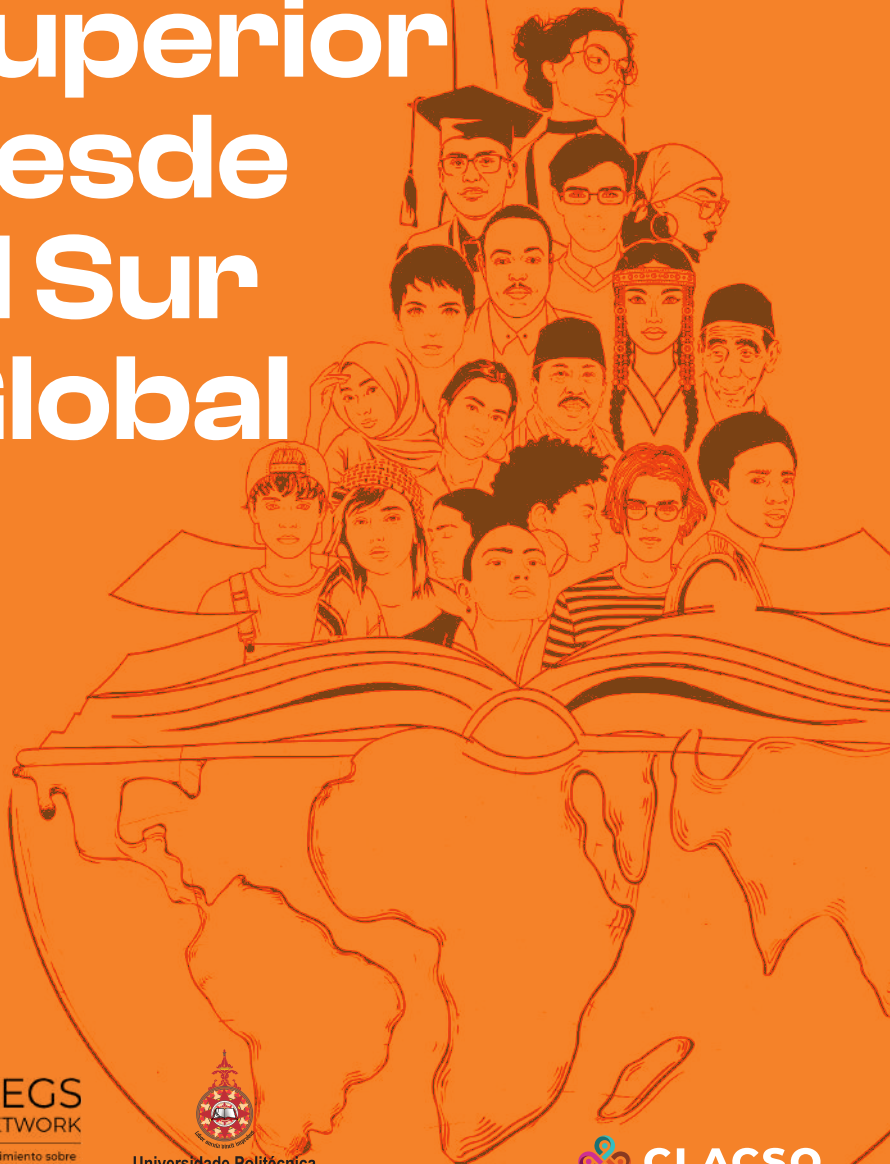


La educación superior desde el Sur Global



Red de conocimiento sobre
el derecho a la educación
desde el Sur Global



Universidade Politécnica
A POLITÉCNICA



La educación superior desde el Sur Global

La educación superior desde el Sur Global / José Cossa... [et al.]; Prefacio de Narciso Matos - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-768-1

1. Educación Superior. 2. Medios de Enseñanza. I. Cossa, José II. Matos, Narciso, pref.

CDD 378.009

Diseño de tapa: Dominique Cortondo Arias

Diseño de interior y maquetado: Santiago Basso

Corrección: Santiago Basso

La educación superior desde el Sur Global



PLATAFORMAS PARA
EL DIÁLOGO SOCIAL



Universidade Politécnica
A POLITÉCNICA





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Pablo Vommaro - Director de Investigación

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

Equipo de Investigación

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Natalia Gianatelli,

Rodolfo Gómez, Sofía Torres, Teresa Arteaga,

y Ulises Rubinschik

Universidade Politécnica – A POLITÉCNICA

Equipe Editorial

Cristiano Macuamule – Coordenador editorial

Íris Victorino e Belchior Canivete – Produção editorial

Comissão Executiva

Arcênia Chale – Directora de Cooperação Universitária

Paula Lobo – Directora Académica

Tânia Wachene – Chefe do Gabinete de Relações Públicas, Cooperação e Marketing

Graça Cumar – Directora Executiva



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES
CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a libreria.clacso.org

La educación superior desde el Sur Global (Buenos Aires: CLACSO / Maputo: Universidade Politécnica, agosto de 2024).

ISBN 978-987-813-768-1



CC BY-NC-ND 4.0

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar |

www.clacso.org



Índice

Introducción	9
<i>Karina Batthyány, Pablo Vommaro y Cecilia Gofman</i>	
Prefácio	15
<i>Narciso Matos</i>	
Sección I. Presentaciones en los diálogos	
Cosmo-uBuntu: Rumo a uma nova teorização para a justiça na educação e além	21
<i>José Cossa</i>	
Las lenguas indígenas en la educación superior en América Latina. Aportes para la consolidación de un derecho.....	29
<i>Ana Carolina Hecht</i>	
¿Cómo construimos conocimiento sobre las trayectorias educativas de jóvenes indígenas hacia la Educación Superior?.....	39
<i>Mariana García Palacios</i>	
Promesas fallidas: crítica a la inclusión educativa neoliberal en el Sur Global, el caso chileno.....	55
<i>Javier Campos-Martínez</i>	
O ensino (superior) e a sociedade do conhecimento.....	71
<i>Maomede Naguib Omar</i>	

Sección II. Contribuciones de los participantes

La educación superior en Colombia y su concepción:
derecho o servicio.....89

José David Rivera Escobar

Aportes para pensar el derecho a la educación
superior en el Sur Global 101

Alicia Acín

El derecho a la educación superior. Políticas educativas
y prácticas pedagógicas en prisión..... 109

Anayanci Fregoso Centeno

Educación transformadora, educación cooperativa.....115

Carlos Pástor Pazmiño

Aprendizajes y desafíos de la Educación Superior desde
el Sur Global a partir de la implementación de un modelo
de vinculación con el medio en Chile..... 125

Rodrigo Mardones Carrasco

Intercambio de saberes y experiencias en la educación superior.....145

Gisela Sasso

El conocimiento como derecho: la educación popular
desde el Sur Global 153

Álvaro Gallardo

Sección III. Relatorías de los talleres

Relatoría del workshop “El derecho a la educación superior
y las políticas públicas”169

Anayanci Fregoso y Marcelo Ochoa

Relatoría del Workshop “El derecho a la educación superior,
la diversidad e inclusión”179

*Mahiará Melisa González Bruzzese, Noelia Celeste Cuevas,
Rodrigo Andrés Mardones Carrasco, Victoria Allende y Gisela Sasso*

Sobre los autores y autoras.....189

Comité organizador199

Introducción

El derecho a la educación es un derecho humano habilitante que, impulsado por los movimientos sociales y la sociedad civil y garantizado desde los Estados, ha ampliado su alcance y complejidad a lo largo de las décadas y los diferentes momentos de la vida de las personas. El acceso universal efectivo a las universidades e instituciones de educación superior de calidad está en las agendas de diversos gobiernos, que ven en esta expansión un camino para construir sociedades más democráticas, equitativas, dignas y justas. A la vez, estos derechos constituyen desafíos con deudas pendientes o resultan amenazados en otros contextos.

Pero el acceso por sí mismo no es suficiente para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Es necesario cuestionar también el tipo de educación superior a la que se accede, examinar su contenido y currículum, así como las condiciones en las que se desarrolla, que pueden facilitar o limitar la permanencia de grupos que han estado históricamente marginados o discriminados en estos espacios. Así, la perspectiva del Sur Global se convierte en un enfoque fundamental para la reflexión crítica sobre el derecho a la educación, preguntándose cómo la educación superior puede ser una herramienta para la emancipación y buen vivir, un espacio que contrarreste desigualdades multidimensionales y produzca

reconocimientos de las diversidades, no solo para las personas que la habitan, sino para la sociedad en su conjunto.

La Red de Conocimiento por el Derecho a la Educación desde el Sur Global (REGS), en el marco de la cual se produce este libro, se basa en las relaciones de cooperación e intercambio que mantienen hace años el Consejo Árabe de Ciencias Sociales (ACSS), el Consejo para el Desarrollo de Investigación en Ciencias Sociales en África (CODESRIA) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y se propone estudiar, producir conocimiento, incidir y difundir en torno al derecho a la educación desde la perspectiva del Sur Global. La Red ha trabajado en los últimos años en la sistematización de información cuantitativa y cualitativa, con el objetivo de conocer el estado de situación del acceso y la permanencia en el sistema educativo de nivel superior de las personas que habitan las diversas formas en que se presenta el Sur Global. Entre sus propósitos, se desataca consolidar las experiencias e investigaciones realizadas y ponerlas en diálogo promoviendo la generación de intercambios en torno al derecho a la educación desde el Sur Global.

La Red contó con el apoyo de la Open Society Foundations y se tramó partir de un trabajo colaborativo, cooperante y articulado, en el cual se propone identificar lo común a partir del reconocimiento de las diversidades. Entre sus propósitos, resalta el integrar a intelectuales, investigadores/as, activistas, docentes, estudiantes, integrantes de comunidades y de diversos espacios sociales involucrados de una manera amplia con el derecho a la educación. De este modo, busca generar un espacio capaz de incidir en las disputas por la producción de sentido en el ámbito de la educación. Desde allí, la Red indagó en las dinámicas actuales de producción y reproducción de desigualdades, para aportar tanto a políticas públicas como a experiencias sociales que las contrarresten. Desde CLACSO, participaron en esta Red los Grupos de Trabajo Educación e interculturalidad y Políticas educativas y derecho a la educación.

A partir del trabajo realizado, se consolidó la idea de llevar a cabo la Escuela internacional de la REGS: “El derecho a la educación superior desde el Sur Global Horizontes, disputas y sentidos”.

Esta Escuela, que convocó a participantes tales como investigadores, decisores de políticas públicas e integrantes de movimientos sociales asociados a la temática, fue realizada en Maputo, Mozambique, en agosto de 2023 y se estructuró a partir de los siguientes ejes temáticos:

- *Producción de conocimiento sobre los sistemas educativos en el Sur Global:* Problematizar la perspectiva dominante que focaliza únicamente en ciertos indicadores cuantitativos, subrayar la necesidad de miradas cruzadas como las que propone el enfoque de la interseccionalidad, así como también relevar la diversidad existente encontrada en las tres regiones respecto de la información disponible y los límites que ello plantea para la comprensión y gestión de los sistemas educativos.
- *Experiencias y proyectos alternativos:* Incluye las iniciativas promovidas desde las organizaciones de sociedad civil, los movimientos populares, estudiantiles, magisteriales y otras formas de agrupación que promueven alternativas educativas con el fin de analizar sus alcances tanto en sus formulaciones como en su puesta en práctica.
- *Políticas públicas y acciones institucionales transformadoras e incluyentes:* Con el objetivo de reflexionar sobre las iniciativas institucionales —desde gobiernos centrales o locales, así como universidades e institutos— que desarrollen propuestas de inclusión social y promuevan el derecho a la educación de poblaciones diversas a través de esquemas que faciliten el acceso y permanencia como becas, cupos, reestructuración de programas y procesos, etc.

La Escuela Internacional de la REGS se realizó en la Universidad Politécnica de Mozambique y contó con el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile; el Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (Ufrpe-Fundaj, Brasil); el Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas (CISEPA-PUCP, Perú); Partnership for African Social and Governance Research (PASGR); la Facultad de Letras y Ciencias Sociales de la Universidad Eduardo Mondlane (FLCS, UEM, Mozambique) y la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales (EIDAES, UNSAM, Argentina) como instituciones cooperantes.

Se desarrolló como espacio presencial de diálogo, intercambio, integración y solidaridad regional entre sus participantes donde se hizo foco en la reflexión en torno a la categoría de Sur Global, sus potencialidades, límites y sus implicancias para el campo educativo desde la perspectiva del derecho a la educación, con particular atención al nivel de la educación superior. El espacio se vio fortalecido a partir del análisis de distintas experiencias alternativas en el Sur Global, históricas y actuales, que se proponen afrontar y revertir las desigualdades educativas existentes y finalmente se puede destacar la construcción de redes de académicos/as, activistas sociales y representantes de política pública interesados/as en la democratización de la educación superior desde una perspectiva de justicia social y equidad.

En la presente publicación, buscamos poder dar cuenta de lo realizado en la Escuela Internacional de la REGS “El derecho a la Educación Superior desde el Sur Global. Horizontes, disputas y sentidos”, resaltando los diálogos sociales que allí se produjeron. Esta iniciativa se enmarca también en la Plataforma para el Diálogo Social Derecho a la educación, políticas públicas y alternativas pedagógicas con énfasis en Educación Superior, que impulsa CLACSO desde 2022.

Se presentan a continuación las secciones que organizan los temas y diálogos abordados en la Escuela. La Sección 1 contempla las ponencias que han sido expuestas durante en los espacios de diálogo, por integrantes del comité ejecutivo de la REGS, especialistas en

el tema, docentes de la Universidad Politécnica, entre otros. La Sección 2 presenta las ponencias escritas por las y los participantes. Por último, en la Sección 3 se incluyen las relatorías que dan cuenta, de modo colectivo, de los intercambios y experiencias desplegados en los talleres.

Agradecemos y felicitamos a las y los autores de este libro y al Comité Organizador de la Escuela y les dejamos con estas páginas, seguros de que contribuirán a consolidar reflexiones y prácticas en torno al derecho a la educación efectivo desde el Sur Global.

Karina Batthyány
Directora Ejecutiva de CLACSO

Pablo Vommaro
Secretario Académico de CLACSO

Cecilia Gofman
Integrante del área de Investigación de CLACSO

Prefácio

Narciso Matos¹

No período que precede as independências dos países africanos o financiamento quase exclusivo ao ensino superior por parte dos governos era considerado justo e admissível, mas, com o tempo, este tipo de investimento começou a mostrar-se insustentável. Com isto, surgiram várias questões relacionadas com o acesso ao ensino superior que levaram os governos de todos os países a reflectir sobre os processos e reformas de acesso ao ensino superior, principalmente nos países da África Subsaariana.

As Instituições de Ensino Superior (IES) em África desenvolveram bastante no que toca ao acesso ao ensino superior, equidade do género e atenção às necessidades especiais, no entanto, persistem ainda desafios ligados na sua maior parte à diminuição dos recursos públicos e à fraca mobilização de recursos privados daí que neste contexto, a Universidade Politécnica (a “Politécnica”) acordou com o Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), a realização, pela primeira vez no continente africano, de um evento científico denominado “Escola Internacional da Rede de Conhecimento sobre o Direito à Educação do Sul — REGS”. A Escola tinha

¹ Magnífico Reitor da Universidade Politécnica (Moçambique).

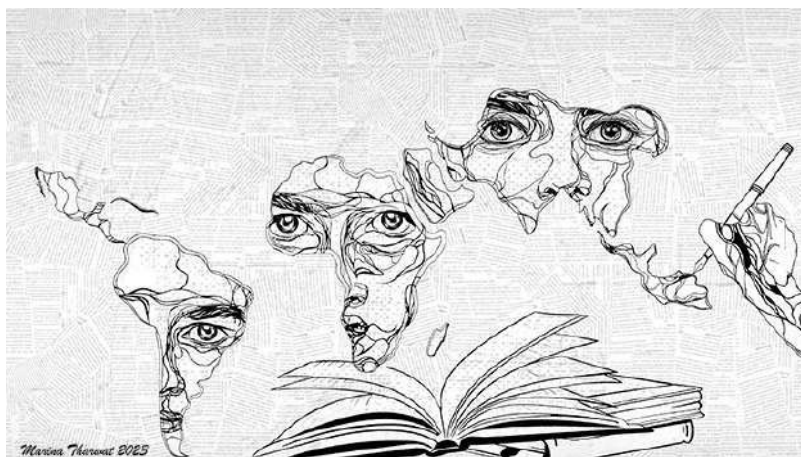
como objectivos gerais reflectir sobre a categoria de “Sul Global”, as suas potencialidades, limites e implicações para o campo da educação na perspectiva do direito à educação superior e proporcionar um espaço de intercâmbio, de aprendizagem e de diálogo sobre o direito à educação no Sul Global, de que faz parte também Moçambique.

Em específico, pretendia-se ainda partilhar informação sobre a situação actual dos sistemas educativos no “Sul Global”, as desigualdades que afectam o acesso e a permanência no ensino superior e as oportunidades de melhoria existentes; analisar diferentes experiências alternativas históricas e actuais no “Sul Global”, que visam abordar e inverter as desigualdades educativas existentes e finalmente contribuir para a construção de redes de académicos, activistas sociais e representantes de políticas públicas, interessados na democratização do ensino superior numa perspectiva de justiça social e equidade.

Assim, entre os dias 21 e 25 de agosto de 2023, em Maputo, Moçambique, a Universidade Politécnica (a “Politécnica”) acolheu a Escola Internacional REGS, sob o lema “O Direito ao Ensino Superior no Sul Global: Horizontes, Disputas e Significados”, sob coordenação da Universidade Politécnica, instituição anfitriã do evento, e da Rede de Conhecimento sobre o Direito à Educação no Sul Global (REGS), pertencente CLACSO, ao Conselho Árabe de Ciências Sociais (ACCS), entre outras entidades, e em colaboração com a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), IES moçambicana.

Participaram do evento de abertura e da Escola oradores nacionais e internacionais, incluindo Docentes, Investigadores, Estudantes de Pós-graduação, Representantes de Entidades Governamentais, Fazedores de Políticas Públicas, Activistas e Membros de Organizações da Sociedade Civil de 12 países da América Latina, Brasil, África do Sul e dos Estados Unidos da América, e ainda França, Suécia, etc. e deste surgiu a presente “Colectânea de Resumos da Escola Internacional da Rede de Conhecimento sobre o Direito à Educação do Sul (REGS) — O Direito ao Ensino Superior

no Sul Global: Horizontes, Disputas e Significados” contendo resumos e os resumos estendidos de vários autores dentro do painel de participantes, compilado e organizado pela equipe editorial da “Politécnica”.



Fonte: Marina Tharwat, 2023. <https://www.behance.net/marinatharwat>

Sección I
Presentaciones en los diálogos

Cosmo-uBuntu: Rumo a uma nova teorização para a justiça na educação e além

José Cossa

Eu defendo inapologicamente que a modernidade é um estabelecimento humanista e o colonialismo foi um projeto que deriva, perfeitamente, da sua percepção do ser humano. Sem uma compreensão do ser humano fornecida pelo humanismo, talvez não estivéssemos a falar de colonialismo, mas de Cosmo-uBuntu. O termo Cosmo-uBuntu surgiu-me numa palestra no Instituto de verão de 2018 da Universidade de Vanderbilt sobre Teologia Pública e Justiça Racial (Cossa, 2018) para descrever um entender não discriminatório e não hierárquico do ser humano que deriva da Cosmologia Africana — uBuntu, que é descrita no lema, uma pessoa é uma pessoa diante/através/com/por causa de pessoas (em Zulu, *uMuntu nguMuntu ngaBantu!*). Cosmo-uBuntu é o abraço voluntário do uBuntu como um sistema de valor fundamental na nossa participação no convívio planetário; isto é, o abraço do uBuntu como a nossa percepção da humanidade e uma visão do mundo que informa a nossa convivência, sem forçar a universalidade (Cossa, 2022). Neste sistema de valores, a personalidade aplica-se a todos os seres humanos e impede a individualidade, classificações e hierarquias. Por outras palavras, os seres humanos são seres humanos por causa dos seres humanos, portanto raça, sexo, orientação sexual, classe socioeconómica, origem étnica e/ou geopolítica são categorias incomensuráveis.

Foi a percepção humanista do ser humano que criou o outro, alimentou esse separatismo com o outro, e se impôs ao outro; assim, ignorando a cosmologia que emanava do mundo da sua criação/ ideia (em Inglês, “*brainchild*”), o outro, que reside no espaço exterior a modernidade. Por favor, note que não estou argumentando que essas sociedades no espaço exterior à modernidade foram criadas pela modernidade, mas que o conceito do outro é o resultado da percepção exclusivista da modernidade. Não importa quão humano (no sentido do Inglês “*humane*”, não no sentido de “ser humano” como tal) o projeto de modernidade pareça, a sua base numa percepção cartesiana do ser humano, na hierarquia kantiana da raça (Eze, 1997), na cristianização vitoriana do outro (Vitória, 1962 [1539]), e nos princípios da diferenciação estrutural e racionalização cultural em que todos esses elementos se ancoram, proíbe o modernismo de atingir qualquer sentido de justiça global e de participar num projeto de educação global baseado numa participação equitativa de todos os seres humanos.

O excepcionalismo e a superioridade manifestadas nas ações modernistas são evidência da recusa de partilhar a ascendência humana. A ironia é que, apesar de recusar a ascendência comum, a modernidade não tem qualquer problema com a afirmação de que a vida humana começou no exterior contexto exterior à modernidade, o que implica uma aceitação descarada de uma racionalização desta negação grosseira. No entanto, uma vez que a modernidade faz as regras do que é e o que não é bom para o mundo (leia isto como universalismo), nenhuma refutação será capaz de resistir à sua racionalização enquanto a refutação aplicar as próprias regras que a modernidade criou de modo a enganar o exterior.

A historicidade da percepção modernista de ser superior a outras cosmologias e a sua recusa em reconhecer e honrar a ascendência comum tem influência na colonialidade, na opressão e no domínio estabelecidos. O ser humano sujeito a estas condições é relegado para uma des-humanização que pode ser racionalizada através de uma compreensão humanista dos princípios humanistas e modernistas

da diferenciação, racionalização e individualidade. A nova teorização deve compreender as nuances desta complexa historicidade marcada pela violência epistêmica, as tentativas de genocídio epistêmico e o triunfo consistente da resiliência e da sobrevivência. A resiliência deve informar a nova teorização e deve ser complementada por um lado, pelo compromisso de abandonar a centralidade do pensar (esse exercício que só pode ser concretizado pela mente) como meio de concretizar o ser humano (cartesiano) e, por outro lado, por um compromisso com a libertação e a justiça que não são definidos pela modernidade, mas pelo exterior e dentro dos termos definidos pelo exterior. Por exemplo, uma base teórica da justiça emanando do exterior será baseada em premissas ontológicas e axiológicas do exterior, conceptualizadas em epistemologias do exterior, e articuladas em línguas do exterior.

As classificações e categorizações emanando do humanismo e da modernidade são muito limitativas, apesar de prometerem não ter limites. Se não fosse esse o caso, não estaríamos hoje a falar de inclusão; em vez disso, estaríamos a franzir a testa às ideias da modernidade e ao plano colonial de inclusão. Fico perplexo que durante estas décadas todas, não nos perguntamos a nós mesmos e aos programas que criamos para incluir o outro, uma questão fundamental: “inclusão em quê?”. A inclusão é como paisagismo para a modernidade, uma vez que a sua agenda não contradiz a agenda expansionista da modernidade — leia-se isto como as velhas políticas assimilacionistas no tempo colonial em África, América Latina, e outros lugares. Estas políticas são agora abraçadas como um projeto global para assimilar aqueles no exterior ou aqueles do exterior que foram trazidos para dentro da modernidade por força direta ou indireta (essencialmente, a força está a ser exercida sobre todos para entrar na caixa da modernidade). Quando corações e almas não são nutridos, o território epistêmico, ontológico e axiológico estão em jogo. A resiliência manifesta-se através de alguns que tentam escapar à incorporação em tal território, agarrando-se ao coração e à alma — à sua essência; agarrando-se à sua cosmologia multifacetada que implica

espírito-terra-antepassados-alma-ser.... Teorizar deve aprender com a amargura da terra — terra que foi negada espírito, sistematicamente, e terra que testemunha a sua ascendência sendo insultada, violada e des-humanizada.

A nova teorização deve refletir-se profundamente sobre as questões da dinâmica do poder na negociação de territórios epistemológicos; aumentar as sensibilidades sobre a colonialidade e os esforços colonializantes que persistem na modernidade, no cosmopolitismo, na globalização e na democratização; avançar agendas para a educação centradas nas percepções humanas alinhadas com o exterior; e, livrar-se de conceptualizações e processos de legitimação criados dentro da modernidade. Devemos deixar de rotular o exterior como sendo marxista ou pós-estruturalista simplesmente porque haja alguma semelhança entre tais fundamentos teóricos com a forma como o exterior teoriza sobre a sua própria realidade — ser semelhante não é ser igual. Na nossa tentativa de rotular noções e práticas subversivas através de lentes teóricas, muitas vezes não vemos a originalidade da ação e sua originalidade teórica — a colonialidade da teoria incorporada nas nossas mentes leva-nos a assumir que só os Marxs e Foucaults deste mundo podem legitimar a subversão a um nível teórico. Tal atitude também nos leva a aceitar a percepção errada de que o que acontece, e deve acontecer, no exterior só pode ser confinado à ação — não à teoria — como consequência da ideia de que o exterior só precisa de soluções pragmáticas, e não de abstrações teóricas.

