

LA UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA. LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA DESDE LAS HUMANIDADES. TEMAS EMER(CONVER)GENTES.

CAPÍTULO REGIONAL DEL 7º INFORME MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR. THE GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (GUNI)

Axel Didriksson (coordinador)¹
axelddrik@gmail.com

Freddy Álvarez²
alvarez.freddy@gmail.com

Carmen Caamaño³
carmen.caamano@ucr.ac.cr

Célia Caregnato⁴
celia.caregnato@gmail.com

Daniela Perrotta⁵
dperrotta@clacso.edu.ar

Damián del Valle⁶
daminadelval@gmail.com

Alicia Hernández⁷
aliciahernandezvilla@hotmail.com

Sandra Torlucci⁸
storlucci@gmail.com

Recibido: 15/04/2020
Aceptado: 19/05/2020

¹ Investigador titular de la UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Coordinador de la Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”. Presidente para América Latina y el Caribe de la Global University Network for Innovation (GUNI). México.

² Ex Rector de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador. Investigador Invitado de la UNAM. México.

³ Docente-Catedrática. Instituto de Investigaciones Sociales/Escuela de Psicología. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

⁴ Profesora Asociada del Programa de Posgrado. Facultad de Educación. Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Coordinadora del Grupo de Investigación en Socialización, Estratificación y Trayectorias Juveniles y Educativas (GESET). Brasil.

⁵ Investigadora del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Argentina.

⁶ Secretario de Vinculación y Desarrollo de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Coordinador de la Plataforma Regional de Integración Universitaria (PRIU). Argentina.

⁷ Profesora-investigadora. División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. México.

⁸ Rectora de la Universidad Nacional de las Artes. Argentina.

Resumen

El modelo de Universidad disciplinar y de separación de sus procesos y resultados académicos hace que la gestión de nuevos conocimientos, la sinergia entre las humanidades, la ciencia, el arte y la tecnología, la organización del currículum y la estructura de su gobierno y de la representación de sus principales actores y comunidades, hayan sobrevivido sin grandes cambios durante los últimos cien años, con una identidad y una raigambre histórica muy vinculada a las luchas estudiantiles y a las coyunturas históricas de los distintos gobiernos y países, sobre todo con el muy fuerte y determinante legado que dejó el movimiento reformista estudiantil de 1918 de la Universidad de Córdoba, Argentina, y que fue extensivo a lo largo y ancho de la región en la mayoría de sus universidades, y que aún prevalece y siguen siendo un referente obligado de afinidad. En este trabajo, este contexto de referencia destaca algunas de las tendencias que están en debate en la región de América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de cambios que apuntan a ubicar a las ciencias y a la tecnología desde las humanidades.

Palabras clave: Educación Superior; Universidad Latinoamericana; sinergia de la ciencia, la tecnología y las humanidades; interdisciplina.

UNIVERSIDADE DA AMÉRICA LATINA. CIÊNCIA E TECNOLOGIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS. TEMAS EMER(CONVER)GENTES. CAPÍTULO REGIONAL DO 7º RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR. THE GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (GUNI)

Resumo

O modelo de universidade disciplinar e de separação de seus processos e resultados acadêmicos, faz com que a gestão de novos conhecimentos, a sinergia entre as humanidades, a ciência, a arte a tecnologia, a organização do currículo e a estrutura de seu governo e da representação de seus principais atores e comunidades, tenham sobrevivido sem grandes mudanças durante os últimos cem anos, com uma identidade e raízes históricas muito vinculada às lutas estudantis e às conjunturas históricas dos distintos governos e países, sobretudo com um legado muito forte e determinante herdado do movimento reformista estudantil de 1918, da Universidade de Córdoba, Argentina, e que se entendeu amplamente na maioria das universidades em toda a região, que ainda prevalece e segue como referência obrigatória de afinidade. Neste trabalho, esse contexto de referência destaca algumas das tendências que estão em debate na região da América Latina e do Caribe, sob a perspectiva de mudanças que visam localizar as ciências e a tecnologia a partir das Humanidades.

Palavras chave: Educação Superior; Universidade Latino-americana; sinergia da ciência, da tecnologia e das humanidades; interdisciplina.

THE UNIVERSITY IN LATIN AMERICA. SCIENCE AND TECHNOLOGY FROM THE HUMANITIES: EMER(CONVER) TENDENCIES. REGIONAL CHAPTER OF DE 7TH WORLD REPORT ON HIGHER EDUCATION. THE GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (GUNI)

Summary

The model of disciplinary university, and separation of the processes and academic results, makes the management of new knowledge, the synergy between the humanities, science, art and technology, the organization of the curriculum and the structure of its government and the representation of its main actors and communities, have survived without great changes over the last hundred years in the higher education institutions of Latin America, with an identity and a historical roots closely linked to student struggles and the historical joints of different governments and countries, especially with the very strong and decisive legacy left by the student reform movement of 1918, of the University of Cordoba, Argentina, and which was extensive throughout the region at most of its universities, and which still prevails and remain and obligatory

reference of affinity . In this work, this reference context highlights some of the trends that are in the debate in the Latin American and the Caribbean region, from the perspective of changes that aim to locate sciences and technology from the humanities.

Key words: Higher Education, Latin American University; Synergy between humanities, science and technology; interdisciplinary.

INTRODUCCIÓN

El modelo de Universidad disciplinar y la fragmentación de sus procesos y resultados académicos de tipo profesionalizantes hace que la gestión de nuevos conocimientos, la sinergia entre las humanidades, la ciencia, el arte y la tecnología, la organización interdisciplinaria del currículum, la estructura de su gobierno y de la representación de sus principales actores y comunidades no se haya presentado como una tendencia generalizada en las últimas dos décadas en América Latina y el Caribe. Lo que sigue siendo el modelo dominante de Universidad, es uno de fuerte identidad y raigambre histórica, muy vinculado a las luchas estudiantiles y a las coyunturas históricas de los distintos países, sobre todo con el legado que dejó el movimiento reformista estudiantil de 1918, de la Universidad de Córdoba, Argentina, que fue extensivo a lo largo y ancho de la región en la mayoría de sus universidades, y que aún prevalece como referente obligado. En este trabajo, este contexto histórico y presente se destaca, pero se da cuenta de un conjunto de conceptos y alternativas emer(conver)gentes que están presentes en el debate en la región de América Latina y el Caribe, con cambios muy importantes que apuntan a ubicar las ciencias y la tecnología desde las humanidades, en la perspectiva de nuevas prefiguraciones y plataformas paradigmáticas, epistémicas e interculturales universitarias.

El modelo de Universidad en América Latina y el Caribe tiene una tradición de tipo napoleónico-profesionalizante, y su estructura organizativa y académica está fuertemente enraizada en escuelas y facultades, en disciplinas estancas y rígidas, en centros e institutos de investigación - todos distintos y separados entre sí, tanto físicamente como académicamente-, y este esquema se ha reproducido y sigue dominando en la mayoría de las universidades de la región, con todo y los avances que se están organizando y construyendo durante las últimas décadas, tal y como se muestra en este trabajo.

Durante las últimas dos décadas, la gestión del conocimiento y la organización de la docencia y la investigación se han orientado hacia la construcción de espacios académicos, de articulación e integración en redes y asociaciones, grupos de trabajo convergentes y emergentes, que buscan que estos conglomerados interdisciplinarios estén en correspondencia directa con políticas y programas de inclusión social, de equidad, de interculturalidad y de integración regional, desde la identidad que tiene la Universidad con los principios de bien público y de derecho humano universal. Se entiende por ello, que la transformación de las estructuras universitarias y el posicionamiento crítico de sus

tendencias regionales no es ni debe ser un obstáculo para alcanzar nuevas plataformas de articulación e integración, innovaciones, y una investigación de responsabilidad social territorial y de reformas en los regímenes académicos actuales.

Esta tendencia de reconfiguración de los espacios académicos desde el compromiso social, la interculturalidad, pero sobre todo de la defensa de las humanidades, de las ciencias sociales y la cultura (sin demérito de su articulación con las ciencias y la tecnología), se presenta de forma ascendente, tanto a nivel local como regional, sobre todo con la innovación de sedes y subsedes de las universidades de mayor desarrollo, de las redes y asociaciones que se han venido impulsando en los últimos años, o bien en las nuevas universidades nacionales que se han creado en distintos países durante las últimas dos décadas (Didriksson, 2018). En la experiencia de las universidades de la región, esta innovación académica y organizacional ha sido impulsada de manera mucho más articulada, con la organización de centros de investigación en áreas del conocimiento como la nanotecnología, la genómica, las biociencias, la microelectrónica, la biotecnología, la sustentabilidad y el medioambiente, en la articulación de las ciencias sociales con las ciencias, o en la complejidad (ver recuadro), por mencionar algunas, con otras que se concentran en la convergencia de las humanidades y las artes con la interculturalidad, las ciencias sociales, la gobernanza y la educación, y no son pocos los ejemplos recientes que pueden documentarse de producción de conocimientos que forman sistemas de convergencia entre disciplinas en todas las áreas del conocimiento.

Recuadro: Centro de Ciencias de la Complejidad (C3)- UNAM

El Centro de Ciencias de la Complejidad (C3) debe su nombre a las tres letras C que lleva su respectivo título. Es uno de los proyectos noveles de la Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM); comenzó sus actividades como un centro virtual en noviembre de 2008 con el objetivo de “tender puentes entre las ciencias exactas, naturales, sociales y humanísticas; entre teoría, experimentos y simulaciones en computadora, y entre investigación básica y aplicada”⁹.

El objetivo principal es promover la vinculación de grupos académicos multidisciplinarios con instituciones de los sectores: gubernamental, productivo y social para incubar macroproyectos que respondan a diferentes retos desde la perspectiva de las ciencias de la complejidad.

