en la Ley o la confusión existente en la opinión pública por la discusión paralela entre reformas a la universidad y a la educación básica.⁸

Así, por ejemplo, hay una propuesta para considerar que la universidad no es el único lugar de generación de saber y que es necesario contemplar los saberes populares e indígenas. En un tono similar están algunos colectivos (identitarios) con reivindicaciones que, aunque justas, no pueden ir en una Ley General de Educación Superior. Por último, está el tema presupuestal, que va más allá de las reuniones que comienza a realizarse con el ministro de hacienda, pues hay un importante déficit en las finanzas públicas.

En resumen, la comunidad universitaria ha logrado avances significativos en la promoción de transformaciones dentro del sistema educativo, y el respaldo sindical sigue siendo un factor clave para la movilización social en favor de las reformas. Sin embargo, al momento de escribir este texto, persisten incertidumbres sobre la viabilidad financiera de dichas reformas, así como la existencia de un liderazgo sólido en el Congreso o en el Ministerio de Educación que las impulse de manera efectiva. Por ahora, los cambios dependen en gran medida de las iniciativas surgidas dentro de las propias instituciones, como las propuestas del rector Munera y la vicerrectora de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, el impulso de algunos senadores y el esfuerzo de organizaciones sindicales como FECODE, que se mantiene como la principal fuerza en la defensa irrestricta de los derechos educativos y en la lucha por superar el modelo neoliberal.

Notas

1. El modelo de préstamos beca se impuso primero en la Universidad Nacional a finales de los años ochenta. Posteriormente los gobiernos de corte neoliberal impulsaron el sistema de “Ser Pilo Paga” y “Generación E”, en el que los estudiantes “pilos” (de alto rendimiento académico) podían obtener el préstamo, y “escoger libremente” la institución a la cual el Estado pagaba por su formación. Evidentemente es una forma disfrazada de financiar las universidades privadas con recursos públicos.
2. Véase el Pliego Nacional de Exigencias del 27 de septiembre de 2018 en <https://aulapalabra.wordpress.com/2018/10/02/paro-nacional-universitario-exigiria-a-duque-4-5-billones-de-pesos-para-la-educacion-publica/#jp-carousel-6889>. Por su parte, véase el texto de los acuerdos entre la representación de estudiantiles y docentes y el gobierno en https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-379966_recurso_4.pdf
3. Un balance sobre las acciones, logros y limitaciones de la MANE en (Mora Cortes, 2020, López Mejía, 2019 y Cruz Rodríguez, 2012).

4. El proyecto de la alcaldesa Claudia López para Bogotá (2020-2024) se enfocó fundamentalmente en fortalecer las opciones técnicas e intermedias, debilitar la educación universitaria y consolidar la privatización.
5. El texto del decreto del gobierno de Colombia, firmado el 4 de mayo de 2020, se encuentra en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva//gestornormativo//norma_pdf.php?i=122580
6. El texto de la propuesta de los senadores progresistas aparece en el siguiente link: <https://leyes.senado.gov.co/proyectos%20/images/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2020%20-%202021/PL%20326-20%20Matricula%20Cero.pdf>
7. Las críticas aparecen en el artículo “Educación superior y neoliberalismo en Colombia: alternativas en el proyecto de Ley Estatutaria del gobierno”, publicado por la revista *Taller*, órgano del Centro de Estudios e Investigaciones Sociales (CEIS), históricamente vinculado al Partido Comunista (Cristancho Rojas, 2024).
8. El 13 de agosto de 2024 se notificaban acuerdos en la mesa de Política Educativa y Jurídica del FECODE y el Ministerio de Educación Nacional, concretamente de una propuesta de modificación del Decreto 1850 de 2002 con el cual se reglamentó “la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones.”

Referencias

- Congreso de Colombia (2020). Proyecto de Ley 326-20 Matrícula Cero. <https://leyes.senado.gov.co/proyectos%20/images/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2020%20-%202021/PL%20326-20%20Matricula%20Cero.pdf>
- Cristancho Rojas, J. S. (2024, febrero). Educación superior y neoliberalismo en Colombia: alternativas en el proyecto de Ley Estatutaria del gobierno. *Taller, Revista de Análisis de la Actualidad Política*, 53, 22-24.
- Cruz Rodríguez, E. (2012, julio-diciembre). La MANE y el paro nacional universitario de 2011 en Colombia. *Ciencia Política*, 14, 140-193.
- Decreto Legislativo 662 de 2020, 4 de mayo. https://www.funcionpublica.gov.co/eva//gestornormativo//norma_pdf.php?i=122580
- Infobae (2023, 28 de junio). Estas son las mejores universidades de investigación en Colombia. <https://www.infobae.com/colombia/2023/06/28/estas-son-las-mejores-universidades-de-investigacion-en-colombia/>
- López Mejía, J. S. (2019). El movimiento estudiantil en Colombia (2010-2012). En I. Ordorika Sacristán, R. Rodríguez-Gómez, M. Gil Antón (Eds.), *Cien años de movimientos estudiantiles* (pp. 305 y ss). UNAM, PUEES.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.). *Informe sobre educación superior en Colombia*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-379966_recurso_4.pdf
- Mora Cortés, A. F. (Comp.) (2020). *La MANE y el movimiento estudiantil en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pliego Nacional de Exigencias del 27 de septiembre de 2018. <https://aulapalabra.wordpress.com/2018/10/02/paro-nacional-universitario-exigiria-a-duque-4-5-billones-de-pesos-para-la-educacion-publica/#jp-carousel-6889>

Gestión curricular en el contexto nacional e internacional de la educación superior con dimensiones macro y supra curriculares

SANDRA ACEVEDO ZAPATA^a Y LAURA CAROLINA REY TORRES^b

^a Doctorado en Ciencias Gerenciales. Posdoctora en gestión de la ciencia y la tecnología. Posdoctora en estado políticas públicas y paz social UNAD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0518-0234>

^b Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés UNAD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9748-6478>

Introducción

Con el propósito de diseñar un eje de formación competencial para líderes en educación superior y doctoral, que aborde de manera holística la gestión, el diseño y la innovación de procesos curriculares alineados con las necesidades del contexto nacional e internacional, esta investigación exploratoria se desarrolla como parte del proyecto PIE 039 de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU), de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia. El estudio analiza la gestión curricular e identifica las principales necesidades nacionales e internacionales en educación superior. A partir de este diagnóstico, se propondrán componentes, dinámicas y estrategias de organización curricular que contribuyan al diseño y desarrollo de procesos de formación pertinentes. Para ello, se emplea un estudio de caso basado en dos instituciones: la UNAD y la Atlantis University (AU) de Estados Unidos.

En el diseño de procesos de gestión con enfoque internacional, se analizó el caso de la Atlantis University (AU) y su propuesta académica, la cual responde a los desafíos globales, normativas, acuerdos y estándares de calidad en la formación superior. Además, se examinan sus estrategias para la transformación cultural de estudiantes y egresados, con el objetivo de facilitar su inserción en un mercado laboral cosmopolita (Acevedo, 2019).

Tras la exploración de las tendencias y dinámicas nacionales e internacionales que condicionan el quehacer y rumbos de la gestión curricular en estos dos casos, se ve la necesidad de plantear una organización de los currículos por componentes y dimensiones que permitan la internacionalización del currículo, teniendo en cuenta la formación de maestros con competencias interculturales, multidisciplinarias y para la ciudadanía global.

Metodología

El enfoque de esta investigación es un modelo cualitativo exploratorio para la recolección y análisis de la información. En esta etapa exploratoria y descriptiva, se identificarán las necesidades descritas en las publicaciones y bibliografía académica sobre los contextos y estudios respecto a la educación superior nacional e internacional, que afectan a dos instituciones universitarias, AU y UNAD.

El método seleccionado es el estudio de caso, ya que permite analizar en profundidad los procesos de gestión curricular en las dos instituciones objeto de estudio. Durante esta etapa y en las siguientes fases de recolección de encuestas, entrevistas, sistematización y análisis, se emplearán diversas fuentes documentales y registros institucionales. A partir de estos casos, se buscará generar una generalización analítica que permita identificar las necesidades y desafíos en distintos contextos respecto a la gestión curricular.

El estudio de caso permitirá documentar la heterogeneidad y las variaciones en distintos contextos y dimensiones de la educación superior. Asimismo, la selección teórica, en el marco de esta investigación cualitativa, facilitará la generación de ciertos grados de aplicabilidad y transferencia de estas dinámicas. Esto permitirá no solo explicar los casos analizados, sino también aportar insumos para la comprensión de fenómenos similares en otros contextos (Martínez, 2006).

Marco teórico

Las categorías utilizadas para identificar las necesidades de formación en gestión curricular incluyen las estructuras curriculares, la educación y formación inclusiva, el desarrollo de competencias, la educación superior, la organización curricular, así como los procesos requeridos para la acreditación y el aseguramiento de la calidad, entre otros.

Para reconocer los contextos de la educación superior, sus dimensiones, roles y necesidades, se tendrá en cuenta que la educación se configura más allá de las aulas y del conocimiento, y que se define como aquella realidad social dinámica e interrelacionada con contextos histórico-culturales cambiantes, cuya misión y sentido opera y responde a estos y a su transformación (Vargas, 2010).

Los currículos, entendidos como proyectos de formación que trascienden los contenidos, los planes de estudio y los procesos operacionales, deben responder, a través de su diseño y enfoque formativo, a los contextos históricos y sociales en los que están inmersas las instituciones educativas. En este sentido, se constituyen como un vínculo esencial entre la educación y la sociedad (Del Basto y Ovalle, 2015).

Si bien las mallas curriculares sistematizan las propuestas pedagógicas, académicas e integran la formación, prácticas profesionales, titulación, horarios, diseños, etcétera (Naranjo, Arvelo y Sotelo, 2016), la gestión de estas mallas deberá ser entendida como un fenómeno de transformación social y cultural intencional, en el que las instituciones reconfiguran sus procesos, instancias para el mejoramiento de dichas realidades sociales (Acevedo, 2017). Asimismo, dicha gestión debe ser entendida como un proceso de-

mocrático en el que docentes y líderes se involucran en procesos de transformación de todas las dimensiones de la estructura curricular, desde los planes de estudio hasta los modelos pedagógicos, para dar respuesta a las dinámicas y necesidades nacionales e internacionales (Walter, Izquierdo, Bural y Charón, 2016).

Así como los contextos histórico-culturales transforman la gestión curricular, la educación superior será afectada por realidades locales, regionales e internacionales inmersas en sistemas mundiales capitalistas interconectados. Algunos elementos por considerar son políticos, jurídicos, económicos, competenciales y de calidad, que a su vez son alineados por la globalización de procesos normativos, de clasificación, certificación, acreditación, indexación y por supuesto otros tantos que responden a nuevas dinámicas y necesidades del mercado global, que constituyen también mecanismos de exclusión (Acevedo, 2019).

En este contexto internacional, la alineación de procesos que perpetúan la inequidad y afectan la educación superior se vuelve más evidente en el ámbito económico. Las limitaciones en movilidad, empleabilidad y emprendimiento, derivadas de la falta de acceso a una educación de calidad y evaluadas bajo estándares de medición desiguales, amplían aún más la brecha entre quienes han tenido oportunidades educativas y quienes han quedado rezagados por no acceder a las mismas condiciones (Bachelet, 2010).

Las garantías de una educación más inclusiva y accesible, como se establece en el cuarto objetivo de los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), están estrechamente vinculadas al acceso a mejores empleos y condiciones de vida. La relación entre educación y desigualdad económica se ha medido mediante el índice de Gini. Estos estudios indican que, en un periodo comprendido entre 1985 y 2005 en 114 países, cada año adicional de escolaridad contribuyó a reducir el coeficiente de Gini en 1.4 puntos porcentuales, evidenciando el impacto positivo de la educación en la disminución de la inequidad (UN, 2021).

La garantía de una educación inclusiva y diversa es un compromiso social e histórico de las Instituciones de Educación Superior (IES). Al respecto, Mejía (2019) encuentra, en los procesos de estandarización, un obstáculo al reconocimiento de las necesidades y condiciones especiales de las personas con diversidad funcional, por ejemplo. En esta investigación, se entenderá que la educación inclusiva y para todos debe garantizar el acceso equitativo físico, humano, tecnológico, de infraestructura, de conectividad, entre todos, a todos sus estudiantes. Mediante el decreto 1421 de agosto de 2017, el Ministerio de Educación reconoció la autonomía de las instituciones de educación para el diseño de los lineamientos necesarios para que la población diversa goce de una educación de calidad.