O que, de facto, não vemos é a natureza colonial de tal confinamento porque, e apesar da importância do pragmatismo, as teorias têm sido alguns dos maiores instrumentos de colonização. O colonialismo teórico manifesta-se através da colonialidade oculta (Mignolo, 2000) e da ocultação na homogeneização negativa (Assié-Lumumba, 2000) e na igualdade negativa encontrada nos discursos de modernização, cosmopolitismo, globalização e igualdade. A profundidade da consciência do exterior pressupõe a consciência de que o relógio da Modernidade e a sua subsequente imposição de pragmatismo e

urgência são de natureza colonial e minam a longa história do colonialismo imposto ao espaço exterior e ao seu povo. Tal consciência deve informar novas teorizações e afastar-nos da raiva reacionária ou de-raivar (Cossa, 2020), para teorizarmos num momento de sobriedade quando a apatia e a complacência tendem a instalar-se.

A nova teorização deve enfrentar estes males passados, o colonialismo teórico, o pragmatismo e a urgência como instrumentos de colonialidade. A nova teorização, informada pela Cosmo-uBuntu, deve abster-se das agendas de modernização da modernidade e confiar nos processos como partes integrantes da resolução de problemas. A nova teorização deve parar os enquadramentos (*frameworks*) coloniais inerente à advocacia e impacto unilaterais, o que pressupõe que apenas a modernidade impacta o exterior com o que considera ser bom para o exterior.

Permitam-me que reitere que a modernidade lançou as bases para a diferenciação estrutural que gera a hierarquia social, a racionalização cultural que justifica práticas discriminatórias e o neocolonialismo, e a individualidade pessoal que acelera a concorrência e a exploração daqueles que são vistos como “os outros” e “marginais” ou “exteriores” à Modernidade. O mundo, atualmente a operar sob o poder da modernidade, está num limiar tecnológico e a nova teoria precisa de considerar cuidadosamente as opções de envolvimento em soluções duradouras que não nos farão cúmplices de uma nova forma de colonialismo e das iterações históricas do colonial porque simplesmente nos juntámos e jogámos o jogo como definido pela descendência da Modernidade. Os sistemas educativos modernistas que herdámos continuam a servir de veículos para perpetuar o domínio da Modernidade em todos os sistemas sociais, porque a sua teorização e perpetuação acontecem durante os anos de escolaridade, a nível global. A nossa opção é trazer Cosmo-uBuntu para a atual fase global e infundir a nossa sabedoria herdada de que os humanos não estão apenas ligados aos humanos, mas também aos seus antepassados, a terra e ao cosmos no geral (Cossa, 2020). Eu defendo que a presença ancestral na Cosmologia Africana também é denotativa

do mundo em que habitam e tudo o que nele está — assim, o ambiente e outras formas de vida no universo são aspetos ecológicos críticos em todas as dimensões que afetam a vida humana.

Como mencionado anteriormente, estou avançando o termo “Cosmo-uBuntu” para refletir que o uBuntu está enraizado numa percepção humana que transcende o contexto africano — o ser pessoa (*personhood*, em Inglês), definida como uBuntu, não é um universalismo-universalismo, mas um global-inclusivo (isto é, todos os seres humanos são “*bantu*/pessoas”). A nova teorização com uma orientação Cosmo-uBuntu deve ser construída com base na fé e nos esforços para a recuperação da memória da miríade das fontes e variações epistemológicas do exterior. Por isso, para servir a humanidade e evitar os perigos da chamada modernização, a nova teorização deve desempenhar um papel significativo no processo de conceptualização, ensino, inventação, inovação e tecnologia operacional. Este papel exige uma vigilância e uma responsabilização globais para se manter “acordado” no meio dos perigos de operar num quadro modernista. Neste contexto, a ciência dos dados, a Inteligência Artificial e a tecnologia em geral devem alinhar-se com a Cosmo-uBuntu para aumentar a eficiência sem perturbar o equilíbrio natural ou o ecossistema.

Bibliografia

Assié-Lumumba, N'Dri T. (2000). Reformas educacionais e económicas, igualdade de género e acesso à escolaridade em África. *Revista Internacional de Sociologia Comparativa*, 41(11), 89-120.

Cossa, José (2020). Cosmo-uBuntu: Rumo a nova teorização para a justiça na educação e além. In *Critical theorizations of education* (pp. 31-43). Leiden: Brill.

Cossa, José (2022). “uMuntu nguMuntu ngaBantu”: Rumo a uma epistemologia da Humanidade Global para a Educação e Além (N'Dri Assié-Lumumba, Ed.). *Bandung: Journal of the Global South*.

Cossa, José (Prod.); Shoup, Jeffrey (Real.) (2018). *Cosmo-uBuntu e Justiça Racial* [vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=Luoawh584BM&vl=en>

Eze, Emmanuel C. (1997). A Cor da Razão: A Ideia de “Raça” na Antropologia de Kant. Em Eze, Emmanuel C. (Ed.), *Filosofia Africana Pós-Colonial: Um Leitor Crítico*. Cambridge, MA: Cambridge Scholars Publishing.

Mignolo, Walter (2000). As Muitas Faces do Cosmo-polis: Pensamento fronteiriço e Cosmopolitismo Crítico. *Cultura Pública*, 12(3), 721-728.

Vitória, F. D. (1962 [1539]). *Relecciones sobre los indios y el derecho de guerra*. S/d.

Las lenguas indígenas en la educación superior en América Latina

Aportes para la consolidación de un derecho

Ana Carolina Hecht

La educación superior en América Latina enfrenta diversos retos y problemas que afectan su calidad, alcance y pertinencia, destacándose aspectos como el acceso limitado a sectores específicos de la población y los consecuentes dilemas de la inclusión y la igualdad de oportunidades. Un aspecto que interpela a los sistemas escolares en todos sus niveles es cómo gestionar la diversidad lingüística del estudiantado dentro del espacio educativo; sin embargo, son pocas las reflexiones que se centran en su impacto en el nivel superior. Por lo tanto, el objetivo de este somero escrito apunta a reflexionar sobre la permeabilidad de la educación superior a las lenguas indígenas habladas en Sudamérica. Para ello, tenemos diferentes preguntas que rondan ese tópico, tales como: ¿qué ocurre con la diversidad lingüística de quienes quieren transitar la formación superior?, ¿cómo se puede garantizar un derecho, como el acceso a la enseñanza superior, sin menoscabar a las lenguas minorizadas?, ¿son las instituciones de enseñanza superior permeables a la inclusión de las lenguas no hegemónicas? Con el fin de ir ensayando algunas respuestas a estas inquietudes, vamos a ir definiendo conceptos claves como

políticas lingüísticas, políticas escolares y las acciones e intervenciones específicas en la educación superior para atender a las demandas de los pueblos indígenas.

Entre la política y la planificación lingüística

Las políticas lingüísticas incluyen al “conjunto de ideas, leyes, regulaciones y prácticas estatales sobre las lenguas, las cuales se encuentran orientadas a producir cambios en los comportamientos lingüísticos de la población” (González Garzón, 2013, citado en Córdoba, 2019, p. 34). Es decir, las políticas lingüísticas se refieren al conjunto de decisiones adoptadas, generalmente por el Estado, sobre el uso público de las lenguas y su enseñanza en determinados espacios formales; y las mismas deben estar acompañadas de una planificación lingüística que involucra un plan de acción que orientará la implementación de dicha política lingüística (Calvet, 1997; Bein, 2010). Esto incluye, por ejemplo, fijar las lenguas oficiales de un país, decidir qué lenguas serán utilizadas en los contextos de educación formal y determinar qué lenguas se usarán en los medios de comunicación (Bein, 2017).

Las políticas lingüísticas surgen en contextos donde hay un conflicto social o lingüístico latente o expreso, que en la mayoría de los casos se vincula a la expansión o establecimiento de espacios de poder a través de la lengua (Sichra, 2003). Por consiguiente, las lenguas hegemónicas cuando consolidan su lugar de prestigio prácticamente no necesitan una política lingüística de desarrollo idiomático. A lo sumo, la política lingüística les sirve como mecanismo de defensa para su lugar adquirido, sin necesidad de una política “ofensiva” por la amenaza de otras lenguas que les disputan su legitimidad (Sichra, 2003).

Spolsky (2004, en Medina y Hecht, 2021) afirma que la implementación de una política lingüística va más allá de la elección de lengua

y del estatus y función que se pretende otorgarle, también se deben considerar los componentes o elementos de las lenguas como por ejemplo las ideologías y creencias de los hablantes sobre las lenguas, las valoraciones o creencias asociadas a dicha decisión política, reconocer la complejidad de cada comunidad de habla que usa y se identifica con las lenguas sobre las que se pretende intervenir.

Paralelamente es importante entender los aspectos que diferencian el concepto de política lingüística del de planificación lingüística. Para ello, tomemos las palabras de Calvet (1997), en donde postula que, frente a una situación de lenguas en contacto, los países toman decisiones en materia de política y de planificación lingüística. Básicamente, existe una situación inicial (S1) que se considera no satisfactoria y se propone alcanzar una situación ideal (S2), que sería la meta de la intervención. La definición de las diferencias entre S1 y S2 constituye el campo de intervención de la política lingüística, y el problema de saber cómo pasar de S1 a S2 es el dominio de la planificación lingüística (Calvet, 1997).

Ahora bien, cuando trasladamos estas conceptualizaciones acerca de las políticas lingüísticas al contexto de América Latina casi exclusivamente se entiende por políticas del lenguaje a las intervenciones estatales dirigidas a la población indígena y ligadas a las políticas educativas. En coincidencia con Hamel (1993) y Sichra (2015), creemos que se trata de acciones deliberadas de instituciones gubernamentales para y con las lenguas indígenas, sin contemplar a la población hispano o lusoparlante monolingüe. Es decir, se piensan acciones para situar a las lenguas indígenas en espacios ocupados y definidos por el Estado, para que compartan con el español o el portugués usos y funciones.

Complementariamente, la política lingüística hacia las lenguas indígenas ha estado guiada por el objetivo de escrituralización de dichas lenguas (Sichra, 2003) para su uso en el espacio escolar. Estas acciones han estado fuertemente motivadas por la amenaza de la pérdida de este patrimonio lingüístico, según el Atlas Sociolingüístico de los Pueblos Indígenas de América Latina, elaborado por

especialistas bajo convocatoria de UNICEF en el año 2009, más de un quinto de las 420 lenguas indígenas habladas en Latinoamérica corre riesgo de dejar de ser hablada. La historia particular de cada una de estas lenguas entrelaza distintos factores como las posibles causas de sus pérdidas: el colonialismo, la pobreza, la exclusión, la globalización, los movimientos migratorios, el impacto de las crisis económicas, la expropiación de sus territorios y la discriminación e histórica invisibilización, etcétera.

En suma, actualmente todas las lenguas indígenas de América Latina en mayor o menor medida ven afectadas sus posibilidades de supervivencia y uso. Por tal motivo, es fundamental el papel de las políticas lingüísticas para su mantenimiento, sobre todo en los espacios escolares en donde se visibiliza y valora a unas lenguas por sobre otras.

Políticas educativas en clave plurilingüe

Las políticas lingüísticas están estrechamente asociadas a la planificación educativa porque esta última expresa cómo modificar, prescribir y jerarquizar las relaciones asimétricas entre las lenguas que coexisten en un Estado. En ese sentido, en el devenir histórico de los paradigmas escolares se ha intervenido de modos diversos frente a la diversidad lingüística. En una línea temporal, las estrategias para reconocer la diversidad étnica y lingüística en la educación han transitado de modelos monoculturales a otros denominados de transición hasta los paradigmas de la interculturalidad.

Si resumimos esos cambios, hay que caracterizar que la educación monocultural niega la diversidad etnolingüística, y apunta a la homogeneización y asimilación al modelo hegemónico y monolingüe en la lengua oficial y/o hegemónica. En ese movimiento, la apuesta por la erradicación de lenguas indígenas ha tenido como contracara el estímulo o deseo deliberado por hablar una lengua

europea para evitar la discriminación y desafiar la subalternidad que atraviesa a los pueblos indígenas.

Por su parte, en los modelos de transición, aunque disimulado, se comparte el espíritu de la acción con el anterior paradigma, en tanto la diversidad solo es pensada desde el paradigma compensatorio y deficitario. En otras palabras, la otredad debe ser compensada para asemejarse al prototipo dominante. En el caso de la diversidad lingüística, por ejemplo, se incluyen a las “otras lenguas” pero solo se les da un uso instrumental como un puente para acceder a la lengua mayoritaria, y así continuar con la escolarización en el modelo dominante.

Por último, el paradigma de la interculturalidad que se ha generalizado en las políticas educativas desde la década de los noventa en América Latina, apunta a la valorización y el enriquecimiento que se produce en la inclusión de la otredad en términos culturales y lingüísticos. Sin embargo, más allá de los movimientos actuales en favor del plurilingüismo, se sobrevalora el bilingüismo de élite (lenguas hegemónicas) y se infravalora el bilingüismo subalterno (lenguas minorizadas), más aún en la educación superior. La colonialidad del poder, del saber y del ser (Quijano, 2014) favorece a las lenguas europeas, más allá de los esfuerzos por subvertir ese orden. Los sectores de habla española y portuguesa ejercen su poder político, económico, cultural y lingüístico, y como consecuencia, el bilingüismo con lenguas hegemónicas (y no con formas de hablar subalternas) es apoyado por quienes detentan el poder.

Ahora bien, el dato alarmante es que, si bien estos diferentes modelos han cambiado la concepción de la otredad en términos de pasar de negarla a valorarla positivamente en cierto modo no han supuesto dismantelar el vínculo diversidad-desigualdad. Es decir, más allá de catalogar benévolamente a los diferentes entornos socioculturales y lingüísticos, aún perduran diversas formas sutiles (y explícitas) de exclusión y discriminación en los sistemas educativos formales. Sobre todo, conforme se avanza en la escolaridad y más aún para quienes no son hablantes nativos de las lenguas

hegemónicas. A modo de ilustrar, podemos mencionar que el desarrollo de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en América Latina no ha alcanzado a cubrir las expectativas que se tenían en la educación secundaria (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2021, Aveyra, 2023). Por lo tanto, hay enormes brechas entre la población indígena y el resto en cuanto a la finalización del nivel medio (ver Tabla 1) (Aveyra, 2023), impactando así en el nivel de educación superior.

Tabla 1. Tasa de finalización de secundaria, según población indígena y no indígena ni afrodescendiente (en porcentajes). América Latina (2010, 2015 y 2020)



Fuente: UNESCO, 2022a, citado en Aveyra, 2023, p. 21.

Educación superior como un derecho frente a la diversidad lingüística

Según Mato (2018), las experiencias de Educación Superior por/para/ con pueblos indígenas actualmente son un campo cada vez más importante y diverso que encontró su surgimiento como resultado de las luchas sociales de estos pueblos y las políticas de derechos humanos frente al racismo. En cuanto a la tipología de entramados educativos en este nivel, nos encontramos con los siguientes: Universidades indígenas (muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de educadores para programas de Educación Intercultural Bilingüe), Universidades interculturales (como por ejemplo, en Colombia la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural, UAIIN, que se fundó en 2003) y Universidades convencionales o tradicionales que incluyen algún programa de acción afirmativa o proyectos de extensión universitaria destinados a la población indígena (como la concesión de apoyos económicos, como becas de manutención, acceso a residencias universitarias y transporte o las medidas pedagógicas como las tutorías universitarias). Es decir, se trata de un escenario complejo, con espacios institucionales diversos en los que se puede intervenir para asegurar el derecho a la educación para los pueblos indígenas en ese nivel.

En estas múltiples experiencias las lenguas indígenas ocupan espacios muy distintos, desde ser asignaturas, en el caso de la formación de maestros indígenas, hasta no tener ningún lugar en las instituciones convencionales. En este somero escrito nos interesa delinear algunas ideas que pueden ser aplicadas en escenarios educativos en favor de la diversidad lingüística en la enseñanza superior. Principalmente, en términos de influir en las instituciones convencionales o tradicionales que son las instituciones mayoritarias en la región y las menos permeables a la diversidad de lenguas. A modo de ejemplo, se puede proponer la creación de programas de enseñanza de idiomas que apuesten por la diversidad de lenguas. Las políticas lingüísticas

pueden influir en la oferta de programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas en los centros de enseñanza superior. De igual modo, se debe promover la investigación en y sobre lenguas indígenas, la traducción de obras y la elaboración de materiales en distintas lenguas. Más allá de la enunciación de estas acciones concretas, un aspecto vital se desprende de uno de los principios que surgió en la Declaración de Los Pinos de 2020, en el marco de la planificación del Decenio Internacional de las lenguas indígenas de la UNESCO: “Nada para nosotros sin nosotros”. Por lo que es insoslayable la inclusión de referentes y líderes indígenas al momento de diseñar cualquier intervención que los tenga como destinatarios. En este camino, si bien aún queda mucho por hacer para lograr que las instituciones de educación superior sean permeables a la pluralidad de lenguas, empezar por habilitar estas discusiones es un gran primer paso.

Bibliografía

Aveleyra, Rocío (2023). *Informe Regional: Educación Superior en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Bein, Roberto (2010). Los meandros de la política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación. En Arnoux, Elvira; Bein, Roberto (Comps.), *La regulación política de las prácticas lingüísticas* (pp. 307-328). Buenos Aires: EUDEBA.

Bein, Roberto (Ed.) (2017). *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes*. Buenos Aires: Linguasur. [http://linguasur.com.ar/panel/archivos/8e7b4dd361b63f707ab820a8c595f447manu al-para-docentes.pdf](http://linguasur.com.ar/panel/archivos/8e7b4dd361b63f707ab820a8c595f447manu%20al%20para%20docentes.pdf)

Calvet, Louis-Jean (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.

Casimiro Córdoba, Ana Victoria (2019). Patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos indígenas de Salta [Manual digital]. Salta: Fondo Ciudadano de Desarrollo Cultural, Ministerio de Cultura, Turismo y Deportes de la Provincia de Salta.

Hamel, Rainer Enrique (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa*, 29, 5-39.

Mato, Daniel (2018). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 6(2), 41-65.

Medina, Mónica; Hecht, Ana Carolina (2021). Políticas e ideologías lingüísticas para los pueblos indígenas del Chaco en los últimos diez años. *RELEN, Revista Estudios de Lenguas*, 4(1), 67-87.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (2021). *Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/educacion-inclusiva-hoy-iberoamerica-en-tiempos-de-pandemia>

Quijano, Aníbal (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Assis Clímaco, Danilo (Ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). Buenos Aires: CLACSO.

Sichra, Inge (2003). ¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? La situación sociolingüística en América Latina y la planificación lingüística. En *Seminario Mineduc-UNAP: Contexto sociolingüístico en comunidades escolares indígenas de Chile* (pp. 1-23). Iquique: Universidad Arturo Prat.

Sichra, Inge (2015). Afirmación cultural y políticas lingüísticas. En *Foro Internacional sobre Políticas Lingüística y Diversidad Cultural*. Cusco. https://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/foro_2015_sichra.pdf

¿Cómo construimos conocimiento sobre las trayectorias educativas de jóvenes indígenas hacia la Educación Superior?

Mariana García Palacios

Construir conocimientos junto con otrxs

La preocupación central de mis investigaciones como antropóloga a lo largo de dos décadas ha sido analizar cómo las personas construyen conocimientos sobre el mundo social. Para ello, considero que resulta crucial situar sus construcciones dentro de las prácticas sociales en las que participan activamente. Invitada a dialogar en esta mesa acerca de cómo y dónde se producen los conocimientos sobre la educación en el Sur Global, cuáles son las teorías y metodologías que informan la cuestión del derecho a la educación y qué conocimientos ponen a disposición, no puedo más que partir de la premisa de que todxs construimos conocimiento porque no podemos sino significar, dar sentido, a nuestras experiencias. Es una premisa simple, pero que vale la pena resaltar como punto de inicio, ante los embates que jerarquizan los conocimientos y los segmentan, con base en la categoría moderna de desarrollo (Rabello de Castro, 2002), en

binomios que dividen a los grupos humanos según género, clase, etnia, edad, etc. y dan valor de verdad a unxs para quitárselo a otrxs (Fricker, 2007).

Para estudiar cómo lxs sujetxs conocemos el mundo, seguimos un marco epistémico relacional, que implica el estudio de la actividad cognoscitiva en relación con las prácticas sociales y las relaciones de poder que las atraviesan. Este marco se diferencia de muchos de los estudios clásicos que se ocuparon del problema de la construcción del conocimiento orientados por un enfoque metateórico escisionista (Castorina, 2007) que disociaba los componentes de la experiencia social de lxs sujetxs, centrándose en uno solo de ellos o reduciendo unos a otros. Estas aproximaciones ubicaron la unidad de análisis en la actividad cognoscitiva individual aislada de sus condiciones sociales o, por el contrario, consideraron las representaciones sociales o las prácticas sociales como determinantes de las ideas y elaboraciones de los individuos (García Palacios, Horn y Castorina, 2015). El enfoque relacional permite entender cómo las prácticas cotidianas y las relaciones asimétricas informan la comprensión del mundo por parte de lxs sujetxs con quienes nos vinculamos en nuestras investigaciones y, al mismo tiempo, comprender cómo nosotrxs, cuando investigamos, construimos el conocimiento científico.

El hecho de que todxs y cada unx de nosotrxs construyamos conocimientos no implica que lo hagamos de manera aislada, en soledad, sino que siempre se conoce al mundo en vinculación con otrxs. Tampoco implica que dicho vínculo esté exento de disputas. No construimos conocimiento sobre un objeto que está completamente prefigurado, o determinado por las prácticas sociales, sino que en el mismo momento ese mismo objeto está siendo debatido y disputado en sus significados socioculturalmente. Entonces, resulta imprescindible atender a las relaciones de poder de clase, intergeneracionales, interétnicas y de género.

“Cuando cada caso no es un caso”. Diversidades y desigualdades en el “Sur Global”

Hablar de “Sur Global” puede ayudar a romper con cierta idea casuística que a veces prima en los análisis sobre la diversidad, porque pone el acento en las condiciones desiguales compartidas por distintas regiones que se derivan de sus vínculos estructurales con el “Norte global”. En efecto, el término se ha utilizado en las últimas décadas para enfatizar relaciones geopolíticas de desigualdad, y para dar cuenta del conflicto de intereses entre regiones económicamente desfavorecidas del mundo (que se solapan en la cartografía con las antiguas colonias europeas) con las de las potencias industrializadas (Dados y Connell, 2012; Amigó *et al.*, 2022). Esto es así porque en muchos estudios las diversidades se presentan analizadas solo localmente como ejemplos desconectados y esta filosofía de “cada caso es un caso” (Fonseca, 1999) pasa por alto que tienen en común muchas de las desigualdades que los afectan (Amigó *et al.*, 2022).

Es importante señalar, no obstante, que por sí mismo el término “Sur Global” tampoco resuelve el problema de las diferentes experiencias, y que se corre nuevamente el riesgo de homogeneizar culturas y sociedades, desconociendo las grandes desigualdades y las experiencias culturales diferentes en cada contexto: dentro del “Sur Global” también existen múltiples diversidades atravesadas por relaciones de poder. Así, por ejemplo, dentro de los contextos del “Sur Global”, los grupos indígenas se han visto especialmente desfavorecidos, lo mismo que las mujeres, lxs afrodescendientes, lxs niñxs, etc. Consideramos importante insistir, entonces, en la puesta en tensión de, por un lado, el abordaje de similitudes vividas a lo largo de la historia que nos hablan de relaciones coloniales, de desigualdades, y también la pluralidad, las particulares formas en que dichos procesos se han materializado en cada contexto, atendiendo a las formaciones nacionales, e incluso provinciales, de alteridad (Briones, 2005). Cómo en cada contexto han impactado en lxs sujetxs los vínculos de sus

pueblos con el Estado, a través de sus políticas —escolares, lingüísticas, sanitarias, acerca del territorio y de la promoción del turismo, etc.—, y en sus vínculos y tensiones con iglesias, empresas privadas, organizaciones no gubernamentales, y movimientos sociales, entre otros (García Palacios y Valiente Catter, 2021).

En definitiva, es importante intentar comprender cómo lo local se interconecta con lo global (Rabello de Castro, 2020). Es por ello que para los informes nacionales y regionales elaborados desde la REGS, hemos establecido una serie de posibles indicadores para recabar información existente acerca de cada dimensión del derecho a la educación superior (tránsito de la educación media a superior, ingreso/matrícula, retención y egreso): pueblos indígenas/etnia, lengua materna/lengua primera/diversidad lingüística, afrodescendientes/raza, desigualdad socioeconómica/nivel de ingreso/pobreza, zona de residencia (rural o urbana), edad, condición de capacidad, orientación sexual, diversidad de género y sexual, religión, nacionalidad, condición de migrante/refugiado, escuela secundaria pública o privada, maternidad, número de generación en el nivel educativo, contexto de encierro, participación política, etc. A continuación, nos interesa, observar cómo se dan esos indicadores en la singularidad de una trayectoria educativa.

Reconstruyendo la trayectoria educativa de Isabel a partir del abordaje histórico-etnográfico

El enfoque histórico-etnográfico ha resultado de gran validez en nuestras investigaciones para el estudio de las trayectorias educativas y los conocimientos de niñxs y adultxs indígenas. La etnografía puede ser caracterizada como una familia de métodos que implican un contacto directo y sustancial con lxs sujetxs sociales, así como el proceso de escritura acerca de ese encuentro, en el que se busca plasmar en un texto la irreductible experiencia humana (Willis

y Trondman, 2000). Persigue, de este modo, la finalidad de producir una descripción analítica de realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, y constituye tanto el proceso como el producto —necesariamente informados por la teoría— de las investigaciones antropológicas (Rockwell, 2009). En tanto aspira a desnaturalizar las relaciones de poder y desigualdad y posee un profundo interés en los conocimientos vinculados a las epistemologías indígenas y subalternas, la etnografía es potencialmente capaz de producir conocimiento que no esté completamente condicionado por las visiones del mundo de lxs investigadorxs, discutiendo, por lo tanto, la imposición de marcos epistemológicos eurocéntricos largamente denunciada (Spivak, 1988; Walsh, 2002).