El C3 inició con cinco programas de investigación para desarrollar proyectos concretos con el enfoque de los Sistemas complejos:

- Complejidad y salud,
- Complejidad y biología de Sistemas,
- Complejidad ecológica y medio ambiente,
- Inteligencia computacional y modelación matemática,
- Complejidad social.

⁹ En septiembre de 2014, se dio al C3 personalidad legal y la autorización para contar con un edificio propio y una estructura académico-administrativa. La inauguración del nuevo espacio fue el 28 de octubre de 2015 y las actividades académicas comenzaron oficialmente con la Primera Semana de las Ciencias de la Complejidad que se llevó a cabo del 17 al 20 de noviembre de 2015.

-
- Actualmente se han integrado dos programas más, los cuales son:
 - Neurociencias
 - Complejidad y arte.
-

El C3 dirige su propuesta de investigación a investigadores posdoctorales, profesores invitados y estudiantes de posgrado estén o no inscritos en la UNAM. La iniciativa amplía su propuesta a otras instituciones educativas de nivel superior.

En el C3 se abordan problemáticas diversas desde el enfoque de la complejidad; para su solución inducen hacia una perspectiva integral transdisciplinaria, multidisciplinaria e interdisciplinaria que vincula el conocimiento de los subsistemas de investigación científica y de humanidades, orientados a incidir en problemas urgentes que impactan a nivel regional, nacional o global. Algunas de las temáticas son: enfermedades emergentes, envejecimiento y enfermedades crónico degenerativas, inteligencia computacional, cáncer, movilidad urbana, redes complejas, obesidad, percepción del arte, enseñanza experimental del pensamiento científico, innovación socioambiental, dinámica interactiva entre arte y complejidad y analítica computacional/bioinformática y alertas tempranas de enfermedades. La idea central es desarrollar proyectos de investigación específicos en colaboración con miembros del C3.

El proceso de ingreso y permanencia en el C3 es el siguiente: existe un registro de los proyectos en el C3, estos pasan por una revisión del comité académico para su evaluación. Si el proyecto se aprueba, el C3 ofrece las facilidades como: infraestructura, esto es, un cubículo en sus instalaciones, seminarios y trabajo en colectivo con integrantes de diferentes áreas de conocimiento, y todo un aparato de difusión, diseño, vinculación de gestión y administrativo; posteriormente se pueden hacer convenios de financiamiento con empresas o el gobierno de la Ciudad de México vía vinculación administrativa.

Los diferentes resultados esperados son: trabajos de tesis, publicaciones, resultados de propiedad intelectual y trabajos de largo alcance de implementación con impacto directo en la sociedad.

El C3 se distingue por albergar proyectos interdisciplinarios que relacionan el conocimiento más avanzado en las profesiones y campos técnicos, científicos y humanísticos, en condiciones de participar en la producción de nuevos conocimientos.

Es en la articulación de saberes interdisciplinarios que se modifican los problemas planteados en las investigaciones del C3 y que buscan una intervención real y eficiente en el sector social.

El C3 es un espacio abierto a profesionales de licenciatura o posgrado que deseen desarrollar proyectos de investigación de alto nivel. No pretende diagnosticar o teorizar sobre situaciones reales; busca realizar investigaciones con una visión holística y presentar soluciones viables e inmediatas a problemas añejos o recientes de relevancia nacional o mundial.

Elaboró: Aurora Lechuga Rodríguez

La conciencia de los grupos y redes académicas más activa y dinámica está creciendo en la región, desde la comprensión de que las líneas de trabajo disciplinarias ya no son suficientes ni pertinentes por sí solas para afrontar los fenómenos contemporáneos y la complejidad de los problemas actuales que requieren de esfuerzos mucho más articulados de transgresión

epistemológica, hacia una gestión académica convergente y socialmente responsable. Se trata de una tendencia que debe desarrollarse de manera expedita, abarcar una mayor cantidad y calidad de procesos sobre todo de aprendizaje de alto nivel y de investigación-innovación, así como de vinculación con el trabajo de las nuevas redes regionales o internacionales.

Este debate y las instituciones que son parte de esta nueva ola, por decirlo así, de nuevas universidades, subsedes, redes, procesos de integración subregionales o innovaciones académicas, ha tenido como sustento el debate, las declaraciones, los planes de acción y resolutivos de las distintas reuniones sobre Educación Superior (las denominadas CRES) que ha organizado la UNESCO en América Latina y el Caribe desde 1995 a la fecha (como la discusión sobre el Plan de Acción que emerge de la reunión regional más reciente, celebrada en la Universidad de San Marcos de Lima, en el mes de marzo de 2019).

Al respecto, durante el mes de junio de 2018, se organizó la Conferencia Regional de Educación Superior de la UNESCO (CRES-2018), en el marco del Centenario del movimiento reformista que impulsó y estableció a lo largo y ancho de la región la Autonomía Universitaria, el cogobierno (paridad en la representación de los órganos colegiados entre estudiantes, profesores, y egresados), y el posicionamiento crítico de la Universidad frente a la sociedad, la economía y el poder político. Este legado se mantiene como un modelo muy enraizado en la región, pero sigue siendo motivo de debates, estudios y movimientos que lo fundamentan, lo resienten o lo critican, porque representa un régimen de principios sobre los que se organiza la Universidad pública en América Latina y el Caribe, pero que tiene como sustento paralelo un patrón de dependencia científico-tecnológica y de subordinación a las distintas potencias mundiales.

Es por ello que en la Declaración final de este evento multitudinario (que tuvo una participación de más de 12 mil representantes del conglomerado diverso de lo que es hoy la Educación Superior en la región), se expresó la convicción de avanzar en la transformación de la Universidad y del sistema de Educación Superior de la región, con una visión de ciencia y tecnología desde las humanidades, la interculturalidad, la inclusión y la equidad.

EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En la región de América Latina y el Caribe se presentan condiciones de pobreza que abarcan a más de 200 millones de personas, de las cuales 88 millones se encuentran en condición de pobreza extrema, lo que representa más de la cuarta parte de su población total. Durante las dos últimas décadas del pasado siglo se vivió una secuencia de crisis económicas a lo largo y ancho de la región que dejaron como legado décadas perdidas¹⁰, a las que se han agregado otras recientes, como la de

¹⁰ “En efecto, tras el fracaso de los Programas de Ajuste Estructural impulsados por el FMI y el Banco Mundial en la región, en la década de 1980, los años noventa fueron escenario de cierta recuperación económica que sin embargo no consiguió modificar la tendencia al alza de la pobreza en términos absolutos, mientras que la pobreza relativa solo se redujo en 5 puntos en el periodo 1990-1997, y se situó al final de esta etapa en torno al 43% de la población. Al mismo

2009, y a nivel político con la fractura de algunos regímenes democráticos que han sido sustituidos por gobiernos de ultraderecha y neofascistas, que solo han ahondado la terrible condición de millones de seres humanos, en su gran mayoría jóvenes y jóvenes adultos.

Con todo y el incremento de las tasas brutas de escolarización en Educación Superior en los países de América Latina y el Caribe, la universalización del nivel terciario sigue siendo un fenómeno ubicado en los países más desarrollados, en donde se mantienen tasas que fluctúan entre el 60% y 70% del grupo escolar correspondiente, a diferencia de América Latina que tiene una cobertura de entre un 25% y un 40%, con algunas destacadas excepciones, como Cuba. Las tasas de matriculación en el nivel de posgrado tienen indicadores a la baja aún más pronunciados y muy concentrados en unos cinco países.

Esto repercute de forma negativa en las posibilidades de ascenso social, de movilidad laboral y de relación de la ubicación en el trabajo de los egresados de la educación media, media superior y superior, debido a las disparidades socio-económicas que se reproducen en el sistema educativo¹¹.

En la actualidad, el crecimiento del número de jóvenes del grupo de edad escolar correspondiente, ha ubicado el tema de la universalización y la gratuidad en el acceso como componentes centrales de la nueva agenda de equidad en los sistemas de Educación Superior, entendido por ello la ampliación consecutiva del grupo de edad correspondiente a los procesos contemporáneos de producción y transferencia de conocimientos, de aprendizajes significativos y saberes múltiples y articulados, con pertinencia, relevancia y calidad social.

De acuerdo con un reciente informe de la UNESCO sobre la ciencia en el mundo (2018), la composición de la matrícula por áreas de conocimiento, en América Latina, tiene el siguiente comportamiento: 55.8% en ciencias sociales y administrativas; 5.6% en ciencias; 14.0% en ingeniería y tecnología, y 5.6% en agricultura; 6.45% en humanidades¹² (UNESCO, 2018, p. 182).

El panorama general de avance en los conocimientos es, desde una perspectiva comparada, muy desigual: muy concentrada en algunos pocos países y escasamente dinámica en otros, debido a

tiempo, América Latina continúa siendo la región más desigual del mundo, con participaciones del quintil superior de ingresos en la riqueza que excede entre 10 y 16 veces a la del quintil inferior” (Bonaf, 2006, p. 11).

¹¹ De acuerdo con un estudio de la OECD/OCDE (2015), el nivel de educación de los trabajadores en relación a su posición en el trabajo, es el más bajo de los países miembros de este organismo, con una caída en sus tasas de retorno en los últimos años. De acuerdo con ello, esto se refleja en el descoplamiento de las habilidades formadas en el sistema educativo y los requerimientos de los segmentos del mercado laboral (p. 21). Más de la mitad de lo que consideran como “clase media” está ubicada en el sector informal (p. 22), lo que hace que su salario sea menor que el que reciben quienes están ubicados en el sector formal, a pesar de contar con el mismo nivel de escolaridad (OECD, 2016, p. 38).