Sin embargo, el compromiso por la educación inclusiva implica que las IES desarrollen procesos sociales y culturales más complejos, los cuales consideren las dimensiones y necesidades sociales, económicas y culturales de todos sus miembros, y que abran sus procesos, procedimientos, prácticas e instancias para garantizar el acceso de los menos favorecidos y excluidos también por condiciones económicas, territoriales, culturales, tecnológicas, entre otras (Toca, Acevedo y Sánchez, 2020).

A la luz de la reducción de la inequidad más allá de las cifras, es imperante reflexionar sobre los procesos y gestión curriculares en todas sus dimensiones para el aseguramiento de la calidad en sus procesos, incluyendo, como se propondrá en este artículo, transformaciones en los niveles nano, micro, meso y macro curriculares.

El nivel nano-curricular se refiere a aquellos ajustes específicos y de personalización que cada docente realiza en los cursos de los programas de educación superior. Estos ajustes permiten adaptar la enseñanza a las necesidades y características de los estudiantes, asegurando que cada uno pueda alcanzar los objetivos de formación de manera efectiva (Diez, 2018).

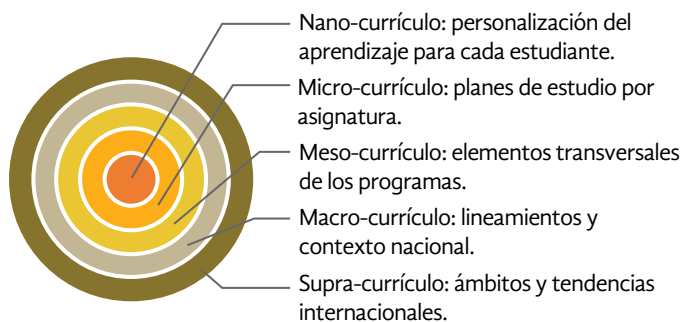
El nivel micro-curricular se refiere a los planes de estudio de cada asignatura por cohorte y curso, en coherencia con los cursos, los programas, el nivel de formación y la estructura curricular.

El nivel meso-curricular responde a los elementos transversales que define la formación de los estudiantes en cada programa y a nivel institucional, orientados al perfil profesional y estrategias de formación (Naranjo, Arvelo y Sotelo, 2016). Asimismo, incluye los núcleos problémicos, las líneas de investigación y los perfiles de formación por competencias, entre otros.

El nivel macro-curricular comprende el contexto nacional de lineamientos y los modelos de educación.

El nivel supra-curricular abarca los ámbitos y tendencias internacionales (Acevedo, 2019). Ver gráfico 1.

Gráfico 1. Dimensiones de la estructura curricular



Fuente: elaboración propia, basada en Acevedo, 2019.

Según Ruay, González y Plaza (2016), la estructura curricular en las IES está compuesta por los elementos formativos y de aprendizaje que permiten evaluar el nivel de dominio de las competencias genéricas y específicas de los estudiantes. Estos componentes se organizan en tres niveles de dominio curricular (NDC):

básico, intermedio y superior, alineados con los planes de formación, los modelos educativos y los contextos estratégicos de desarrollo de cada institución.

Ruay, González y Plaza (2016), también definen una serie de pasos para la construcción de la Estructura Curricular Marco (ECM) aplicable a las IES, que está compuesta por el diagnóstico de la institución, los perfiles de egreso, las competencias en contexto, los planes de formación, las matrices y arquitectura curricular, y la implementación a través de los *syllabus*, la planificación, estrategias y gestión docente. Ver gráfico 2.

Gráfico 2: Pasos de la implementación de la Estructura Curricular Marco (ECM)

1. Estudio diagnóstico	2. Perfiles de egreso	3. Determinar el grado de desarrollo esperado	4. Arquitectura curricular	5. Plan de formación	6. Implementación
Encuestas a egresados, encuestas a titulados, análisis, estado del arte, catastro y autoevaluación docente.	Análisis perfil de egreso, definición inst. de competencias	Competencias, niveles de dominio, tiempo de desarrollo, aprendizajes y saberes	Matriz relación competencias-aprendizajes	Planes y mallas curriculares	<i>Syllabus</i> , planes, estrategias y gestión docente

Fuente: elaboración propia, basada en Ruay González y Plaza 2016.

La determinación del grado de desarrollo esperado en el currículo se fundamenta en los aprendizajes y saberes establecidos, los cuales, a su vez, están delineados por la definición de competencias. Para Del Basto y Ovalle (2015), son el conjunto de habilidades, conocimientos y valores que permiten a los individuos desarrollarse en contextos. Para Díaz Barriga (2006), indudablemente están relacionadas con un sentido utilitario en el campo laboral, e incluye las aptitudes, habilidades y conocimientos necesarios para demostrar diferentes niveles desempeño. Para Mena, Gutiérrez y Mejía (2019), las competencias laborales abarcan no solo el conocimiento teórico, sino también la capacidad de aplicarlo en la ejecución de tareas, considerando distintos niveles de preparación, aptitud y responsabilidad.

Rama (2016) afirma que el concepto aseguramiento de los procesos de calidad para la educación superior, especialmente la virtual y a distancia, ha evolucionado desde la década de 1920, de manera que hoy se entiende como el sistema de procesos internos y externos de diseño, evaluación, supervisión o vigilancia, certificación y diferenciación sistemáticos, que permiten determinar y garantizar niveles de productividad de las instituciones educativas inmersas en dinámicas del mercado global y capitalista, para dar fe y certificar objetivamente que se cumplen con los procesos, características y propiedades de calidad para satisfacer las necesidades de sus usuarios. Sigue Rama (2016, p.29):

En el ámbito educativo se define también como pertinencia, en el sentido de cierta correspondencia entre los conocimientos, las ofertas educativas y las demandas de competencias laborales. En este triángulo, el acento se coloca más en las demandas reales y, por tanto, en las competencias.

Desarrollo del caso

Dinámicas macro-curriculares

Aunque las IES, en ejercicio de su autonomía, establecen sus propios procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad, las dinámicas de globalización y competitividad en la adquisición de competencias y la inserción en los mercados laborales han definido nuevos marcos de referencia para la calidad y acreditación nacional e internacional. En Colombia, la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) es la instancia de vigilancia de la normatividad, estándares y lineamientos de acreditación de procesos de aprobación de programas académicos y transformación de las IES, para fortalecer la calidad de la educación superior en el país. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) es el organismo reconocido por el Ministerio de Educación Nacional encargado de los procesos de certificación de alta calidad en la educación superior. Su labor incluye la definición de lineamientos, indicadores y criterios de evaluación para programas académicos e instituciones de educación superior, los cuales también son supervisados por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (SACES) (Rama, 2016).

Académicos reconocidos por el CNA serán los encargados de organizar, fiscalizar, observar, acompañar y recomendar al Ministerio aquellas instituciones o programas que merecen ser acreditadas, tras cumplir con procesos de autoevaluación, evaluación y mejora en búsqueda de la calidad. Por otra parte, la acreditación es un mecanismo voluntario de autorregulación que permite a las IES garantizar altos estándares de calidad. A través de este proceso, las instituciones no solo buscan transformar e innovar sus prácticas internas, sino también obtener el reconocimiento público de un organismo externo. En términos generales, el proceso de acreditación implica una autoevaluación institucional, una evaluación externa, la presentación de un informe de resultados y, finalmente, la certificación de alta calidad educativa. Al respecto, Martínez, Tobón y Romero (2017), afirman que lamentablemente estos procesos tienden a enfocarse en el ámbito administrativo, y no logran impactar en la gestión curricular.

La UNAD es una IES sujeta a inspección y vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional, con registro calificado SNIES 2102. A pesar de sus esfuerzos en la acreditación de programas, aún no puede iniciarla, ya que se ha determinado que toda IES que aspire a la acreditación institucional debe contar con al menos 40% de sus programas acreditables previamente acreditados, de acuerdo con los nuevos lineamientos del CNA, en articulación con el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES) y el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), así como con la normatividad establecida en los Decretos 1075 de 2015 y 1330 de 2019, las pruebas de Estado para la Educación Superior (SABER-PRO) y

los procesos de investigación, internacionalización y tecnologías, entre otros. El Decreto 843 de 2020 solo modifica tres aspectos: ajusta la participación de los actores del sistema nacional, establece un proceso por etapas para la acreditación de programas e instituciones por etapas, y presenta un nuevo modelo bajo la dirección del Consejo

Nacional de Educación Superior (CESU). No obstante, mantiene sin cambios los porcentajes y plazos requeridos para la acreditación de instituciones establecidos en el Decreto 1075.

La UNAD cuenta actualmente con cinco programas acreditados por el CNA: Ingeniería de Sistemas, Administración de Empresas, Zootecnia, Etnoeducación y Comunicación Social, reconocidos como de alta calidad. Aunque

la UNAD ha iniciado el proceso de autoevaluación con fines de acreditación institucional, actualmente tendría que acreditar 31 programas acreditables para lograrlo. Además, la UNAD también cuenta con certificados internacionales de calidad en sus programas de bilingüismo.

En las dinámicas macrocurriculares de las IES en Estados Unidos, ni el Departamento de Educación –U.S. Department of Education (USDE)– ni las Secretarías de Educación estatales acreditan la calidad de estas instituciones. Asimismo, no reconocen acreditaciones de organizaciones extranjeras para IES dentro del país. En su lugar, la acreditación de calidad está a cargo de organizaciones privadas no gubernamentales, como el Consejo de Acreditación de Educación Superior –Council for Higher Education Accreditation (CHEA)–. Aunque los procesos de acreditación son voluntarios para las IES norteamericanas, obtener esta acreditación les permite aumentar su competitividad en los mercados nacionales e internacionales, además de facilitar el acceso a beneficios financieros y fondos federales.

La AU recibió la acreditación institucional de la Comisión de Acreditación de Escuelas y Colegios Profesionales –Accrediting Commission of Career Schools and Colleges (ACCSC)–, reconocida por la CHEA y por el USDE, y autorizada por la Comisión de Educación Independiente (CIE), Departamento de Educación de Florida. Los procesos de acreditación en Estados Unidos, como en Colombia, reconocen y acreditan a las instituciones que cumplan los estándares de calidad propuestos por el CHEA, y que rindan informes sobre la evaluación de sus procesos a la luz de estos estándares, tales como los procesos de administración, gestión curricular, admisión, retención y servicios estudiantiles, éxito estudiantil, educación a distancia, y todos los dispuestos en la nueva normativa del 1 de julio de 2021.



En términos supra-curriculares, los rankings internacionales desempeñan un papel clave en la evaluación y posicionamiento de las instituciones de educación superior. Entre ellos, el Academic Ranking of World Universities (ARWU), mejor conocido como el Ranking de Shanghai, es uno de los más prestigiosos. Este listado, elaborado anualmente con la participación de académicos y científicos, clasifica a las 500 mejores universidades del mundo con base en criterios como la cantidad de galardonados con Premios Nobel y Medallas Fields, las citaciones de investigadores, y los artículos publicados en revistas científicas, entre otros indicadores de producción investigativa de alta calidad. En el caso de Colombia, solo la Universidad de los Andes figura en el ranking, ocupando el puesto 497.

La UNAD, en cuanto a reconocimiento internacional, ha obtenido el puesto 22 en la clasificación realizada por la consultora de inteligencia e investigación de mercados Hamilton Global Intelligence sobre Instituciones de Formación Superior Online (FSO), por su programa de Master of Business Administration (MBA). Este ranking evalúa criterios como la extensión social, presencia online, premios recibidos por los programas, becas, reputación, metodologías, docentes y alumnado, la oferta académica y el perfil de los programas, entre otros.

Además de las ponderaciones de calidad, productividad académica e impacto de egresados que consideran los rankings internacionales, las instituciones deben alinearse con estándares y recomendaciones de organismos multilaterales. Un referente clave es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que certifica el compromiso de los países miembros con políticas públicas orientadas a fortalecer la educación, la investigación, la ciencia y la tecnología. Colombia, recientemente reconocido como el miembro número 37 de la OCDE, ha tenido que revisar y ajustar sus políticas educativas para mejorar la calidad, el acceso, la cobertura y la equidad en las IES, así como reducir la informalidad en el mercado laboral.