Por otro lado, resulta fundamental poder analizar las relaciones en un “presente historizado” (Rockwell, 2009), y la etnografía puede, entonces, echar mano de la historia para la reconstrucción de las relaciones de poder y la cristalización de las desigualdades. Desplegar una línea de tiempo de más larga duración nos permite atender a los procesos históricos que llevaron a la consolidación de una forma nacional y provincial de concebir lo indígena e, inclusive, pensar cómo la propia categoría de indígena ha sido producida, evitando, así, que el concepto se cosifique como realidad empírica por la propia acción de quienes hacemos uso de él (Menéndez, 2010). En efecto, la noción de pueblos indígenas, reconocida por las lógicas estatales, implica una artificial homogeneización cultural de una amplia diversidad poblacional (Bartolomé, 2010). Un primer paso para alejarse de la reificación de la categoría es comprender que ha sido históricamente constituida desde el poder como parte de los procesos de alterización (Rockwell, 2015):

La categoría indio o indígena es una categoría analítica que nos permite entender la posición que ocupa el sector de la población así designado dentro del sistema social mayor del que forma parte: define al grupo sometido a una relación de dominio colonial y, en consecuencia, es una categoría capaz de dar cuenta de un proceso (el

proceso colonial) y no solo de una situación estática. (Bonfil Batalla, 1972, p. 122)

En trabajos anteriores (Hecht *et al.*, 2018; Enriz, Hecht y García Palacios, 2020), hemos combinado el trabajo histórico-etnográfico con el método comparativo, para establecer las generalidades, particularidades y singularidades de las mujeres indígenas de Argentina y sus experiencias formativas interculturales. También hemos incorporado herramientas biográficas, como un modo de mostrar la textura, la complejidad, las contradicciones y los matices en las trayectorias educativas. Así, hemos reconstruido la historia de Isabel, que aquí analizaremos muy brevemente.

Isabel es una mujer qom de 33 años. Nació, creció y vive actualmente en uno de los barrios tobas de Sáenz Peña, Chaco. Allí realizó desde sus estudios primarios hasta sus estudios terciarios, puesto que siguió la carrera docente en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA). Isabel habla qom desde pequeña, es la primera maestra bilingüe intercultural de jornada completa de la provincia y se desempeña en una escuela primaria donde años atrás también fue directora. Su madre y su padre eran cosecherxs y no asistieron sistemáticamente a la escuela. Ella congrega en la Iglesia Pentecostés Qompi, del Evangelio, radicada en el barrio donde vive y presidida por su padre, que es pastor.

¿Cómo construimos conocimiento sobre las trayectorias educativas de jóvenes indígenas...

Imagen 1 y 2. Fotografías de la escuela y el grado donde Isabel es maestra



Fuente: Proyecto "Efemérides interculturales".

En la trayectoria de Isabel, nos interesa poder reponer —y aquí lo haremos someramente— cómo aquellas dimensiones que más arriba hemos considerado como indicadores del derecho a la educación han afectado su recorrido escolar, obstaculizándolo, pero también

facilitándolo. En este sentido, nos posicionamos frente a aquellos estudios que exaltan la figura del individuo exitoso, “resiliente”, que ha podido resistir por sí mismo los embates de las calamidades, porque cuando se piensa en términos individuales una problemática social, “se dejan entre paréntesis las prácticas pedagógicas y los contextos escolares en que suceden los éxitos y fracasos; en el plano conceptual, se racializa el concepto de cultura o se supone la transmisión intergeneracional de la pobreza” (Neufeld y Thisted, 2004, p. 82). En definitiva, este tipo de enfoques finalmente resultan funcionales a los valores meritocráticos, puesto que, si el éxito es individual, también los “fracasos” de lxs demás son individuales, lo que quita la responsabilidad al sistema escolar.

Si pensamos en términos de las complejas relaciones interétnicas en Argentina, podemos advertir que existe una diversidad de experiencias escolares para la población indígena, aunque siempre atravesadas por profundas desigualdades, respecto de la media nacional. La Educación Intercultural Bilingüe se reconoce como derecho de los pueblos indígenas desde la reforma constitucional en 1994. Desde 2006, de acuerdo con la Ley Nacional de Educación 26.206, existe como una modalidad del sistema educativo, pero es injerencia de cada provincia llevar adelante su aplicación (o no). Al día de hoy, muchxs especialistas y activistas cuestionan el alcance en los distintos niveles de la modalidad y demandan la producción de índices que permitan medir su impacto en la escolarización y retención escolar (Hecht, García Palacios y Enriz, 2023).

En la trayectoria de Isabel, su lugar de residencia ha resultado clave puesto que nació y vive en la ciudad de Sáenz Peña, Chaco. Dentro de Argentina, Chaco es una provincia pionera en cuanto al reconocimiento de los derechos indígenas en general y educativos en particular (a pesar de ciertas contradicciones). Desde la sanción de la Ley N° 3258 “De las comunidades indígenas”, de 1987, podemos pensar en el desarrollo de experiencias escolares interculturales. Ese año se creó la primera y más reconocida institución de formación de maestrxs indígenas del país: el CIFMA. Como hemos dado cuenta

en el Estudio de caso elaborado para la REGS (Hecht, García Palacios y Enriz, 2023), la función inicial del CIFMA fue la formación de personas indígenas de la provincia (toba/qom, mocoví/moqoit y wichí) para su desempeño en instituciones escolares.

Para el momento en que Isabel cursó sus estudios, entonces, ya existían en Chaco propuestas interculturales de escolarización más sistemáticas, en las que, de acuerdo con las experiencias reconstruidas en la investigación, sobre todo, podemos pensar en cierta posibilidad de contrarrestar las vivencias cotidianas de discriminación en la escuela. Aun así, Isabel relata la convivencia con construcciones negativas acerca de lo indígena. Volviendo sobre la importancia de la consideración histórica, aquí también es menester contemplar las diferencias generacionales, puesto que en la época en la que su madre y su padre eran niñxs, primaban las políticas educativas homogeneizadoras. A su vez, ellxs fueron cosecherxs de algodón y no asistieron sistemáticamente a la escuela, por lo que Isabel representa la primera generación en su familia en alcanzar el nivel superior. Siendo ya más grandes, su padre y su madre migraban por trabajo, lo que iba fragmentando las trayectorias escolares de sus hijxs. Isabel es la menor de sus hermanxs y pudo finalmente concretar una trayectoria de mayor duración respecto de ellxs y de gran parte de su generación, como puede observarse en los porcentajes de la siguiente tabla:

Tabla 1. Comparación entre los porcentajes de máximo nivel de escolarización de población toba/qom y el resto de la población nacional

	Sin escolarización	Primario incompleto	Primario completo	Secundario incompleto	Secundario completo	Superior
Población qom	13,1%	35,2%	21,4%	16,6%	7,6%	4,6%
Población total del país	3,7%	14,2%	28%	20,9%	16,2%	17%

Fuente: Enriz, Hecht y García Palacios (2020) en base a UNICEF (2009a y 2009b).

De acuerdo con una encuesta que realizamos en el CIFMA en 2017 (Hecht y García Palacios, 2017), solo el 17% de lxs estudiantes de los cuatro años del terciario no había abandonado ningún tramo de la escolarización, mientras que el 46% había interrumpido sus estudios en algún momento. El 26% del estudiantado no había completado el secundario, habiendo podido acceder al terciario mediante una normativa nacional que establece la posibilidad de ingresar al nivel superior sin la necesidad de haber finalizado el nivel medio, siendo mayor de 25 años y aprobando una prueba de oposición.

Otra cuestión que distingue a Isabel respecto de gran parte de su generación es su dominio de la lengua qom. Ella habla qom desde pequeña y en el CIFMA aprendió su lectoescritura. En contraste, en muchos contextos urbanos como el de Sáenz Peña, se constata un desplazamiento en favor del español en los eventos comunicativos de niñxs y jóvenes (Hecht, 2010). En la encuesta mencionada, el 50% de lxs estudiantes qom del CIFMA respondió que no hablaba la lengua indígena (Hecht y García Palacios, 2017). El dominio lingüístico en ambas lenguas ha sido históricamente valorado en los roles de liderazgo comunitario y de vinculación hacia afuera de los grupos, los cuales no han sido ocupados tradicionalmente por las mujeres. Si bien la yuxtaposición de lógicas de género en las relaciones interétnicas que relegan a las mujeres a los lugares de cuidado al interior del grupo continúa en gran parte vigente, las mujeres disputan muchos de sus sentidos. El ejercicio de la docencia les ha permitido a muchas de ellas, como Isabel, construir un lugar diferente dentro de sus comunidades, lugar que disputaron a los hombres, quienes inicialmente predominaban en el desempeño de dichos roles en las escuelas, a diferencia de la constante feminización de la profesión en la escala nacional. Sin embargo, en contraste con sus colegas varones, en las maestras con las que hemos trabajado, siguió estando presente la tensión entre estudiar, por un lado, y “formar una familia” y ejercer la maternidad, por otro.

Si bien señalamos que Isabel tuvo un acceso a la escolarización diferente al de las generaciones anteriores, la desigualdad económica

y la escasez de recursos continuaban siendo un factor limitante en la elección de la carrera a seguir y, pese a que quería estudiar otra carrera, debió inclinarse por la docencia, con el apoyo de su familia. El sostén familiar (afectivo y económico) es algo que comúnmente subrayan las docentes como Isabel y también como ella, suelen en el mismo sentido incluir el rol de las iglesias, puesto que conforman redes que van más allá de lo considerado estrictamente escolar, pero que impactan en los recorridos educativos. Las iglesias y lo religioso se entrecruzan así con lo escolar, y los “contenidos culturales” que se valoran en uno y otro espacio también tienden a estar vinculados. Isabel es hija de referentes religiosos de la comunidad y su participación en el Evangelio le otorgó, según relata, el acceso a un campo de saberes y habilidades que la escuela valora, como el manejo de la palabra y la expresión fluida por sobre la timidez.

Acceder a los estudios de nivel superior y ejercer la docencia es algo que Isabel significa como parte de un compromiso y un deber para con su comunidad: “[...] la escolaridad es un campo al que siguen apostando las mujeres indígenas. Como representantes de grupos etnolingüísticos alterizados, la mayor apuesta se aloja en la construcción de relaciones sociales más justas, en las que el respeto y la valoración de las diferencias sean más un hecho que un discurso” (Hecht *et al.*, 2018, p. 116).

A modo de cierre. Conocer con otrxs, un trabajo colaborativo para poblar de indígena “lo común”

Según el informe de Aveleyra (2023) para la REGS, el desarrollo de las políticas de educación intercultural bilingüe en América Latina no ha alcanzado aún ni el impacto deseado ni la cobertura necesaria. Los avances producidos en torno al acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes indígenas resultan insuficientes (Mato, 2018 y OEI, 2021 en Aveleyra, 2023).

Reconstruir la trayectoria de Isabel en el marco de una etnografía de larga duración, nos permitió volver a constatar la pervivencia del racismo y la discriminación en las prácticas escolares. Nos ha hecho volver a interrogarnos acerca de qué es lo común de la escuela común y cómo es posible discutir el nacionalismo y la homogeneización que construye lo común bajo la premisa de la generalización de los conocimientos y prácticas de ciertos grupos en claro detrimento de otros. En este sentido, un equipo de investigadoras llevamos adelante el proyecto “Efemérides interculturales” y, en una apuesta por construir conocimiento junto con lxs docentes indígenas, contamos con la colaboración de Isabel y otrxs docentes expertas en la elaboración de materiales pedagógicos que invitan a repensar los sentidos que históricamente se han forjado sobre los pueblos indígenas en Argentina y, a la vez, comparten conocimientos sobre sus luchas, preocupaciones, derechos y deseos en el presente. Ante el recrudecimiento de las políticas neoliberales en la región, es necesario seguir construyendo conocimientos junto con otrxs que nos ayuden a continuar el debate acerca de qué escuelas y universidades queremos para todxs.

Bibliografía

Amigó, Florencia; García Palacios, Mariana, Enriz, Noelia; Hecht, Ana Carolina (2022). Indigenous epistemologies of childhood in contexts of inequality: Three case studies from the “Global South”. *Childhood*, 29(3), 307-321.

Aveleyra, Rocío (2023). *Informe Regional Educación Superior en América Latina. Informe elaborado para la REGS*. <https://www.clacso.org/informe-regional-america-latina/>

Aveleyra, Rocío; Enriz, Noelia; García Palacios, Mariana; Hecht, Ana Carolina (2022). *Informes La Educación Superior en Argentina, Bolivia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay* [Informes 2022, elaborados para la REGS]. Mimeo.

Bartolomé, Miguel (2010). Interculturalidad y territorialidades confrontadas en América Latina. *Runa*, 31(1), 9-19. <https://doi.org/10.34096/runa.v31i1.755>

Bonfil Batalla, Guillermo (1972). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología*, 9, 105-124. <https://doi.org/10.22201/iaa.24486221e.1972.0.23077>

Briones, Claudia (2005). Formaciones de alteridad: Contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En: Briones, Claudia (Ed.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* (pp. 11-43). Buenos Aires: Editorial Antropofagia.

Castorina, José Antonio (Coord.) (2007). *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique Educación.

Dados, Nour; Connell, Raewyn (2012). The Global South. *Contexts*, 11(1), 12-13. <https://doi.org/10.1177/15365042124364>

Enriz, Noelia, Hecht, Ana Carolina; García Palacios, Mariana (2020). Biografías de la Educación Intercultural Bilingüe. *Movimiento-Revista de Educação*, 7(13), 146-168.

Fonseca, Claudia (1999). Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 10, 58-78.

Fricker, Miranda (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.

García Palacios, Mariana; Horn, Axel; Castorina, José Antonio (2015). El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 865-877.

García Palacios, Mariana; Valiente Catter, Teresa (2021). Imágenes, voces y prácticas de la niñez indígena en América Latina: perspectivas antropológicas sobre procesos y experiencias del pasado y del presente. *Indiana*, 38(1), 9-18.

Hecht, Ana Carolina (2010). *Todavía no se hallaron hablar en idioma. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Múnich: Lincom Europa.

Hecht, Ana Carolina; García Palacios, Mariana (2017). Aproximaciones a las experiencias escolares, religiosas y lingüísticas de estudiantes toba/qom de un profesorado a partir de una encuesta. En: *XII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM)*, Posadas, 4 al 7 de diciembre.

Hecht, Ana Carolina; García Palacios, Mariana; Enriz, Noelia (2023). *Estudio de caso: La experiencia del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) en Chaco, Argentina. Informe elaborado para la REGS*. <https://www.clacso.org/estudio-de-caso-la-experiencia/>

Hecht, Ana Carolina; Enriz, Noelia; García Palacios, Mariana; Aliata, Soledad; Cantore, Alfonsina (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.

Mato, Daniel (2020). *Etnicidad y educación en Argentina. Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina*. S/d: UNESCO.

Menéndez, Eduardo (2010). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

Neufeld, María Rosa; Thisted, Ariel (2004). "Vino viejo en odres nuevos": acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 83-99.

Rabello de Castro, Lucia (2002). A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, 8(11), 47-58.

Rabello de Castro, Lucia (2020). Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. *Childhood*, 27(1), 48-62.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, Elsie (2015). Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes. En Novaro, Gabriela; Padawer, Ana; Hecht, Ana Carolina (Coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 11-39). Buenos Aires: Biblos.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988). Can the subaltern speak? En Nelson, Cary; Grossberg, Lawrence (Eds.), *Marxism and Interpretation of Culture* (pp. 271-315). Urbana: University of Illinois Press.

Walsh, Catherine (2002). Interculturalidad. Reformas Constitucionales y Pluralismo Jurídico. *Instituto Científico de Culturas Indígenas*, 4(36).

Willis, Paul; Trondman, Mats (2000). Manifesto for Ethnography. *Ethnography*, 1(1), 5-16.

Promesas fallidas: crítica a la inclusión educativa neoliberal en el Sur Global, el caso chileno*

Javier Campos-Martínez

*Nos dijeron cuando chicos
Jueguen a estudiar
Los hombres son hermanos y juntos deben trabajar
Oías los consejos
Los ojos en el profesor
Había tanto sol
Sobre las cabezas
Y no fue tan verdad, porque esos juegos al final
Terminaron para otros con laureles y futuro
Y dejaron a mis amigos pateando piedras.
“El baile de los que sobran” (Los Prisioneros, 1986)*

“El baile de los que sobran”, a través de la música, desafió el control cultural impuesto por la dictadura cívico-militar chilena (1973-1989). Esta canción lo logró con un mensaje que criticaba las promesas del modelo educativo implantado por la dictadura, revelando una verdad contundente: la educación no garantiza la movilidad social. Destacó que existen otros mecanismos, ocultos pero efectivos, que

* Este capítulo contó con financiamiento de ANID/FONDECYT Iniciación 11221120.

conceden a unos pocos, privilegios y oportunidades, mientras dejan a muchos lidiando con obstáculos insuperables. Dos décadas antes, Violeta Parra, una de las figuras más representativas del folclore latinoamericano, ya acusaba a Chile de limitar con el “centro de la injusticia”. La desigualdad entre ricos y pobres, blancos, mestizos e indígenas, hombres, mujeres y personas de género diverso, así como entre personas con y sin discapacidad, ha sido un patrón de desarrollo que el país ha perpetuado desde la colonia, renovándose a lo largo de la historia mediante conflictos, masacres y golpes de Estado.

El modelo educativo neoliberal, impuesto durante la dictadura y continuado por los gobiernos postdictatoriales, al que hacía referencia la banda “Los Prisioneros”, se basa en el principio de que el libre mercado y la competencia son los motores que impulsan el desarrollo educativo. Según este modelo, el mercado regularía la oferta educativa: en un ambiente de competencia por matrículas, las mejores escuelas atraerían a los estudiantes, garantizando que las familias accedan a una educación de calidad, mientras que las menos exitosas quedarían relegadas al olvido social. En este marco, los proveedores privados de educación, estarían mejor preparados en comparación con los servicios públicos, los cuales, limitados por la burocracia y la protección a sus trabajadores, encontrarían dificultades para operar al ritmo que el crecimiento económico requiere.

Así, desde la década de 1990, Chile experimentó un notable incremento en la cobertura educativa, impulsado en gran medida por la expansión de las escuelas e instituciones de educación privadas. Sin embargo, este crecimiento se caracterizó por su desigualdad, conduciendo a una segregación en las trayectorias educativas y contribuyendo a una profunda segmentación social. Bajo el gobierno del mercado. La libertad de elección de las familias limitaba con los procesos de admisión de las escuelas privadas, las cuales entendieron rápidamente que para ser eficientes debían matricular estudiantes que fueran más “educables,” es decir, estudiantes que contaran con apoyo, sin problemas conductuales ni cognitivos. En la práctica, comenzaron a ser las escuelas quienes elegían a sus estudiantes,

estratificando su matrícula en torno a las líneas económicas y culturales.

La financiación de las escuelas se realiza mediante un sistema de vouchers, asignados en función de la asistencia de los alumnos matriculados. Este financiamiento beneficia a dos principales tipos de instituciones: las escuelas privadas subvencionadas, en su mayoría de orientación confesional (católica), y las escuelas municipales (públicas), respaldadas por los gobiernos locales. Este esquema propició la expansión de la oferta educativa, transformando la educación de un derecho fundamental en un bien de consumo sujeto a una marcada estratificación social y económica, que discrimina a los estudiantes basándose en su contexto y características de origen. Aquellos no admitidos en el ámbito subvencionado se veían relegados a la educación pública, lo cual, especialmente para los miembros de grupos históricamente marginados, significaba quedar excluidos de la posibilidad de ascenso social a través de la educación. Así, la educación no solo se expandió, sino que también se segmentó y estratificó, de manera similar a otros bienes de consumo. Este modelo perduró con mínimas regulaciones hasta el año 2006, momento en el que los estudiantes secundarios se movilizaron masivamente en protesta contra él.

Las protestas estudiantiles emergieron en los primeros meses de 2006, impulsadas por demandas de tarifas reducidas en el transporte público y exenciones en el pago del examen de admisión universitaria. La estructura del sistema educativo había concentrado las escuelas públicas y privadas más competitivas en los centros urbanos, dejando a las instituciones de menor prestigio en las zonas periféricas. Esto obligaba a los estudiantes de áreas distantes, que lograban obtener un lugar en instituciones competitivas, a enfrentar largos desplazamientos y elevados costos de transporte, impactando negativamente en su capacidad para acceder a la educación. Además, el acceso a la educación superior estaba condicionado por una prueba de selección cuyo costo debía ser cubierto por cada estudiante, excluyendo a aquellos con limitaciones económicas. En respuesta a esta

situación, estudiantes secundarios de todo Chile comenzaron a ocupar sus establecimientos educativos y a manifestarse públicamente, captando la atención mediática y cosechando el apoyo de amplios sectores de la sociedad. Este movimiento logró colocar la problemática de la desigualdad educativa en el epicentro del debate político y social del país. Sus movilizaciones continuaron expandiendo su crítica hacia el modelo económico subyacente al sistema educativo, denunciando la segregación económica y desigualdad resultantes de su aplicación (Campos-Martínez y Olavarría, 2020).

La educación superior en Chile replicaba un patrón similar al del sistema escolar. Las universidades seleccionaban a sus alumnos a través de una prueba de ingreso diseñada para medir la “aptitud académica”, concepto estrechamente vinculado a la idea de “meritocracia”. Este enfoque individualizaba las desigualdades estructurales, sugiriendo que un puntaje bajo en la prueba de selección se debía a una preparación o estudio insuficiente. Sin embargo, en realidad, estos resultados reflejaban más la segregación social y económica arraigada en el sistema educativo que la capacidad individual de los estudiantes. A partir de los puntajes obtenidos en la prueba de selección los estudiantes podían optar a caminos diferenciados. Por un lado, estaban las universidades tradicionales, de “alto prestigio,” muchas de ellas públicas y con acceso a becas para un número reducido de estudiantes de escasos recursos. Por otro lado, estaban las universidades creadas durante la dictadura, de administración privada y, muchas de ellas, más interesadas en el lucro que podrían obtener de las matrículas de sus estudiantes que en la educación que entregaban (Campos Martínez, 2010).

Los estudiantes de familias con recursos económicos, que no enfrentaban dificultades para financiar su educación universitaria, solían optar por universidades tradicionales prestigiosas. Los estudiantes de familias pobres, aunque en menor cantidad, también podían acceder a estas universidades, generalmente a través de becas limitadas, perpetuando así la ilusión de una meritocracia. Por otro lado, los estudiantes de familias de clase media, particularmente de

los estratos más bajos, enfrentaban mayores desafíos. Estas familias, apenas alcanzando una estabilidad económica y emergiendo de la pobreza, se enfrentaban a obstáculos significativos para acceder a la educación pública de prestigio, a pesar de que sus hijos completaran con éxito la educación secundaria. Como resultado, estos estudiantes frecuentemente se veían forzados a inscribirse en universidades privadas, donde las becas eran limitadas y el mecanismo de financiamiento consistía preferentemente en créditos.

Esta situación resultó especialmente lucrativa para los bancos y propietarios de universidades privadas, quienes veían sus ganancias incrementarse significativamente a expensas de las esperanzas educativas de los estudiantes. Para estos últimos, la “movilidad social” que supuestamente ofrecía el modelo neoliberal se transformaba en un acuerdo profundamente inequitativo. Aunque conseguían graduarse con un título universitario, este logro venía con el alto precio de comprometer su futuro económico. La deuda estudiantil se convertía en una carga omnipresente que oscurecía sus vidas, acarreado intereses que a menudo triplicaban o cuadruplicaban el costo inicial de su formación.

Al finalizar sus estudios, los graduados se enfrentaban a un mercado laboral cada vez más inestable y saturado. Las condiciones de empleo para los profesionales empeoraban progresivamente, mientras que los salarios ofrecidos frecuentemente no alcanzaban para cubrir el monto de la deuda educativa contraída. Esta dinámica exacerbaba la precariedad económica de los egresados, cuestionando la viabilidad de la promesa de ascenso social a través de la educación superior en el contexto del modelo económico vigente.

No resulta sorprendente que, en 2011, aquellos estudiantes que habían protagonizado protestas durante su época de secundaria se movilizaran nuevamente, esta vez desde las filas universitarias. Entre sus reivindicaciones destacaba el fin al ciclo de endeudamiento, un legado del sistema educativo que habían cuestionado años atrás. Sin embargo, el alcance del movimiento trascendió el ámbito meramente educativo, desafiando aspectos fundamentales de la

constitución política del país. Las movilizaciones de 2011 catalizaron la creación de un amplio frente social, encabezado en gran medida por antiguos líderes estudiantiles, pero integrando también a representantes de diversos movimientos sociales y ciudadanos. Esta coalición emergió de un descontento compartido hacia las consecuencias del neoliberalismo, manifestado en fenómenos como la privatización de las pensiones y la conversión de la atención sanitaria en un servicio mercantilizado a cargo de entidades privadas (Campos-Martínez y Olavarría, 2020).

La respuesta del gobierno ante estas protestas se caracterizó por un endurecimiento en las medidas represivas, situación que llevó a un estancamiento en la resolución del conflicto. En paralelo, una fracción del movimiento estudiantil, junto con varios sectores sociales y de base, constituyó una alianza política denominada Frente Amplio. Esta plataforma buscaba competir en el ámbito parlamentario con el objetivo de promover las reformas demandadas desde una instancia de poder legislativo, evidenciando así un estratégico desplazamiento hacia la participación política formal en busca de cambios estructurales.

El movimiento estudiantil secundario en Chile y sus continuadores fueron exitosos en cambiar la conversación sobre los límites del neoliberalismo y el derecho a la educación en el país. Pero el sistema neoliberal también demostró capacidad de adaptación y hegemonía, traduciendo y reinterpretando las demandas sociales hacia políticas que buscan hacer correcciones al modelo, sin transformar sus bases (Campos-Martínez y Olavarría, 2020).