¹² “Six out of ten graduates at the bachelors level specialize in social science, compared to only about one in seven for engineering and technology. This trend contrast starkly with that in emerging economies such as China, Korea or Singapore, where the great majority of graduates study engineering and technology...The region has never recovered form the disaffection for the latter fields witnessed at the turn of the century” (p. 181).

factores de inequidad profunda, una fuga de cerebros pronunciada y sostenida desde hace décadas (hay más estudiantes latinoamericanos de posgrado en universidades de Estados Unidos o Europa - 122,806 estudiantes-), que en la región (33,546 estudiantes) (UNESCO 2018, p. 182), la baja inversión en educación superior (entre 1% y menos como media) y una concentración de estudiantes en estudios de doctorado sobre todo en tres países: Brasil, Argentina y México. La mayor concentración de inversión en I&D (Investigación y Desarrollo) la genera el Estado (60.8%) y se ubica sobre todo en un puñado de universidades y de investigadores (p. 195); la mayoría de estos está, también, en los tres países señalados (138.653 en Brasil; 51.685 en Argentina, y, 43. 592 en México) (UNESCO, 2018, p. 184).

Sin embargo, la contracción de los recursos públicos y la privatización de los servicios educativos (que sobre todo abarca a una población acotada en correspondencia con sus capacidades de pago), ha minado la capacidad de muchos países para llevar a cabo oleadas de expansión que puedan ir adaptándose a los incrementos de la demanda educativa, sobre todo en su parte pública, aún en la mayoría de países más grandes y de mayor desarrollo en la región. A ello se agregan las condiciones de desigualdad con fines de trayectorias educativas continuas y exitosas, que se ven entorpecidas por las grandes diferencias en los niveles de ingreso y salarios, la pertenencia a algún grupo indígena, la lengua materna, el género, las distintas discapacidades físicas, y otras de carácter geográfico y suburbano.

EL DEBATE SOBRE LA SINERGIA ENTRE LAS HUMANIDADES, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA: TEMÁTICAS EMER(CONVER)GENTES

En los siguientes apartados, el equipo de autores de este trabajo, ha seleccionado un conjunto de enfoques, aproximaciones metodológicas y conceptuales, prácticas universitarias que están en proceso de construcción, así como alternativas, que muestran el esfuerzo que se presenta para asumir el significado de lo que se ha propuesto como un objetivo en la región: la transformación de la Universidad desde sus cimientos históricos y sus referentes de bien común y social.

Como se podrá captar, se trata de un abordaje colaborativo que presenta la manera como está siendo posible articular el cambio de las universidades, desde sus tendencias de gran desigualdad y exclusión, con iniciativas de democratización en los conocimientos que están prefigurando alternativas y esfuerzos de sinergia entre las ciencias, las tecnologías vistas desde las ciencias sociales, el arte, la cultura y las humanidades.

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL

La historia y la predisposición para interrogar la realidad regional le confieren al modelo universitario latinoamericano su singularidad. A partir de las reflexiones políticas y críticas sobre la

educación y la sociedad, la Universidad cuestiona las sociedades desiguales y poco democráticas; propone en su propia organización la autonomía investigativa y pedagógica, así como el cogobierno, como prácticas de afirmación de la participación efectiva de los sujetos, junto con las actividades de extensión, de investigación y enseñanza, desde un compromiso de responsabilidad e inserción social.

Una primera condición para que la Universidad pueda comprometerse con la transformación social y cognitiva es, por ello, el compromiso con impulsar de manera decidida cambios de fondo. Para pensar una transformación social, política y cultural articulada de manera dinámica y crítica con la producción de condiciones para el desenvolvimiento y actuación de los jóvenes dentro de la sociedad, es necesario fortalecer la función colaborativa entre Universidad y escuela, en el sentido de que contribuya a la formación cualificada y también al aumento de oportunidades en el proceso de escolarización juvenil.

Se trata, entonces, de mirar los procesos de reversión de las formas excluyentes que han sido base de las dinámicas del mundo académico en la región, y esto no solo ocurre en el acceso a la universidad, sino también durante la permanencia del alumno en determinado programa, cuando se presentan altos índices de evasiones, deserciones o retrasos. La gobernanza precisa ser repensada en el sentido de construir procesos más democráticos de participación en relación con los grupos sub-representados y excluidos del sistema educativo y de los principales aprendizajes significativos.

El abordaje que aquí se propone, no es solamente respecto de la utilización de mecanismos de inclusión, sino también de discutir las posibilidades de revertir formas de exclusión educativas y sociales históricamente producidas y sustentadas por la sociedad Latinoamericana.

Debe entenderse así que la política de acciones afirmativas que se ha presentado en distintos países durante las últimas dos décadas es un recurso fundamental para que segmentos sociales tengan acceso a la Educación Superior, de tal modo que sea posible el diálogo con las trayectorias de los estudiantes que constituyen las nuevas generaciones, sobre todo de hijos de padres no escolarizados que puedan contribuir en la producción de conocimientos por fuera de los moldes tradicionales universitarios. Se parte de la comprensión que los estudiantes con nuevos perfiles e historias biográficas y sociales son agentes activos en la problematización y proposición para la discusión y perfeccionamiento del carácter público de las instituciones de Educación Superior. Su agencia tiene relación directa con los movimientos, las causas o incluso las dinámicas del trabajo y del cotidiano de las personas en general. Esos aspectos de las políticas de acciones afirmativas poseen relación directa con las acciones que buscan potencializar la inserción social de la Universidad.

La noción de pertinencia asocia la validez o relevancia de la Educación Superior a la práctica social. Esto sobrepasa la mera inserción en el mundo del trabajo, e incluye también la democratización cultural, así como la capacidad de responder a las necesidades de desarrollo social

y humano a largo plazo. Esa noción de pertinencia, también hace referencia a la capacidad para proponer salidas a los problemas de carácter local, regional y global. Como fue expuesto en los datos de arriba, la búsqueda de soluciones para problemas sociales desde la Educación Superior pasa por asumir responsabilidades en el combate a la desigualdad. Entre las alternativas que surgieron en la última década, en el sentido de dotar a la Educación Superior de una mayor relevancia, están los compromisos de cualificar la escuela básica y posibilitar el acceso a la formación superior en instituciones públicas y gratuitas, en los niveles de pregrado y posgrado, especialmente para grupos sociales desfavorecidos.

La existencia de políticas afirmativas de inclusión no significa la apropiación de ella en los contextos universitarios: algunas instituciones o programas específicos han tenido la iniciativa de implementar acciones afirmativas que deben organizarse desde opciones que conlleven una visión a corto, mediano y largo plazo para hacerse verdaderamente efectivas, dado que se requiere ampliar estas políticas de amplio acceso en los niveles institucional y nacional.

Además de esto, es necesario comprender las acciones afirmativas como una totalidad, esto quiere decir que no se restringe a la mera reserva de cupos de matrícula por sectores excluidos. No basta que los programas solo organicen mecanismos para el ingreso de estos grupos de personas, sino que también es indispensable la formulación de políticas de permanencia. Es preciso combatir los mecanismos sutiles que limitan las posibilidades de que los estudiantes avancen en sus actividades y se reconozcan como sujetos en pleno ejercicio de sus derechos dentro de la institucionalidad.

Al ser proyectados para otros grupos sociales, las políticas afirmativas también necesitan estar acompañadas de nuevos horizontes de estudio e investigación. A partir del ingreso de esos grupos sociales en la Universidad, temas, teorías y problemas relativos a sus realidades, sus conocimientos y sus experiencias pasan a ser valorizados. Por lo tanto, la educación para la diversidad y contra la discriminación, gana fuerza porque motiva cambios y transformaciones curriculares, especialmente en los cursos de licenciatura o pregrado. La sociedad a partir de ello, comienza a reencontrarse consigo misma y a entender la centralidad de la desigualdad en su composición y orientación de la política pública.

EL ARTE Y LA CULTURA: COMPONENTE ESENCIAL DE LA TRANSVERSALIDAD

En los últimos diez años hemos asistido a una reubicación del arte y de la producción artística en el ámbito académico. Un movimiento que irradia la escena regional e internacional y tiene repercusión en el sistema universitario.

Desde este concepto, la pregunta que importa instalar como problema es si podemos pensar la producción artística como producción de conocimiento e investigación. Y, más aún, en qué medida pensar el arte como investigación que transforma la noción de arte y de ciencia, o, quizás, en qué sentido esto ya es pensado, actuado, representado, y se ha institucionalizado como un conocimiento que evidencia un proceso inmanente tanto en el arte como en la ciencia.¹³ ¿De qué conocimiento se trata? ¿Cuál es su vínculo con las nuevas condiciones de producción de la vida contemporánea en el marco de las llamadas economías del conocimiento o de capitalismo cognitivos?

Hablar de investigación artística y no de investigación sobre arte, nos impulsa a reflexionar acerca de las condiciones sociopolíticas y económicas que hicieron posible esta reconfiguración de campos semánticos mutuamente excluyentes; pero también alertarnos sobre los supuestos ideológicos que las nuevas articulaciones entre arte, ciencia y tecnología implican en el contexto de las configuraciones socioeconómicas actuales.

Así, la investigación en artes se ha convertido en un campo de posibilidades para explorar análisis comparativos y modelos de investigación alternativos, que actualicen cruces entre percepción, afección y pensamiento. Constituye un territorio en expansión, a la vez itinerante y errático, ya que proviene de perspectivas y disciplinas muy diversas, y, precisamente por ello, puede horadar las fronteras entre campos de conocimientos cristalizados e institucionalizados.