Los compromisos de cara a los estándares internacionales han puesto atención en diversos aspectos de la educación superior en Colombia, entre ellos:

- Procesos de admisión y transición: la falta de preparación en educación secundaria y la ausencia de un puente efectivo hacia la educación superior.
- Evaluaciones de competencias: tanto en pruebas nacionales (SABER 11) como en pruebas internacionales (PISA), que permiten medir la calidad del sistema educativo previo a la universidad.
- Financiación de la educación superior: las inequidades en el acceso a recursos educativos y el rol del ICETEX en la canalización de fondos para estudiantes, tanto dentro como fuera del SISBEN.

- Disparidades territoriales: la brecha entre zonas urbanas y rurales, marcada por baja cobertura, conectividad limitada, dificultades de acceso a las instituciones educativas y condiciones de pobreza. Estas barreras geográficas y logísticas generan desmotivación en los estudiantes y conducen a bajas tasas de matrícula en educación superior (Radinger *et al.*, 2018).
- Formación docente: Es necesario fortalecer los programas de pedagogía y facultades de educación para garantizar una enseñanza de alta calidad. Si bien las facultades tienen la libertad de acreditarse o no, se recomienda que, a través de certificaciones de calidad, mejoren sus procesos de gestión curricular, diseño académico e investigación. Esto permitiría formar educadores con los más altos estándares internacionales y responder a los desafíos de la enseñanza en el contexto actual.

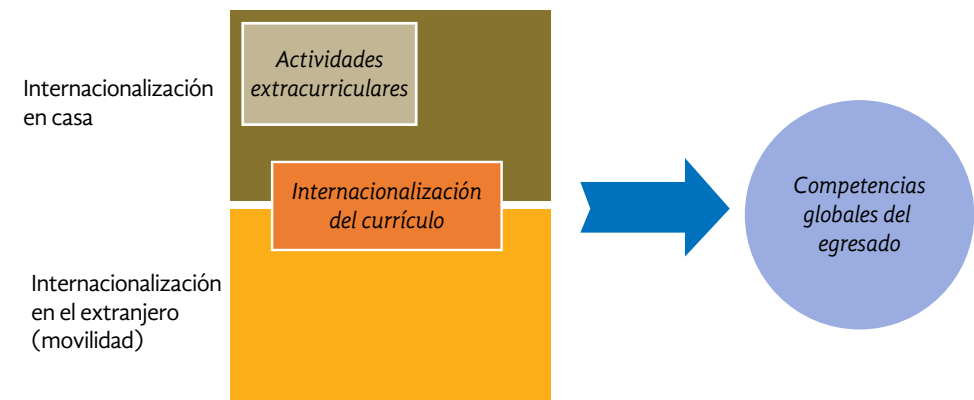
Los factores supra-curriculares que impactan la calidad e inclusión en la educación superior obedecen a tendencias y marcos de referencia internacionales que se desprenden de las recomendaciones de la membresía de Colombia en la OCDE. Los principales elementos de revisión que impactan directamente en la gestión curricular de las IES son los procesos admisión y de inmersión, o puente entre la educación secundaria y la superior; la expansión de la cobertura rural a través de la educación a distancia y virtual con altos estándares de calidad; y la acreditación de las facultades de educación y la implementación de estándares de formación docente centrados en la investigación, ciencia y tecnología. Estos elementos no solo buscan garantizar la calidad administrativa de las instituciones, sino también fortalecer sus procesos de gestión curricular y su impacto en la sociedad.

Conclusiones

En respuesta a las tendencias globales y a las necesidades sociales, culturales y normativas, se requiere la transformación de algunos de los procesos meso y microcurriculares. En ellos nos concentraremos para promover la internacionalización, la transdisciplinariedad y el posicionamiento de las IES, sus docentes y egresados. Para ello, es clave la implementación de actividades de aprendizaje internacionalizadas, la formación en competencias internacionales e interculturales para docentes, líderes de procesos y egresados, así como el fortalecimiento del dominio de una segunda lengua y la ciudadanía global. En el contexto de la educación a distancia y virtual de la UNAD, y con el propósito de fortalecer especialmente los procesos de investigación y formación, se deben desarrollar procesos y programas de investigación organizados hacia la promoción de la excelencia científica, la interdisciplinariedad y el servicio social (UNESCO, 2009).

El concepto de internacionalización curricular en casa, desarrollado por Ronald Knust Graichen (ver gráfico 3), busca ampliar los beneficios del contacto y formación multicultural cubran a la mayoría de los estudiantes y docentes. A diferencia de los programas de movilidad internacional, que tradicionalmente han beneficiado solo a un pequeño porcentaje de la comunidad académica, la internacionalización en casa permite la integración de prácticas, contenidos y actividades curriculares y extracurriculares con enfoques internacionales y multiculturales dentro de las IES. De este modo, se fomenta el desarrollo de Competencias Globales, Internacionales e Interculturales (GII) en estudiantes, docentes y líderes académicos (Knust, 2019).

Gráfico 3. Internacionalización en casa vs. Movilidad vs. Internacionalización de currículo.



Fuente: Knust, 2019.

Algunas estrategias de internacionalización de los currículos incluyen cátedras, charlas, seminarios, impartidos por docentes extranjeros, ya sea de manera presencial o virtual. Sin embargo, alineándose con el enfoque inclusivo de la internacionalización en casa, los docentes locales pueden implementar diversas prácticas para enriquecer la formación académica. Entre ellas, el uso de una segunda lengua en recursos y contenidos, la ampliación de temáticas a contextos globales, la incorporación de Resultados de Aprendizaje Internacionales (RAI) y la integración de estudiantes extranjeros en debates, clases y encuentros virtuales. También se pueden incluir prácticas micro-curriculares como el fomento del trabajo colaborativo con grupos de estudiantes extranjeros de forma virtual, para realizar foros, estudios de caso en conjunto, y proyectos de investigación aplicados a ambos países y con componentes multiculturales (Knust, 2019).

Por otra parte, la formación integral de maestros debe prepararlos para responder a los retos globales, multiculturales y propios de las exigencias de los sistemas de acreditación de las instituciones y de los programas. Para ello, se debe garantizar una formación en competencias y científicas de alto nivel, que les permita integrar grupos de investigación, producir artículos y

otros productos científicos, y aumentar sus índices de citación (Acevedo, 2021). Asimismo, es importante el dominio de una segunda lengua, la formación en competencias digitales y computacionales, en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), enfoques internacionales, transdisciplinarios y la integración desde diversos horizontes epistemológicos.

En el caso de la UNAD y la AU, es fundamental adaptar los procesos de gestión curricular para facilitar la cooperación y movilidad interinstitucional. Dado que ambas instituciones comparten áreas de formación en negocios (Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios, ECACEN), ciencias de la salud (Escuela de Ciencias de la Salud, ECISA) y tecnología e ingeniería (Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería, ECBTI), podrían fortalecer sus lazos académicos y científicos a través del uso de plataformas digitales, recursos compartidos, proyectos colaborativos y redes académicas. Esto impulsaría la internacionalización de los procesos de formación, investigación e impacto en docentes y egresados, consolidando un enfoque más global y multicultural.

Finalmente, la capacidad de los líderes académicos para responder a los lineamientos globales en materia económica, política, social, cultural, tecnológica y jurídica será determinante para la inserción de sus instituciones en clasificaciones internacionales. Esto, a su vez, facilitará la integración de sus egresados en un mercado laboral global con mayores oportunidades profesionales.

Referencias

- Acevedo-Zapata, S. (2019). *Estructura curricular internacional de la Atlantis University*.
- Acevedo-Zapata, S. (2021). Orientación con narrativas digitales para formar maestros en educación superior a distancia y virtual. *Rev. Interamericana De Investigación, Educación. RIEP*, 14(2). <https://doi.org/10.15332/25005421.6046>
- Díaz Barriga, A. (2006) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Rev. Perfiles Educativos*, 28(111). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0185-26982006000100002&script=sci_arttext
- Diez, C. (2018). *Herramientas para la gestión del currículo flexible real, que responda a una verdadera inclusión escolar de los niños y jóvenes con dificultades de aprendizaje*. INEA Colombia.
- Del Basto, L. y Ovalle, M. (2015). Una mirada crítica a la relación currículo-sociedad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(11), 111-127. [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana11\(1\)_7.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana11(1)_7.pdf)
- Hernández-Dukova, D. y Knust, R. (2020). Internacionalización en casa de la teoría a la práctica. ACOFI. <https://www.acofi.edu.co/prensa/opinion/internacionalizacion-en-casa-de-la-teoria-a-la-practica/>
- International competencies and learning outcomes (ICOMs): towards strong internationalized learning environments. (n.d.). International Competences. <http://www.internationalecompetencies.be/en/home/%204/>
- Knust Graichen, R. (2019). *Internacionalizar la asignatura. Papel clave del docente*. https://drive.google.com/file/d/1M2D596E_mp6U-w1P0vMacy-c9rRT8KJeL/view?usp=sharing
- Martínez, J., Tobón, S. & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 79-96. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00079.pdf>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. ISSN: 1657-6276. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Mejía, S. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín. *Interdisciplinaria*, 36(2), 151-164. ISSN: 0325-8203. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180/18060566009>
- Mena, J., Gutiérrez, M. y Mejía, É. (2019). Metodología para el diseño curricular de programas de cualificación de operarios de equipos y sistemas de procesos industriales, basada en competencias laborales y necesidades particulares de las empresas. *Revista Educación en Ingeniería*, 14(28), 106-118.
- Naranjo, T., Arvelo, M. y Sotelo, A. (2016). Metodología para el rediseño curricular de carreras en la educación superior: Caso UNACH. *Revista San Gregorio*, (14), 60-73
- OECD/IBRD/The World Bank. (2013). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Colombia*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264180710-es>
- Radinger, T., Echazarra, A., Guerrero, G. y Valenzuela, J. P. (2018). OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264303751-en>
- Rama, C. (2016). *El aseguramiento de la calidad de la educación virtual*. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/6405>
- Ruay, R., González, P. y Plaza, E. (2016). ¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior? Alteridad. *Revista de Educación*, 11(2), 157-170. [https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467749196002]
- Toca, A. Acevedo-Zapata, S. y Sánchez, N. (2020). *Educación inclusiva: propuesta para instituciones de educación superior con modelo virtual*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO. <https://repositorio.uniminuto.edu/handle/10656/11235>
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial Sobre Educación Superior. Declaración Final*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Vargas, J. (2010). Misión de la Universidad, Ethos y Política Universitaria. *Ideas Valores*, 59(142), 67-92. ISSN electrónico 2011-3668. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36599/38519>
- Walter, V. Izquierdo, J. Bursal, C. y Charón, K. (2016). Estrategia de gestión curricular para tecnólogos de la salud del perfil en Administración y Economía de la Salud. *MEDISAN*, 20(5), 755-764. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3684/368446344017>

Ensañada en que mi cuerpo fuera el reflejo de mi estado de ánimo, esperé que las enfermedades emergieran, pero era incapaz de verlo por mis propios ojos.



Я

Aún hoy, evado los espejos, no me gusta mirar
quién soy.

Brenda Navarro, *Casas vacías*



eflejos

Entrevista

Martha Hellion

edición limitada

ENTREVISTA

Entra Hellion en El Eco: engabardinada, bota alta de un tono ébano, paso firme pero como buscando en sus obras altas, como paseando en un bosquecito, en las paredes del vestíbulo, en las telas colgantes a lo lejos, algo detrás de sus lentes de carey. Hemos quedado de compartir con ella un diálogo que pueda leerse en esta revista, a la que ha vestido con sus galas plásticas, librescas, hojarasqueras.

Haremos de esta experiencia hojas sueltas de un árbol imaginario e inmenso, de un libro igual así, como abundan en la sala de exposición donde más o menos nos acomodamos para reafirmar el genio de la artista que por décadas, quizá cuatro, escondió su trabajo constante, y como algunos libros en nuestras bibliotecas de pronto salta de nuevo para azorarnos.

I, lo guardado

“Soy una persona que aprovecha hasta los últimos instantes de su vida para llevar lograr la simplicidad. Estar en casa, apoyar a mis hijos y estar con mis amigos comunicándonos con nuestro trabajo. Quiero seguir produciendo y viviendo como se pueda. Quiero tratar de inventar la vida”, como si fuera cualquier cosa nos confiesa al sesgo ese deseo ella, que acaba de cumplir 87 años en septiembre pasado.