Así, a partir de las movilizaciones, muchas de sus demandas no estructurales se han subsumido o alineado con el concepto de “inclusión educativa”. Un concepto con una historia vasta, presente en convenciones y acuerdos internacionales hace más de 30 años, formando parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de UNESCO, en especial el objetivo número 4 (UNESCO, 2015).

Este enfoque, de inclusión educativa, ha agrupado muchas luchas contra la desigualdad y por el derecho a la educación, expandiendo,

con el tiempo, su alcance desde las personas con discapacidad hacia todos los grupos marginados (UNESCO, 2008). Sin embargo, enfrenta un problema fundamental en su aplicación chilena: no logra subvertir las lógicas neoliberales, sino que se integra con ellas, exacerbando las desigualdades que los estudiantes experimentan a lo largo de su trayectoria educativa. Esta situación crea una dinámica, donde se reconoce superficialmente el derecho a educarse de los estudiantes, mientras simultáneamente se crean nuevas formas de excluir, implícitas y explícitas, que terminan afectando profundamente su experiencia. Les reconocemos su derecho a existir, pero al mismo tiempo, les negamos su humanidad. O como se traduce en términos neoliberales, reconocemos su derecho a consumir, mientras abracen su propia explotación.

La Ley de Inclusión, promulgada en Chile en 2015, se presenta como un ejemplo emblemático de cómo las demandas estudiantiles pueden ser reinterpretadas y moldeadas dentro del marco del sistema neoliberal, sin abordar de manera efectiva las raíces de la problemática educativa. Aunque esta ley se diseñó como una respuesta a las movilizaciones estudiantiles, es crucial reconocer que no refleja directamente ninguna de las demandas específicas planteadas por los estudiantes secundarios. Estos últimos buscaban una educación de calidad que fuese accesible independientemente del origen socioeconómico de los estudiantes, poniendo especial énfasis en la eliminación de las prácticas discriminatorias en el proceso de admisión.

Dentro de las reivindicaciones del movimiento estudiantil, se destacó particularmente la crítica a los métodos de selección discriminatorios empleados por las escuelas privadas subvencionadas con fondos públicos. Estas prácticas incluían la realización de pruebas específicas, evaluaciones familiares, co-pagos, e incluso la exigencia de documentos como certificados de bautismo católico o de matrimonio de los padres para la inscripción. Esta situación demostraba que, en última instancia, eran las instituciones las que seleccionaban a las familias y no al revés, lo que perpetuaba un sistema de estratificación social en el que las escuelas privadas servían principalmente

a las clases altas, las subvencionadas a las clases medias, y las públicas a las clases trabajadoras.

La Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar (2015), intentó abordar estos aspectos mediante la regulación del proceso de admisión y la prohibición de ciertas prácticas discriminatorias. Sin embargo, la crítica radica en que, aunque se tomaron medidas para enfrentar las manifestaciones más evidentes de segregación, la ley no logró desafiar las bases estructurales del modelo educativo neoliberal que sustenta la desigualdad. En esencia, la ley se enfocó en ajustes superficiales que, aunque importantes, no cuestionan ni alteran las dinámicas fundamentales de exclusión y mercantilización de la educación. Tiene como objetivo eliminar las barreras económicas y sociales que limitan el acceso de grupos históricamente marginados a las escuelas privadas y públicas. Así, a partir de su implementación, tanto instituciones privadas como públicas financiadas por el Estado están sujetas a un sistema de admisión uniforme que impide la discriminación arbitraria en el acceso y la permanencia.

Esta ley es especialmente significativa, ya que, bajo el pretexto de fomentar la inclusión educativa, en realidad consolida un modelo de Estado subsidiario y promueve la transferencia de recursos públicos a entidades privadas. Este mecanismo no solo perpetúa, sino que en algunos casos puede agravar el debilitamiento de la educación pública, al distribuir los fondos estatales de manera equitativa entre instituciones públicas y privadas, sin considerar las necesidades específicas o el papel fundamental que juega la educación pública en el sistema educativo general.

Por otra parte, la ley no ofrece el soporte necesario a las instituciones educativas para asegurar una inclusión efectiva. Esto se traduce en desafíos adicionales para los establecimientos que ahora deben acoger a estudiantes que podrían requerir apoyos especiales o adaptaciones curriculares, sin los recursos adecuados para hacerlo. Esta situación no solo pone en riesgo el bienestar y el aprendizaje de estos estudiantes, sino que también alimenta debates recurrentes

sobre la necesidad de mantener criterios de selección en las escuelas, ya sea por razones académicas o de seguridad.

De manera no intencional, esta ley ha servido como catalizador para que sectores conservadores unan fuerzas en campañas diseñadas para sembrar el miedo entre las familias. El objetivo de estas campañas es claro: preservar y fortalecer la capacidad de las instituciones privadas para ejercer la discriminación en sus procesos de admisión. Este fenómeno subraya una paradoja central en la implementación de la ley: aunque se propone avanzar hacia una mayor inclusión educativa, en la práctica puede terminar reforzando mecanismos que facilitan la exclusión y la segregación.

Los desafíos en la educación superior reflejan patrones similares a los enfrentados en niveles educativos previos. La implementación de la “gratuidad” por el Estado (Ley 21.091, 2018), en respuesta a las protestas estudiantiles, buscó cubrir los costos de matrícula y mensualidades para el 60% de los estudiantes con menores ingresos, aceptados en universidades estatales acreditadas. Este cambio ha diversificado la matrícula, permitiendo la entrada de estudiantes no tradicionales a las aulas universitarias. Sin embargo, estos estudiantes se encuentran con una cultura académica dominada por la meritocracia y el individualismo. Donde se espera que los estudiantes manejen sus desafíos de manera independiente y los docentes no están obligados a realizar acomodaciones razonables. Esta expectativa deja a los estudiantes de grupos históricamente marginados en una posición vulnerable, ya que los docentes, aunque a veces dispuestos, a menudo carecen del conocimiento o del mandato para ofrecer las adaptaciones necesarias. Esta brecha en el apoyo contribuye a tasas más altas de deserción y retraso académico entre los estudiantes no tradicionales, exacerbando experiencias negativas que afectan su bienestar y salud mental.

Estas son algunas de las tensiones inherentes a la reforma educativa en un contexto donde las aspiraciones de inclusión chocan con las realidades de un sistema educativo marcado por profundas desigualdades estructurales y por la influencia persistente de

ideologías neoliberales. Esta dinámica subraya la importancia de diseñar políticas educativas que no solo busquen redistribuir el acceso a la educación de manera más equitativa, sino que también aborden de manera integral las necesidades y desafíos específicos de las instituciones públicas. De otra forma se corre el riesgo de caer en estrategias nominales, con efectos que incluso pueden profundizar dinámicas de exclusión.

Siguiendo esta línea de reflexión, el contexto neoliberal adopta la tarea de la inclusión al facilitar la entrada al mercado de nuevos grupos con capacidad de consumo. Busca, así, dinamizar el mercado e incluir a más actores, abriendo oportunidades a miembros de grupos tradicionalmente marginados con cierto poder adquisitivo para que accedan al mercado, ya sea como consumidores o como bienes de consumo. Esto incluye identidades culturales y cuerpos previamente marginados, ahora valorados si pueden ser explotados productivamente, descartando a quienes no son atractivos para el mercado. Bajo este sistema, todas las vidas son evaluadas por su capacidad de producción y consumo; solo aquellas que son rentables y consumen tienen derecho a vivir, siempre que sigan ciertas leyes y mantengan actitudes positivas. Los que no cumplen con estos criterios son abandonados.

La “necropolítica neoliberal”, término acuñado por Achille Mbembe (2019), refleja esta realidad al señalar cómo el sistema neoliberal decide quién merece vivir basándose en su utilidad o rentabilidad. En lugar de ejercer violencia directa, este sistema crea condiciones de existencia que gradualmente van marginando o incluso conduciendo a la muerte a aquellos que no se ajustan a sus criterios de productividad y consumo. Esta forma de exclusión es una manifestación de violencia discreta, pero profundamente arraigada, que perpetúa las desigualdades y la crueldad inherentes al neoliberalismo, dejando a su suerte a los individuos que no contribuyen a la economía de mercado de manera considerada valiosa.

Así quedan en evidencia las contradicciones fundamentales del neoliberalismo en relación con la inclusión: mientras se promueve la

integración de ciertos grupos al mercado, simultáneamente se profundiza la exclusión de aquellos que no se ajustan a los moldes del consumidor ideal. Así, la inclusión bajo este sistema no se traduce en un acceso equitativo a derechos y oportunidades, sino en una selección basada en el potencial económico, relegando a un segundo plano las dimensiones humanas y sociales de la inclusión. Por lo tanto, en contextos neoliberales como los que gobiernan el Sur Global, no basta con reclamar simplemente la idea de inclusión; es crucial que esta se politice en un marco de justicia social (Campos-Martínez, 2020).

La reivindicación de la inclusión dentro de contextos neoliberales requiere una redefinición y politización profunda que vaya más allá de la mera integración de individuos en el mercado. Es esencial que se enmarque dentro de una noción de justicia social que sea inherentemente anti-opresiva y liberadora. Esta perspectiva reconoce que la inclusión no debe limitarse a la rehabilitación o la asimilación dentro de sistemas existentes, sino que debe buscar la transformación radical de la sociedad para permitir la plena participación de todos y todas, libres de las barreras impuestas por ideologías opresivas como el racismo, el machismo, la supremacía blanca, el productivismo y el capitalismo (Bell, 2016).

La inclusión, en este sentido, se convierte en un imperativo democrático, pero también en una tarea compleja que demanda un entendimiento profundo de cómo las dinámicas de reproducción social impactan de manera acumulativa en las vidas de los individuos, llevando al silenciamiento o incluso al exterminio de grupos enteros por razones de color, etnia, religión, o posición económica (hooks, 1994). En esta línea, la inclusión debe ser vista no solo como un objetivo a alcanzar, sino como un proceso continuo de lucha contra las estructuras de poder y desigualdad (Bell, 2016).

El movimiento por la inclusión, con raíces en las luchas de las personas con discapacidad, ha extendido su alcance a los movimientos contra la discriminación racial, anticolonial y anticapitalista. Esta perspectiva reconoce que la inclusión no es simplemente una

cuestión de adaptación o asimilación dentro de los marcos existentes, sino una lucha por la reconfiguración de la sociedad para garantizar la plena participación y el respeto a la dignidad de todos, sin las barreras impuestas por estructuras opresivas.

Es crucial, entonces, que los esfuerzos de inclusión se acompañen de un compromiso con la justicia social que cuestione y transforme las condiciones estructurales que generan y perpetúan la opresión. Esto implica también reconocer y abordar las maneras en que las acciones cotidianas y el sentido común pueden, sin intención, contribuir a la injusticia (Young, 1990). Solo a través de un enfoque que combine la acción política consciente con prácticas cotidianas de solidaridad y resistencia, se puede esperar avanzar hacia una sociedad verdaderamente inclusiva.

Politizar la inclusión significa entonces abogar por un cambio que vaya más allá de los indicadores cuantitativos y las metas superficiales. La focalización en indicadores cuantitativos y la transferencia de recursos desde lo público a lo privado, sin abordar las condiciones fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje, no solo falla en alcanzar una inclusión genuina, sino que también puede reforzar las tendencias hacia una mayor privatización y mercantilización de la educación. Estas políticas, lejos de contrarrestar la desigualdad, profundizan las dinámicas de acumulación por desposesión que empujan las elites neoliberales (Harvey, 2005).

La inclusión como práctica diaria requiere un compromiso constante con la reflexión crítica, el aprendizaje y la acción colectiva hacia la construcción de una sociedad que no solo reconozca la diversidad y la diferencia, sino que activamente trabaje para dismantelar las barreras que impiden la igualdad. Significa luchar por procesos educativos y sociales que desafíen las lógicas de acumulación por desposesión y que rechacen la idea de que la privatización y la transferencia de recursos públicos a privados son caminos legítimos para lograr inclusión (Arruzza *et al.*, 2019).

La ley de inclusión, diseñada como respuesta a las movilizaciones estudiantiles, ilustra la complejidad de implementar reformas

significativas en un sistema arraigado en principios neoliberales. Aunque pretende fomentar la inclusión, en la práctica, refuerza un modelo de Estado subsidiario que favorece la privatización y no aborda las raíces de la segregación educativa. Esta situación resalta la necesidad de repensar las políticas de inclusión más allá del productivismo capitalista o de la mera integración al mercado (Arroyo y Vera, 2022).

La inclusión, entonces, debe ser entendida como un proyecto democrático que busca no solo la integración de individuos marginados sino la reconfiguración de las estructuras sociales, económicas y políticas que perpetúan la desigualdad. Requiere un compromiso con la justicia social que vaya más allá de las políticas neoliberales, hacia una visión de la educación como un derecho humano fundamental, accesible a todos y todas.

Los versos que inician este texto pertenecen a la canción “El baile de los que sobran” y articulan una crítica poética a las promesas fallidas de la educación neoliberal. La categoría de los que sobran, en el contexto del Sur Global, adquiere dimensiones adicionales, destacando cómo las políticas de inclusión, aunque bienintencionadas, a menudo replican patrones de desigualdad y exclusión que atraviesan fronteras y culturas. Esta inclusión, vinculada no solo al esfuerzo o dedicación sino también a condiciones previas marcadas por disparidades globales, perpetúa ciclos de desigualdad. Nos impulsa a repensar el valor de la educación como un derecho fundamental, no como un privilegio de mercado, abogando por caminos que abran las puertas a todos, todas y todes, sin excepción. Este reto invita a una reflexión profunda sobre cómo construir un futuro en el que la educación en el Sur Global y más allá sirva como motor de cambio social, equidad y liberación, asegurando que nadie sea relegado a la categoría de “los que sobran”, sino que cada individuo encuentre su lugar en el baile global de la sociedad.

Bibliografía

Arroyo, Paola; Vera, Luis (2022). Disidencia funcional, una propuesta desde el Sur para repensar la discapacidad. *Aequitas: Revue de Développement Humain, Handicap et Changement Social*, 28(2), 181. <https://doi.org/10.7202/1093620ar>

Arruzza, Cinzia; Bhattacharya, Tithi; Fraser, Nancy (2019). *Feminism for the 99%. A Manifesto*. Londres: Verso.

Bell, Lee Anne (2016). Theoretical foundations for social justice education. En Adams, M.; Bell, L. A.; Goodman, D.; Joshi, K. (Eds.), *Teaching for Diversity and Social Justice* (3° ed., pp. 3-26). Londres: Routledge.

Campos Martínez, Javier (2010). *Las desigualdades educativas en Chile*. S/d: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.

Campos-Martínez, Javier (2020). No basta con incluir. Elementos para una pedagogía de la justicia social en Chile. En Rodríguez, C.; Saforcada, F.; Campos-Martínez, J. (Eds.) *Políticas Educativas y Justicia Social: Entre lo Global y lo Local* (pp. 149-160). Madrid: Morata Editores.

Campos-Martínez, Javier; Olavarría, Dayana (2020) Chile's 2006-2018 student movement: What can we learn from the youth organizing and the neoliberal reaction that followed. En Choudry, A.; Vally, S. (Eds.), *The University and Social Justice: Struggles across the world* (pp. 98-115). Nueva York: Pluto Press.

Harvey, David (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

hooks, bell (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Londres: Routledge.

Ley 20.845 De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes Del Estado (2015). *Diario Oficial*. Chile. <https://bcn.cl/2f8t4>

Ley 21.091 sobre Educación Superior (2018). *Diario Oficial*. Chile. <https://bcn.cl/2oap7>

Mbembe, Achille (2019). *Necro-Politics*. Durham: Duke University Press.

UNESCO (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. París: UNESCO.

UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Young, Iris Marion (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

O ensino (superior) e a sociedade do conhecimento

Maomede Naquib Omar

As sociedades actuais — mesmo tendo em conta as disparidades de desenvolvimento — parecem estar num processo de transição para uma sociedade baseada no conhecimento. *É assim que o conhecimento se prefigura como fonte básica de competência, energia intelectual, poder e riqueza.* De acordo com Clark (1997):

Adquirido sobretudo por meio de estudo organizado, este recurso produtivo tem suas raízes num treinamento cujo *objectivo principal é levar o indivíduo a desenvolver habilidades de resolução de problemas.* Para semelhante instrução, necessita-se de *uma constante inversão de capital para a criação do conhecimento:* um ou mais sectores da sociedade devem desenvolver uma sólida capacidade de gerar novo conhecimento e divulgá-lo com rapidez.

Para além desta dimensão, *a informação desempenha um papel determinante na configuração da sociedade de conhecimento e as “tecnologias de informação e comunicação” (TIC) são apresentadas como um suporte fundamental da competitividade.*

Para que a sociedade de conhecimento se concretize, parecem ser necessárias *profundas reformas estruturais,* de cariz económico e social,

orientadas para o fomento da cultura, da qualidade, da produção e da inovação.

Os sistemas de educação são levados a adaptar-se ao surgimento das sociedades do conhecimento e a novos desafios sociais, culturais e económicos de um mundo crescentemente mais globalizado. Investir em educação e na produção do conhecimento significa investir na soberania e no desenvolvimento do país.

Como acima nos referimos, hoje, o conhecimento em ciência e tecnologia parece constituir o factor principal de agregação de valor ao desenvolvimento.

No contexto que temos vindo a abordar, é interessante destacar a perspectiva utópica do conceito de sociedade educativa, na qual a teoria económica não pode sustentar, por si só, a necessidade de alcançar ideais humanistas.

Jorge Cotovio (2004) considera que o modelo que sustenta esta ideia de sociedade, advoga que estamos a deslocar-nos de uma educação de “Laranja Mecânica”, uniformizada, burocrática, sintonizada com a era industrial, passando pela “Idade do Conhecimento”, dominada pela globalização através da segmentação do mercado em canais de distribuição, procurando atingir, idealmente a sociedade educativa, personalizada e percussora de um novo humanismo, como ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 1. Educação da “Laranja Mecânica para a “Idade de Conhecimento”



Fonte: Cotovio, 2004.

O Autor, vislumbrando um horizonte mais vasto, *postula que a sociedade educativa:*

É uma visão constituída por comunidades fortes de aprendizagem plenamente capacitados para gerir a educação e a formação consoante as suas identidades comunais (comunitárias). Uma sociedade civil com esta maturidade usa das suas prerrogativas até ao extremo da subsidiariedade do Estado¹. Isto é, qualquer intervenção estatal é adjuvante dos direitos primordiais das comunidades conscientes e resolutas.

Devo, no entanto, sublinhar, que estas finalidades parecem constituir ideais difíceis de atingir nos países em desenvolvimento (como é o caso de Moçambique), nas quais, a sociedade civil (ou as sociedades civis como alguns postulam) não parece ser suficientemente desenvolvida. Porém, mesmo assim, consideramos que os princípios formulados podem constituir um incentivo para a construção de uma

¹ O princípio da subsidiariedade busca limitar o Estado intervencionista, defendendo um “Estado subsidiário”, regulador e fiscalizador da economia. A subsidiariedade ordena as competências entre Estado e sociedade. Desse modo, o Estado actua como um igual, não como um ente superior ao sector privado. O Estado deve reconhecer, portanto, a primazia da “sociedade civil” (leia-se “mercado”), com a prevalência da iniciativa privada e a necessidade da garantia da propriedade.

sociedade mais democrática, na qual o domínio da educação, e, no caso em apreço, a educação superior, desempenha um papel nos mecanismos sociais acima defendidos.

Na discussão desta problemática e no mesmo sentido, Simão, Santos e Costa (2003) consideram que:

As instituições de ensino superior posicionam-se, neste desafio, como fóruns de humanismo e de vanguarda de pensamento, integrantes do economicismo imprescindível, sem perder de vista a sua contribuição específica para a diminuição de disparidades sociais e económicas entre países e dentro de cada país. (Simão, Santos e Costa, 2003, p. 26)

A Universidade, ao desenvolver as dimensões que descrevemos, torna-se um elemento engenhoso e central na sociedade do conhecimento, quer servindo o bem público, quer o bem privado. O desenvolvimento desta dimensão não se cinge apenas à economia do conhecimento, que, embora possa estimular o crescimento, traz consigo, também, constrangimentos e a fragmentação da ordem social. *Por isso, as instituições de ensino superior, na vanguarda do sistema educacional, “[...] devem portanto, promover a humanidade, o sentido de comunidade e a identidade cosmopolita que compensarão os efeitos mais destrutivos da economia baseada no conhecimento”* (Hargreaves, 2003, p. 13).

Como acabamos de referenciar, o Ensino Superior desempenha um papel de especial relevo na ideia de sociedade do conhecimento. Baseando-nos nos autores acima referidos (Simão, Santos e Costa, 2003, pp. 39-44), passamos a escarpelizar os pontos chaves dos quatro pilares, que os mesmos consideram sustentar esta ideia: *cidadania, cultura, ciência e inovação (este último integra a qualidade e a competitividade)*.

O *pilar da cidadania* sustenta a existência de uma sociedade civil de elevada participação na vida colectiva, fazendo com que os governos e outras instituições da sociedade se tornem mais eficientes. Advoga, também, uma cooperação interinstitucional na construção da

civilidade (“*civicness*”), que, embora seja difícil, se torna num aspeto fundamental da sociedade de conhecimento.

As instituições de educação, nomeadamente as do ensino superior, prefiguram o seu futuro na sociedade de conhecimento ao integrarem na sua missão a criação de capital social² — a inteligência — que constitui a fonte geradora do sucesso na referida sociedade, sendo, reconhecidamente, mais difícil de se alcançar do que o capital físico ou o capital financeiro. *O capital social* é também factor determinante do progresso das instituições de ensino superior. Não poderá, no entanto, ser apenas encontrado no seu interior. Implica a interacção com as comunidades envolventes, a nível local ou internacional, buscando sempre as raízes e a vitalidade nesse meio ambiente envolvente.

O *pilar da cultura*, parte do princípio de que a cultura está ligada à razão de ser e de existir da pessoa humana e, desde sempre, constituiu um dos factores principais do seu desenvolvimento. Assim, os sistemas educativos são chamados a contribuir para o equilíbrio entre valores humanistas e valores economicistas, cultivando ligações criativas com o sistema económico.

Papel saliente é consignado às *Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como atrás nos referimos*, no funcionamento e cultura dos sistemas educativos, especialmente no ensino superior. As TIC

² O Capital Social, considerado muito mais difícil de gerar e atrair do que o capital físico ou o capital financeiro assenta na “sociotecnologia” tida pelos seus defensores como uma revolução paradigmática e que funda-se “[...] na geração de marcos interpretativos — sobre o humano e sobre o social — e de tecnologias que permitam a construção de Capital Social em todo o tipo de organizações sociais [...]” (Friz, 2002, p. 1). Este modelo de reforma, baseia-se na capacidade de produzir valor, em função do objectivo assumido e no propósito de gerar um novo projecto estratégico, uma nova missão e novos valores, centrados nas relações, nas emoções e nos contextos facilitadores; implica a geração de dinâmicas de transformação dos sistemas de educação, científico e tecnológico e de capacitação, para adaptá-los às novas realidades, enfáticas e paradigmáticas; concorre também para acautelar o bem público, a paz social e a convivência harmoniosa por meio da geração de contextos em que os valores centrais do novo paradigma sejam rigorosamente assegurados: o respeito, a aceitação, a valorização e promoção da diversidade e das diferenças, a igualdade de oportunidades, a confiança, a colaboração, a solidariedade, e o compromisso de todos com o bem-estar de todos.

têm efeitos óbvios no exercício das profissões e nos métodos de ensino e de aprendizagem. Conferem, também, consistência ao conceito de educação e de formação ao longo da vida, fomentando a interdisciplinaridade e abrindo caminhos para novas profissões, resultantes de simbioses de áreas de conhecimento, como, por exemplo, entre o direito a gestão e a engenharia; a medicina a química e as telecomunicações. Estamos, pois, em presença de um desafio que convida ao aprofundamento da democratização da educação e da cultura, incentivando e assegurando que todos os cidadãos tenham acesso à fruição e à criação cultural.

Neste contexto, o papel do ensino superior consiste em desafiar a capacidade do corpo docente, dos estudantes e da comunidade, em alcançar os desígnios dos pressupostos acima descritos.

O pilar da ciência considera que nas sociedades modernas as instituições de ensino superior desenvolvem-se como entidades autónomas que, de modo crítico, produzem e transmitem a cultura através da investigação, do ensino e da aprendizagem.

Esta asserção pressupõe que as universidades e outras instituições de ensino superior se abram cada vez mais às necessidades do mundo contemporâneo e das sociedades em que se inserem, com independência do poder político, económico e ideológico.

Outrossim é a manutenção do princípio fundamental da liberdade de criação científica, como suporte da vida das universidades, sustentado no equilíbrio entre o ensino e a investigação.

O ensino superior é um instrumento decisivo da inovação e da competitividade, pelo que o pilar da inovação torna incontornável a necessidade de elevar e fortalecer os níveis de qualidade, principalmente na organização pedagógica e científica. Afinal, são as instituições do ensino superior que qualificam os recursos humanos para responderem às demandas sociais e às aspirações individuais no domínio da inovação e da competitividade.

Intrinsecamente ligado à inovação surge a qualidade. A produção intensiva de informação e o imperativo da massificação do ensino superior, induziram a formalização de sistemas de avaliação da

qualidade ligado a modelos de poder e de gestão acadêmica mais flexíveis, nos quais a autonomia e a responsabilidade surgem como meios determinantes.

Cibernética social e neuropedagogia

O que é cibernética social (proporcionalista)?