Podemos identificar a grandes rasgos dos posiciones que se debaten en la región: una crítica al creciente control sobre la producción de conocimiento –en términos de mecanismos y estándares de acreditación– que imponen sus esquemas metodológicos y criterios de evaluación a la investigación artística en desmedro de su potencia crítica por un lado, y una concepción que ubica las formas emergentes del arte actual como performatividad, inmaterialidad y creatividad en el epicentro de las transformaciones socioeconómicas de la sociedad del conocimiento, por otro. Para ambas, el rol de la educación y de las instituciones de arte debe ser examinado a la luz del impacto que tiene la producción artística en la economía del conocimiento.

La primera posición describe el papel fundamental que adquieren las instituciones académicas en el proceso creciente de mercantilización del conocimiento: en el paso de una concepción del valor como objetivación del trabajo material a la idea de innovación y conocimiento como “materia prima” inmaterial para la creación de valor en la nueva fase del capital. La producción artística, ubicada tradicionalmente en los márgenes de las instituciones académicas y en las antípodas

¹³En los albores de la modernidad y con la constitución de la ciencia moderna se separaron el arte y la ciencia. El arte se convirtió en la reserva de una experiencia directa, no mediada por la razón, inmediatamente sensible. Así, experiencia y certeza se vuelven incompatibles, mutuamente excluyentes; la experiencia, ahora patrimonio del arte, es desterrada definitivamente del campo del conocimiento científico y, debido a la operación ideológica que hace coincidir el universal con el particular, del campo del conocimiento en general.

del modelo científico, se mantendría como un espacio de libertad y resistencia. Su inclusión en la dinámica de los modelos institucionales de investigación provocaría, según esta posición, un agotamiento de las potencias creativas del arte: su poder de transgresión y dislocación de la norma.

La segunda posición plantea el problema, a nuestro juicio, de modo más complejo y dialéctico. Se trata, en principio, de pensar la implicación del arte –de los regímenes estéticos que lo convalidan y de las prácticas en las que se despliega– con los procesos económicos y sociales. Se trata de cuestionar el discurso que, erigiéndose en guardián de una supuesta pureza crítica de la obra, no hace más que validar el modelo ideológico que profundiza su inutilidad y su marginalidad social. Se trata de postular la imbricación del arte con sus condiciones materiales de existencia ya que, como señalara W. Benjamin (2007), no hay documento de cultura que no sea también un documento de barbarie.

Todas estas cuestiones gravitan en el horizonte de nuestra práctica profesional de docentes, investigadores y actores concretos en el área de la gestión universitaria; ellas nos orientan y nos plantean nuevos desafíos a la hora de pensar y diseñar estrategias e implementar proyectos vinculados con la educación artística.

Creemos que es necesario recorrer las dificultades que surgen al formalizar los procesos de enseñanza a nivel superior en las diferentes disciplinas artísticas, incorporar criterios de calidad técnica, evaluación e investigación, con la especificidad de que estos procesos se asuman de manera explícita como una resistencia a los modelos y estándares utilizados por un esquema de acreditación y profesionalización de la Universidad que tiende a la homogenización y a la internacionalización subordinada a los modelos dominantes de producción de conocimiento, tal y como se afirmó en la CRES-2008, celebrada en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia.

Así, la educación y la investigación artística en el nivel superior deben generar estrategias para resistir el avance de un proyecto de Universidad sometida a las exigencias de la Organización Mundial de Comercio (OMC). Refrendar la autonomía como un derecho y una condición necesaria para el trabajo académico (y artístico) con libertad, supone entender que la autonomía es la condición de la implicación crítica del saber con los contextos sociales y culturales a los cuales pertenece.

Por ello, creemos indispensable citar los objetivos y principios elaborados en la Declaración de Buenos Aires, resultante del Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena de Indias y Aportes para la CRES 2018, que se llevó a cabo en la Universidad Nacional de las Artes en noviembre de 2017, en cuanto a “reconocer el rol estratégico del arte y la cultura en la producción de un conocimiento con compromiso social, en la lucha por la soberanía cultural, el desarrollo sustentable y la integración pluricultural de las regiones. (Para ello) es imprescindible fomentar

matrices de legitimación y evaluación específicos para los procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación en artes en el ámbito de la educación superior” (*Declaración de Buenos Aires*, 2017).

Como señalamos al comienzo, la jerarquización de la formación artística universitaria, largamente postergada, reparó una reconocida carencia, pero, al mismo tiempo, sirvió para evidenciar el lugar todavía marginal y secundario que tradicionalmente se le ha destinado a la investigación en artes: “Es imprescindible acortar las distancias entre los campos científicos, técnicos, humanísticos, sociales y artísticos, entendiendo la complejidad y multidimensionalidad de los problemas y favoreciendo la transversalidad de los enfoques, el trabajo interdisciplinario y la integralidad de la formación” (*Declaración Final* de la CRES, 2008). Aún debemos seguir trabajando en ese sentido.

Teníamos, y todavía tenemos, dos alternativas: o tratamos de hacer encajar la educación y la investigación artística en los criterios establecidos para la Educación Superior en general o hacemos de las Universidades de las Artes de la región, el lugar en el que se desarrollen dinámicas y procesos concretos, vínculos y prácticas que reformulen tanto los dispositivos estereotipados del modelo universitario como la producción artística convencional. Un estudio profundo que reconozca la tradición de las prácticas concretas vinculadas a la formación de los artistas en diferentes áreas y, a la vez, la heterogeneidad de los procesos y las competencias comprendidas en el término arte será fundamental para enriquecer el debate sobre el lugar de la investigación artística en toda la región.

En este sentido, la enseñanza artística constituye un espacio complejo, y ese es precisamente su interés; es más una relación contradictoria, una síntesis-disyuntiva, que un campo homogéneo susceptible de definición. Es aquello que se resiste a la definición. El arte es una práctica en la que los artistas exploran la posibilidad de componer un pensamiento de sensaciones que escape a la repetición. Se opone a la mera reproducción del conocimiento que hoy se impone en la dinámica de la acreditación y de la estandarización. El arte es una práctica de resistencia porque abre el horizonte de lo posible y ensaya modos de existencia que podemos llegar a ser (Deleuze y Guattari, 1993).

Afirmar que existe un pensamiento alternativo del arte implica disolver la antigua dicotomía entre un saber reflexivo y lógico y un saber práctico y técnico; entre un saber objetivo, inteligible, susceptible de sistematización y evaluación, y el misterio subjetivo de lo sensible y lo emocional. Implica también reconocer hasta qué punto somos deudores del imaginario que reduce la creación artística al ámbito de lo privado, de las aptitudes individuales y la expresión subjetiva.

Resulta imprescindible incorporar en los equipos de investigación a los artistas, ya que son ellos los productores de una forma de conocimiento que los científicos y los tecnólogos no pueden hacer, hablamos de la producción de afectos y preceptos. El aspecto creativo del descubrimiento en la producción de conocimiento; sin este aspecto no podría haber innovación.

Por último, es necesario reconocer el derecho al arte en la educación, no solo en la Educación Superior. Al ser parte de la producción de conocimiento, no debería existir la escuela sin artes. Para cumplir el objetivo de un mundo posible desarrollado, sustentable y de mejor vivir, la educación artística es una instancia fundamental ya que construye ciudadanía y evita la discriminación y la opresión.

La creación artística nunca es un asunto individual, es ante todo un asunto social y cultural. Cualquier producción artística es siempre una creación colectiva. Es aprender a pensar en comunidad, es el pensamiento que surge en el límite, en ese espacio impreciso en el que la afirmación de la diferencia permite el reconocimiento del otro como semejante. Quizás sea esta dimensión utópica lo que debemos aprender a enseñar.

LA INTERCULTURALIDAD: DIALÉCTICA DE UN CONCEPTO

La Universidad en América Latina debe incluir el concepto de interculturalidad en todos sus ámbitos de trabajo. Aquí se presentan algunos de los temas que más deben importar a esta inclusión transversal y epistemológica, que representan un desafío y una transgresión a los sistemas hegemónicos de pensamiento, pero que surgen de la realidad en la que se vive y organiza la Universidad actual.

El concepto de interculturalidad se refiere a la interacción entre culturas de forma respetuosa, horizontal y sinérgica que se distingue de una relación que es impositiva, violenta y colonizadora. Se trata de un concepto con dimensión política que no se reduce a la política. Con él se afirma la existencia de una pluralidad de culturas dentro de la sociedad, donde ningún grupo estará por encima de otro y no existe ninguna razón para que una cultura se considere superior a otra. La relación entre culturas está basada en la igualdad y tiende hacia la integración dentro de un determinado territorio.

En la interculturalidad podemos encontrar un doble nivel, el primero referido al reconocimiento y respeto por las culturas de los otros y las otras, y el segundo que implica un proceso en el que a pesar de apostar al diálogo no está exento de conflictos, pues su aterrizaje cuestiona algunos conceptos de la política moderna como lo es la noción de Estado-Nación. En consecuencia, se establece un proceso en el que la interculturalidad modifica el sentido tradicional de las luchas sociales. Así, la lucha de las mujeres no se puede realizar solamente desde la episteme marxista ni desde la episteme perteneciente a la filosofía moderna que conlleva la afirmación del nacionalismo. La lucha de los pueblos indígenas busca la reformulación del Estado que se apropia de los recursos del territorio.

Cada uno de los aspectos anteriores implica un conflicto con sus pares, al mismo tiempo que crea nuevas comprensiones de la interculturalidad. Una cosa es ser hombre entre una cultura indígena

y otra en una cultura mestiza, otra cosa es ser hombre gay en el mundo musulmán y en mundo ateo, y otra cosa es ser hombre gay como rico o pobre y todo esto se experimenta de manera diversa si se es joven, niño o niña, adulto o alguien de la tercera edad.