“Nunca me he preocupado realmente por la publicidad de mi obra. Hace un año me buscaron Rocío Mireles y Teresa Peyret para participar de su proyecto *Mujeres y Diseño en México*, y ahí empecé a darme cuenta, al sacar todos mis materiales para mostrarles, todo lo que había hecho, porque siempre estoy haciendo cosas y las guardo.”

II, lo de adentro

Desde entonces, concientizada por aquellas otras diseñadoras esenciales del mundo editorial, vio la oportunidad de exponerse, de, literalmente, sacar a pasear su taller, inundar El Eco de la hojarasca de sus más de sesenta años de creación.

“El Eco me acoge porque lo conozco desde que Mathias Goeritz era mi maestro. Él pensó este espacio con una escala humana para la creatividad, y mis cosas todas tienen que ver con ese espacio: el espacio arquitectónico, el espacio negativo que es el espacio mismo, me gusta mucho esa relación y por eso sé que quepo en este espacio”, nos comparte espiando a su alrededor, siempre oteando su propia obra.

“Goeritz apoyaba mucho que yo fuera indisciplinaria, que no multidisciplinaria. Yo siempre dudaba, al estar estudiando arquitectura, si estaba bien que practicara danza, música, teatro, pues la enseñanza en esos años 60 era tan formal –partenones griegos y



más allá, nunca más acá— me hacía tener grandes dudas. Pero Goeritz siempre me dijo que ése realmente era el camino, así es como una tenía que ser. Mathias impulsaba a expresar lo que uno llevaba dentro, y eso es lo más difícil.”

“Ninguno de mis compañeros de la universidad vivía en una realidad que me interesara. Jamás en su vida habían cocinado, porque en su casa todo les hacían, y eran aburridísimos. Las pocas mujeres que acudían a clase, en su gran mayoría iba a buscar marido, y una que otra entendíamos de lo que se trataba hasta que quedé sola con mis amigos arquitectos que se volcaron a las artes”, y enumera a Juan José Gurrola, Farnesio de Bernal, Héctor Mendoza, Joaquín Gutiérrez Heras, todos, ella incluida, arquitectos mexicanos de formas inesperadas.

III, lo natural

“Mi padre no me educó para hacer dinero. Me educó para tener conocimiento. Y siempre estuve rodeada del periódico, copiando las letras y preguntando cómo sonaban juntas. Y del periódico salté a los libros, que para mí son una caja mágica que al abrirla se desenvuelve, explota de ideas, de miles de objetos, de puro conocimiento”, y vuela a voltear a ver el follaje imaginario que nos rodea en su charla.

“Un libro es como un árbol. Las hojas caen del árbol y vuelven a compaginarse para transmitirnos algo. Siempre he estado fascinada por las estructuras de la naturaleza. Entiendo más las estructuras naturales y el comportamiento de los animales que, muchas veces, al humano.”

“Yo he buscado la naturaleza siempre. Rodeada, sitiada por la Ciudad vivía ilusionada por tener un jardín y veía en los libros que en Inglaterra y Holanda había una cultura muy arraigada de los jardines y me propuse vivir en esos países.



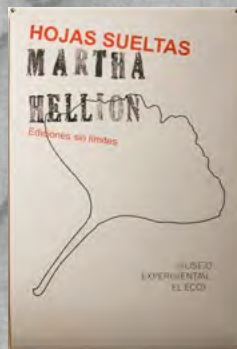
Mi papá, en cuanto supo que tenía sensibilidad para dibujar, me compró todos los posibles colores, pero yo no veía todos aquellos tonos de verde en mi cotidianidad. Esos verdes los fui a conocer en los campos de Inglaterra, adonde fui a trabajar en diseño de museos y acabé estudiando diseño textil.”

IV, lo mismo

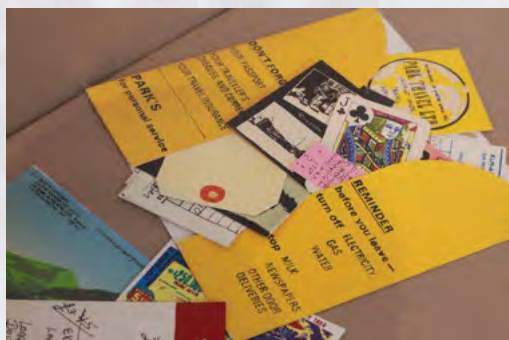
“Y en esa labor, al imprimir todas las matrices en metal y todo aquello que era el quehacer textil, me fui conociendo otras técnicas de impresión, y me di cuenta de que el papel y la tela eran lo mismo. Y otra vez el árbol.”

“Por un tiempo hice vestuario de teatro en Londres. Pero rápidamente nos fuimos a vivir al campo y compramos un miógrafo de segunda mano para ejercitar técnicas en medio de vacas, caballos y borregos. Aquella casa del campo fue llenándose de amigos, había veces que éramos hasta 30 viviendo juntos, siempre artistas, y fuimos encontrando en la máquina una herramienta de comunicación entre nosotros.”

“Empezamos a hacer hojas sueltas, con poesías, experimentábamos con el estencil para dibujar, y así fuimos armando revistas y pequeños libritos que, luego, sin querer, se les fueron llamando libros de artista. Fuimos los precursores, así sin proponérselo, de las residencias de arte, y del concepto de artista editor. De ahí surgió la política de, dándole la espalda a la industria editorial que nos daba la espalda por no ser rentables, hacíamos publicaciones autosuficientes. Yo, que siempre me publico a mí misma, soy una edición limitada.”



V, lo disfrutado



Artista viajera como pocas en nuestro país, cuando hablamos de sus varias vueltas al mundo, con alegría se desata: “Tengo la necesidad de ser nómada. Disfruto muchísimo el ser extranjera. De saber cómo funciona, cómo no funciona un país, pero no acabar de pertenecer nunca, y al volver al país que era tuyo llegar con la fortaleza de haber sido extranjera en otro país, de saber el mecanismo de aprender, de trabajar, de existir en condiciones que no te fueron dadas, y conseguirlo. Eso lo he disfrutado mucho.”

“Por ejemplo, así me di cuenta que la lengua es una y la misma en todo el mundo. Fueron las condiciones geográficas que la fueron modificando. En Noruega y Suecia, por el frío, cierran los labios, y a medida que esa misma palabra va calentándose, explota en la boca, y eso sólo me lo pudieron dar los viajes.”

Como todo, yendo por las ramas, de una u otra forma se conecta, volvemos de los viajes a los libros y su disfrute de hacerlos: “Porque el placer de hojear el libro nunca lo vamos a poder evitar. Ese objeto sólido es único. En mis libros siempre tengo papeles muy especiales, materias diversas, buscando vestirlos de distinta manera siempre a cada uno de ellos. Como las telas con las que visto que siempre ando buscando que sean experiencias. Editar es vestirse.”

VI, lo hallado

Siempre atentos a su búsqueda, a sus desvíos de mirada por la sala, le pedimos, ante su admiración a la cultura oriental, un juego expresivo: ¿Cómo describirías el cúmulo de tu obra casi en un haikú?

Se queda escuchando en el silencio alguna confesión de otra Martha que pasa a volandas, que cae de otro árbol lentamente, y clara se pronuncia:

Martha Hellion

artista visual,
editora radical y
curadora mexicana, egresada
de la Facultad de Arquitectura
de la UNAM.



“El viento.”

Y el aire”

Las hojas.





CÉSAR RUBIO

Fotógrafo entusiasta de lo urbano así como de los paisajes interiores reflejados en los rostros de sus contemporáneos. Toma fotografías compulsivamente desde 2007.

“Mujeres de letras” es una exposición que se compone de 159 retratos de escritoras mexicanas, bajo la óptica del fotoperiodista cultural Barry Domínguez. Esta muestra abarca casi 100 años de historia literaria, desde Mariana Frenk –nacida en 1898–, a Susi Bentzulul –nacida en 1995. Los géneros literarios cultivados por las escritoras también cubren un vasto espectro: ensayo, teatro, poesía, novela, crónica, traducción, entre otros.

Esta serie de retratos se fue gestando de la siguiente manera: en 2006, se publicó *Retratos y autorretratos: de Griselda Álvarez a Ángeles Mastretta*, libro que contaba con 45 fotografías. Más adelante, en 2011, estas imágenes se exhibieron en el Centro de Creación Literaria Xavier Villaurrutia, en el marco del Día Internacional de la Mujer. Posteriormente, la exposición se presentó en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Las imágenes permanecieron bajo resguardo de la Coordinación Nacional de Literatura del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL)





Brenda Navarro, 2022.

hasta 2023, año en que volvieron a presentarse al público, en el Museo José Luis Cuevas, con el nombre “Imagen del hechizo”. Fue entonces cuando la poeta y gestora cultural Karen Villeda sugirió a Barry Domínguez actualizar los retratos con las nuevas generaciones de escritoras. “Mujeres de letras” había nacido.

Organizados en orden alfabético, los retratos son acompañados con algún fragmento de la obra de las creadoras, lo que refuerza la comunión entre fotografía y literatura, simbiosis en la que el texto da mayor dimensión a la imagen y viceversa. La mayoría de los textos fueron escogidos por las mismas escritoras, salvo aquellas que ya habían fallecido.

“Mujeres de letras” alterna imágenes digitales –los retratos más recientes– con analógicas, estas últimas tomadas con la película TRI X PAN 400 en los años noventa. Todos los retratos están en blanco y negro, lo que aporta un aire atemporal y permite al espectador concentrarse en las protagonistas. Domínguez se decantó por la escala de grises para lograr una mayor unidad visual. Destaca el retrato de Raquel Tibol: su poderosa figura, capturada en la sombra durante un día soleado, aparece en tonos grises, mientras que al fondo, bajo la luz diurna, se extiende la amplia explanada de Rectoría y la Biblioteca Central de Ciudad Universitaria; el contraste asombroso da relieve a la escritora y a su gesto de profunda seguridad.

El uso de la luz natural da a los retratos sencillez y naturalidad. A veces, se recurre a alguna otra fuente de luz, con propósitos más de composición que de iluminación. Un ejemplo es el retrato de Ana García Bergua, quien aparece en primer plano en su estudio, cuya silueta está enmarcada por un haz de una lámpara de mesa al fondo. Otro caso es la fotografía de Carla Faesler, capturada bajo la intensa luz de una bombilla, en una pose que sugiere el deseo de alcanzarla, como si se tratara de una estrella. Domínguez no teme ni a la luz brillante ni a la tenue; sabe trabajarla en ambos extremos. Así, las protagonistas pueden aparecer bañadas por una luz abundante que entra a borbotones por una ventana –como en el bellissimo



Cristina Pacheco, 1994.

retrato de Margo Glantz—, o sumergidas bajo la sombra, iluminadas apenas por un haz sobre el rostro —como en el caso de Mónica Nepote.

A pesar de que los retratos ofrecen un vasto panorama de escritoras de diversas épocas y géneros, y de que entre la captura de las primeras fotografías y las últimas hay una distancia de 30 años, el resultado final está lejos de ser una acumulación caótica. Hay varios *leitmotiv que brindan unidad: espejos, mascotas, libros, espacios creativos*.

Domínguez recurre con frecuencia a los reflejos: las escritoras aparecen multiplicadas, autorreflexivas o con la mirada fija, a través del espejo, en la lente del fotógrafo. Juega con la forma de los espejos para crear composiciones que revelan de manera única a las mujeres que retrata. De esta serie de imágenes, destaca el retrato de Paula Abramo, en el que un efecto de profundidad surge gracias al marco del espejo que refleja a la artista, encajando dentro del marco de la fotografía, como una marialuisa extendida que parece trascender la cuarta pared.

La aparición de mascotas es otro elemento que genera un diálogo entre los retratos. En presencia de sus compañeros de vida, las escritoras se muestran en un estado de mayor intimidad. Perros y gatos parecen celosos guardianes, de alcances cuasi mitológicos, protectores de la tranquilidad y creatividad de las escritoras. Destacan especialmente los retratos de Ángeles Mastretta —en el que se aprecia una conexión hipnótica entre la escritora y su can: los mismos gestos, la misma mirada profunda— y de Verónica Murguía —cuyo gato, en primer plano y despreocupado sobre la mesa, la flanquea



Alicia Reyes, 1995.