Norbert Wiener definiu em 1948 a cibernética como sendo o estudo científico de como humanos, animais e máquinas se controlam e se comunicam. Por outras palavras, *é o estudo científico do autocontrole e da comunicação no ser humano nos animais e na máquina*. A cibernética, na sua formulação inicial, de acordo com a Enciclopédia Britânica *online* (em inglês), *aborda o estudo da estrutura dos sistemas reguladores, onde pontua a interdisciplinaridade. A mesma possui relevância, por exemplo, em sistemas mecânicos, físicos, biológicos, cognitivos e sociais*.

A Cibernética Social é a aplicação da cibernética nas ciências sociais e humanas e respectivas conexões, que é a teoria em que se fundamentam as conjecturas do presente estudo.

Segundo a publicação *Horizontes Antropológicos* (2004), nos vários anos de interação de Norbert Wiener com pesquisadores de diferentes áreas científicas, as ciências sociais foram, igualmente, destacadas, sobretudo, com a colaboração dos antropólogos Gregory Bateson e Margaret Mead. Bateson é considerado um dos fundadores do pensamento cibernético e sistêmico nas ciências sociais, tendo desenvolvido teorias onde as relações sociais poderiam ser consideradas comunicações entre elementos dependentes uns dos outros, interagindo entre si, cuja relação, caracteriza-se por oscilações, circularidades, limites dinâmicos e *feedback*.

Para compreender o conceito de forma global, importa discutir primeiramente o significado de Cibernética Social. Gonzalez (2016), citando a Gregori (1984), refere que *a Cibernética Social constitui um*

processo de interação, controlo e governabilidade entre as partes de um sistema como um todo. Seja ele a sociedade, uma instituição ou uma empresa. Podemos dizer, de acordo com a percepção dos autores, que a Cibernética Social constitui uma síntese teórica e prática que faculta ferramentas fundamentais para as ciências sociais e humanas. No campo das ciências sociais a Cibernética Social traz um novo paradigma mental bem como referenciais e modelos para integrá-las e, igualmente, ferramentas para torná-las mais úteis e práticas. Este novo paradigma, segundo de novo, Gonzalez (2016), considera que todos os sistemas constituem expressão da energia triádica ou tri-una. Ou seja, três (3) partes ou forças que interactuam de forma integrada. Esta interação que compõe e move cada sistema é designada de Jogo Triádico ou tri-uno. Num quadro em que três (3) formam um (1) e cada qual é sempre e só um de três, o autor elucida com alguns exemplos práticos, para uma melhor compreensão do paradigma: mãe, pai, filho compõem o sistema-família; os pronomes pessoais eu, tu, ele indicam as três posições dos participantes do sistema-grupo; latitude, longitude, altitude indicam a tridimensionalidade do sistema-espacial; direita, centro, esquerda indicam as posições do sistema-político triangular etc.

O mesmo autor, citando em grande parte da sua enunciação Gregori e Volpato (2002), acrescenta alguns elementos esclarecedores que contribuem para a sustentação da problemática em discussão:

A energia triádica evolui por sistemas triádicos cada vez mais complexos, interconectados em rede ou cadeia tridimensional e tridireccional, formando o ecossistema global. Os Sistemas-parte do ecossistema global se inter-produzem, se inter-apoiam e se inter-sustentam. Fazem isso por intercâmbios do fluxo expansivo de energia. Este fluxo se pode distribuir em três etapas ou momentos: *input* (demanda e tomada de energia ou insumos-satisfatores para suas necessidades); *processamento e transformação* (trabalho de adaptação do *input* para sua assimilação pelo sistema); e *output* (efeito, informação, e produtos excedentes que serão oferta ou *inputs* para outros sistemas).

Nos últimos tempos a Cibernética Social tem evoluído bastante, tornando-se já uma rede internacional que procura estender os seus princípios a diversos domínios da actividade humana e social. Enquadrado na Cibernética Social, o instrumento de análise, “Revelador do Quociente Tricerebral” (QT), sustenta-se pela revolução das neurociências e teoria do cérebro triúno ou dos “três cérebros”, do “tricerebrar” e sua aplicação (não clínica) às ciências sociais ou comportamentais. Gregori (2019) explica esta sua asserção, postulando que o cérebro é um sistema composto de três partes mínimas, bem integradas, que constituem um único cérebro triúno, cujos processos constituem uma estrutura energética de três blocos mínimos — esquerdo, direito e central.

Mais adiante procura-se detalhar estes princípios que Gregori sintetiza, considerando o cérebro esquerdo-pensante, o cérebro direito-emocional e o cérebro central-operativo. Aos três juntos designa por Ciclo Tricerebral.

Conforme descrito anteriormente, *constata-se, portanto, que o cérebro humano não é monádico e não possui tarefa fixa de somente pensar, raciocinar e elaborar, pois, cada ser humano abriga um cérebro que emerge e navega sob ondas de inteligência múltiplas, agrupadas em pelo menos três categorias: racional-lógica, emocional-atitude e prático-operativa, cada uma com variados níveis de manifestação* (Oliveira, 2015, p. 64). Esta é a proposta que trazem as neurociências em consonância ao que se chamou “*upaya*”, processo pedagógico que almeja conhecer, testar e avaliar as funções mentais individuais, familiares e culturais mais próximas.

Portanto, importa destacar que, para além da aplicação no QT (Quociente Cerebral Triádico) que ajuda o estudante e o trabalhador a avaliar a sua adequação vocacional/profissional, de acordo com os *scores* obtidos para os três cérebros) a que nos referimos acima, a

³ “Upaya” foi definido por De Gregori & Volpato (2000, p. 268) como um processo de relacionamento em que o educador, pai, chefe, líder orienta, puxa, provoca, coloca exigências ao educando, filho, empregado, seguidor para que faça esforço de auto-superação até chegar à emancipação, à autocondução, ao autoprovimento, conceito que provém da filosofia hinduísta.

neurociência estende-se a outros domínios, mormente na neuropedagogia que constitui, um campo de estudo desafiante, para os que desenvolvem a sua actividade nos diferentes níveis educacionais e, no caso vertente, no ensino superior.

A Neurociência — Enquadramento

A neurociência é uma área que estuda o sistema nervoso central, estando subdividida em áreas de estudo, tais como, a organização cerebral, aprendizagem, morfologia, fisiologia, processos mentais, distúrbios (sono, aprendizagem, dentre outros) e terapias (Camillo, 2021, p. 3). O estudo da neurociência teve início por via de pesquisas avançadas sobre a teoria neuronal, na década de 1950, através da neurobiologia celular, fazendo inferência em outras novas teorias e ciências, sendo uma delas a Cibernética Social (Gregori, 2020).

Camillo (2021) cita a Squire et al. (2012) referindo que na presente década a neurociência abrange desde a parte biológica até à psicologia associada ao comportamento como as emoções, a aprendizagem e as cognições gerais. A neurociência engloba, assim, o estudo de todo o sistema nervoso central e todas as suas acções no corpo humano, desde o cérebro ao comportamento. Todo o controlo neural das funções vegetativas, sensoriais e motoras do corpo humano, bem como da memória, aprendizagem, emoção ou linguagem, são temas de estudo da neurociência (Camillo apud Ventura, 2010). As diferentes neurociências estudam cada parte do cérebro, atendendo às capacidades mentais mais complexas e algumas mais peculiares do ser humano. A neurociência responsabiliza-se por todas as funções cerebrais, inclusive a parte do cérebro responsável pelo estímulo e pela motivação em aprender (Camillo, 2021).

Conhecer como o aluno pensa, como funciona o seu cérebro e como este consolida a sua aprendizagem sempre constituiu um desafio para o professor e para todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem. A motivação do aluno pode-se transformar num complexo enigma,

se não forem buscadas ferramentas que permitam diagnosticar o que verdadeiramente activa o seu cérebro para poder aprender, assimilar conteúdos e criar uma postura analítica que o permita desenvolver a todos os níveis.

Camillo (2021), citando Martins e Almeida (2019), postula que o professor precisa de conhecer as vantagens do uso da neurociência na área do ensino e aprendizagem para ampliar os seus horizontes metodológicos no processo da construção do saber. *O estudo da neurociência vem alargando um repertório de estudos que até o século XIX eram intuitivos, pois não existiam tecnologias suficientes que pudessem comprovar que o cérebro comanda as emoções e a aprendizagem (Camillo, 2021). O avanço da tecnologia propiciou essa mudança e suscitou o diálogo entre a neurociência e a educação que ganha cada vez maior destaque.*

O conceito de neuropedagogia no processo de ensino — Aprendizagem: O Professor Primeiro

Silva (2021) elucida que a neuropedagogia estuda o sistema neurológico humano, sobretudo na forma como este aprende e armazena a aprendizagem. O autor considera que a *Neuropedagogia é a área da Neurociência dedicada e aplicada à educação, sendo que faz a junção destes dois saberes na actual pedagogia contemporânea, tornando-se numa ciência fundamental a ser ministrada na formação de professores.*

O surgimento da neuropedagogia aconteceu quando Trocmé-Fabre (2002) constatou que o aluno era ignorado no processo de ensino e aprendizagem, decidindo unir a neurociência e educação, juntando os estudos do cérebro a da arte de aprender (Camillo, 2021). A neuropedagogia é também actualmente conhecida como neuroeducação.

O ensino da neuropedagogia refere-se aos novos campos de actualização da pesquisa neural, porém enfoca conceitos relacionados à área de educação. Ao abordar como as relações do estudo no encéfalo interliga as acções de ensino-aprendizagem ajuda a desenvolver as

metodologias e interfaces tecnológicas da educação. Os conhecimentos neurocientíficos podem ser de muita importância na construção dos currículos, adaptação dos formatos das aulas ou inclusive na didática de docentes (Lima, 2016).

Segundo Oliveira (2019), citado por Camillo (2021) todas as informações que se nos chegam são armazenadas em diferentes compartimentos do nosso encéfalo. Depois de codificadas essas informações chamam-se memória, sendo a base de todo o saber do sujeito. *Cada aluno é dotado de uma biologia neurológica única e particular dentro das salas de aula, daí que dotar o professor de conhecimentos advindos da neurociência, em particular da Neuropedagogia, pode despertar o interesse dos alunos, activando as suas emoções como a afectividade e prazer, através da produção de neurotransmissores (Silva, 2021). A importância de activar tais emoções no cérebro deve-se a poder captar as dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e incentivá-los à melhoria e evolução do mesmo.*

Actualmente, existem vários recursos e ferramentas tecnológicas que podem dotar o professor de metodologias interdisciplinares e activas que incentivem o aluno a participar nas aulas, a ser o centro da sua própria aprendizagem, a construir saberes que o tornem cidadão munido de responsabilidade e ética na sociedade (Camillo, 2021).

Autores como Vygotsky (2000) e Ausubel (2003) citados por Camillo (2021) defendem que *a aprendizagem supera a componente biológica ou o simples hábito mental. Para estes últimos, para que o aluno não aprenda de forma mecânica e por repetição é necessário que o professor conheça o seu aluno, lembre-se que ele é um ser humano com sonhos, metas, objectivos e problemas de diversa ordem. Assim, a importância da planificação das propostas didácticas do professor, deve ir de encontro à realidade e às necessidades do aluno. A neuropedagogia salienta que no processo de ensino e aprendizagem, a cognição e a emoção têm um papel preponderante, pois, a experiência prévia do aluno e a vivência anterior ao ambiente escolar faz parte da construção do saber e da formação do conhecimento (Camillo, 2021). Assim sendo, o professor deve facilitar esse*

processo de aquisição do conhecimento, buscando factores motivacionais e estimulando-os.

Desde os primórdios do ensino até aos dias actuais, nota-se, ainda, que os professores apresentam défice de percepção relativamente a como funciona o cérebro do aluno em relação a aprendizagem, de como cada aluno tem características individuais e dificuldades particulares nesse processo. O objectivo e metas do professor, habitualmente, é terminar os conteúdos previstos nos planos de aula para o período escolar, sem atenção ao efeito do que é transmitido. *Camillo (2019) frisa que até a actualidade pouco mudou e o professor continua a desconhecer o funcionamento do cérebro do aluno, como este aprende e o que o motiva, levando à reflexão da necessidade de implementação da neurociência e conseqüentemente da neuropedagogia no processo de ensino e aprendizagem.*

Conforme visto anteriormente, o professor desconhece o funcionamento do cérebro na consolidação da aprendizagem, carecendo, ainda, de formação e treinamento, bem como de mudança de abordagem e metodologias de ensino.

No presente âmbito, pretende-se, assim, priorizar a importância da formação do professor, como o transmissor do saber e detentor das ferramentas de facilitação para aquele que é o sujeito primordial da construção do seu próprio conhecimento, o aluno. Esta abordagem, não pretende, de forma alguma, colocar o professor no pedestal do processo de ensino e aprendizagem, mas sim, enaltecer a sua responsabilidade como vector entre o aluno e o contacto com o conhecimento.

Concorda-se com Barbosa (2001, p. 67) quando considera que *o aprender do professor deve estar em constante revisão, para possibilitar uma melhor análise do aprender dos alunos, pois, este torna-se mais apto para compreender e intervir no processo de ensino e aprendizagem.* Camillo (2021) refere que é necessária a mudança nos currículos da formação inicial dos professores e que o professor precisa de aperfeiçoar diariamente a sua criatividade para o incremento do ensino, fazendo uso de tecnologias digitais e actividades que utilizem vídeos,

imagens, sons, dentre outros. Tais actividades permitem uma maior aproximação ao contexto do aluno, o que permite gerar interesse e captar a sua atenção para que sinta prazer em aprender.

A formação de alunos que saibam pensar, argumentar e saiam de meros assimiladores do conteúdo formatado e despejado, passa pelo treino e desformatação do próprio professor em primeiro lugar, que precisa de aprender novas lógicas, métodos e metodologias de ensino.

Educadores que possuem conhecimento sobre o funcionamento do sistema nervoso e particularmente do cérebro têm maior probabilidade de desenvolver melhor o seu trabalho e adoptar práticas diárias de ensino que reflectam positivamente na evolução dos educandos (Silva, 2021). O sistema nervoso centrado nos três cérebros, característicos da cibernética social, constitui uma ferramenta, ainda mais eficaz no desenvolvimento das actividades lectivas diárias, contribuindo para uma maior evolução dos alunos.

Terminamos a nossa apresentação com uma citação, que constitui uma síntese desafiante para as Instituições de Ensino Superior e na qual também se pode inserir a neuropedagogia. Lima (2016)

apela a um maior investimento e interesse das universidades e instituições públicas e privadas no desenvolvimento de mais estudos que possam ampliar as metodologias, capazes de melhorar a actuação do docente no ensino, assim como, facilitar a aprendizagem significativa para os estudantes, num processo dialógico, afectivo e efectivo nas relações humanas e escolares.

Bibliografia

Barbosa, Laura Monte Serrat (2001). *A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar*. Curitiba: Expoente.

Camillo, Cintia (2021). Neurociência e a aprendizagem no Ensino das Ciências. *Research, Society and Development*, 10(6). <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15721>.

Clark, Burton (1983). *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. California: University of California.

Clark, Burton (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Coordinación de Humanidades, UNAM.

Cotovio, Jorge (2004). *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Friz, Carlos Vignolo (2002) *Sociotecnologia: Construcción de capital Social para el Tercer Milenio, en Reforma Y Democracia*. Caracas: Revista del CLAD.

Gregori, Waldemar De (2019). *Neuroeducação para o êxito: Construção-Produtividade-Decadência Familiar-Escolar-Étnica dos Três Cérebros e suas Competências*. S/d: Appris Editora.

Hargreaves, Andy (2003). *O Ensino na Sociedade de Conhecimento — A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Lima, Edson S. (2016). As contribuições da neuroaprendizagem no processo ensino e aprendizagem. *Congresso Nacional de Educação*, 3. Natal, Brasil.

Omar, Maomede Naguib; Mussá, Nabeelah (2022). Aplicação do revelador do quociente tricerebral (QT) a funcionários do

Instituto Superior de Comunicação e Imagem de Moçambique (ISCIM) — Um Estudo Experimental. Artigo apresentado nas *III Jornadas Científicas do Instituto Superior de Comunicação e Imagem de Moçambique (ISCIM)*, Maputo, Moçambique.

Silva, Danielle (2021). A Neuropedagogia no Processo de Ensino e Aprendizagem: Uma Abordagem da Neurociência Aplicada à Educação no Ensino Fundamental I. Arraias, TO, 9-31.

Simão, José; Santos, Sérgio; Costa, António (2003). *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.

Souza, Elvira; Teixeira, Siriene (2017). Neuropedagogia e suas contribuições para a psicopedagogia frente à aprendizagem com os seus problemas. *Seminário Gepráxis*, 6(6).

Sección II
Contribuciones de los participantes

La educación superior en Colombia y su concepción: derecho o servicio

José David Rivera Escobar

El sistema existente de compensación social no ofrecía ningún estímulo para tal interés. “El buen gusto por la filosofía moderna”, anotaba Moreno, “no ha llegado al paladar de los jóvenes, y aún se les aparenta como fantasía vana e inútil vanidad, opuesta a la autoridad de los mayores que nos precedieron”.

F. Safford

Contexto normativo e histórico

La educación superior en Colombia se ciñe a los artículos 67, 68 y 69 de la Constitución Política de 1991. Estas normas establecen:

ARTÍCULO 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la

recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

ARTÍCULO 68. Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión.

La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación.

La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa.

Las integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.

ARTÍCULO 69. Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley.

La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado.

El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo.

Aun cuando algunas de las más importantes ciudades, como Popayán, pudieron ofrecer estudios secundarios con alguna estabilidad, los estudiantes que deseaban obtener un grado universitario debían viajar a Santafé de Bogotá. Allí asistían al Colegio Real Mayor y Seminario de San Bartolomé, dirigido por los jesuitas, o al Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario que se hallaba bajo el patronazgo del virrey. Pero que por haber sido fundado por un dominico estaba comprometido formalmente con la propagación de las doctrinas tomistas. Estas dos instituciones ofrecían estudios preparatorios en latín y filosofía, al igual que estudios a nivel universitario en teología y jurisprudencia.

Sin embargo, ni el Rosario ni el San Bartolomé tenían la competencia para otorgar grados profesionales, privilegio que solo estaba permitido a la Universidad dominica de Santo Tomás, por esto su historia registra que hasta muy entrado el siglo XIX tenía autorizada la entrega de estudios eclesiásticos superiores, que consistían en cuatro años de latín, con tres años de filosofía (lógica, metafísica y física, un curso por año), mediante el modelo escolástico, así, “Los niveles de enseñanza eran: Primeras letras y Gramática. Los estudios superiores se concebían a partir del grado de Bachiller en Artes o Filosofía (3 años). Este título era indispensable para acceder a los estudios de Bachiller en Cánones y leyes (3 años) y al de Doctor (2 o 3 años).”

Como se observa, el acceso amplio a educación no fue concebido como parte del esquema de formación superior, según datos de la época:

A comienzos del siglo XIX había tres universidades con derecho a otorgar grados al sector civil: Santo Tomás (Santafé) y San Pedro Apóstol (Mompox). La de Mira (Santafé) lo realizaba para los clérigos de su orden. La población estudiantil hacia 1810 era de aproximadamente 200 personas. Los catedráticos ingresaban bajo rigurosas oposiciones, a partir de la reforma de Moreno. La cátedra se convirtió en medio para que la elite criolla accedería a los cargos en la administración virreinal. La financiación era privada: comunidades, donaciones. La administración la hacía la comunidad (Santo Tomás

y Mira), el cabildo civil (Mompox) o por estatutos autónomos (El Rosario y San Bartolomé después de 1767). (IESALC–UNESCO, 2002)

Según el Informe de IESALC–UNESCO en mención, las reformas republicanas implementadas en el siglo XIX, bajo el modelo borbónico de Carlos III, fundamentaron un modelo de educación con el objetivo de formar buenos ciudadanos y construir la nueva nación sentando las bases de la universidad pública en el país:

Con la independencia, la élite organizó el nuevo Estado y, dentro de la corriente de la Ilustración, se marcó como objetivo fundamental el impulsar una educación donde las “ciencias útiles” marcaran la pauta dentro de la concepción de la “educación pública y oficial”. No obstante, la universidad investigativa no entró al territorio colombiano. (IESALC–UNESCO, 2002)

Finalizando la década del treinta se registraban 3.012 estudiantes localizados en las tres universidades, 20 colegios públicos para varones y 6 casas de educación, en 1837. El mayor número de cursos se concentraba en lenguas, le seguían los de filosofía, leyes y teología.

A partir de la reforma de 1942, se da la primera gran transformación de la educación en el país, pues se sustentó sobre los criterios de la relación educación-economía, la expansión de la escolaridad, la diversificación del currículum y la transmisión del conocimiento creado en otra parte, con una fuerte financiación de parte del Estado. Se generó el debate sobre “lo práctico y lo útil” y se incorporó el debate sobre la moral laica frente al control de la iglesia en un período álgido de confrontación política, pero que fue la base para la reforma de 1867 que creó la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia.

La modernidad en la Universidad en Colombia se da en el siglo XX, a partir de la década del veinte, cuando se recibieron los planteamientos del movimiento de Córdoba y su manifiesto (1918). A partir de esta década se incrementa la oferta académica con la creación de nuevas universidades, pero también tras permitirse en 1936 el

ingreso de mujeres a programas de formación profesional. Así para esa época y hacia mediados de la década del cuarenta la matrícula en educación superior alcanzó a 6.512 jóvenes, de los cuales, 4.730 hacían parte de la matrícula oficial.

El crecimiento en la matrícula se aceleró en los siguientes años, pues la matrícula alcanzó los 14.000 estudiantes en 1958 y 20.000 en 1974.

El sector privado creció más que el oficial. Este crecimiento en la cobertura estudiantil fue rápido: en 1945 comprendía el 27%; en 1958 ascendió al 38% y en 1970 alcanzó el 45%. Hay otra diferencia importante en esta etapa y es el número de carreras ofrecidas, que pasó de 32 a 63. (IESALC-UNESCO, 2002)

A partir de la expedición de la Constitución Política de 1991, se da una nueva transformación institucional de las universidades, dado que se consagra como derecho de carácter constitucional la autonomía universitaria (artículo 69). Además, se expide la Ley 30 de 1992 que organiza el sistema de educación superior en el país y define su acceso en calidad de servicio público, cuya prestación goza de autonomía tal y como lo señaló la Corte Constitucional mediante Sentencia N° C-311 de 1994:

Ahora bien, como se observó, la Ley 30 de 1992 no está tocando directamente el núcleo esencial del derecho a la educación, sino organizando, se repite, el servicio público de la educación superior. En virtud de ello, podría plantearse el siguiente interrogante: ¿pueden escindirse de la educación superior, su aspecto de derecho fundamental y su carácter de servicio público, o más bien, al afirmar el uno, se implica necesariamente el otro? Nada obsta para que una misma realidad presente dos aspectos con regímenes jurídicos adecuados a su diferencia. Ello ocurre con la ley bajo examen: una cuestión es la determinación del contenido esencial de un derecho inherente a la persona humana, como lo es el de la educación, que requeriría de una ley adecuada a sus notas de derecho fundamental, es decir, la estatutaria, y otra muy distinta es la organización legal

de un servicio público al que el Estado no puede ser indiferente. Así como una misma realidad puede presentar diversos aspectos, igualmente la educación puede mirarse o bien desde el punto especializado de un derecho fundamental, o bien, desde el aspecto general de un servicio público. Este es, precisamente, el asunto del cual se ocupó la ley 30 de 1992 al organizar el servicio público de educación superior. (Subrayado fuera de la norma)

En este balance se observa como la educación superior no se ha concebido en el país como un principio o derecho universal, con fundamento en normas internacionales. La Corte Constitucional se ha pronunciado sobre el derecho a la educación superior y su núcleo esencial, y en sentencias como la T-089 de 2017, reiteró:

En este sentido, la Corte Constitucional ha señalado que si bien la obligación del Estado en materia de educación se limita según el nivel de enseñanza, con base en el principio de progresividad, le corresponde junto con la familia y la sociedad “el deber de procurar el acceso progresivo de las personas a los distintos niveles de escolaridad, mediante la adopción de diferentes medidas, dentro de las que se destaca, por expreso mandato constitucional, la obligación de facilitar mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

Por otra parte, instrumentos de doctrina internacional como la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998) y el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, adoptados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) hacen un llamado a los Estados miembros para que adopten las medidas necesarias para fomentar la accesibilidad a la educación superior. Por ejemplo, “crear, cuando proceda, el marco legislativo, político y financiero para reformar y desarrollar la educación superior”, e impulsar la vinculación con la investigación y los distintos sectores de la sociedad para que contribuyan eficazmente con el desarrollo. Visto lo anterior, no fija una obligación directa de brindar la educación superior.

Teniendo en cuenta que las disposiciones citadas expresan que el acceso y gratuidad de la enseñanza superior es un compromiso gradual de los Estados, estos deben tomar medidas para estimular su acceso y permanencia. (Subrayado fuera del texto original).

Lo anterior, advirtiendo que, en el nivel de educación superior, existe un principio de gradualidad y progresividad reconocido internacionalmente pero que no es obligatorio.

En su contexto se ha pensado desde la perspectiva de la exclusión que cimienta los resultados que se observan en la Ciudad: De cada 100 niños y niñas que inician su proceso de formación a temprana edad, terminan alrededor de 92 y de estos 57 no tienen oportunidad de ingresar a educación superior. Esto implica que las posibilidades de movilidad social son bastante restringidas en más del 50% de esta población.

A pesar de que en la última década la cobertura en educación superior ha crecido significativamente en Bogotá, al pasar de 73,6% a 113,6%, entre 2010 y 2018, respectivamente; los datos de tránsito directo de educación media a educación superior apenas alcanzan el 46,6% (SNIES-MEN, 2019) y para la matrícula oficial la cifra se ubica por debajo del 39%.