La interculturalidad de origen en el Sur se separa del multiculturalismo y el pluralismo de origen nórdico pues no quiere solo el reconocimiento de otras culturas, o apuntar a la tolerancia como máxima conquista política, sino que se adentra necesariamente en la construcción de políticas igualitarias. El multiculturalismo adquiere sentido en culturas ancestralmente racistas, la interculturalidad se genera en espacios que han condenado a miles de culturas a la marginalidad incluso por razones racistas.

La concreción política de la interculturalidad está sujeta a diversas variables: afirmación de la diversidad, protección y fortalecimiento de las lenguas, nuevas formas de organización política, legitimación de sus territorios, inserción de sus sistemas jurídicos, aceptación de sus sistemas económicos autóctonos, otros modelos de educación y reconocimiento de sus prácticas de salud.

Un primer discurso de interculturalidad en América Latina y el Caribe tiene como finalidad la coexistencia pacífica de las culturas a través del reconocimiento de la diversidad cultural. La interculturalidad es la relación pacífica entre dos o más culturas. Para acceder a dicho nivel se requiere superar los prejuicios entre culturas superiores e inferiores, los cuales están en la base de políticas racistas e injustas. El nosotros es confrontado en su sociología de la superioridad.

La interculturalidad aparece dentro de un proceso dinámico, sostenido y permanente de interrelación. No se mencionan las relaciones de poder y la afirmación de la igualdad no es tan clara. Este tipo de interculturalidad está articulada a la conciencia y es subrayada por la necesidad de procesos participativos, los cuales se distinguen de los esfuerzos personales. El esfuerzo colectivo en el que debe suceder la interculturalidad condena, en cierta manera, el trabajo individual. El colectivismo, se supone, no pasa por acciones individuales e individualizantes. Las acciones provenientes del individuo tienden a aparecer como dañinas.

No existe lo inculco dentro de este discurso, existe la multiplicidad cultural. Toda persona nace dentro de una cultura y la cultura es un referente de identificación y comunicación. El ser humano intercultural nace dentro de culturas, es social en su ser y está relacionado con lo otro y los otros desde antes de nacer.

Las culturas se van construyendo con el tiempo en la medida del establecimiento de relaciones justas, equitativas e interculturales. En consecuencia, las culturas son destruidas en las relaciones coloniales, violentas, autoritarias e impositivas. Dicho discurso presupone culturas

abiertas. La interculturalidad no es una opción, es un camino indispensable para el buen vivir y educarse. Por eso las culturas cambian y son modificadas más allá de la voluntad y de lo esperado.

Hay cambios endógenos en las culturas, pero la mayoría de los cambios se producen desde fuera, debido a factores exógenos. Una cultura no tiende a cambiar por sí misma, cambia por otros aspectos externos a ella. Luego, la inculturación suele estar presente en todo proceso de interculturalidad. No hay solo un proceso de diálogo, en los diálogos nos encontramos con manipulaciones e imposiciones de lo fuerte sobre lo débil, situación no advertida en tales discursos.

La preocupación por la globalización suele ser el entorno de dicho discurso. A la globalización se la identifica con el fenómeno de uniformización que destruiría las culturas del Sur, por lo que la interculturalidad es un reto contra la globalización. Así frente a la extensión de una única cultura, la salida es la afirmación de la multiplicidad cultural. Dos preguntas surgen: ¿Hasta dónde la globalización no es la imposición de lo uno sino de lo múltiple bajo el parámetro del mercado? Y, ¿la multiplicidad cultural es antagónica o propicia a la imposición de una verdad única cultural?

La idealización de la cultura suele contener una visión de la cultura cerrada, completa y pura. Sin embargo, toda cultura es básicamente pluricultural, es decir, ha sido formada y se sigue formando a partir de los contactos entre distintas comunidades, culturas, de manera violenta o voluntaria, consciente o inconsciente. Por lo tanto, no existe una cultura pura, es decir, en cada una encontramos trazos de otras culturas, rasgos que no sabemos dónde y por qué se originaron, y rasgos propios de la cultura.

La idealización de la cultura en esta línea de interculturalidad supone a la cultura buena de por sí. En la realidad, nuestras culturas y las culturas de los otros y las otras contienen mitos claves para entendernos a nosotros mismos pero otros, con aspectos nefastos en la construcción de las identificaciones. Toda cultura, incluidas las culturas occidentales, no solo tienen mitos sino que ellas están ligadas a supersticiones, algunas de ellas dañinas y potencialmente peligrosas para la humanidad. Edgar Morin (2007) diría que en toda cultura hay ficciones, fijaciones, saberes acumulados y no criticados, errores groseros y verdades profundas. Para la interculturalidad es importante no clasificar como supersticiones y saberes milenarios, saberes claves, situación que ha sido común por parte del colonizador, pero sobre todo el reto, no admitir la cultura sin autocrítica.

Otra concepción común de la interculturalidad es la afirmación del respeto por las diferencias. La política es la garantía para el respeto de las diferencias. El contexto advertido por dicha enunciación son las migraciones internas y las migraciones intercontinentales en donde las culturas se sienten vulnerables. Las culturas de los pueblos hacia donde se dirigen los y las migrantes

—en general no acogedoras— son las grandes amenazas para sus culturas. Las actitudes comunes de xenofobia y racismo atentan contra su vida.

Ante la imposibilidad de aceptar al otro como otro, la interculturalidad de las diferencias inspira una serie de políticas de seguridad y psicológicas. El respeto por las diferencias enfatiza en la integridad física del extranjero. Asimismo, el discurso de las diferencias admitirá que la valoración del otro y de lo otro es la valoración de sí mismo. La política implementará estrategias de comunicación para cambiar los estereotipos xenófobos de la cultura pretendidamente superior.

El entorno racista provoca la necesidad de un trabajo de autovaloración, de generar actitudes de aceptación, seguridad en sí mismo y optimismo. Además, es importante buscar nuevas relaciones de filiación con la cultura. El trabajo psicológico es dirigido a la aceptación del ser personal, lo cual llevaría a la aceptación del ser cultural. Como se puede ver, es un trabajo más hacia dentro de las culturas expuestas. Sin embargo, en este campo los resultados resultan pequeños si el racismo en lugar de disminuir aumenta.

La interculturalidad de las diferencias busca evitar la intolerancia y crear la garantía de la diversidad desde una cultura respetuosa de las otras y los otros. Dicha postura resulta importante y significativa desde la perspectiva de los otros y las otras en situación de vulnerabilidad, pero es preocupante porque no está articulada a políticas de igualdad.

La interculturalidad se construirá en la medida en que nosotros aprendamos a respetar las diferencias, sin advertir que quien mejor puede colocar esas condiciones es un mundo en el que el mercado es central, por lo tanto, el mercado es quien coloca las bases de la tolerancia para consumir.

Hay otra visión de la interculturalidad de las diferencias que responde a un contexto más nacional e indígena. Desde esta visión se exige un respeto de la heterogeneidad, exigencia inscrita en luchas por una relación justa y equitativa. Las mediciones de la interculturalidad de las diferencias pasan por algunos indicadores como son la lengua, la medicina, la política, la educación, que en realidad rompan con el etnocentrismo y la cultura del superior-inferior.

Una de las problemáticas de la interculturalidad de las diferencias es la relación entre etnia y clase. No hay duda que los marginales se sitúan en una determinada forma étnica y que su condición de clase explotada acrecienta el racismo. Las preguntas son: ¿la interculturalidad pierde radicalidad al separar la noción de etnia de la condición de pobre? ¿Se diluye la interculturalidad al no intentar cambiar el sistema injusto?

Si separamos la etnia de la clase debemos admitir el riesgo de la política intercultural. No hay interculturalidad sin luchas por cambiar el sistema injusto. Sin embargo, la justicia no es radical si no

se toman en cuenta las relaciones de equidad. El ser mujer, indio o negro no es algo ajeno a las relaciones de la explotación capitalista. Por consiguiente, la interculturalidad es el reconocimiento de las diferencias en el conflicto, por lo que la interculturalidad no sucede en el conflicto. La interculturalidad tiene que ser política.

La otra forma de interculturalidad considera a los saberes de las culturas originarias con respecto a los saberes de las culturas universales. El saber no es fragmentado a diferencia de las ciencias occidentales y es profundo a la cultura. Permite una actuación humana. En el saber, la afectividad se une con la razón. El sabio tiene autoridad ética.

La interculturalidad va al rescate de saberes originarios. La medicina natural, las estructuras binarias, vigesimales, decimales de las matemáticas, taxonomías propias de las plantas, animales, seres bióticos y abióticos, y un pensamiento basado en cosmovisión ancestral, son las líneas más comunes de los saberes ancestrales.

Los saberes ancestrales fueron calificados por las ciencias occidentales de esotéricos. La astronomía, la arquitectura, la economía, la administración política de los estados, la navegación, la guerra, la arqueología, fueron ocultados y en el mejor de los casos, convertidos en piezas de museo. Ahora comienzan a ser incorporadas al conocimiento universal de las ciencias, pero no desde un debate serio, sino desde el reconocimiento de las diferencias y la tolerancia universal.

Una manera de construir una ciencia con los pueblos indígenas es por medio de la investigación científica. Para lograrlo se busca una fase descriptiva para localizar en estado concreto los saberes originarios. Este estado concreto es el lugar donde el espíritu se recrea con las primeras imágenes del fenómeno y se apoya en la literatura filosófica. El problema es cuando la investigación se queda en la mera descripción del fenómeno, pues los saberes no ingresan en una fase autocrítica y son validados de por sí.