Gabriela Guerra, 2024.

mientras ella aparece en el fondo con la mano puesta sobre un libro.

La escritura, por obvias razones, es otro elemento recurrente en las fotografías. El estudio es uno de los lugares preferidos por Domínguez y las escritoras; ahí, frente a los estantes repletos de libros o junto a una pintura. Destaca especialmente la poderosa imagen de Cristina Pacheco, quien, sin ver a la cámara, atiende una llamada tras su máquina de escribir, que parece ser una extensión más de su cuerpo.

Las locaciones suelen ser espacios interiores en los que las escritoras cultivan su arte: estudios, oficinas, bibliotecas. Predomina, por su composición, el retrato de Rosa Beltrán, una síntesis de placeres y aficiones. El encuadre vertical puede separarse en tres partes: arriba, los estantes llenos de libros; en medio, de pie, la escritora recargada en el respaldo de un sofá; en la parte inferior, una taza de café. También hay espacios exteriores, en lugares emblemáticos como el Espacio Escultórico de Ciudad Universitaria, el Centro Cultural Universitario, Cooyoacán, entre otros. Destaca también el poderoso retrato de Brenda Navarro, quien posa despreocupada en el ángulo de una esquina; tras de ella, las líneas de las calles se van abriendo hasta salirse del encuadre, como si la artista dominara el mundo desde esa esquina.

Domínguez gusta de composiciones que aluden a figuras geométricas: espirales, círculos, rombos, rectángulos. Merecen una mención especial el retrato de Daniela Rea, quien, junto a su perro, aparece en el centro del encuadre, enmarcada por la espiral de una escalera de caracol; el de Elena Poniatowska, rodeada por una viñeta



Elena Poniatowska, 2014.

hecha con las siluetas de las plantas de su jardín, realizada por la bella luz natural que cae sobre su piel y ropa claras, mientras sonríe a la lente; y el de Natalia Padilla, integrada en una cuadrícula que comparte con una máquina de escribir, creando un juego visual de líneas y texturas. En síntesis, los retratos de “Mujeres de letras” son una muestra imperdible para acercarse a la visión femenina de la literatura mexicana. Barry Domínguez hace alarde de gran cantidad de recursos fotográficos para mostrarnos los paisajes internos de las escritoras. Su ojo experto y sensible nos acerca de una manera íntima y creativa a algunas de las mas grandes creadoras de los últimos años. La exposición estuvo en muros de San Ildefonso hasta el 23 de febrero de este año, pero confiamos en que seguirá creciendo en algunos otros espacios propicios.



Carmen Alardín, 1994.



Cristina Díaz y de Ovando, 2005.



Alma Guillermoprieto, 2023.



Amparo Dávila, 1995.

Archivos, transparencia, inteligencia artificial

Gustavo Villanueva Bazán

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la
Educación/Archivo Histórico de la UNAM.

Bien sabido es que los archivos constituyen un gran recurso que se ha manifestado a lo largo del tiempo y en las diversas dimensiones espaciales de nuestra sociedad.

Los archivos son instrumentos con una amplia dimensión a los que recurre la sociedad sin darse cuenta, generalmente, de la importancia que representan. Así, los archivos administrativos plantean mejores posibilidades para tomas de decisión más acertadas y oportunas en aras de la gestión institucional y la administración pública en general.

En este aspecto, los archivos son el gran recurso para la administración, fuente indispensable en la toma de decisiones, son prueba de acciones jurídicas y evidencia del hacer de las instituciones en aras de una mejor y más productiva organización social. Por su parte, en la dimensión histórica de los archivos hablamos de testimonio, de conocimiento pretérito, de historia, de identidad social, de patrimonio.

Los documentos que se producen para satisfacer necesidades y resolver cuestiones de la administración, se convierten con el tiempo en evidencia del acontecer social en una época determinada y nos acerca a las acciones, funciones, normativa, que se desarrollaron en un momento determinado de la institución. Son así los archivos, la imagen institucional a lo largo de las estructuras institucionales y por supuesto, a lo largo de la historia o el devenir institucional. Son prueba en un primer momento y testimonio, evidencia en otro.

Pero más aun, los archivos constituyen un elemento fundamental para la vida democrática no solo de esas instituciones que los crean sino de la sociedad misma ya que, como testimonio y prueba pasan a tener una fase activa para esa sociedad en sus luchas cotidianas para hacer realidad mejores condiciones de interrelación entre las personas.

La transparencia, el acceso a la información, las tecnologías de la información y comunicación son herramientas de la sociedad actual en la búsqueda de condiciones adecuadas para una mejor convivencia basada principalmente en cuestiones tan importantes como el respeto a los derechos humanos, a la verdad, a la lucha contra la corrupción.

Los archivos, de este modo, son los abrevaderos que requiere la ciudadanía en busca de información que, en una primera instancia se hace presente en los archivos y sus documentos.

De ahí el gran impulso que se ha dado a los archivos precisamente a partir de las leyes de transparencia y acceso a la información, el cambio no sólo en la concepción sobre la utilidad y el valor de los archivos, sino en la manera en la que internamente habrán de organizarse y conservarse.

Las leyes de transparencia, en México y en otros países de Iberoamérica, han sido de alguna manera el gran impulso hacia una mejor comprensión y valoración de los archivos como entidades multidimensionales que, por lo mismo, tienen que ver con el ser y el quehacer social en sus muchos aspectos y por tanto deben ser objeto de un tratamiento adecuado y acorde con su naturaleza y organicidad.

Si bien esas leyes de transparencia, junto con las de protección de datos personales, abren la puerta hacia una mejor comprensión del papel de los archivos en la sociedad, las leyes específicas de archivo buscan normalizar los procesos y los conceptos que habrán de regir, y de hecho rigen en la materia archivística.

Doctores del Rto. actriz

DOCUMENTOS

Ante la aparición y posicionamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la producción de documentos de archivo, la normativa archivística obliga a su tratamiento, que si bien debe considerar las características de soporte, producción y acceso entre otras, habrá siempre de contemplar los principios básicos que rigen la archivística como son el de procedencia y orden original y las diversas etapas en el transcurrir documental, tradicionalmente concebidas como ciclo vital del documento.

En el ámbito de las TIC, actualmente el tema de la Inteligencia Artificial (IA) ha ocupado el pensamiento y a veces la preocupación de los profesionales de los archivos, ya desde una perspectiva optimista que ve en ella toda una gama de posibilidades para potenciar la capacidad y riqueza documental que guardan los archivos, ya desde un total pesimismo que ve un peligro para la profesión y para los mismos archivistas que, ante tal competencia, ven difícil la subsistencia.

Independientemente de los riesgos que, en efecto, existen con la inteligencia artificial para los archivistas, que yo señalaría principalmente en la pérdida de identidad y de la narrativa archivística que se ha forjado a partir de conceptos y principios universales desarrollados a través del tiempo, considero que, con la intermediación de los archivos, las tecnologías ofrecen toda una serie de oportunidades y ventajas, sobre todo manifestadas en un mayor, más eficaz y fácil acceso a la información por parte de la sociedad con todas las ventajas que ya planteamos.

En aras de esa información que solicita cada vez más el ciudadano y por tanto la sociedad, y para satisfacerla, la IA puede ser, es y seguramente será, una importante herramienta.

Ahora se habla, por ejemplo, de los modelos predictivos de información mediante la utilización de Inteligencia Artificial. Esto en sí, implica una anticipación de las necesidades que de información pudiera tener la sociedad o un sector de ella, mediante la aplicación de modelos y patrones que requieren grandes volúmenes de información a fin de construir tendencias predictivas que se anticipen a las necesidades sociales.

Se buscará tener la información útil aun y cuando no se solicite todavía. No se trata, por supuesto, de peticiones individuales sino del ajuste de patrones que surgen precisamente de esas peticiones que se suman y homologan para dar a la sociedad mayores oportunidades de tener la información antes de que, aparentemente, surja la necesidad de ella.

Esto, por ejemplo, en las instituciones, tanto públicas como privadas, representa oportunidades de mejoría de acuerdo con sus propios propósitos e intenciones. El acercamiento con la sociedad por parte de los gobiernos, de los clientes en las empresas comerciales, son definitivamente ventajas para una sociedad que requiere cada vez más información que podrá ser

proporcionada por las tecnologías como lo ha venido siendo desde hace ya algún tiempo pero que ahora, con la IA se potencia.

Por supuesto, si concebimos el objeto del archivo como una mera fuente de información, los beneficios serán varios, aunque tenemos que plantearnos si también los hubiera para el profesional de archivos cuyo objeto podría, clara y fácilmente, ser cubierto por las tecnologías.

Pero si concebimos el archivo, además, como una construcción social con su objeto específico que es el documento de archivo como forma de representación social e institucional a través de sus documentos, habrá menos posibilidades de ser considerados accesorios para una sociedad que busca soluciones rápidas y eficaces a sus requerimientos. Es decir, la inmediatez de los procesos puede ser el punto de quiebre entre el ser y el no ser de los profesionales de los archivos y la archivística.

Esto nos lleva a la búsqueda más intensa de una identidad profesional que conciba al archivo no solo como acopio documental sino como la construcción de un discurso en el que importan por supuesto los documentos, pero siempre y sobre todo en sus relaciones entre sí y con sus contextos de producción.

Informe de la “Consulta exploratoria sobre experiencias de discriminación étnico-racial que afectan a estudiantes, docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es afrodescendientes y de pueblos indígenas, en universidades de América Latina”.

11-03-2025

Elaborado por Victoria Beiras (coordinadora Cátedra UNESCO ESIAL, CIEA/UNTREF)
y Daniel Mato (director Cátedra UNESCO ESIAL, CIEA/UNTREF - CONICET).
catedraunescoesial@untref.edu.ar

Este informe recoge las respuestas al cuestionario preparado por la [Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina](#) (Cátedra UNESCO ESIAL) que se difundió vía correo electrónico y redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter y Whatsapp), entre los días 18 de junio y 7 de septiembre de 2024. La convocatoria a responderlo estuvo especialmente dirigida a estudiantes, docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es en universidades de América Latina. El cuestionario contuvo 67 preguntas acerca de las experiencias de discriminación étnico-racial que afectan especialmente a estudiantes, docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es afrodescendientes y de pueblos indígenas en universidades de América Latina. La consulta se estructuró en 4 secciones: la 1ª solicitó datos personales básicos y fue común para estudiantes, docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es universitarias/os (incluyendo quienes lo fueron hasta hace 6 años o menos). La 2ª estuvo destinada a estudiantes (incluyendo quienes lo fueron hasta hace 6 años o menos). La 3ª estuvo exclusivamente destinada a docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es universitarias/os (incluyendo quienes lo fueron hasta hace 6 años o menos). La 4ª fue común para todas las personas.

El objetivo de la consulta fue recabar información acerca de las experiencias de discriminación étnico-racial que afectan a estudiantes, docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es afrodescendientes y de pueblos indígenas en universidades de América Latina, generar documentación al respecto, analizarla y promover propuestas concretas para avanzar en la erradicación del racismo en Educación Superior.¹

La consulta parte de la idea de que la discriminación étnico-racial es solo una de las formas en que el racismo, en tanto ideología y régimen de poder, se expresa en la vida social (Mato, 2023). No obstante, focalizó específicamente en recabar información sobre experiencias de discriminación étnico-racial porque estas juegan papeles clave en la naturalización y reproducción del racismo en las universidades y afectan las experiencias de vida, formación y práctica profesional de estudiantes, docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es afrodescendientes y de pueblos indígenas en ellas.

El propósito de realizar investigaciones que contribuyan a avanzar en la erradicación del racismo orienta la labor de la [Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina](#). En este sentido, nuestra Cátedra UNESCO da continuidad al trabajo realizado entre 2007 y 2011 desde el [Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior](#) del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), sostenido desde 2012 desde el [Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina](#) del CIEA de la [Universidad Nacional de Tres de Febrero](#) (UNTREF), del cual nuestra Cátedra UNESCO forma parte.

La 1ª sección de este informe ofrece una caracterización del conjunto de personas que respondieron la Consulta. La 2ª sección presenta los resultados del procesamiento de las respuestas de las/os estudiantes a las preguntas del cuestionario que era posible procesar cuantitativamente. La 3ª sección expone los resultados del procesamiento de las respuestas de las/os docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es universitarias/os a las preguntas del cuestionario que era posible procesar cuantitativamente.² La 4ª sección sintetiza algunas conclusiones clave derivadas de la consulta. La 5ª sección postula algunas propuestas de acción.