Bajo esta tendencia, más de 40.000 egresados de la educación media, dejan de ingresar cada año a formarse en algún programa de educación superior. Lo que significa que, manteniendo esta tendencia, alrededor de 200 mil jóvenes entre los 17 y 21 años no tendrán oportunidad de acceder a un programa de educación superior, bien sea técnico profesional, tecnólogo o profesional universitario.

Adicionalmente, durante la década se evidenció una caída en la tasa de crecimiento de la matrícula en educación superior (2010-2018). A pesar de que la tasa promedio fue de 5,7%, en el primer cuatrienio esta alcanzó 8,2%, mientras que entre 2015-2018 apenas llegó al 3,3%. Es decir, mientras que la matrícula privada desaceleró en 2,2%, la tasa en la matrícula oficial se contrajo casi 5 veces, explicado principalmente por la pérdida de registros calificados de los programas de educación superior que ofrecía el SENA.

El problema

En este momento no se tiene clara la dimensión que tiene la educación superior en el país. A pesar de existir compromisos para avanzar progresivamente hacia la universalidad, en el marco institucional no se cuenta con la claridad acerca de su concepción para su implementación. Los avances en cobertura han sido generados por movimientos sociales que propiciaron cambios estructurales, pero que siguen siendo insuficientes para que se pueda concebir como un derecho de acceso para toda la población.

Lo anterior, implica que se pueda desarrollar una discusión de fondo sobre las razones bajo las cuales la educación superior puede ser entendida como un derecho, donde se garantice de manera universal la asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Para ello, es necesario avanzar en su concepción desde al menos las siguientes dimensiones:

- *Dimensión moral:* Tal y como se observa en la literatura sobre la historia de la educación en Colombia, la concepción que se tiene de los derechos y de la educación parte de la creencia y el papel que la iglesia ha jugado en nuestro contexto. La percepción sobre lo que puede ser o no un derecho está marcada por esta cuestión moral que no puede ser subestimada en una investigación como esta, pues su análisis histórico mostrará cómo desde esta dimensión se han desarrollado las áreas de conocimiento en el país.
- *Dimensión de la ciudad:* Existen diferencias marcadas entre la forma en que las comunidades entienden los derechos, según si cohabitan en ciudades o en áreas rurales. Lo anterior, porque la ciudad obliga a la densificación y la necesidad de reconocer los espacios privados y su diferenciación de los de carácter público, entendidos estos como aquellos sobre los que no existen derechos de propiedad y, por tanto, no genera

exclusión. Es decir, que a medida que crecen las ciudades, tácita o expresamente se generan instituciones y normas que garanticen la satisfacción mínima de sus derechos y su financiación.

- *Dimensión del Estado:* El Estado es una representación de la sociedad y en este, tanto en su estructura como en la definición de su presupuesto, se evidencia cómo se priorizan el gasto y la inversión pública. Colombia, así como todos aquellos países que se consolidaron a partir de la noción del Estado nación, han creado su organización y la definición del gasto desde la forma en que definen a sus nacionales. No es raro que, en Colombia, históricamente el presupuesto público esté priorizado para el sector de defensa, pues el conflicto armado ha sido la constante en más de tres siglos. Solo a partir del desarrollo de modelos de Estado neoliberal o social de derechos se han comenzado a reconocer segmentos de población o minorías o problemáticas que no hacían parte del gasto e inversión por parte del Estado. Por tanto, la estructura del Estado y cómo se organiza su presupuesto público, se convierte en una dimensión esencial para abordar en esta investigación.
- *Dimensión de lo público:* En el país no se ha logrado entender la educación desde la órbita de lo público. En la ciudadanía existe una predisposición de pensar la oferta de educación desde una percepción privada, donde debe primar el acceso y la calidad (desde todas sus concepciones) para mí o mi grupo de interés, pero no para los demás. la educación superior en Colombia se ha definido como un derecho condicionado al criterio del mérito, el cual, sin un análisis claro de su concepción y alcance, sostiene que solo unos pocos pueden gozar de este derecho, es decir que, es un privilegio para quienes

ostenten este título (concepción de bien privado) y no tiene una percepción de universalidad.

- *Dimensión conceptual de la Educación:* Es fundamental teorizar la educación desde diferentes disciplinas y áreas del conocimiento, que obliga a realizar un balance desde diversas corrientes del pensamiento y a partir de un comparativos entre grupos poblacionales, a nivel nacional e internacional. La concepción actual del sistema educativo se ha desarrollado desde una única epistemología que desconoce las heterogeneidades y las múltiples inteligencias; es decir, que el sistema está diseñado para generar exclusión.
- *Dimensión del sistema de evaluación:* Otro elemento importante que debe ser parte del análisis consiste en los mecanismos de evaluación que acompañan el sistema de educación, pues en este aún prevalece el esquema de calificación / descalificación y no el reconocimiento de habilidades, inteligencias y competencias. Este esquema es no solo desigual e inequitativo sino además desconoce las diferencias y las potencialidades del grupo.
- *Dimensión de la heterogeneidad.* El sistema educativo se pensó para que su acceso y permanencia fuese para unos pocos. De ahí que su lenguaje y comunicación se haya basado en que algunos lo pudiesen entender y con ello se logró que quedase estructurado bajo un único parámetro de reconocimiento, es decir, que todo el sistema fue estructurado para reconocerle el derecho a un tipo de estudiante o aprendiz y desconocer a todos los demás. Este enfoque ha hecho que las posibilidades para poblaciones heterogéneas se les restrinja sus posibilidades de acceso y de paso vulnerar la concepción de la educación como un derecho.

En este sentido, dada la experiencia en la elaboración de políticas para la educación superior, cada una de estas dimensiones son parte de una investigación amplia que se continuará desarrollando en el marco de las posibilidades reales de concebir la educación como un derecho más allá de la promulgación de una norma.

Bibliografía

IESALC–UNESCO (2002). *La educación superior en Colombia. Informe*. Bogotá: IESALC–UNESCO.

Aportes para pensar el derecho a la educación superior en el Sur Global

Alicia Acin

De intereses y apuestas

En este texto recupero, por un lado, las motivaciones para postularme a la Escuela Internacional “El derecho a la educación superior desde el Sur Global. Horizontes, disputas y sentidos”, organizada por la Red de Conocimiento por el Derecho a la Educación con perspectiva del Sur Global (REGS), en el eje políticas públicas y acciones institucionales transformadoras e incluyentes, como integrante de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y, por el otro, la experiencia transitada en dicha escuela.

Para participar en los trabajos grupales en ese eje, me propuse compartir las estrategias desarrolladas por el Programa Universitario en la Cárcel (PUC), perteneciente a la FFyH, a fin de dar cuenta de las acciones institucionales tendientes a favorecer el derecho a la educación y el acceso a los bienes culturales de las personas privadas de libertad (PPL); esta es una población que históricamente ha sido vulnerada en múltiples derechos, entre ellos, el acceso y

permanencia a la educación obligatoria, la cual concluyeron mayoritariamente durante la reclusión.

Me movilizaba especialmente poner en común algunos resultados de la investigación que indagó la relevancia social, política y académica del PUC, así como la singularidad de los procesos formativos y psicosociales que este habilita, en un recorte temporal de 20 años (1999-2019). Mediante este estudio de caso, aspiraba a particularizar detalladamente las acciones que muchas universidades argentinas llevan a cabo a través de programas similares en cárceles, nucleadas en la Red Universitaria de Educación en Contextos de Encierro (Red UNECE), respecto de la cual la REGS publicó, en enero de 2023, un informe general titulado La educación superior en contexto de encierro en Argentina.

De los interrogantes formulados en la investigación, para esta publicación, retomo aquellos relacionados con las articulaciones interinstitucionales que posibilitan la promoción de los derechos de las PPL y su exigibilidad; con las condiciones en las que se desarrolla la docencia, la extensión y la investigación en el PUC; con los procedimientos diseñados para hacer posible la formación de grado y las actividades extensionistas durante la privación de libertad y en el proceso de salida, y con las experiencias formativas y subjetivantes que el programa promueve en las PPL.

Relaciones institucionales y condiciones en que el PUC despliega su labor

Para el logro de sus objetivos, el PUC mantiene relaciones con una variedad de instituciones, que agrupamos en intra, inter y pluri-institucionales. Esto es, las que establece al interior de la UNC entre la FFyH y el Rectorado, y entre la FFyH y otras unidades académicas; las que sostiene con instituciones educativas u otras unidades gubernamentales del Estado nacional, provincial o municipal, dentro de las que se destacan las que establece con el Servicio Penitenciario

(SP) y el Ministerio de Justicia; y aquellas que mantiene con instituciones públicas y organizaciones no estatales de la sociedad civil —religiosas, cooperativas y organizaciones no gubernamentales— entre otras. Dentro de las relaciones inter institucionales, señalamos la convergencia de dos instituciones que expresan la voluntad política de poner en marcha el programa y articular acciones para efectivizarlo, a través de convenios, así como las tensiones resultantes de las finalidades y mandatos opuestos de ambas, que expresan las caras protectora y punitiva del Estado; asimismo, la potestad del SP para habilitar o restringir los márgenes de acción de la FFyH y condicionar el funcionamiento del programa.

En el marco de esas condiciones interinstitucionales y materiales precarias, que no son las más favorables para encarar procesos educativos, la indagación nos permitió identificar una serie de estrategias y recursos puestos en juego para hacer posible la formación de grado y las actividades extensionistas durante la privación de libertad, en contextos ajenos a los habituales para la universidad, considerando las trayectorias educativas de estos/as estudiantes, la formalización de los contenidos a ser enseñados en las carreras de grado y los requisitos académicos a cumplir. A partir de ello, construimos la noción de dispositivo pedagógico recuperando la noción foucaultiana de dispositivo como el conjunto de prácticas discursivas y no discursivas, enunciados y leyes científicas, así como la red de relaciones de saber y poder que se establece entre esos componentes, orientada a producir subjetividades.

Los componentes principales de este dispositivo son: las tutorías, el encuadre de trabajo, el aula universitaria, las actividades de fortalecimiento de las competencias académicas y de orientación a estudiantes, las actividades extracurriculares, los materiales de estudio, así como las estrategias de acompañamiento a los docentes y la formación específica. Esos distintos componentes, en articulación, contribuyen a configurar la socialización académica, favorecen la construcción del rol de estudiante universitario y el avance en las carreras que cursan, en un espacio que requiere constantemente

delimitar las atribuciones de las instituciones que intervienen y fortalecer el encuadre de trabajo para no desviarse de los objetivos propuestos.

Acerca de la incidencia del PUC

Especial importancia revisten las experiencias subjetivantes que el PUC promueve en los estudiantes. El análisis e interpretación de la información, recabada mediante una combinación de entrevistas en profundidad a seis liberados y testimonios a otros dos, nos permitió valorar la incidencia del programa en los procesos de subjetivación y en su posicionamiento como sujetos sociales a partir del acceso a derechos culturales, sociales y políticos.

Los sentidos atribuidos a la experiencia vivenciada en el PUC por liberados se diferencian según su posición social, la extensión e intensidad del recorrido realizado, el nivel de involucramiento y la necesidad de satisfacer otras necesidades una vez obtenida la libertad, aunque el reconocimiento es unánime, aun poniendo de relieve distintos aspectos (Acin, Castagno y Morcillo, 2022). La mayor valoración no reside en el aspecto académico, salvo dos liberados. En el caso de los otros, la implicancia subjetivante que reconocen en las experiencias vivenciadas en el PUC se asocian a la ampliación del lenguaje, los conocimientos de los que se apropiaron y el establecimiento de relaciones entre diferentes conceptos, o entre estos y el conocimiento de sentido común, que les permite comprender más y mejor el mundo circundante, relacionarse de otro modo y transferir saberes y capacidades desarrolladas a su desempeño socio laboral. También se asocian al establecimiento de otros vínculos sociales por los que amplían sus horizontes, logran cierta contención al obtener la libertad y cuentan con capital social, en términos bourdianos, para afrontar el complejo proceso de salida de la cárcel (Gerrad *et al.*, 2020; Acin, 2021), en el que priman la incertidumbre y los escasos o nulos apoyos institucionales; es decir, que la valoración de lo que

aprendieron a través del PUC está estrechamente ligada a la resolución de problemas en su vida cotidiana.

En función de ello, sostenemos la relevancia política, social y académica del programa por cuanto es generador de innovaciones en las prácticas educativas universitarias (en las carreras de grado, en las actividades extensionistas y en el apoyo a la salida a través de cooperativas de trabajo) y, en última instancia, en la posibilidad de proyectar otros rumbos para sus vidas, en el marco de un proceso de cambio iniciado en la prisión, que trasladan a las relaciones familiares, sociales y laborales, y contribuye a la reinserción. Relevancia que, sin dudas, comparte con otros programas de la Red UNECE cuyos logros son semejantes o más importantes aun en virtud de otras condiciones en las que desarrollan su labor.

Reflexiones derivadas de la participación en la escuela internacional

Las actividades realizadas en la escuela en la Universidad Politécnica de Mozambique me posibilitaron ampliar el horizonte del derecho a la educación superior al tomar contacto con distintas realidades, descentrarlo del contexto argentino y contextualizarlo en otros países participantes del Sur Global.

En primer lugar, conocer la realidad social, cultural y económica de la sociedad mozambiqueña, que disputa teóricamente las huellas del colonialismo a la vez que atraviesa una situación de pobreza económica de la que es difícil salir, me ayudó a comprender el énfasis en la cooperación público-privada en la provisión de servicios educativos, entre ellos, de educación básica y superior en ese país.

Asimismo, aproximarme a los estudios de colegas de otras provincias argentinas relativos a pueblos indígenas, de las universidades del conurbano bonaerense o de la Universidad Nacional de las Artes me posibilitó dimensionar los esfuerzos realizados para incorporar colectivos postergados dentro de la primera generación de

estudiantes universitarios, a la vez que los que aún faltan cumplir en nuestra educación superior para mejorar la permanencia y el egreso, tema que surgió en las presentaciones y debates.

Por otra parte, los estudios y las experiencias llevadas a cabo por organizaciones o movimientos sociales (como aquellas relacionadas con movimientos campesinos, de trabajadores excluidos que incorporan a liberados/as que han estado en prisión o con experiencias vinculadas al cooperativismo) en nuestro país o en otros de Latinoamérica, me permitió vislumbrar otras aristas del acceso a la educación ligadas al accionar de distintas organizaciones y dimensionar la potencia de la articulación de organizaciones estatales y universidades con distintas expresiones de la sociedad civil a fin de contrarrestar desigualdades en el acceso a la educación.

En definitiva, esta instancia de estudio ha reafirmado las convicciones de redoblar la apuesta por delinear políticas públicas tendientes a construir sociedades más igualitarias y el reconocimiento a la diversidad en las que el acceso a derechos, antes impensados por muchos colectivos sociales, como en este caso la educación, sea posible. Y, así, vislumbrar otros horizontes aun en la compleja y controvertida realidad de los países del Sur Global, muchos de ellos, como nuestro país en particular, amenazados por procesos sociopolíticos y económicos que amenazan la pérdida abrupta de derechos sociales plenamente reconocidos.

Bibliografía

Acin, Alicia; Castagno, Mariel; Morcillo, Marcela (2022). DDHH y universidad: incidencia del Programa Universitario en la Cárcel (Córdoba-Argentina) a 20 años de su creación. *Anais do V EITICE*, 20 e 21 de outubro de 2022, evento virtual. <https://eitice2022.wix-site.com/brasil>

Acin, Alicia (2021). Procesos de subjetivación y construcción ciudadana de personas privadas de libertad en el Programa Universitario en la Cárcel (FFyH-UNC). *IX Encuentro Internacional de Políticas Educativas* [E-book], Programa de Políticas Educativas, Núcleo Educación para la integración, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Universidad Nacional de Entre Ríos. <http://grupomontevideo.org/ndca/ndeducacionparalaintegracion/wp-content/uploads/2021/09/IX-EIPE-Compilacion-de-poneencias2.pdf>

Enriz, Noelia; Hecht, Ana Carolina (2023). *La educación superior en contextos de encierro de Argentina* [Libro digital]. Buenos Aires: CLACSO.

Gerrad, Ana; Torres Sotelo, María; Zacovich, Franco; Hernández, Andrés; Olmedo, Facundo; Silva, Sandra; Renzone, Carla (2020). “Aprender estando, comprender escribiendo”: Una experiencia extensionista en la cárcel de Rio Grande, Tierra del Fuego. *Fuegia*, III(2), 82-98.

El derecho a la educación superior

Políticas educativas y prácticas pedagógicas en prisión

Anayanci Fregoso Centeno

La vida en la cárcel estaba estructurada y controlada desde arriba según unos principios programáticos de la peor índole. El número de actividades establecido era el mínimo necesario para apartar a las reclusas de toda reflexión prolongada sobre su miserable situación. Se trataba de llenar los días de actividades sin sentido, de distracciones vacías.

Angela Davis

Cuando se entra a la cárcel con interés por comprender alguno de los fenómenos que atraviesan o constituyen la institución es difícil dejar de mirarla. Se trata de un espacio cargado de estereotipos y representaciones producidas, especialmente, por la industria del espectáculo y los medios de comunicación, desde el cual se constituyen explicaciones racistas, clasistas y de discriminación de género (Segato, 2007; Constant, 2022) sobre las personas en condición de privación de libertad. Donde la maquinaria carcelaria trabaja cotidianamente por desdibujar la singularidad de los(as) sujetos, con interés en modelar la figura del delincuente. Y con ello disminuir las

ansiedades en el afuera por las condiciones extendidas de inseguridad y violencia.

Cobra sentido como un campo de estudio no solo desde la óptica del análisis de la administración de justicia sino también como un microcosmos de lo que ocurre en las sociedades donde tiene lugar o un micromundo, como una realidad paralela a la extramuros (Pratt, 2006) pero estrechamente vinculada. Lo que deviene en una necesidad de investigar los entramados sociales, las interacciones y la constitución de subjetividades en el encierro con la intención de advertir posibles rutas para restituir la humanidad en este espacio social y los lazos con el afuera, pues no se trata de una instancia que opere en el vacío. Como señala Gaete (2022): “Pensar la cárcel no solo como estructura institucional sino como un cotidiano de vida, permite comprender que se habita de distintos modos, con diversas trayectorias, relaciones y posibilidades” (p. 46).

Interesa reflexionar en cómo viven la prisión las personas encarceladas, pues la subjetividad no se experimenta ni se constituye de una forma única. Por el contrario, el encierro produce efectos en la convivencia cotidiana y en la autopercepción de los(as) sujetos y la realidad que les circunda y atraviesa (Scarfó, 2018, p. 21). Estos procesos singulares tienen que ver con las condiciones que anteceden el ingreso a la cárcel tanto como con las relaciones que se mantienen —y las que se pierden— con el afuera, y las que se gestionan dentro, con los actores institucionales y la población penitenciaria, entre quienes se disputa el espacio tensionadamente. El moldeamiento de la subjetividad, en esta constante tirantez, se produce a la luz de prácticas institucionales que tienen el castigo y la domesticación de los cuerpos como base de su gobierno, y una mirada teñida por la noción de la carencia, por lo que el disciplinamiento penitenciario desconoce la capacidad de agencia de los(as) sujetos y los contextos sociales de procedencia. La institución promueve un proceso de prisionización subjetiva que afecta las formas y los alcances de la educación en este contexto.

Es indispensable decir entonces que entrar a la cárcel no debe traer consigo la negación de la dignidad de las personas. Y entre las discusiones fundamentales que tienen que darse sobre lo que ocurre en las prisiones está la que gira en torno a la educación como un derecho porque, además, se trata de un derecho llave que permite abrir el conocimiento de otros derechos y construir espacios de comunicación y reflexión que den lugar a procesos de inflexión donde es posible concebir transformaciones en la propia existencia. Lejos de la perspectiva instrumental que reduce la educación a un simple proceso de transmisión de contenidos o de formación para el trabajo.

El conocimiento sistematizado sobre la educación superior en contextos penitenciarios en el Sur Global (Rangel, 2009; Fregoso Centeno y Rojas Botello, 2021) muestra serias carencias y evidencia que la educación aún se presenta como un derecho incumplido. Particularmente en México, según el artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se dice que

El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2023, p. 20)

Sin embargo, sigue siendo poco operativa, insuficiente o, en numerosos estados del país, incluso nula. Hace falta una política pública específica sobre educación superior que trascienda las iniciativas generadas a discreción en cada centro penitenciario sin el debido sustento y en condiciones muy limitadas; es preciso configurar una política educativa que atraviese todo el sistema penitenciario pues lo que está en juego es la posibilidad de dotar a las personas de herramientas que les permitan reincorporarse en condiciones confiables a la sociedad, en contrasentido de la noción generalizada de que las cárceles son “escuelas del delito”.

La educación en contextos de encierro reduce las condiciones de vulnerabilidad social y cultural de las personas privadas de libertad; restituye o les vuelve tangible su condición humana luego de atravesar un proceso —durante su detención y tránsito a la prisión— en el que estuvo desdibujada o se vio fuertemente cuestionada; renueva la convivencia entre pares, familiares, custodios y trabajadores de la institución; y fomenta el desarrollo de condiciones profesionales y laborales que faciliten la participación social una vez que salgan libres.

Hacer efectivo el derecho a la educación superior en la prisión obliga necesariamente a analizar —para reconocer los obstáculos que habría que franquear y, en este sentido, el esfuerzo que significa— su articulación en un campo tensionado entre una institución —la escuela— y otra —la prisión— que se piensan como incompatibles. Es en este sentido, y en consonancia con el proyecto de educación superior que sostengo desde 2016 en algunas prisiones del Área Metropolitana de Guadalajara (Centro de Reinserción Femenil de Puente Grande y el Centro de Atención Integral Juvenil del Estado de Jalisco), que la Escuela Internacional de la REGS “El derecho a la educación superior desde el Sur Global: Horizontes, disputas y significados” cobró relevancia, pues su propuesta de abordaje en tres ejes se vincula con las dos aproximaciones con las que realizo mi trabajo docente y de investigación en la cárcel.

Esto es: 1) Insistir en llevar el tema de lo carcelario a la universidad y la universidad a la cárcel, alentando diálogos dentro de la Universidad de Guadalajara donde en el centro de la conversación estén dos cuestiones: la obligación social que tiene la institución educativa de posicionarse públicamente sobre lo que ocurre con los(as) jóvenes y adultos(as) que atraviesan condiciones de encarcelamiento en relación con su derecho a la educación superior, y abonar, a través del conocimiento que en la universidad se produce, a la configuración de políticas públicas sobre este derecho y esta población. 2) E investigar qué sucede con la práctica pedagógica en la prisión, pues entre los primeros asuntos que observé cuando comencé mi trabajo

docente con las mujeres en condición de encierro penitenciario es que no podía ser la misma que en las aulas universitarias.

Desde mis primeras incursiones a la prisión, donde acudo con estudiantes universitarios de distintas disciplinas de las ciencias sociales a hacer grupo en círculo con las personas aprisionadas, mi práctica docente, la configuración del aula y las formas que en los hechos fueron tomando los programas académicos me ha llevado a reflexiones sobre el ser docente y el papel de la educación superior en estos espacios. Acordando con Garcés (2020) en que “podemos hablar específicamente de pedagogía emancipadora cuando entendemos que la educación es un camino de liberación no solo para unos cuantos escogidos sino para todos” [...] y que “el propósito de acoger la existencia se convierte en una lucha cotidiana contra las desigualdades, las injusticias y las exclusiones que la oprimen y la degradan” (p. 27).

En este contexto la educación cobra un sentido de urgencia pues supone, por principio, la restitución de lo humano como una noción casi inexistente en las prisiones, y porque puede ser concebida como parte de un programa nacional de educación para la paz con el que el Estado se comprometa y, por tanto, haga posible las condiciones para su habilitación y sostenimiento en el tiempo.

Llevar educación a la cárcel significa para las personas privadas de libertad salir del ensimismamiento y la rutina para pensar en lo social de manera (auto)crítica, es una convocatoria a la construcción de saberes que contengan posibilidades, sentidos y prácticas que se encaminen a la restitución de la vida vivida dignamente a través del conocimiento. Como lo han dicho Herrera y Frejtman:

Pensar y hacer educación en una cárcel es romper las rejas de adentro, las que están dentro de nosotros mismos, en nuestros modos de pensar, de sentir, de vincularnos, de ver y habitar el mundo. Es desmontar los lugares comunes, cuestionar los conceptos y los procedimientos, resignificar sentidos, es nombrar de nuevo la confianza, es intentar escuchar desde el lado de adentro. (2010, p. 12)

Bibliografía

Constant, Chloé (2022). *Mujeres trans*, violencia y cárcel*. México: Flacso.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consulta: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Fregoso Centeno, Anayanci; Rojas Botello, Emmanuel (2021). *Educación en contextos de encierro punitivo. Los casos de El Salvador, Honduras y México: primeros apuntes para un estudio comparado*. Argentina: IIPE UNESCO, Oficina para América Latina.

Herrera, Paloma; Frejtman, Valeria (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Pratt, John (2006). *Castigo y civilización: una lectura crítica sobre las prisiones y los regímenes carcelarios*. Barcelona: Gedisa.

Rangel, Hugo (2009). *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones*. Francia: Centro Regional de Estudios Pedagógicos.

Segato, Rita (2007). El color de la cárcel en América Latina. Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en deconstrucción. *Nueva Sociedad*, 208, marzo-abril.

Educación transformadora, educación cooperativa

Carlos Pástor Pazmiño

Introducción

Nacer es, en sí mismo, complejo. Más aún, cuando se empieza la vida en medio de una crisis global sanitaria, económica, climática etc. No hay planificación teórica que nos haya preparado para lo que estábamos por vivir, la creatividad y el trabajo en equipo logró dar respuestas a las crisis. Esta breve reflexión necesaria hace el esfuerzo por contar algunas de las acciones y las consecuencias que se han dado en los últimos 3 años en la construcción colectiva de una educación transformadora, de una educación cooperativa que tiene por objetivo mejorar la vida de las personas.