Las políticas de la interculturalidad de los saberes se dirigen a la educación. Un desafío son los paradigmas de la educación occidental. La observación, la experimentación, el análisis deductivo lógico no son extraños a los saberes originarios, pero sus paradigmas son integrales, vinculan el sujeto con el objeto y el contexto y su causalidad es circular y recursiva.

El hecho de introducir los conocimientos originarios en la educación no es solo una cuestión educativa, es una cuestión política y se sitúa más allá de una curiosidad intelectual, se sitúa en la vida misma.

Otra manera de entender la interculturalidad es por medio de su articulación con las luchas con la plurinacionalidad. El estado plurinacional es visto como la única garantía de la interculturalidad en tanto que reconoce las diferencias radicales al interior de las sociedades.

La plurinacionalidad lleva a la interculturalidad al campo de los derechos. Sin el Estado plurinacional no hay derechos. La plurinacionalidad es la fuerza normativa contra los estados coloniales con un carácter uninacional, homogéneo y monocultural.

Para garantizar la interculturalidad se requiere reformar el Estado. La plurinacionalidad no es solo un concepto étnico, sobre todo es un concepto político. Este concepto contiene las condiciones de posibilidad de vida de los pueblos indígenas.

La plurinacionalidad es un estatuto de vida para los pueblos indígenas, es una condición ausente de la política moderna. La plurinacionalidad no propone la fragmentación territorial, ni la división política, ni la destrucción del Estado Nación. El estatuto que propone es la unidad en la diversidad. Varias naciones dentro de un Estado.

No es lo mismo el discurso de la plurinacionalidad que el discurso de las autonomías hechas por los grupos oligárquicos y económicos que sí van contra el Estado Nación con el fin de lograr la mercantilización de la vida.

La oposición a este tipo de interculturalidad viene de las grandes empresas transnacionales, así como de gobiernos que defienden sus intereses con el pretexto de defender el interés nacional.

La interculturalidad plurinacional busca cambiar las relaciones de poder, para transformar las relaciones injustas. Por lo tanto, la fuerza política se encuentra en la organización indígena para llegar a decidir sobre su propio destino. Es absurdo que los pueblos y nacionalidades indígenas sean sometidos en nombre de la lucha contra la pobreza o a políticas de crecimiento económico o por defensa de la Amazonía.

La forma de relacionamiento con las nacionalidades indígenas ha sido el ser sujetos de políticas asistenciales, por ello, quieren un Estado respetuoso de aquellos pueblos que quieren vivir de manera diferente.

La plurinacionalidad y la interculturalidad son un desafío al pensamiento liberal y a la estructura de poder venida de la modernidad. Desde las luchas por la plurinacionalidad se devela que los derechos fundamentales proclamados por el liberalismo europeo son un acto violento de colonialidad.

Este modelo de interculturalidad es el más desafiante en América Latina, contiene una serie de desafíos, cuando estos son momentos en que lo imposible es lo único posible (Morin, 2007). El peligro es dejar intactas reglas discriminatorias al interior de los pueblos bajo la primacía de las políticas de autonomías dentro de una misma nación.

Por último, nos encontramos con el discurso de la interculturalidad adscrita al concepto de multiculturalismo de origen europeo. Dicho concepto se origina dentro de una época de profundos cambios, con múltiples crisis, entre ellas, la crisis de humanidad debido a procesos de profunda descomposición. Además de hablar de crisis económica, energética, de alimentos y ecológica, existe una que nos enfrenta con la pregunta sobre lo que entendemos por ser humano y qué podemos entender por ser mujer y hombre. Políticamente, la multiculturalidad es una consecuencia de la radicalidad de la democracia. No se puede ser demócrata y racista a la vez.

La filósofa feminista española Rosa Cobo (1996) dice que para los europeos y europeas mirar al otro (o la otra) es complicado, porque hemos sido socializados en la ideología de la superioridad, vivimos como la cultura superior y creemos que las culturas son las otras. Es decir, el principal reto con el que se enfrenta el multiculturalismo es con la ideología de la superioridad en la que ha sido construido el occidente, la cual ve al otro y a la otra como inferior. Esos otros y otras van a Europa o a los Estados Unidos a conformar las clases de servidumbre, van para hacer lo que ellos no quieren hacer. Cuesta a ese nosotros occidental, desde una posición de privilegio, entender a esos otros y otras que viven entre esos ellas y ellos occidentales que conforman el nosotros y el nosotras.

DESARROLLO REGIONAL, SUSTENTABILIDAD E INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: HACIA LA CONSOLIDACIÓN DE SENTIDOS

Las Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina y el Caribe se han constituido en el contexto de una región oprimida, rezagada, vulnerable, explotada; en donde el desarrollo si bien aparece, lo hace bajo la acepción de lo precario y con la libertad, la igualdad y la equidad como elementos periféricos (Kliksberg y Sen, 2007). En dicho medio, las IES han adquirido características e identidades que las distinguen unas de otras, pero a la vez, las unen e identifican. Así, en una región colmada por momentos desgarradores y difíciles a los que las naciones se enfrentan, las IES se erigen con un tinte de esperanza, de cambio y superación; de tendencia a la construcción de lo nuevo, de lo que está por venir y como escenarios de convergencia de anhelos desde donde se esperan nuevas interpretaciones, discursos, interrogantes, juicios justos, criterios críticos y amplios, que materialicen renovadas formas de interacciones e interconexiones entre lo social y lo natural y humano, consolidadas en la sustentabilidad.

En este tenor y considerando el documento emanado de la III Conferencia Regional de la Educación Superior (CRES 2018), organizada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, en las siguientes líneas se persigue señalar los sentidos prioritarios de la Educación Superior en la región, asunto no menor si se reconoce que esta solo puede ser factor de cambio si cuenta con la capacidad de observar de manera crítica su función en el entramado social y en la medida en que se interroga por sus metas y sentidos, en razón de consolidarlos (Villoro, 1974).

De este modo, hoy más que nunca los sentidos de las IES deben vincularse con el desarrollo regional que se cimenta en la sustentabilidad, entendiendo a esta como paradigma y como marco epistémico integrador-generador de sinergias entre las disciplinas, para superar las fronteras entre ellas y crear espacios interdisciplinarios que aporten el diseño de metodologías y marcos de interpretación que posibiliten el análisis crítico y la emergencia de un discurso común, para estudiar la realidad en sus diferentes y complejas manifestaciones que hagan posible la intervención en las problemáticas.

De este modo, se presentan los siguientes propósitos de la Educación Superior, los mismos que se espera sirvan para detonar posteriores análisis más amplios:

- a. Interpretación. El punto nodal de la identidad de las IES reside en ser impulsoras de aportes significativos en la producción de renovadas lecturas de la realidad, y con el cumplimiento de esta tarea, contribuyan a visualizar y aclarar los fenómenos complejos, a sacar a la luz aquello que permanece oculto, ya sea por tradición o sujeción, perfilar lo incompleto y contribuir a una comprensión más profunda de la coyuntura socionatural y espiritual.
- b. Voluntad de integración y legitimación. Las IES han de perfilarse como escenarios para construir la comprensión de la región como un espacio donde se conformen sinergias que, operando bajo los conceptos del desarrollo sustentable, busquen la cooperación local, regional y global; la hermandad entre las naciones, la capacidad de legitimar y aceptar la otredad como propia, y con ello, consolidar compromisos en el diseño de proyectos y modelos sociales que solidarios y en pro de la diversidad, la pluralidad, la justicia, la democracia, el derecho político y las libertades, se extiendan a lo largo y ancho de la región.
- c. Suscitar el cambio como proceso relacional de expansión, transferencia y continuidad. Las IES, vistas como elementos centrales en los procesos de cambios, han de expandir sus capacidades y modelos, e imbricarse en todos los ámbitos de las interacciones humanas para transformar las relaciones y las estructuras sociales e individuales injustas y desiguales.
- d. Posibilitar la formación. Las IES contemporáneas se ven en la tarea de generar espacios de experiencia que provoquen cambios sustanciales en los esquemas y estructuras de interpretación de lo natural, lo social y humano, tanto de los actores universitarios como del conjunto de los sujetos sociales. Lo anterior entraña dos elementos medulares

interconectados entre sí: 1) se reconoce a la formación en la experiencia como espacio de significación, resignificación y atribución de sentidos a las cosas del mundo y de sí mismo, lo que permite al sujeto organizar la realidad y autorrealizarse, situarse y ser partícipe en el espacio y tiempo determinado (Honoré, 1980); 2). La experiencia de formación situada en el plano relacional es un elemento continuo que coloca al sujeto como actor, incluso como autor principal en la conformación de sí mismo (Foucault, 2014), de los otros y de lo otro; por ello, el sentido de la formación debe asumirse como conformación de identidades y comunidades sustentables que se aleja, por lo menos en el plano intelectual, de la lúgubre noción de Educación Superior como fábrica del sujeto neoliberal (Laval y Dardot, 2013).

Sin duda, las dinámicas socioambientales conforman un entramado de tensiones entre diferentes elementos: ecológico, científico, tecnológico, metodológico, epistémico, político, filosófico, social, cultural, artístico, humano, ideológico, popular, histórico y económico, por mencionar solo algunos, tensiones que en la región se presentan como múltiples reflejos de vulnerabilidad y fragilidad que interpelan a la realidad misma y que en dicho entramado, las IES de América Latina y el Caribe, deben ocupar un lugar preponderante para que, bajo compromisos compartidos de profunda conciencia acerca de su propósitos, puedan aportar marcos de análisis e intervención que permitan reorientar la construcción de un mundo diferente, un mundo más fértil en donde las semillas de liberación, a la luz del desarrollo sustentable, florezcan e irradien fermentos de cambio (Villoro, 1974).