1. Caracterización del conjunto de personas que respondieron el cuestionario

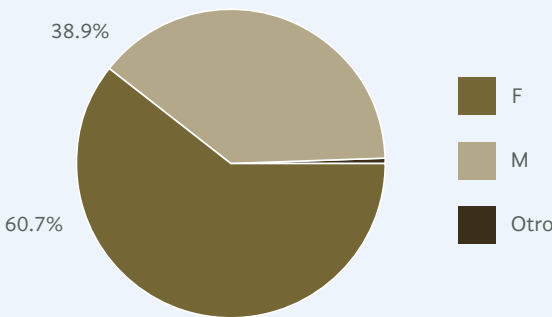
Se recibieron 1.017 respuestas de 19 países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela).

Es necesario destacar que los resultados expuestos en este informe no se basan en una muestra estadísticamente representativa de los problemas de discriminación étnico-racial que afectan a estudiantes, docentes y otras/os trabajadoras/es universitarias/os en universidades de América Latina. Esta

limitación se debe a que ni siquiera existen datos sobre el universo de referencia (estudiantes, docentes y otras/os trabajadoras/es universitarias/os) desagregados por autoidentificación étnico-racial, y -desde luego- menos aún listados de contactos. La ausencia de datos estadísticos al respecto es, desde hace tiempo, un reclamo de numerosos actores en el campo de educación superior, incluyendo no solo los de integrantes de pueblos indígenas y afrodescendientes, sino también los de especialistas en el tema y otros actores universitarios. Este problema es grave, porque la inexistencia de estos datos les invisibiliza y obstaculiza estudios y políticas al respecto. Ante esta limitación, se ha optado por realizar una consulta exploratoria, la cual, si bien no permite una medición estadísticamente representativa, sí evidencia la existencia de problemas de discriminación étnico-racial en las universidades de la región y la insuficiencia o ausencia de mecanismos para abordarlos en prácticamente todos los países de la región.

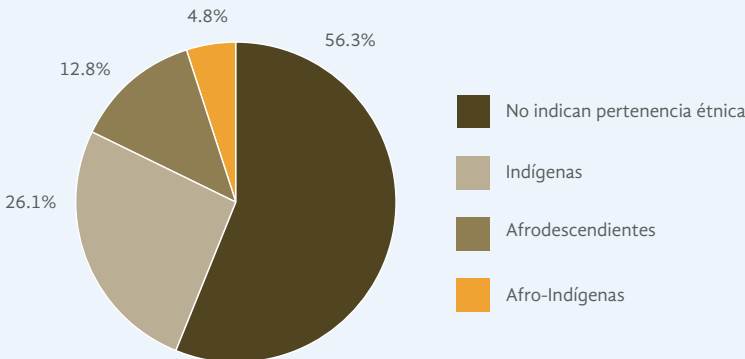
• Género

Del total de respuestas recibidas el 38,9 % indicó género masculino, el 60,7% género femenino y el 0,4% indicó otro.



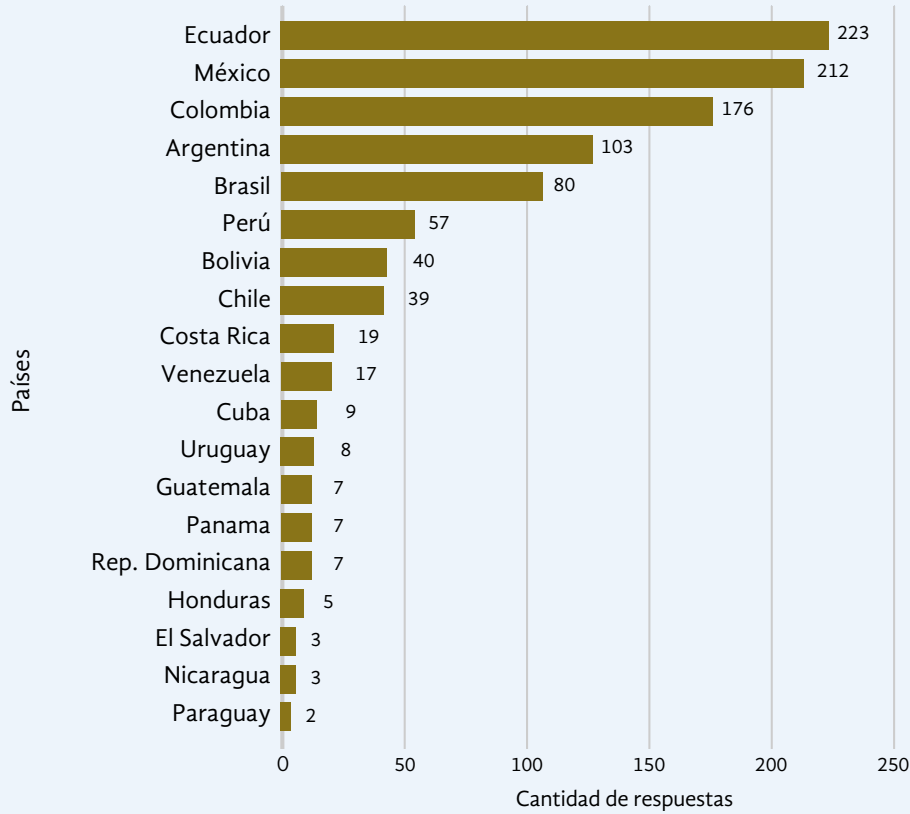
• Pertenencia étnica

De las 1017 personas que respondieron, 265 se identificaron como indígenas, 49 como afro-indígenas, 130 como afrodescendientes y 573 personas no indicaron ninguna pertenencia étnica.



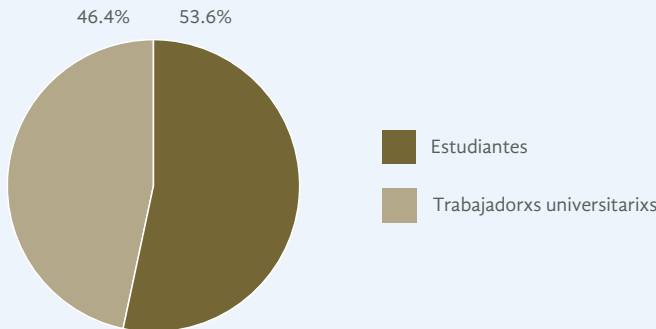
- Países

A continuación, se lista la cantidad de respuestas recibidas por país:



- Relación con la Universidad

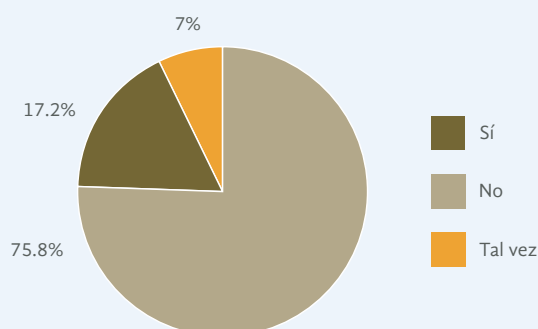
El 53,6% de las personas que respondieron el cuestionario se identificaron como estudiantes universitarias/os de grado o posgrado (incluye a quienes lo fueron hasta hace 6 años o menos) y el 46,6% como docentes, investigadoras/es, autoridades universitarias o funcionarias/os y no docentes (incluye a quienes lo fueron hasta hace 6 años o menos).



2. Respuestas a las preguntas para estudiantes

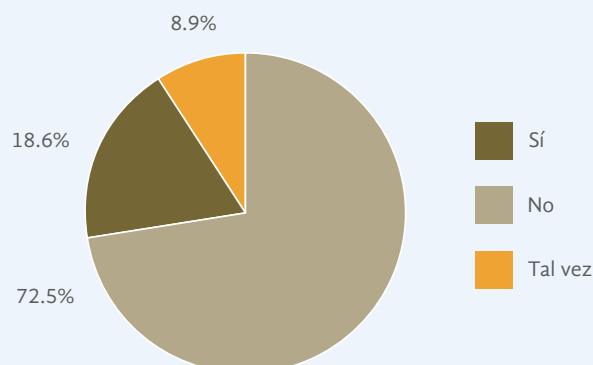
En esta sección se presentan las respuestas brindadas por estudiantes universitarias/os, de grado y posgrado. Las preguntas abordaron sus experiencias con situaciones de discriminación étnico-racial dentro del ámbito académico, incluyendo interacciones con docentes, compañeras/os y personal no docente.

1. **¿Ha sido objeto de palabras o comportamientos discriminatorios, descalificatorios, o de rechazo, asociados a su condición de afro-descendiente o de pertenencia a un pueblo indígena, por parte de algún/a docente de su universidad?**



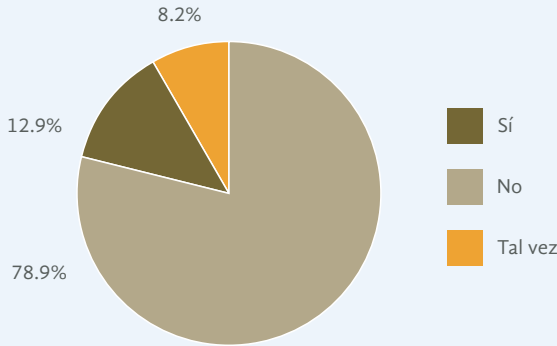
Importante: El 90,69% del total de respuestas positivas recibidas pertenece a personas indígenas y/o afrodescendientes.

2. **¿Ha observado que algún/a estudiante indígena o afrodescendiente fue objeto de palabras o comportamientos discriminatorios, descalificatorios, o de rechazo, asociados a su condición de afro-descendiente o pertenencia a un pueblo indígena, por parte de algún/a docente de su universidad?**



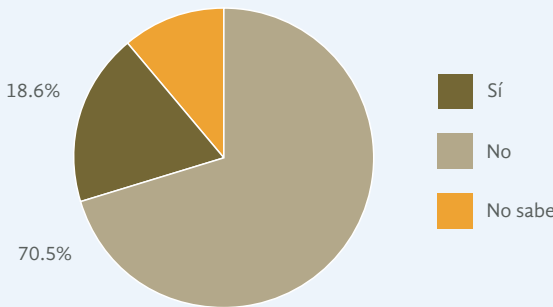
Importante: El 82,95% del total de respuestas positivas recibidas pertenece a personas indígenas y/o afrodescendientes.

3. ¿Ha sido objeto de palabras o comportamientos discriminatorios, descalificatorios, o de rechazo, asociados a su condición de afro-descendiente o pertenencia a un pueblo indígena, por parte de estudiantes no indígenas o afro-descendientes de su universidad?



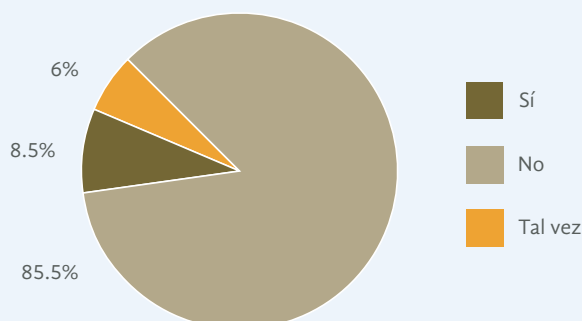
Importante: El 91,30% del total de respuestas positivas recibidas pertenece a personas indígenas y/o afrodescendientes.

4. ¿Ha observado que algún/a estudiante indígena o afro-descendiente fue objeto de palabras o comportamientos discriminatorios, descalificatorios, o de rechazo, asociados a su condición de afro-descendientes o pertenencia a un pueblo indígena, por parte de estudiantes no indígenas o afro-descendientes de su universidad?



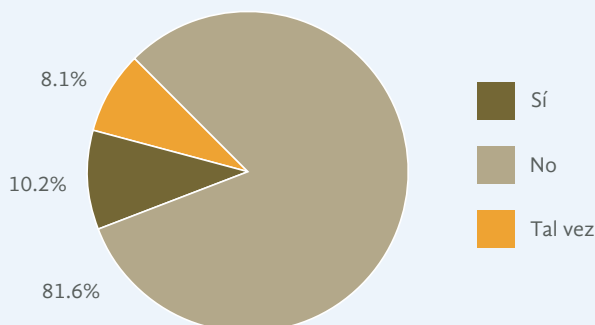
Importante: El 90,76% del total de respuestas positivas recibidas pertenece a personas indígenas y/o afrodescendientes.