Nacimiento

Nos daba miedo salir de casa, no había forma de estar tranquilos si no se llevaba alcohol, mascarillas y se mantenía, al menos, un metro de distancia con otra persona que no sea del círculo familiar. En

estas condiciones, un grupo de cooperativistas buscábamos romper el miedo juntos y materializar un sueño colectivo que se venía cocinando desde hace más de dos décadas. En agosto del 2020 recibimos la noticia de ser acreditados como una institución de educación superior en el Ecuador, acción que encendió la mecha para tejer una red nacional e internacional al servicio de los diversos actores de la economía social, popular y solidaria (EPS).

Las cooperativas son diversas, están presentes en varias ramas económicas, territorialmente generan procesos endógenos que hacen eco a nivel nacional, de hecho, mientras nosotros armábamos las carreras de tercer nivel, en plena pandemia, la EPS del Ecuador, aportó con 16 mil millones de dólares, lo que representó el 15% del PIB. Esto es posible gracias a que somos, a nivel nacional, más de 8 millones de socios organizados en 17 mil procesos cooperativos, asociativos y cajas de ahorro. Pese a ser tan grandes, estamos dispersos, no logramos sumarnos como sistema cooperativo, aún no somos capaces de articularnos, ni económica, ni productiva, ni comercial, ni profesional y menos ideológicamente.

Por esta dispersión justamente, es que nacemos, para lograr, a través de una educación transformadora, de una educación cooperativa, articular nuestras fuerzas económicas territoriales y nacionales en procesos productivos sostenibles, buscando que esos 8 millones de personas, además de socios sean usuarias de productos y servicios, financieros y no financieros de alta calidad. Esta calidad y sostenibilidad solo es posible construyendo equipos de trabajo de corto, mediano y largo plazo, en cada organización con sentido cooperativo, solidario y al mismo tiempo eficiente, competitivo, sostenible e innovador.

Esos socios son los que estamos ahora formando en nuestras carreras, en nuestros cursos de educación continua, en nuestros talleres, para ser en el mediano plazo un gran ecosistema de la economía social, popular y solidaria.

Primeros pasos

No empezamos de cero, ya llevamos 28 años materializando este sueño colectivo, somos semilla que emerge de una crisis al sur del país, conocido como: “El desastre de la Josefina”, apenas tres años luego de ser formalmente cooperativa de ahorro y crédito, creamos EDUCOOPE, un semillero de cooperativistas, que pregonaba con el ejemplo en cada cantón y parroquia del sur del país, sumando socios con el espiral del conocimiento.

Actualmente somos alrededor de 700 mil socios, con presencia en 9 provincias, con 70 agencias, más de mil corresponsables solidarios, \$1.513,19 millones de dólares en activos y una red de cooperativas que creamos a partir del 2018 en ramas como: construcción, educación inicial, comunicación, producción agropecuaria, educación tecnológica superior, entrega a domicilio, comercio virtual, consumo y servicios financieros, juntos hemos conformado la Corporación de Fomento al Emprendimiento Productivo y Solidario.

Somos un grupo económico sin fines de lucro que busca ser un ecosistema de EPS que articula su fuerza económica, al fortalecimiento productivo, al fortalecimiento organizativo, a la generación de circuitos de comercialización, a la profesionalización de socios, a la empleabilidad y a la creación de territorios cooperativos.

El territorio cooperativo es un espacio vivo, que produce y reproduce sentidos de vida, de pertenencia, logra engranar proyectos personales con proyectos colectivos mediante el comercio justo, la intercooperación, la soberanía alimentaria, la agroecología, la equidad de género, la agricultura familiar campesina, etcétera.

La memoria histórica es la que nos mueve, las voces de nuestros socios y organizaciones son las que construyen nuestra oferta académica, por esta razón empezamos con tres carreras, Cadenas de Producción de la EPS, Administración de Organizaciones de EPS y Finanzas Populares y Solidarias. Cada una de estas se sustenta en lo que llamamos las 4 “E” de nuestra educación:

- Educación que se construye desde la *Empatía*, donde el docente es un mediador y en un diálogo de saberes con los compañeros estudiantes se teje un nuevo conocimiento colectivo que es práctico y de utilidad para su cotidiana labor.
- Educación que valora la *Experiencia* local e histórica de los actores que han dedicado su vida al quehacer de la EPS la cual entra en diálogo con la creatividad e innovación contemporánea para forjar nuevos proyectos colectivos.
- Educación que genera *Empleo* en el sistema cooperativo del país, principalmente en nuestro ecosistema,
- Educación que logra que los compañeros del aula sean los futuros socios y socias de *Emprendimientos* cooperativos.

Nuestros primeros pasos ya dejan huella, hemos logrado que las mallas curriculares logren ser, en el aula, una práctica de educación cooperativa, transformadora que forma compañeros y compañeras que, en el corto, mediano y largo plazo, sean trabajadores, administradores y dueños de sus propias cooperativas, siendo a la vez una herramienta que mejore, desde lo tangible, sus condiciones de vida y de sus familias.

Esta visión también se encuentra en nuestros cursos de Educación Continua, que están al servicio de la sociedad y que en lo que vamos del 2023 ha logrado contar con la presencia de más de 10 mil personas, en 32 cursos distintos, entre los cuales destacan: acreditación de competencias directivas, emprendimiento cooperativo, gobernanza y cooperativismo, finanzas para la EPS, Tics y plataformas digitales, etc.

El lunes 29 de mayo de 2023 cumplimos nuestro segundo año de vida académica y seguimos incansablemente tejiendo lazos de intercooperación entre distintas organizaciones, gremios, instituciones,

cooperativas, así como sectores educativos, productivos, entre otros que puedan sumarse a cumplir sueños colectivos.

Haciendo camino al andar

Partimos de la plena convicción de que el instituto no es el fin, el título universitario que obtienen los estudiantes, no es el fin, nos reconocemos como actores de la EPS, y buscamos ser, desde la docencia, la investigación y la vinculación, un punto de encuentro, un espacio vivo de diálogo de distintos saberes, donde no hay verdades absolutas, sino una construcción colectiva de procesos, en territorios concretos, con intereses y necesidades concretas. Donde las artes, las músicas, el teatro, las danzas, las culturas, los oficios, etc. son parte un mismo espacio que ha logra integrar y construir sentidos de vida, sentidos comunes, utopías, planes, programas y proyectos que se materializan y ejecutan.

Con la primera cohorte de graduados de 91 personas, de 16 provincias, hemos aprendido que lo académico no se trata de memorizar cosas que no serán útiles en nuestro día a día, todo lo contrario, una educación transformadora, cooperativa para la EPS deber ser principalmente de utilidad, debe en el corto, mediano plazo como máximo, generar destrezas y habilidades que mejoren las condiciones de vida de los compañeros socios, de sus familias, de sus comunidades, de sus organizaciones. Si lo académico no cumple esta función prioritaria no es una educación para la vida.

Hay que reconocer empero que la universidad no es el único lugar donde se genera conocimiento o donde se aprende, la vida misma es un constante aprendizaje, que nos lleva a conectarnos con proyectos personales y colectivos que pueden construir una sociedad solidaria, sostenible, cooperativa, humana y emancipatoria. Sin embargo, si vemos que la educación abre puertas de percepción, de compromisos, de generación de medios de vida, este es nuestro camino, impulsamos estas sinergias.

Los desafíos

Titulitis, una grave enfermedad que nos deja la mercantilización de la educación, nos ha hecho creer que un título nos arregla la vida, pero las evidencias nos dicen lo contrario, un porcentaje importante de personas con título universitario, no tienen un empleo adecuado, lo que provoca que planificar un proyecto de vida a medio/largo plazo, sea algo difícil hoy en día, por no decir casi imposible.

En la mayor parte de provincias o cantones empobrecidos del Ecuador no hay educación, no hay salud, no hay seguridad, hay un vacío del Estado que ha sido llenado por el crimen organizado, la duda es, si esos vacíos son voluntarios o son por incapacidad gubernamental, será acaso que el Estado deja puerta abierta para que las organizaciones delictivas se tomen los territorios y propaguen delincuencias, drogadicción, machismos, depresión, ansiedad, suicidios.

Ser una opción de vida, una respuesta tangible es nuestro mayor desafío, pero lograrlo implica mirar hacia dentro, analizar nuestras fortalezas y debilidades, así como preguntarnos cómo estamos trabajando con los y las jóvenes de hoy en día, si queremos ser una opción de vida, si queremos generar proyectos de vidas posibles y sostenibles, nos hace falta unir esfuerzos, llegar en el tiempo necesario, a los lugares necesarios, a las personas que nos están buscando, debemos encontrarnos entre compañeros y hacer una hoja de ruta común.

Esta es una tarea pendiente, hasta la fecha, la EPS no ha abordado de manera suficiente las necesidades e inquietudes de la juventud, no hemos sido capaces de articular un discurso, una práctica que parta de un diagnóstico sobre la situación en la que se encuentran las personas jóvenes, aun no tenemos la claridad para saber de qué manera el sistema económico actual condiciona los proyectos de vida de los jóvenes y como desde una propuesta económica alternativa es capaz de afrontar retos y desafíos de ellos mismos, por ahora la mayor parte de nuestros compañeros socios, estudiantes tienen un

promedio de edad de 36 años, mayormente mujeres rurales, jefas de hogar, la juventud no nos ve por ahora como opción.

Este desafío implica seguir librando nuestra batalla en el campo de las ideas, de lo cultural, para generar pensamiento crítico y acción consciente también entre las personas jóvenes, acercándolas a los valores y prácticas de la EPS, formándolas, acompañándolas y estando presentes, en un mundo donde precisamente reciben constantemente mensajes que se contraponen con la visión de la economía y de la sociedad que defendemos.

En el camino se ajusta la carga

La educación en cualquiera de los niveles de enseñanza no puede ser concebida, no puede ser pensada, no puede actuar por fuera del territorio y de los desafíos que enfrentan en el día a día las personas que reproducen la vida en la familia, en la comunidad, en el barrio, en la región, en el país, en el continente, en el mundo.

Cuando llegamos a los territorios nos encontramos con personas deseosas de cambiar sus modelos hegemónicos y liberarse de tantos amarres, liberarse del empobrecimiento, pero viven encadenados a sus condiciones estructurales, por eso la educación cooperativa también es una educación que camina hacia la empleabilidad, relacionando, caminando de la mano educación, empleo y producción sostenible.

En más de una ocasión nos han preguntado cómo en tan solo dos años de vida académica han logrado esto, y solemos decir que no hubo y no hay una planificación estricta de lo que se hizo y se sigue haciendo; lo que hubo y hay son varios ojos para ver la realidad, muchos oídos para escuchar a los compañeros, corazones para sentir y compartir el dolor ajeno, mentes para visualizar soluciones justas, equitativas y sostenibles.

Algunas de las decisiones las hemos tomado colectivamente sobre la marcha con mucho sentido común, escuchándonos. Pero como

dice nuestro maestro Hernán Rodas, si no hay movimiento tampoco se desajusta la carga. Por lo tanto, hay que moverse, nos movemos siempre, aun cuando no todo sale perfecto. Eso sí, todo movimiento debe tener un punto de llegada, un horizonte, las formas pueden cambiar de acuerdo con la realidad, el horizonte no.

Recordemos que al horizonte no siempre se llega avanzando en línea recta y respetando los tiempos establecidos. A veces hay que desviarse para evitar obstáculos, otras veces hay que saber esperar, “nuestro horizonte es la construcción de una sociedad justa, solidaria, cooperativa, sostenible, con equidad y esto es posible únicamente construyendo dentro de casa, afuera, en el barrio, en la comunidad, en la organización, en la sociedad, en el mundo del trabajo y de la cultura una práctica cooperativa, con inteligencia, sudor, amor y honradez” (Rodas, 2023).

Nuestra educación cooperativa, nuestra educación transformadora no es ni un modelo, ni un proyecto acabado: es un proceso de crecimiento, es una propuesta, es una fuente de inspiración, es la demostración que “cambiar se puede” y por ende “cambiar se debe”, hay que cambiar para querernos más, para ser felices, para vivir en paz, el amor, la felicidad y la paz son valores humanos, por lo que vale la pena luchar, por lo que luchamos cada día.

Cierre

Cuando los conocimientos que se imparten son asimilados con vínculos emocionales uno los recibe con armonía, con empatía, con compromiso y los aplica en sus propias acciones.

¿Cómo es posible construir esta una educación cooperativa?

Con la práctica de nuestros valores:

- Humildad: reconocer que nadie sabe todo, nadie ignora todo, siempre estamos abiertos a aprender y enseñar.

- Amor al proceso de enseñanza como una acción colectiva.
- Valentía para luchar, construir y vincular proyectos, voluntades, sueños.
- Tolerancia: virtud que nos enseña a convivir con lo diferente, a aprender con lo diferente a respetar la diferente.

Al poner en práctica este tipo de educación generamos en nuestros compañeros y compañeras estudiantes un pensamiento crítico y una acción consciente en su vida cotidiana.

Bibliografía

Rodas, Hernán (2023, en prensa). *Cooperativos, populares y solidarios, tomo 1*. Cuenca: s/d.

Aprendizajes y desafíos de la Educación Superior desde el Sur Global a partir de la implementación de un modelo de vinculación con el medio en Chile

Rodrigo Mardones Carrasco¹

Este trabajo muestra, por un lado, el proceso de implementación de un modelo de vinculación con el medio en una carrera de Psicología en la Patagonia Chilena; y por otro, las reflexiones surgidas a partir de la presentación de su sistematización en la Escuela Internacional “El derecho a la Educación Superior desde el Sur Global. Horizontes, disputas y sentidos” organizado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Consejo Árabe de Ciencias Sociales (ACSS) y la Universidad Politécnica de Mozambique, que, junto a otras instituciones, conforman la Red de Conocimiento sobre el Derecho a la Educación desde el Sur Global (REGS).

El modelo de vinculación sistematizado se propone considerar un enfoque comunitario de forma transversal. Es así como define una línea formativa llamada “Prácticas Territoriales” que promueve, desde el ciclo inicial, la formación en metodologías participativas, intervención y fortalecimiento comunitario, políticas públicas y evaluación de proyectos psicosociales. Centrándose en los valores sello

¹ Gracias a las organizaciones que participaron de este proceso: Escuela España, Colegio Alianza Austral, Colegio Patagonia, Colegio Altamira, Instituto Nacional de Derechos Humanos, Fundación por la Superación de la Pobreza, Agrupación de Ciegos de la Patagonia — ACIPA, Agrupación Asperger Patagonia, Taller Laboral Patagonia, Programa Calle del Hogar de Cristo — Coyhaique, Programa Pro Amigo FAE Aysén, ONG Diversa Patagonia, Fundación Revivir — Coyhaique, ONG Aumen — El Eco de los Montes, Instituto de la Juventud — Coyhaique, OTEC Aysén Consultores, Programa PACE UACH.

como: a) Compromiso ético; b) Desarrollo regional y; c) Trabajo en equipos interdisciplinarios. Durante el año 2022 se implementó este modelo de acción que supuso trabajar junto a diversas unidades de la universidad y agentes sociales de forma conjunta. Todo lo anterior, alineado al modelo educativo institucional, a las directrices de vinculación con el medio y al itinerario curricular de la carrera.

A través de diversos instrumentos cuanti y cualitativos, además de metodologías participativas se construyeron diagnósticos multies-tamentales junto a estudiantes, académicos y socios-comunitarios (sociogramas, Modelo Problemático Integrado — M.P.I. — cartografías participativas), la planificación estratégica (FODA, Grupos de Discusión, Entrevistas) y el análisis institucional-curricular (Índice Kappa). Como resultado, se diseñó un modelo instruccional para los diversos cursos que componen la línea de prácticas territoriales, diseños pedagógicos basados en los principios del Aprendizaje+Servicio (A+S) y una sistematización de los procesos de vinculación con el entorno. Todo lo anterior, en estrecha relación con una docencia centrada en los estudiantes. Esta experiencia fue la fuente de aportes y desafíos para pensar el derecho a la educación superior desde el Sur Global en Maputo, Mozambique junto a diversas organizaciones y representantes de diversos países latinoamericanos y africanos. La sistematización muestra los buenos resultados en términos de gestión de enseñanza-aprendizaje en vínculo con el medio, con especial énfasis en las directrices de bidireccionalidad y pertinencia territorial. Por otro lado, aún quedan desafíos por trabajar, como lo es la articulación comunidad-universidad, la importancia del itinerario curricular para mejorar procesos de evaluación y profundizar en evaluaciones con participación de organizaciones sociales.

Introducción

La vinculación con el medio debe ser entendida como parte de las funciones universitarias, siempre en relación con la docencia y la

investigación. Cada dimensión hace de la producción de conocimiento un dispositivo complejo capaz de movilizar acciones junto a los territorios. Bajo estas premisas, el desafío de implementar un modelo de vinculación con el medio para la carrera de Psicología de una universidad chilena, emplazada en la Patagonia, era cómo ejecutar un proyecto participativo-formativo presencial. Esta carrera proyectó su implementación para marzo del 2020. Pero, la pandemia obligó a comenzar de forma virtual por dos años. Sin embargo, el 2022, se debía, además, concretar la apuesta sello de la carrera, una línea formativa llamada “Prácticas Territoriales”. Se trata de cuatro cursos de formación continua desde el tercer semestre hasta el sexto (2° y 3° año).

En formato en línea, el trabajo se basó en apoyar a diversas organizaciones (en especial colegios) en diagnósticos y propuesta de talleres para el autocuidado y salud mental. En la presencialidad, se decidió trabajar en la definición de problemas con cada una de las organizaciones con las que íbamos a colaborar. Desarrollamos así un banco de problemáticas y/o desafíos. Realizamos las actividades de ejecución, evaluación y puesta en valor de conocimientos y acciones generadas, entre organizaciones sociales, estudiantes y académicas/os. Se realizó una sistematización de acciones de la carrera, donde se definieron diversas entradas de demandas a la institución. Así también la ejecución de actividades que permitan el desarrollo de las competencias de estudiantes y organizaciones sociales. Todo lo anterior en pos de generar un proceso formativo vinculado a los territorios que promueva diversas experiencias, conocimientos y agencias entre estudiantes y comunidades de la Patagonia chilena.

Universidad y territorios

La importancia de la Universidad en los territorios nos obliga a reflexionar sobre el rol de las diversas instituciones y disciplinas, entre ellas las ciencias sociales y en especial la psicología. La

responsabilidad y la reflexividad, en el proceso de producción de conocimientos, implican la generación de una conciencia social respecto de las problemáticas abordadas y las formas de cómo se deben investigar e intervenir dichos problemas (Gaete, 2011).

Por ello es que el saber implica en sí participación. En palabras de Lolas (1995), “se sabe en sociedad, pues saber que se sabe es asunto de reconocimiento por parte de otros” (p. 38). Saber es participar, y participar, como un proceso organizado, colectivo, libre e incluyente (Montero, 2004), es transformar aquellas disciplinas, saberes e instituciones que han sido, son y serán.

Es así como la academia tiene el desafío de articular diversos saberes, promoviendo un análisis crítico y dialógico, que permitan generar múltiples aproximaciones metodológicas en el complejo proceso de producción de conocimientos (Lara y López, 2007). Las universidades en este caso tendrían un papel activo, de carácter reivindicativo y propositivo, respecto de la solución de diversas problemáticas y necesidades sociales existentes en la actualidad (Gaete, 2011).

En este sentido, la relevancia de la universidad en nuestra sociedad resulta evidente, de modo en que hemos de considerarla como un agente de cambio y de transformación social. Desde esta visión, la libertad de pensamiento y de expresión, el pluralismo, la participación y la valoración por la actitud reflexiva, dialogante y crítica (Rueda, 2011), son el marco orientador que distinguiría las acciones entre la universidad y su medio social. Concibiendo de esta manera la generación de conocimientos es posible abrir paso al fortalecimiento de los procesos de participación, compromiso y problematización de los diversos saberes en juego en el trabajo con comunidades (Montero, 2003).

Por lo tanto, en los asuntos de responsabilidad social, no es posible considerar a las comunidades como sujetos pasivos, sino como agentes activos de intercambio y transferencia. Esto implica la realización de esfuerzos institucionales que van más allá del cumplimiento jurídico o administrativo que les compete a las universidades, es

decir, a su quehacer docente o investigador más tradicional. Aparece aquí la necesidad de un férreo vínculo y compromiso ético-político con su medio social, expresado en acciones que involucren como sus beneficiarios directos no tan solo a estudiantes universitarios, sino que también al resto de la sociedad (Gaete, 2011).

Primeras aproximaciones para la construcción de un modelo de vinculación con el medio

El trabajo se posiciona desde las premisas de un Enfoque Comunitario (Martínez, 2006), que permite diagnosticar, intervenir y evaluar los procesos psicosociales considerados injustos o problemáticos, tanto por los investigadores como por los participantes de las comunidades, transformando la teoría en práctica y la práctica en teoría, movilizandando una conciencia crítica y transformadora de nuestra realidad social (Krause, 2002; Montero, 2006).

La carrera de Psicología compromete en su malla curricular el trabajo en terreno desde el tercer semestre hasta el sexto (carrera con un total de 10 semestres de duración). El perfil de egreso nos muestra una especial orientación por el sentido de responsabilidad social, siendo uno de sus objetivos lograr una interacción más efectiva entre el conocimiento y la sociedad, entendiéndose en el sentido de que es responsabilidad de la universidad contribuir con el desarrollo de nuestro país en todo ámbito. Desde esta misión y conducidos por los nuevos desafíos de los complejos escenarios actuales, la línea formativa de “Prácticas Territoriales” promueve la comprensión de los fenómenos locales, abriendo un nicho importante en investigación y desarrollo a través acciones conjuntas de inserción de estudiantes desde ciclos iniciales en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos psicosociales.

Proponer una formación integral desde ciclos iniciales no es tarea fácil. Por ello, una premisa para este proceso fue hablar de la puesta en marcha de las prácticas territoriales como un proceso

“investigativo-interventivo” conjuntamente, debido a que se concibe que cada estrategia de intervención permite producir información en las diferentes etapas del proceso, la que es validada desde la comunidad, alimentando así nuevas propuestas interventivas basadas en nuevos diagnósticos de necesidades y expectativas, construyendo operaciones reflexivas y dialógicas donde intervención e investigación se nutren constantemente.

Por ello, el objetivo es generar lineamientos metodológicos a partir de la sistematización de la experiencia de planificación, ejecución y evaluación de un Modelo de Vinculación con el Medio de una carrera de Psicología durante los años 2021 y 2022 para el trabajo formativo con enfoque comunitario y centrado en una formación coherente y pertinente a los desafíos que implica situarse en un territorio extremo.

Sistematizando nuestras prácticas: propuestas para un modelo de vinculación con el medio

Ahora bien, comenzando con el recorrido analítico de la propuesta presentada, considerando tanto los antecedentes teóricos como empíricos, es posible identificar 4 momentos clave, que aglutinan las acciones llevadas a cabo. A medida que se revisarán las etapas propuestas se presentan las metodologías y sistemas de análisis aplicados. Estas etapas se corresponden con la periodización de la implementación 2022, es decir:

- Origen de la demanda y diagnóstico.
- Diseño y planificación.
- Ejecución y cierre.

- Evaluación y sistematización.

Origen y diagnóstico

Fue importante identificar las fuentes de demanda social hacia la carrera, ya que ello nos habla sobre los vínculos que promueve la institución y sus mecanismos para hacerlo. Es así como se identificó que existían demandas desde las organizaciones hacia la carrera, demandas de una tercera persona u organización para trabajar con otra entidad, y oferta desde la línea de prácticas territoriales hacia organizaciones sociales. En formato online, la segunda había sido la más utilizada. Comenzamos entonces a acercarnos a las organizaciones para dar a conocer la propuesta y las posibilidades de acción conjunta de la línea de Prácticas Territoriales.

Se realizaron encuestas de opinión a instituciones que habían participado en la etapa online, estudiantes y docentes. En general, un 90% mostraba una sensación de satisfacción, considerando el contexto, pero resultaba preocupante para todos los agentes la generación de posibles brechas en el desarrollo de habilidades sociales y profesionales de estudiantes debido a la pandemia. Así también, aparece la necesidad de realizar actividades sostenidas en el tiempo, ya que, muchas veces, las actividades en terreno solo se centraban en diagnósticos sin procesos de ejecución o evaluación.

Mientras que, para las y los estudiantes, resultaba fundamental una experiencia pedagógica no tradicional. Es decir, un aprendizaje experiencial, con énfasis en el diálogo y en el trabajo creativo. Existe una necesidad de parte del estudiantado de espacios de formación de habilidades sociales/profesionales y desarrollo personal desde aproximaciones innovadoras.

Para docentes, era fundamental la realización de documentos que enmarquen el accionar del curso y su itinerario temporal en coordinación con las planificaciones de las entidades colaboradoras.

Un problema identificado fue establecer parámetros comunes de acción, que permita unificar discursos e información entre organizaciones para otorgar mayor consistencia en el proceso formativo de estudiantes.

Resulta fundamental trabajar en la generación de marcos comunes de acción, que permitan un intercambio entre los procesos académicos y socio-comunitarios de forma de potenciar los objetivos de cada parte interesada. No necesariamente las organizaciones realizan procesos de intervenciones tal y como lo plantean diversos manuales de acción social, y que son la primera aproximación de parte de estudiantes al campo de la intervención psicosocial. Lo que conlleva la producción de prejuicios, frustraciones y problemas comunicacionales entre las partes.

También se propone la necesidad de establecer perfiles de entidades colaboradoras pertinentes para los resultados de aprendizaje de cada curso de la línea de Práctica Territorial. Estas definiciones permiten un acercamiento progresivo, acompañado y contenedor para estudiantes que se enfrentan al trabajo en terreno de forma temprana.