INTERNACIONALIZACIÓN SOLIDARIA: TENDENCIAS EMERGENTES

La internacionalización universitaria es un proceso iniciado en los años ochenta, estimulado por la convergencia de las siguientes tendencias: modelos académicos convergentes en todo el mundo, determinados cada vez más por intereses de mercado, que se trasplantan en todo el globo. Este proceso de nueva internacionalización que rebasa los tradicionales mecanismos de convenios bilaterales hacia otros que privilegian la movilidad de talentos, las diásporas de científicos, la captación de estudiantes, pero sobre todo la valorización del conocimiento para agregar valor económico al capital, se expresa desde distintas maneras como tendencias que se presentan en distintas regiones del mundo: un mercado académico global; la utilización del idioma inglés como lenguaje internacionalmente aceptado para la comunicación de la investigación y para la docencia; el avance de la educación a distancia, el uso de Internet y nuevas tecnologías de la información y comunicación en los procesos formativos; la tendencia de las instituciones académicas a formar asociaciones con instituciones en otros países, la creación de campus en el exterior y la apertura de franquicias a partir de regulaciones comerciales que lo permiten; y la armonización de las estructuras de los títulos, cursos, créditos y demás mecanismos de evaluación y medición del progreso académico, dada la diseminación local de regulaciones internacionalizadas (Altbach, 2002; Altbach y Teichler, 2001; Antunes, 2006; Brunner, 2009; Didriksson, 2008; García Guadilla, 2010; Perrotta, 2016a).

La consideración de la Educación Superior como un bien de mercado (servicio comercial) trastocó las bases y los sentidos de las políticas universitarias a nivel mundial y moldeó un paradigma competitivo de internacionalización (Perrotta, 2016a), y esto significó la incorporación de América Latina y el Caribe de manera subordinada en el proceso de internacionalización (Landinelli, 2008), lo que aumentó la brecha de desigualdad entre las instituciones y los países del centro y las periferias (García Guadilla, 2010; Perrotta, 2016a).

En consecuencia, la internacionalización universitaria comienza a ocupar un lugar preponderante en la agenda de los organismos internacionales y de políticas públicas de los Estados, a la par que comienza a condensar los debates académicos y de actores políticos sobre diversos modelos de Universidad en disputa (Del Valle, Suasnábar y Montero, 2017).

La reacción a estos procesos en la región se ha expresado en posturas críticas y en la movilización tanto desde las propias universidades y otras instituciones de Educación Superior como por las centrales sindicales de docentes universitarios y federaciones estudiantiles organizadas. En el marco de estas movilizaciones y contestaciones, se instaló el clivaje central para la Educación Superior en nuestra región entre la perspectiva de bien público y la de bien de mercado (Bizzozero, 2006; Verger, 2006) reconfigurada desde el 2008 en términos de la vigencia universal de un derecho versus la pretensión de hacer de la educación una mercancía (Perrotta, 2008, 2016a).

En la región latinoamericana y caribeña, desde estos procesos, se presentó una arista adicional derivada de las negociaciones para conformar un Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), entre los años 1994 y 2005, que junto con otros tratados comerciales incluían provisiones para la liberalización de la Educación Superior, generando con ello un proceso de movilización social transcontinental para contestarlo (Feldfeber y Saforcada, 2005) y que se expresó de forma multitudinaria en las distintas conferencias regionales (Conferencias Regionales de Educación Superior -CRES) organizadas por la UNESCO, entre 1995 y el 2018.

En materia específica de internacionalización –si bien no se le consideró bajo ese término–, la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 (organizada en la sede de la UNESCO en la ciudad de París) apeló a la conformación de redes como una estrategia defensiva frente a la desigual distribución del conocimiento global, y se caracterizó a este tipo de cooperación en base a los principios de solidaridad, respeto mutuo y simetría.

La conformación de redes universitarias habilitó una mayor interacción entre las instituciones y sus comunidades académicas, el aprovechamiento de capacidades con que cuentan las mismas, para potenciar fortalezas individuales y el establecimiento de nuevas formas de integración y de articulación (Zarur Miranda, 2008). Al mismo tiempo, estas nuevas formas de cooperación

interuniversitaria demandaron la creación de sinergias y complementariedades, que desafiaron las identidades tradicionales de las universidades (García Guadilla, 2006; Krotsch, 1997).

La cooperación internacional de las universidades, desde el debate que se presentó en la CRES 2008 (celebrada en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia), fue concebida como el punto de partida para permitir que los conocimientos fueran compartidos horizontal y verticalmente (entre las universidades y entre estas y los sectores menos favorecidos de la sociedad) y fortalecer los procesos de integración regional (Gazzola y Goulart Almeida, 2006).

La garantía del ejercicio del derecho a la Universidad de organizarse bajo la plena observancia de su autonomía, en este contexto, se volcó en una necesaria perspectiva internacional y cooperativa, que ha permitido –durante las últimas dos décadas– ir permeando la agenda de los gobiernos nacionales, los organismos regionales y las instituciones de Educación Superior, con la creación y desarrollo de múltiples redes, asociaciones, iniciativas de colaboración horizontales, acuerdos interinstitucionales, proyectos académicos conjuntos y colaborativos, y una gran cantidad de esfuerzos que han apuntado a una fase de integración muy intensa y dinámica, tal y como se presentó en la CRES-2018, que tuvo como sede la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

LA ORGANIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO AL INTERIOR DE LA UNIVERSIDAD

La tendencia a seguir modelos de Universidad-Empresa ha llevado a aumentar las desigualdades al interior de las universidades mediante la generación de normativas que permiten reducir gastos y aumentar ganancias, en muchos casos dirigidas al lucro, que han llevado a aumentar el número y las condiciones de precariedad laboral tanto de personal docente, como del personal de apoyo (limpieza, seguridad, transportes). Estas condiciones se incrementan cuando se establecen programas y proyectos de vínculo externo, promovidos fuertemente para resolver el problema de financiamiento, y que apuntan a que la Universidad funcione como una empresa.

El ataque a la Universidad desde diferentes sectores (políticos, gobiernos, empresarios, sectores religiosos fundamentalistas) que cuestionan sus características de bien común, de espacio crítico y de formación humanista, ha encontrado eco a lo interno de esta, desde posiciones que rechazan la extensión o la acción social, las artes, las humanidades, las letras y las ciencias sociales, y promueven su desfinanciamiento y desaparición.

Así, las desigualdades ya existentes entre docentes con plaza fija y docentes con contratos temporales, entre áreas del conocimiento, y entre actividades sustantivas como la docencia, la investigación y la extensión, se han incrementado, lo que produce conflictos internos que se

evidencian en las formas en que se asignan recursos, se definen cargos de autoridad, e, incluso, en las formas de luchar por el presupuesto universitario.

En la medida que las personas en condición de precariedad no tienen acceso a los espacios democráticos de decisión dentro de las universidades, las desigualdades no harán más que crecer.

RECOMENDACIONES

Desde esta perspectiva, las universidades no pueden estar al margen de la crítica social a los modelos de desarrollo que favorecen la desigualdad y el bienestar de una absoluta minoría, y la destrucción de las condiciones fundamentales de vida y existencia. Es por ello que el Estado, desde su papel de garante de un desarrollo humano con sustentabilidad, debe mantener la exigencia del rigor académico en la organización de las universidades, sobre todo en tres áreas estratégicas:

- a. Respeto de la vida y los derechos para la vida, para el ejercicio y la vigencia de alternativas para los derechos humanos frente a la mercantilización de la existencia y del control de la intimidad, de la individualidad y la dignidad, la privatización de la salud, el manejo indiscriminado de la manipulación genética, de la alimentación y del futuro de las nuevas generaciones;
- b. De los fundamentos de la organización de la sociedad, del dominio político y de la economía local, nacional, regional o mundial, frente al dominio del pensamiento único, la irreversibilidad de la globalización dominante y excluyente, la pobreza, el hambre y la miseria, la marginalización y la ignorancia, y los enfoques teóricos y metodológicos que la justifican; y,
- c. Respeto del desarrollo de alternativas para la cooperación, la comunidad, el bien común, los derechos para todos, la inter y la transculturalidad, la seguridad, la participación ciudadana, su organización y su representación en los gobiernos y los estados.

Las condiciones sobre las cuales hay que trabajar y los retos que ello implica son enormes, pero tampoco pueden ser abordados tan solo desde una perspectiva local, de bajo aliento pragmático, ni tampoco pueden elevarse, socialmente hablando, sin una nueva perspectiva de acuerdos de integración nacional y regional, articulada a la nueva división internacional de los conocimientos que haga posible la sinergia entre las ciencias y la tecnología con las humanidades, el arte y la cultura. No se puede caer en los nacionalismos estrechos, porque las instituciones aisladas no sirven como tales para afrontar los grandes retos del futuro.

A diferencia de lo que ocurre en otras latitudes del planeta, la Universidad Latinoamericana construye su particular identidad histórica y presente desde una autonomía institucional integral, un gobierno colegiado y participativo, y mantiene un modelo dominante –con importantes diferencias entre sus países–, el público, y se coloca como una de las pocas instituciones sociales que ha asumido

de forma recurrente un posicionamiento crítico o se ha movilizó de manera constante (sobre todo desde sus principales actores: los estudiantes y sus profesores) ante la barbarie, la injusticia y los excesos autoritarios de los gobiernos o de los ricos y poderosos, así sean locales, nacionales o extranjeros. Pero también, se ha movilizó por la defensa del bien público, de la libertad y la igualdad, de los derechos humanos o aun de su misma existencia. Por ello, la Universidad debe mirar también hacia sus desigualdades internas y promover el derecho al trabajo digno y a la democracia de toda la comunidad académica.