5. ¿Ha sido objeto de palabras o comportamientos discriminatorios, descalificatorios, o de rechazo asociados a su condición de afro-descendiente o pertenencia a un pueblo indígena, por parte de personal no-docente/funcionarias/os de su universidad?



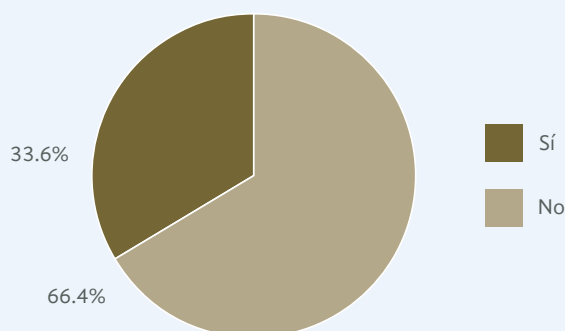
Importante: El 91,17% del total de respuestas positivas recibidas pertenece a personas indígenas y/o afrodescendientes.

6. ¿Ha observado que algún/a estudiante afro-descendiente o indígena fue objeto de palabras o comportamientos discriminatorios, descalificatorios, o de rechazo, asociados a su condición de afro-descendiente o pertenencia a un pueblo indígena, por parte de personal no-docente/funcionarios de su universidad?



Importante: El 91,11% del total de respuestas positivas recibidas pertenece a personas indígenas y/o afrodescendientes.

7. Durante sus actividades en la universidad ¿ha escuchado comentarios por parte de estudiantes, docentes u otro personal que considere discriminatorios o despectivos hacia personas afrodescendientes o de pueblos indígenas, aunque no estuvieran dirigidos a usted u otras personas presentes en ese momento?



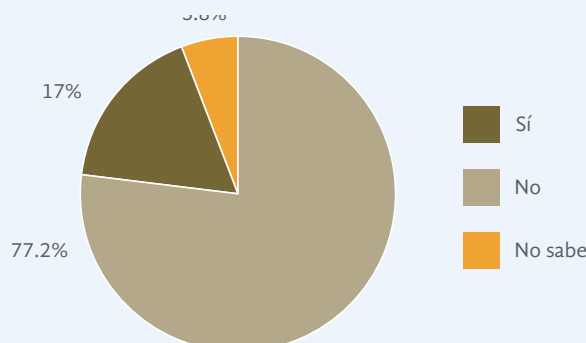
Importante: El 75,79% del total de respuestas positivas recibidas pertenece a personas indígenas y/o afrodescendientes.

8. Se consultó a los/as estudiantes sobre la intervención del cuerpo docente en estas situaciones. Las respuestas recibidas indican que solo en el 18,36% de los casos hubo intervención. Sin embargo, en los casos en que hubo alguna intervención, esta fue valorada positivamente en casi el 78% de los casos, considerándola buena o muy buena.
9. De acuerdo con las respuestas recibidas, sólo el 3,83% de estas situaciones fueron denunciadas ante algún órgano o instancia pública (gubernamental o no-gubernamental) y sólo el 4,31% ante algún órgano o instancia independiente de la universidad. Además, según las personas consultadas, al momento de realizar estas denuncias sólo el 9,73% de las universidades contaba con algún órgano o mecanismo independiente para recibir estas denuncias o para sancionar estos hechos.

3. Preguntas para docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/os universitarias/os

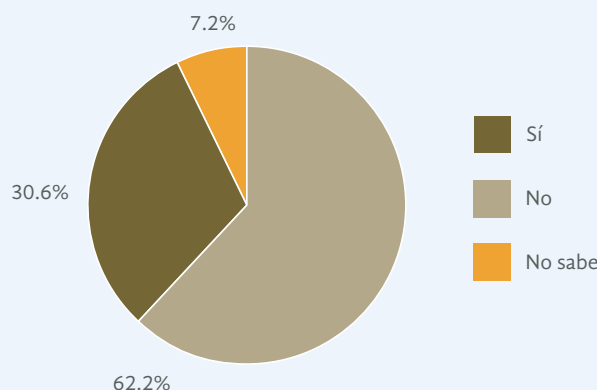
Esta sección presenta el procesamiento de las respuestas ofrecidas por docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/os universitarias/os sobre sus experiencias de discriminación étnico-racial en el ámbito laboral dentro de las universidades. Se examinan casos de trato discriminatorio por parte de estudiantes, colegas, autoridades y personal administrativo, así como las consecuencias de estas prácticas en sus trayectorias profesionales.

1. ¿Ha sido objeto de palabras o comportamientos discriminatorios, descalificatorios, o de rechazo, asociados a su condición de afro-descendiente o pertenencia a un pueblo indígena, por parte de estudiantes, docentes, investigadoras/es, autoridades, o personal no-docente (administrativas/os, bibliotecas, comedor, u otros) en la Universidad en que trabaja o ha trabajado?



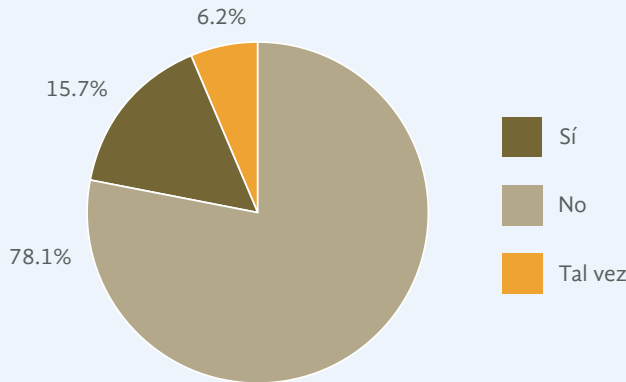
Importante: El 70,96% del total de respuestas positivas recibidas pertenece a personas indígenas y/o afrodescendientes.

2. ¿Ha observado que otras/os docentes, investigadoras/os u otros trabajadores/os universitarias/os indígenas o afrodescendientes han sido objeto de palabras o comportamientos discriminatorios, descalificatorios, o de rechazo, asociados a su condición de afro-descendiente o pertenencia a un pueblo indígena, por parte de estudiantes, docentes, investigadoras/os, autoridades, o personal no-docente (administrativas/os, bibliotecas, comedor, u otros) en la Universidad en que trabaja o ha trabajado?



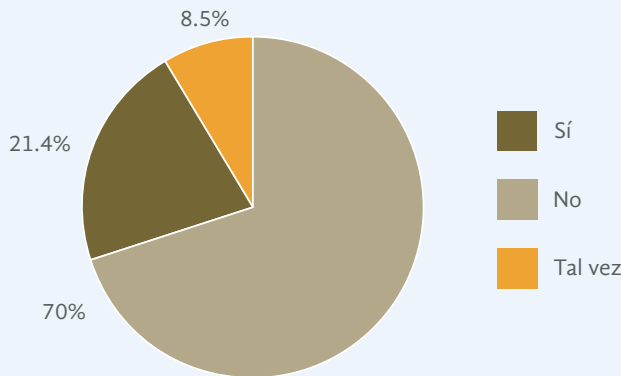
Importante: El 52,98% del total de respuestas positivas recibidas pertenece a personas indígenas y/o afrodescendientes.

3. ¿Ha sido objeto de algún tipo de perjuicio en su carrera laboral (docente, de investigación u cualquier otra ocupación) asociado a su condición de afro-descendiente o pertenencia a un pueblo indígena en la Universidad en que trabaja o ha trabajado?



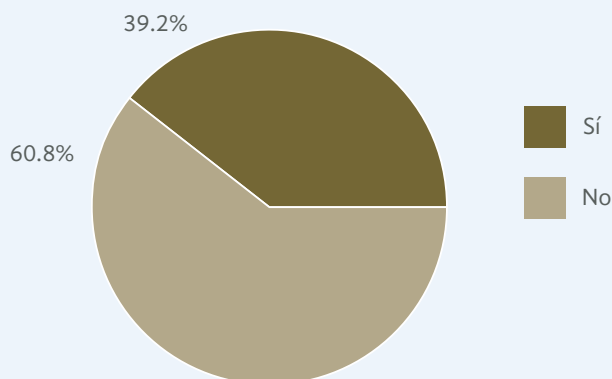
Importante: El 89.47% del total de respuestas positivas recibidas pertenece a personas indígenas y/o afrodescendientes.

4. ¿Ha observado que otras/es docentes, investigadoras/es, u otras/es trabajadoras/es universitarias/es han sido objeto de algún tipo de perjuicio en su carrera laboral (docente, de investigación o cualquier otra ocupación) asociado a su condición de afro-descendiente o pertenencia a un pueblo indígena en la Universidad en que trabaja o ha trabajado?



Importante: El 61.53% del total de respuestas positivas recibidas pertenece a personas indígenas y/o afrodescendientes.

5. Durante sus actividades en la universidad ¿ha escuchado comentarios por parte de estudiantes, docentes, investigadoras/es u otro personal que considere discriminatorios o despectivos hacia personas afrodescendientes o de pueblos indígenas, aunque no estuvieran dirigidos a usted u otras personas presentes en ese momento?



Importante: El 50,84% del total de respuestas positivas recibidas pertenece a personas indígenas y/o afrodescendientes.

6. De acuerdo con las respuestas recibidas, sólo el 7,38% de estas situaciones fueron denunciadas ante algún órgano o instancia pública (gubernamental o no-gubernamental) y sólo el 6,32% ante algún órgano o instancia independiente de la universidad. Además, al momento de realizar estas denuncias, según las personas consultadas, sólo el 20,46% de las universidades contaba con algún órgano o mecanismo independiente para recibir estas denuncias o para sancionar estos hechos.

4. Conclusiones de los resultados de la consulta

La “Consulta exploratoria sobre experiencias de discriminación étnico-racial que afectan a estudiantes, docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es afrodescendientes y de pueblos indígenas en universidades de América Latina” ha permitido visibilizar situaciones de discriminación que persisten en las universidades de América Latina. A partir de las respuestas ofrecidas por 1017 participantes en 19 países, resulta plausible derivar las siguientes conclusiones clave:

1. Persistencia de prácticas de discriminación étnico-racial en las universidades:

- Si bien una mayoría de las personas consultadas indicaron no haber sido objeto de acciones de discriminación, los datos evidencian que quienes sí han experimentado estas situaciones son mayoritariamente personas indígenas y/o afrodescendientes.

- Un alto porcentaje de estudiantes y docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es indígenas y afrodescendientes de universidades de América Latina han sido víctimas de palabras o comportamientos discriminatorios por parte de estudiantes, docentes, y trabajadoras/es no indígenas o afrodescendientes.

2. Ámbitos y actores de las prácticas de discriminación de étnico-racial en las universidades:

- La discriminación étnico-racial ocurre en diversos tipos de interacciones dentro del ámbito universitario, incluyendo relaciones entre estudiantes, docentes, investigadoras/es y personal administrativo.
- Los espacios académicos no están exentos de expresiones de racismo que afectan tanto el desarrollo educativo como las trayectorias laborales de personas indígenas y afrodescendientes.

3. Incidencia en la trayectoria académica y profesional de personas indígenas y afrodescendientes y en la calidad y equidad de los sistemas universitarios:

- Se ha identificado que una proporción significativa de docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es universitarios indígenas y afrodescendientes han enfrentado perjuicios en sus carreras debido a prácticas de discriminación étnico-racial.
- Estas prácticas de discriminación no solo afectan el bienestar individual de quienes las sufren, sino que también inciden en la calidad y equidad de los sistemas universitarios.

4. Naturalización y reproducción del racismo:

- Las respuestas recibidas reflejan la existencia de comentarios despectivos y actitudes discriminatorias que, aunque no siempre estén dirigidos a una persona en particular, contribuyen a la naturalización del racismo en el ámbito universitario.
- La alta presencia de estos comentarios en distintos espacios refuerza las desigualdades y limita el acceso pleno a la educación en condiciones de equidad.

5. Potencialidad del papel del personal docente para intervenir ante hechos de discriminación étnico-racial:

- Las respuestas recibidas muestran que, si bien los casos en los que personal docente intervino ante situaciones de discriminación étnico racial han sido relativamente escasos, sus intervenciones han sido muy positivamente valoradas por las/os estudiantes. ¿Tendrán las herramientas necesarias?