Durante las últimas dos décadas, la Universidad pública en la región ha impulsó los principales cambios estructurales, relacionados con sus plataformas de articulación, en redes y asociaciones, en sus procesos de regionalización e integración, en su currícula, en la orientación de su investigación y de innovación científica y tecnológica, y ha alcanzó a impulsar lo mejor de su quehacer en el campo de la producción de nuevos conocimientos, –con todo y el evidente retraso comparativo respecto de los indicadores mundiales de referencia– que están avanzando en la articulación de saberes, la interculturalidad y la relación entre las humanidades y las ciencias.

CONCLUSIONES

La sinergia entre las humanidades y las artes, la ciencia y la tecnología es un acontecimiento académico reciente en las universidades de la región, pero tiene una muy larga tradición el espacio creativo y de innovación social de las humanidades y las ciencias sociales, el arte y la cultura, en donde se han arraigado y proliferado muy importantes escuelas de pensamiento, procesos de gran impacto social y de reconocimiento mundial, sobre todo desde la filosofía y la educación artística, y de factura más reciente están en desarrollo procesos noveles de articulación de carácter multi e interdisciplinario entre las humanidades, la ciencia y la tecnología con un fuerte contenido de interculturalidad y sustentabilidad.

La tendencia que se abre al respecto de estas sinergias y nuevos procesos de articulación de conocimientos y saberes, no llega a representar, sin embargo, un cambio estructural en el modelo tradicional disciplinario y profesionalizante de la Universidad en la región, ni tampoco en el conjunto del sistema de Educación Superior, porque este modelo sigue reproduciendo y garantizando los recursos del Estado y de sus relaciones con el poder político, pero sobre todo porque mantienen las estructuras de desigualdad e inequidad a pesar de que el contexto de las nuevas conformaciones cognitivas e informacionales cuestionan e interpelan las formas de este poder vigente. Pero tampoco es que no existan, porque empiezan a mostrarse como alternativas de futuro y de creación, como tendencias irreversibles y cooperativas a lo largo y ancho de la región.

Para ello se requiere enfrentar y confrontar lo que se presenta es la reproducción de medios y procesos de dependencia y dominio de las grandes empresas de capitalismo cognitivo, informacional y de manipulación genómica, junto con las grandes empresas multinacionales de la

comunicación, la alimentación, el transporte y el financiamiento (créditos y seguros) que pasan por encima del debate en algunos sectores académicos, respecto de la importancia de constituir plataformas endógenas de conocimientos desde una relación con los actores y los contextos diferenciados y con el Estado, y que nos colocan en una condición de permanente subordinación neoperiférica (Albagli y Maciel, 2011).

En algunos países de la región se ha logrado avanzar en este sentido, pero el conflicto de intereses y las fuerzas vivas del poder de la ultraderecha neoliberal, reforzados por la creciente mercantilización de la oferta de Educación Superior que se han impuesto por sobre la posibilidad de generar y propiciar cambios de fondo en las universidades para impulsar nuevas expresiones y experiencias de multiplicidad de saberes, de construcción de sujetos con autonomía en la producción y transferencia de sus conocimientos, hace necesario enfatizar la necesidad de llevar a cabo rupturas en los determinismos científico-tecnológicos, para ponerlos al servicio de una sociedad justa y equitativa, desde un nuevo humanismo y de una innovación de profunda raigambre social, en espacios de producción de un nuevo común.

El desafío es la concatenación transversal de esas iniciativas por la vía de una integración solidaria, traducible en el deber del Estado, para diseñar un proyecto nacional de Educación Superior que sea realmente pública, gratuita y de acceso universal. Esto no deja de ser considerado desde una perspectiva crítica, dado que aún persisten dudas en relación con las perspectivas de la acción de estos mismos estados, especialmente teniendo en cuenta el escenario que se ha abierto en estos años de cambios de gobierno en países claves de América Latina y el Caribe.

La responsabilidad de las instituciones y de los demás agentes del campo educativo superior es, en este contexto, tensionar para que esos cambios ocurran, de modo que la relevancia social se concrete. Si esas tensiones son hechas junto al Estado en el ámbito de la política pública, también es necesario que ocurran en los niveles de formación humana, a través de la reflexión con los estudiantes sobre su derecho a la educación de calidad y sobre su compromiso con la construcción de una educación como bien público.

De forma amplia, las prácticas relacionadas con el diseño e impulso de alternativas significan que la integración entre la ciencia, la tecnología y las artes, desde una perspectiva de innovación social, debe articular todas las áreas del conocimiento que están envueltas directa o indirectamente y propiciar círculos virtuosos de colaboración y entrelazamiento, hibridación y fusión.

Porque las oportunidades inclusivas acontecen tanto en áreas de conocimiento de las humanidades, así como en las áreas de ciencias, siempre y cuando se organicen como proceso de innovación, tanto para la formación de nuevos liderazgos sociales como para concretar una praxis de acciones de beneficio colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T.W. y Horkheimer, M. (1969). *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires, Argentina: Sur.
- Albornoz, M. (2007). La RICYT como práctica de trabajo en red. En M. Albornoz y C. Alfaraz (Eds.), *Redes de conocimiento. Construcción, dinámica y gestión* (pp. 129-144). Buenos Aires, Argentina: RICYT, UNESCO, CYTED.
- Albagli, S. y Maciel, M. (2011). Informacao, poder e política: a partir do sul, para Alem do sul. En M. Maciel y S. Albagli (Eds.), *Informacao, conhecimento e poder* (pp. 9-39). Rio de Janeiro: Garamond .
- Altbach, P. (2002). Perspectives on Internationalizing Higher Education. *International Higher Education* (27), 6-8.
- Altbach, P. y Teichler, U. (2001). Internationalization and Exchanges in a Globalized University. *Journal of Studies in International Education*, 5 (1), 25.
- Antunes, F. (2006). Globalisation and Europeification of Education Policies: routes, processes and metamorphoses. *European Educational Research Journal*, 5 (1), 38-556.
- Benjamin, W. (2007). *Sobre el concepto de historia*. Buenos Aires, Argentina: Piedras de Papel.
- Bizzozero, L. (2006). La Educación Superior en las negociaciones de comercio internacional. Consecuencias y desafíos para el MERCOSUR. *Aldea Mundo*, 11(20), 19-28.
- Bonal, S. (2006). Educación y pobreza en América Latina: reflexiones y orientaciones para nuevas agendas políticas. En X. Bonal (Ed.), *Globalización, Educación y Pobreza en América Latina* (p. 11). Barcelona: Fundación CIDOB.
- Brunner, J. (2009). The Bologna Process From a Latin American Perspective. *Journal of Studies in International Education*, 13 (4), 417-438.
- Cobos, R. (1996). *Fundamentos del Patriarcado Moderno*. Madrid: Cátedra.
- Del Valle, D., Suasnábar, C. y Montero, F. (2017). Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. En D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (Eds.), *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 37-60). Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU, CLACSO.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, España: Anagrama.
- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 21-54). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Didriksson, A. (Coord.). (2018). *Las Nuevas Universidades en América Latina*. Ecuador: Ediciones de la Universidad Nacional de Educación, UNAE.
- Feldfeber, M. y Saforcada, F. (2005). *La educación en las Cumbres de las Américas: Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*. Buenos Aires: Argentina, Miño y Dávila.
- García Guadilla, C. (2006). Access to higher education: between global market and international and regional cooperation. *Forum Colloquium on Research and Higher Education Policy*. UNESCO.
- García Guadilla, C. (2010). Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico. Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina. En

- M. Mollis (Ed.), *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas* (pp. 135-164). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gazzola, A. L. y Goulart Almeida, S. (2006). *Universidade: cooperacao internacional e diversidade*. Belo Horizonte, Brasil: Editora UFMG.
- IEC-CONADU/PRIU/CLACSO/UNA. (2018). Declaración final del Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena de Indias y Aportes para la CRES 2018. En C. Suasnábar, D. Del Valle, A. Didriksson y L. Korsunsky (Coord.), *Balance y desafíos hacia la CRES 2018* (pp. 251-254). Buenos Aires, Argentina: Contartese Gráfica.
- Kliksbere, B. y Sen Amaryta (2007). *Primero la Gente*. Barcelona: Deusto.
- Krotsch, P. (1997). La universidad en el proceso de integración regional: el caso del MERCOSUR. *Perfiles Educativos*, 19 (76-77), 116-137.
- Laval, C., y Dardot, P. (2013). La fábrica del sujeto neoliberal. En C. Laval y P. Dardot (Eds.), *La nueva razón del mundo, ensayos sobre la sociedad neoliberal* (pp. 325-379). España: Editorial Gedisa, S. A.
- Morin, E. (1990). *Introduction a la pensée complexe*. Paris: Essais.
- Perrotta, D. (2008). La cooperación en el Mercosur: el caso de las universidades. *Temas*, 54, 67-76, Argentina.
- Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. Los Polvorines, Argentina: IEC-CONADU, UNGS.
- PRIU-IEC/CONADU/NEIES/RUNCOB/PROYECTO ARMEX/GUNI (2017). *Declaración de Buenos Aires*. Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018. Disponible en <https://www.priu.com.ar/coloquiobalancedecres>
- Verger, A. (2006). La liberalización educativa en el marco del AGCS/GATS: Analizando el estado actual de las negociaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Públicas*, 14 (9). Doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v14n9.2006>
- Villoro, L. (1974). La educación superior. En L. Villoro (Ed.), *Signos políticos* (pp.159-160). México: Grijalbo.
- Zarur Miranda, X. (2008). Integración regional e internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 179-240). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.