6. Inexistencia, ineficacia o escasa confiabilidad de órganos públicos o universitarios para recibir denuncias y/o sancionar hechos de discriminación étnico-racial en las universidades:

- Según los casos, las respuestas recibidas expresan la inexistencia, ineficacia o escasa confiabilidad de órganos públicos y mecanismos independientes al interior de las universidades para recibir denuncias y sancionar hechos de discriminación racial.

5. Algunas propuestas de acción

Este informe representa un acercamiento a la problemática de la discriminación étnico-racial en las universidades de América Latina, con el propósito de visibilizar su impacto y promover la construcción de espacios académicos equitativos. Se espera que los hallazgos aquí presentados contribuyan al desarrollo de acciones concretas para garantizar el derecho a una educación superior de calidad, accesible y justa para todas las personas.

En respuesta a la preocupante situación identificada a través de la “Consulta exploratoria sobre experiencias de discriminación étnico-racial en universidades de América Latina”, la Cátedra UNESCO ESIAL ha decidido crear un “[Registro permanente sobre experiencias de discriminación étnico-racial en universidades de América Latina](#)”, que permitirá continuar recopilando información y producir informes periódicos con el propósito de fortalecer las estrategias de erradicación del racismo en la Educación Superior³.

A partir de lo expuesto en este informe, recomendamos:

- i) Que las universidades implementen protocolos efectivos para la prevención, detección y sanción de todas las modalidades de discriminación étnico-racial. La consulta revela que un alto porcentaje de personas indígenas y afrodescendientes han sido víctimas de actos discriminatorios en diversas interacciones, lo que destaca la urgencia de adoptar medidas institucionales efectivas.
- ii) Que las universidades formen comisiones específicas para garantizar el derecho a la educación superior de calidad y en condiciones de equidad para todas las personas. Estas comisiones deberán ser independientes, contar con mecanismos eficaces de prevención, denuncia y sanción.
- iii) Que las universidades promuevan espacios de reflexión y diálogo intercultural para erradicar todas las modalidades de racismo que aún persisten en los ámbitos educativos.
- iv) Que las universidades desarrollen programas de capacitación periódica dirigidos a estudiantes, docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es universitarias/os, centrados en la sensibilización y formación sobre diversidad, equidad e interculturalidad y erradicación del racismo.

Notas

1. Se puede consultar el cuestionario completo [AQUÍ](#)
2. El análisis cualitativo de las respuestas recabadas se presentará en dos artículos actualmente en vías de publicación. Uno de ellos está dedicado al análisis de las respuestas de las/os estudiantes, mientras que el otro lo está a las de las/os docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es universitarias/os. Una vez que estos artículos estén publicados serán puestos a disposición en la solapa “Publicaciones Académicas” del sitio web de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior (<https://unesco.untref.edu.ar/publicaciones-academicas>).
3. Para acceder al “Registro Permanente sobre experiencias de discriminación étnico-racial en universidades de América Latina”, se invita a visitar el [sitio de Internet de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo de la Cátedra UNESCO ESIAL](#) a partir del 1 de junio de 2025.



Volcán de Popocatepec

IXTACCIHUATL



Un grupo de científicos del INIA, en un momento de su trabajo en el campo.

LIVAR

Por el momento de la vida que se vive en el mundo, el hombre se encuentra en una situación de crisis. Esta crisis se manifiesta en la vida social, política, económica, cultural y espiritual. El hombre se encuentra en una situación de crisis porque no ha encontrado todavía la solución a los problemas que le rodean. El hombre se encuentra en una situación de crisis porque no ha encontrado todavía la solución a los problemas que le rodean.

El hombre se encuentra en una situación de crisis porque no ha encontrado todavía la solución a los problemas que le rodean. El hombre se encuentra en una situación de crisis porque no ha encontrado todavía la solución a los problemas que le rodean.

PÁGINA

La educación es la base de la civilización. Sin educación no hay progreso. Sin educación no hay cultura. Sin educación no hay ciencia. Sin educación no hay arte. Sin educación no hay religión. Sin educación no hay moral. Sin educación no hay justicia. Sin educación no hay paz. Sin educación no hay felicidad. Sin educación no hay vida.

OR JUANA Y LA EDUCACION DE LA MUJER

La educación es la base de la civilización. Sin educación no hay progreso. Sin educación no hay cultura. Sin educación no hay ciencia. Sin educación no hay arte. Sin educación no hay religión. Sin educación no hay moral. Sin educación no hay justicia. Sin educación no hay paz. Sin educación no hay felicidad. Sin educación no hay vida.

Colombia posee una de las primeras Ciudades Universitarias. Con lo cual mantiene su prestigio de la "Atenas de América".



Universidades de

VINCULO DE FRATERNIDAD
REVISTA MENSUAL UNIVERSITARIA DE
Sale a la luz el día 15 de cada mes
Oficinas Generales Av. Misiones 17
Director Gerente: RÓMULO VILLALPANDO
Sr. de Redacción: VICENTE VILLALPANDO
Sr. de Publicación: MIGUEL VILLALPANDO
NÚMERO 1. — 15 DE ABRIL DE 1950.

Homenaje de la Unión de Universidades Latinoamericanas a la Universidad de México, en su IV Centenario



Universidades

PUBLICACION TRIMESTRAL
ORGANO DE LA UNION DE UNIVERSIDADES DE AMERICA LATINA
NUM. 20 AGOSTO 1956 AÑO VI

OFICINAS: TORRE DE LA RECTORIA 7º PISO
CIUDAD UNIVERSITARIA DE MEXICO



El 15 de abril de 1950, al amparo del tercer Congreso Interamericano de Filosofía, impulsada por el rectorado de Luis Garrido desde la UNAM, y sucediendo —aunque todavía en paralelo al Boletín Informativo de la Unión—, veía la luz el primer número del órgano editorial público de la Unión de Universidades Latinoamericanas, Universidades de América, con un subtítulo que evidencia la frescura con que la vida académica tomaba impulso en las grandes metrópolis de la región: Vínculo de fraternidad estudiantil. Sobre esto amplía un poco su editor, Rómulo Rozo Jr., en la primera editorial:

En las realizaciones humanas, penoso y largo ha sido el ascenso hacia la cristalización de los ideales. Por ello os invitamos a unirnos en mutua comprensión en torno del ideal que vio nacer esta revista, el de establecer un vínculo de fraternidad estudiantil que provenga del mutuo intercambio de ideas y del conocimiento de vuestras realizaciones obtenidas gracias a una triple conjunción magnífica: juventud, nobleza y espíritu.

Y durante poco más de una década, mes con mes, se iba armando un rostro textual que, mucho en los terrenos de lo artístico y la vida cultural de algunas universidades que iban integrándose a la publicación, le daba cuerpo a una joven Unión en busca de sus fueros.

Vaya esta separata, entre minucias gráficas y extractos textuales, que prepararemos durante este año de aniversario 75 de esta publicación, como un homenaje a quienes con sus esfuerzos fueron forjando este escaparate inherente ya al pensamiento que sostiene a nuestras universidades.

La Universidad Nacional de México en el IV Centenario de la Universidad de San Marcos de Lima



Fueron 100 años de la Universidad Nacional de México en el IV Centenario de la Universidad de San Marcos de Lima.

Universidades de América



JOSE MARTI

EXPRESION DE LAS UNIVERSIDADES DEL CONTINENTE

¡México! ¡Grecia! ¡Roma!

La educación es la base de la civilización. Sin educación no hay progreso. Sin educación no hay cultura. Sin educación no hay ciencia. Sin educación no hay arte. Sin educación no hay religión. Sin educación no hay moral. Sin educación no hay justicia. Sin educación no hay paz. Sin educación no hay felicidad. Sin educación no hay vida.



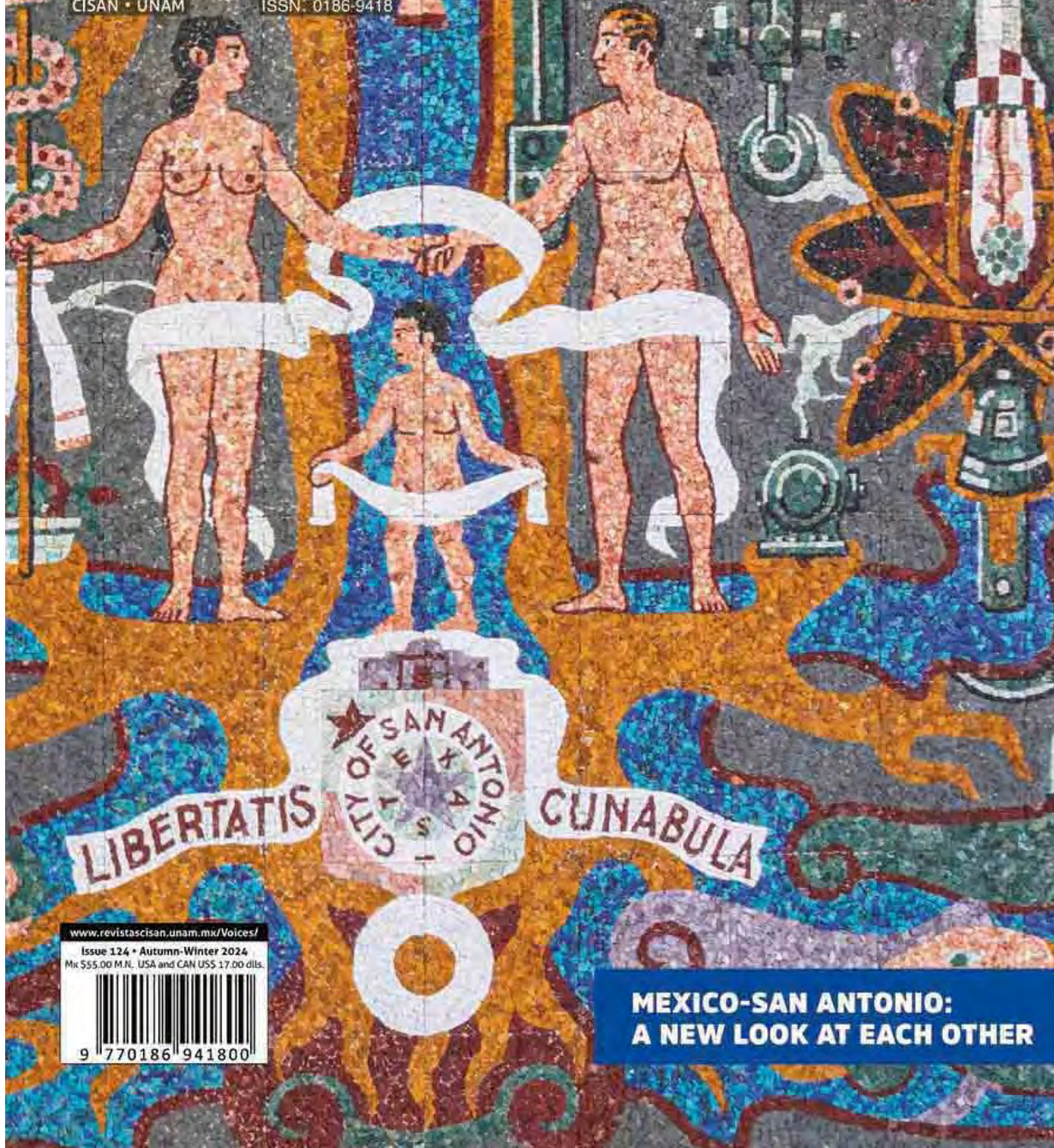
LIBROS



VOICES of Mexico

CISAN • UNAM

ISSN: 0186-9418



www.revistascisan.unam.mx/Voices/

Issue 124 • Autumn-Winter 2024
Mx \$55.00 M.N. USA and CAN US\$ 17.00 dills.



9 770186 941800

**MEXICO-SAN ANTONIO:
A NEW LOOK AT EACH OTHER**

Published three times a year

Subscriptions Mexico \$145.00 M.N. United States and Canada US\$ 35.00 dills. Other Countries US\$ 57.00 dills.

Torre II de Humanidades, piso 10, Circuito interior de Ciudad Universitaria,
Ciudad de México, 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

U niversidades *de* Latinoamerica

EXPRESION DE LAS UNIVERSIDADES DEL CONTINENTE