Un último insumo fueron los diversos documentos con los que esta línea formativa de Prácticas Territoriales debe dialogar. Para ello, se consideró: el modelo educativo de la universidad, el modelo de vinculación con el medio, el perfil de egreso de la carrera y su desagregación en resultados de aprendizaje que se distribuyen en el itinerario curricular de la carrera.

Se identificó que los cursos que componen la malla curricular de la carrera de Psicología responden a tres dimensiones principales: a) Compromiso ético; b) Desarrollo regional y; c) Trabajo en equipos interdisciplinarios. Para completar en análisis anterior, se analizó la malla curricular a través del “coeficiente K” o “Kappa de Cohen”, que entregó información sobre las coincidencias entre resultados de aprendizaje entre sí de todos los cursos de la malla. Con ello, se establecieron articulaciones en términos de coordinación de contenidos y evaluaciones, entre ramos de la misma línea y de otras asignaturas.

Se consolidó un itinerario curricular de contenidos progresivos y engranados, que apuntaban al modelo de desarrollo de aprendizajes y competencias propuestos por la carrera, y al mismo tiempo determinados por la apuesta del modelo curricular de la universidad.

Diseño y planificación

Se trabajó en un diseño instruccional que permitiera la identificación del desarrollo teórico-técnico y habilidades personales necesarias para trabajar durante la implementación de las prácticas territoriales. Para ello, y de acuerdo con los resultados presentados anteriormente, se analizaron los Resultados de Aprendizaje Global (RAG). Estos se tratan de objetivos formativos que, en conjunto, definen el logro del perfil de egreso de la carrera de Psicología.

Las dimensiones observadas fueron: a) Contenidos y habilidades necesarias para el logro de RAG; b) Técnicas para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos y habilidades profesionales; c) Métodos de evaluación para realizar seguimiento del proceso formativo.

Mientras que el análisis de los Resultados de Aprendizaje Específicos (RAE) muestran las metas de aprendizaje del semestre de cada ramo. Dado lo anterior se pudo definir secuencialidad de contenidos, profundidad en el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales, estrategias pedagógicas y métodos de evaluación pertinentes.

Tabla 1. Diseño instruccional propuesto para cursos de la línea de prácticas territoriales de una carrera de Psicología

Etapas del curso	Sesión 1: Introducción al curso. Programa del curso, pautas, rúbricas y plataformas de trabajo	Sesión 2-3-4: Contenidos teórico-prácticos	Sesión 5: Aprestó para la inserción de práctica territorial	Sesiones 6 a 15: Trabajo en terreno				Sesiones 15-18: Devolución de resultados
Metodología	Clases teórico/prácticas y talleres (Metodologías participativas, Ecología de Saberes, Análisis de textos, etc.)		1ª Visita a institución/ organización	Práctica/Supervisiones docentes Suspensión de clases				Presentación ante institución u organización
Supervisiones			1ª reunión con supervisor/a docente Visita conjunta	Supervisión colectiva (sesión 4)	Supervisiones por grupo semanales (sesiones 5, 6, 7)	Supervisión colectiva (sesión 8)	Supervisión final de proceso (sesión 9)	
Evaluaciones			Bitácora de aprendizajes		Informe de avance		Evaluación formativa de supervisor/a en terreno	Presentación e informe final en hito de cierre junto a organizaciones
Etapas de la intervención	Preparación teórica		Inducción a la institución u organización	Ejecución				Evaluación y devolución
Meses	1ª semana: marzo 2ª semana: agosto		1ª semana: quincena de abril 2ª semana: septiembre	1ª semana: 2ª quincena de abril-mayo-junio 2ª semana: octubre-noviembre				1ª semana: 1ª quincena de julio 2ª semana: 1ª quincena de diciembre

Fuente: Elaboración propia.

Es importante considerar que este tipo de asignaturas generan mayor presión, expectativas y ansiedad al tratarse de acciones en territorio, donde su proceso formativo se abre al medio social. Por ello, se propone un período lectivo bajo metodologías participativas y contenidos técnicos claros para abordar el logro de los RAE, y la siguiente consecución de los RAG.

Luego, se definen procesos de inducción a los lugares de práctica territorial y, finalmente, supervisiones semanales con cada grupo de trabajo (compuestos por dos o tres estudiantes). Este dispositivo tiene como finalidad realizar un monitoreo y seguimiento de la intervención, así como la identificación de problemas emergentes, búsqueda de soluciones y reflexión sobre la construcción del rol profesional en estudiantes.

Se agregan dos espacios de supervisión colectiva, bajo metodologías como Philips 66 o World Café, en cuales estudiantes generan presentaciones del avance de sus intervenciones y retroalimentaciones para mejorar su implementación, tanto por el académico/a a cargo como entre las/os mismas/os estudiantes. Esto permite descentrar la experiencia particular de los grupos y analizar los procesos de inserción territorial de todas las experiencias de trabajo de forma colectiva.

Resulta necesario establecer hitos junto a las organizaciones para dar pie y comenzar a formalizar los acuerdos de acciones conjuntas. Así surgió la idea de generar un Hito de Inicio (abril) y un Hito de Cierre (diciembre) para compartir lo trabajado y retroalimentarnos mutuamente.

También, y a diferencia de lo implementado anteriormente, se propició que los grupos de trabajo de estudiantes realizaran los dos primeros cursos (Metodologías Participativas y Desarrollo Psicosocial) en una organización social/comunitaria durante un año. Así se generaría un trabajo de diagnóstico en el tercer semestre, para luego, proponer en el cuarto semestre una planificación conjunta, ejecución de la actividad y evaluación de la experiencia. Así, los dos

últimos cursos (Políticas Públicas y Evaluación de Proyectos) también el trabajo será por un año, esta vez, en una institución estatal.

Es decir, mientras los dos primeros cursos apuntaban al trabajo de organizaciones comunitarias formales e informales, los dos últimos cursos se centrarán en instituciones estatales, abordando los ciclos de políticas públicas, marco lógico y herramientas de evaluación (entre ellas, el modelo de evaluación transformadora y la teoría del cambio aplicado a procesos de evaluación).

Luego, se trabajó en la búsqueda de organizaciones e instituciones que nos permitiera cumplir con lo diseñado. Es así como generamos acuerdos de trabajo con 15 entidades colaboradoras, con las que definimos prioridades de acción en los cuales puedan insertarse estudiantes.

Estas prioridades eran definidas por las organizaciones sociales, y se contrastaban con los RAG y RAE para concordar con espacios de acción concretos a trabajar. Pudimos definir tres vías de aproximación a las organizaciones e instituciones:

Tabla 2

Nº	Vía	Definición
1	Demanda por la organización/institución	Es la entidad colaboradora la que solicita el trabajo en conjunto con la carrera de Psicología
2	Demanda formulada por una tercera persona/institución/organización	Una tercera persona u organización propone el trabajo con otra entidad colaboradora
3	Oferta por parte de coordinador de la línea de Prácticas Territoriales	Es la universidad la que se acerca a entidades para acordar mecanismos de colaboración

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo con el proceso de contacto con entidades colaboradoras, se continuaba con la presentación de las asignaturas, así como las acciones a trabajar en conjunto. Se construyeron diversos instrumentos para facilitar la comunicación y coordinación de actividades: a) resumen ejecutivo de cada curso, b) rutas de aprendizaje y calendario de evaluaciones, c) dossier con información de cada entidad

colaboradora. En cada curso, se favoreció la selección de lugares de práctica territorial desde el diálogo abierto.

Al ser una experiencia piloto y distinguir este espacio de formación con pre-prácticas profesionales, la distribución de equipos se realizaba en común acuerdo.

Ejecución y cierre

Durante el primer mes de clases, se trabajó con diversas metodologías activas que tienen como centro el aprendizaje de las/os estudiantes. Es así como se trabajó con técnicas como “One Minute Paper”, “Ecología de Saberes”, análisis de casos, revisión documental, etc. Además, cada sesión comenzaba con dinámicas rompehielos, y cerrábamos con ejercicios lúdicos de valoración de la clase. Se capacitó en diversas técnicas de diagnóstico, planificación y evaluación participativa, tales como:

Tabla 3

Proceso	Técnicas
Diagnóstico	Análisis FODA
	Modelo Programático Integrado (MPI)
	Sociograma
	Ecomapa
Planificación y ejecución	Modelo P.A.I.S.
	Backcasting
	Estrategia de taller
	Animación sociocultural
	Técnicas del Teatro del Oprimido
Evaluación	Marco lógico
	Evaluación transformadora
	Análisis de evaluación desde la Teoría del Cambio

Fuente: Elaboración propia.

Durante el mes lectivo, se propició la organización de actividades colectivas que sirvieran también como una aproximación sistemática al trabajo en terreno. Es así como trabajamos en el evento “Tertulia Cultural” para usuarios del Programa Calle del Hogar de Cristo de Coyhaique, y a la instalación del “Recorrido Patrimonial Autoguiado” de la comuna de Balmaceda, junto a Servicio País de la Fundación por la Superación de la Pobreza. También, se facilitó el espacio de cátedra para la visita de diversas organizaciones, quienes nos compartieron sus estrategias de acción y desafíos para la psicología en la región. Contamos con charlas realizadas por el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), Programa Calle Coyhaique, ONG Revivir, entre otros.

Mientras, con las organizaciones e instituciones, nos reunimos para preparar el primer encuentro junto a estudiantes y acompañados por el docente responsable de la línea. Así, establecimos acuerdos comunes y resolvimos las dudas del proceso para todas las partes involucradas.

Con las entidades colaboradoras, se definía un tutor en terreno con quienes manteníamos contacto constante. Se generaron los siguientes instrumentos de evaluación: a) Bitácora de aprendizajes del período lectivo; b) Informe de Análisis de la experiencia, y c) Presentación de la experiencia, realizada en formato poster y con la participación de las entidades colaboradoras. Aparecieron temas emergentes, que se consolidaron como una opción más de afianzar vínculos entre los centros de práctica territorial y la carrera de Psicología. Por ejemplo, algunas organizaciones sociales requerían voluntarios para llevar a cabo actividades clave.

Desde la línea de Prácticas Territoriales, se reconoció la importancia de apoyar a las instituciones, organizando actividades de voluntariado para todas/os las/os estudiantes de la carrera. La participación en estos espacios suponía la entrega de 0,5 puntos en la evaluación lectiva, que, a su vez, fomentaban la aproximación al trabajo en terreno. Por otro lado, es relevante construir puentes de entendimiento conjunto, respecto a lo que implica la inserción de

estudiantes en espacios organizativo/comunitarios. Por ello, se implementó un curso de actualización, en conjunto con la Unidad de Educación Continua, sobre “Educación Sexual Integral”. Este curso fue moderado por la ONG Diversa Patagonia, y fue útil para muchas organizaciones que ven esta temática como fundamental. Así, se promovió la capacitación, abierta a todo público y gratuita, sobre temas relevantes para diversas organizaciones, con el respaldo de la Universidad.

Se realizaron evaluaciones intermedias tanto a estudiantes como a tutores de los centros de práctica territorial, a través de encuestas online y grupos de discusión, para identificar aciertos y desafíos.

Evaluación y sistematización

Finalmente, se implementaron encuestas online para la evaluación final de las experiencias de Práctica Territorial. Se realizaron grupos de discusión y se trabajó en cierres formativos a través de metodologías participativas que permitió observar que: a) es una demanda por parte de estudiantes contar con espacios de formación temprana sobre metodologías y trabajo en terreno, b) es necesario advertir la importancia que las instituciones/organizaciones reciben a estudiantes en formación en su ciclo inicial y especializado, por lo que es necesario definir en conjunto la progresión de los RAG a trabajar, c) deben consolidarse acuerdos de trabajo que respondan a los principios de bidireccionalidad y pertinencia territorial de forma auténtica. Las instituciones e organizaciones deben participar en los procesos de construcción de itinerarios formativos para responder con mayor coherencia y pertinencia a las demandas territoriales.

También, al finalizar este proceso, se construyó un mapeo interno, que nos permitió ver la complejidad de un proceso como las prácticas territoriales y todo el andamiaje institucional necesario para su éxito. Así identificamos los mecanismos, medios e instrumentos de

la orgánica institucional necesarios para implementar estrategias de enseñanza vinculadas con el medio.

Por último, desde la Dirección de Vinculación con el Medio, se organizó un Conversatorio sobre Experiencias de Docencia vinculadas a los Territorios, donde pudimos participar con uno de los cursos, donde tanto el docente como estudiantes expusieron sus aprendizajes durante todo el año 2022.

A modo de conclusión...

A través de este trabajo, así como los diversos aprendizajes en la Escuela Internacional “El derecho a la Educación Superior desde el Sur Global. Horizontes, disputas y sentidos” es posible aseverar que pensar en el derecho al acceso en educación superior, parte por transformar la forma en que la Universidad se inserta en los territorios. Debemos descentrar el proceso de construcción de saberes y prácticas de tal institución y comenzar a ver a las universidades como parte de la ecología social de un territorio. Un agente en estrecha relación con organizaciones y movimientos sociales, instituciones estatales, agrupaciones juveniles, etc. Y para que una vinculación con el medio y la docencia sea efectiva, es necesario transformar la visión que se tiene de sujeto a una que conciba a las personas y comunidades como agentes activos del cambio, con la capacidad de construir su mundo, fortaleciendo su autonomía, confianza, poder y control sobre sus vidas. En estos escenarios, es fundamental que las necesidades de las comunidades y las propuestas técnicas de solución emanadas por agentes internos como externos, sean congruentes, ya que de esta forma es posible garantizar una participación organizada y activa de las/os actores involucrados en la ejecución de las distintas actividades.

Por ello, la transformación simbólica y cultural, no tan solo de las comunidades sino que también de las formas de hacer y pensar de los agentes externos, son el primer paso hacia un proceso que pone la

vida de cada actor en sus propias manos. En ello radica la importancia de los procesos de Práctica Territorial con un enfoque comunitario. De esta forma, el reconocimiento ético y político de los diversos actores involucrados, así como la consideración crítica transversal a los procesos de investigación-intervención, desde la creatividad y la orientación a la acción, permiten generar nuevas lógicas de reflexividad que permitan producir explicaciones coherentes y transformadoras desde y para la realidad social. Las propuestas de programas y acciones de la línea de Prácticas Territoriales de la carrera de Psicología consideran una aproximación comunitaria entre sus ejes de acción para obtener una definición más precisa de los problemas de una comunidad y de las soluciones que de ella surgen, fundadas en las experiencias locales y participación comunitaria (Edwards, 2009).

Cuando hablamos de vinculación con el medio y docencia buscamos relevar procesos con y desde la población, tendientes a su organización, y transformar nuestras propias prácticas y conceptualizaciones teórico-metodológicas que permitan transformar concretamente las condiciones de vida de los habitantes de una comunidad.

En términos concretos, el diagnóstico comunitario realizado incidió en el devenir de los procesos venideros en tanto fue posible disponer de información preliminar para contextualizar el trabajo a realizar en las diversas organizaciones con las que trabajamos, instalando un hito para el inicio de las acciones de docencia. El diagnóstico como entrada y familiarización para estudiantes, ha estado inmersa en una dualidad en tanto cuestiona y obliga a la revisión profunda y participativa de los problemas y necesidades de la localidad. Es así, como el reconocimiento de las fuentes secundarias, como de los procesos de construcción de información por medio de dispositivos tanto grupales como individuales, se transforman en una brújula para pensar el desarrollo territorial.

En otro ámbito, los procesos de diseño y planificación de investigaciones-intervenciones, reviste un proceso complejo de consolidación de equipos de trabajo, no tan solo al interior del grupo de

agentes externos, sino que también proyectando la participación de agentes internos como aliados estratégicos.

El uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, en un contexto de confianza y respeto, permitió la catalización de procesos de capacitación no tan solo en herramientas comunicacionales, sino que también de metodologías y liderazgos comunitarios. Bajo esta premisa, es posible generar semilleros de participación, capacitando a los propios sujetos para liderar procesos de transformación en sus comunidades.

Finalmente, se aprecia que la etapa de evaluación y sistematización son fundamentales en el campo de la acción comunitaria. Estas fases son comprendidas de manera general como apéndices de procesos de investigación/intervención. Sin embargo, estas etapas demarcan finalmente la relevancia de las acciones territoriales concretas como focos de co-construcción de saberes, visibilizando el trabajo realizado, sustentando la producción académica en contextos concretos y transformando las situaciones iniciales en las que los investigadores comunitarios toman parte. De esta forma, los procesos de evaluación y difusión, se tornan centrales para comenzar a incluir este tipo de actividades en la vida académica, como fuentes válidas de formación profesional y construcción académica.

Desafíos futuros

Se sugiere que futuros proyectos de investigación-intervención en el área, profundicen el conocimiento respecto de los mecanismos de participación estudiantiles en el contexto de mayor acceso a posibilidades de acción y producción de conocimientos alternativos a la academia (arte y ciencia, eventos comunitarios, devoluciones creativas, etc.).

Así también considerar la relación entre las nuevas tecnologías de la información y su incidencia en los procesos de participación ciudadana. Otro aspecto relevante, en procesos similares de acción,

es profundizar en los impactos en el territorio de las acciones, articulando sus resultados con la generación de propuestas de políticas o acciones públicas atinentes para el desarrollo territorial y académico.

Bibliografía

Edwards, Frances (2009). Effective disaster response in cross border events. *Journal of Contingences and Crisis Management*, 17(4), 255-265.

Gaete, Ricardo (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: El caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_05.pdf

Krause, Mariane (2002). Investigación Acción Participativa: Una metodología para el desarrollo de autoayuda, participación y empoderamiento. En Durston, J.; Miranda, F. (Comps.), *Experiencias y metodología de la Investigación Participativa* (pp. 41-56). Santiago: Naciones Unidas Ediciones.

Lara, María; López, Félix (2007). Eros y el saber universitario: La transdisciplinariedad en la relación Universidad-Comunidad. *Revista Íconos*, 2(11), 17-20.

Lolas, Fernando (1995). *Sobre el papel social de la Universidad de Chile* [Documento de trabajo]. <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/1966/2987>

Martínez, Víctor (2006). *Enfoque comunitario*. Santiago: Ediciones FACSO-Universidad de Chile.

Montero, Maritza (2003). *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Montero, Maritza (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.

Montero, Maritza (2006). *Hacer para transformar: El método en la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

Rueda, Laura (2011). Exploración del clima ético en estudiantes de la Escuela de Terapia Ocupacional. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 11(2), 35-52.

Intercambio de saberes y experiencias en la educación superior

Gisela Sasso

A partir del encuentro de la Escuela Internacional de la REGS “El derecho a la Educación Superior desde el Sur Global. Horizontes, disputas y sentidos”, realizado en Mozambique en agosto de este año, es importante destacar la problematización y reflexión realizada de nuestros campos de estudios en torno a tres grandes ejes de reflexión propuestos: producción de conocimiento sobre los sistemas educativos en el Sur Global, experiencias y proyectos alternativos y políticas públicas y acciones institucionales transformadoras e incluyentes.

Dichos ejes conceptuales permitieron conjugar mi recorrido personal como doctoranda en Comunicación, de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), recuperando una amplia y comprometida trayectoria de trabajo sobre las políticas de inclusión educativa, entendiendo a esta como un derecho ineludible del cual, en la Argentina, el Estado es garante.

Por ello, y en contraposición con la noción de bien público global, que en ese discurso mercantil encubre el de bien privado, América Latina hace hincapié en la educación superior como bien público social, un derecho humano universal, y por ende un deber del Estado. (Ezcurra, 2011, p. 90)

En ese sentido, en lo personal, la Escuela me permitió problematizar y complejizar mi perspectiva conceptual y metodológica poniéndola en diálogo con los objetivos planteados en la convocatoria, tales como posibilitar el intercambio y analizar las experiencias entre los sures, reconocer y afrontar las desigualdades en relación al acceso y permanencia en la educación superior, con el fin último de construir redes en el ámbito académico-político en pos de la justicia social y la equidad.

La universidad en la trama territorial

La experiencia de la REGS resultó de sumo interés y al mismo tiempo, de directa incumbencia con el proyecto de investigación del que formo parte, del plan de Doctorado que estoy llevando adelante y de mi trayectoria formativa en el posgrado y en la investigación. Dicho espacio me permitió indagar en torno a las diferentes matrices conceptuales y epistemológicas, sobre las que se constituye la educación superior y cómo ampliar el campo problemático, en relación a las políticas de inclusión educativas, en función de los contextos políticos, económicos y culturales de cada región.

En ese sentido y en función de mi trabajo de tesis, el objetivo es estudiar las políticas de inclusión educativa en las universidades públicas, específicamente el caso de la FPyCS de la UNLP, a partir de dos experiencias académicas particulares realizadas durante el período 2015/2021: la extensión áulica del municipio de Morón, conurbano de Buenos Aires, y la sede barrial “La Casita de los pibes”, del barrio Villa Alba, situado en la periferia de la periferia de la ciudad de La Plata.

La diferencia entre una extensión áulica y una sede barrial radica en que, si bien ambas son espacios formales donde se dictan diferentes trayectos formativos en distintos territorios, las sedes, en particular, se encuentran dentro del radio geográfico de la ciudad de La Plata.

Ambas políticas llevaron el aula universitaria al territorio y al barrio, entendiendo a la universidad en directa relación con la comunidad —con y en el territorio— y garantizando el acceso material —por la cercanía— y simbólico —por el trabajo de promoción del derecho a la universidad realizado en territorio—. Estas políticas tuvieron y aún tienen, un bajo número de deserción estudiantil, y un trabajo constante de filiación y de retención de los/as/es estudiantes que concurren allí.

Es entonces, que esta tesis indaga sobre cómo esas estrategias académicas amplían las oportunidades de los/as/es estudiantes, fortalecen sus subjetividades y, por lo tanto, garantizan el derecho a la educación universitaria. El objetivo es poder dar cuenta cómo se ensancha el horizonte de derechos, se amplía la inclusión y la llegada real por parte de la institución universitaria.

Las experiencias citadas fueron seleccionadas porque son parte constitutiva de mi trayectoria personal. Tengo acceso a diversidad de fuentes y registros, porque han sido emblemáticas en la trayectoria de ampliación de derechos en la FPyCS-UNLP, ya que están situadas en diferentes territorialidades (una en el conurbano bonaerense y otra en la periferia de La Plata) y han sido y son gestionadas en articulación con instituciones de distinto orden (una municipal y otra barrial).

Una de las finalidades más importantes de este trabajo de investigación es reconocer las trayectorias estudiantiles universitarias que emergen del proceso, como una nueva modalidad de transitar y de acceder a la universidad pública, en el marco de un proyecto político académico con perspectiva de derechos.

Al respecto, para el abordaje del corpus citado, me propongo trabajar desde una metodología de análisis que retoma la estrategia de la sistematización de experiencias, desarrollada por Oscar Jara (2011), que me permite abordar los siguientes interrogantes claves para mi proyecto, por ejemplo: ¿cuáles fueron las vivencias que se dieron en el marco de estas experiencias y cómo fueron?, ¿qué impacto académico tuvieron las políticas?, ¿sobre qué tramas se fortalecieron y

sostuvieron las experiencias?, ¿cómo y en qué medida estas políticas de inclusión educativas contribuyeron al fortalecimiento del proyecto político académico institucional de la FPyCS-UNLP? ¿Cómo ponerlas en diálogo con otras experiencias de la región, especialmente latinoamericana?

Desde la mirada de este autor, las sistematizaciones de este tipo tienen el afán de ponerse en común con otras experiencias, dialogar en otros contextos y territorios y entre-aprenderse con prácticas diferentes para nutrirse entre sí.

En este sentido, y en función del horizonte epistemológico que comprende este tema, la REGS me permitió profundizar el diálogo de saberes en torno a diferentes experiencias y movimientos sociales, el reconocimiento de las políticas públicas y la problematización del rol del Estado en cada región.

De esta manera, los distintos abordajes y perspectivas, al igual que el reconocimiento de los momentos históricos en los que se encuentra cada territorio, posibilitaron formular nuevos interrogantes en relación a ¿cuáles son los obstáculos con los que se enfrentan las políticas de inclusión educativa? ¿Cómo garantizar (hacer real) el derecho a la educación superior?, ¿quiénes son los sujetos colectivos (la trama) que construyen las políticas educativas? ¿Cuáles son los problemas comunes y las estrategias de resistencia desde los sures?

Estos cuestionamientos me dieron lugar a problematizar los marcos conceptuales con los cuales mirar la temática, reconociendo rasgos comunes en relación a la tensión que habitan los sures entre el derecho, el acceso y las garantías a la educación, en contraposición a las injusticias, la opresión y la desvalorización humana y cultural de los/as/es sujetos/as/es.

Es así, que podemos reconocer cómo emergen determinadas prácticas, más allá de las diferencias entre y en las regiones geográficas, donde se encarnan las expresiones de lucha de las resistencias.

Reflexiones: desde Mozambique hasta La Plata

Tras el recorrido mencionado y reconociendo como experiencia de trabajo cotidiano mi trayectoria en la educación pública argentina y partiendo desde que el derecho a la educación superior implica el acceso irrestricto a la misma, garantizando que esta sea de calidad. Una vez dado dicho derecho, es necesario establecer las garantías (sociales, políticas, económicas) para el tránsito, la permanencia y el egreso. Por supuesto, esta premisa se entiende, situada en América Latina y en particular, en la Argentina, a partir de las legislaciones que la legitiman: Ley 27.204 y Decreto 2.358/2015, Ley 26.206.

Es prioridad hacer esta salvedad ya que, en el diálogo de sur a sur, establecido en el marco de la REGS, podemos distinguir cómo los contextos políticos condicionan y definen las políticas públicas de inclusión educativa. De esta manera y a lo largo del encuentro en Mozambique, se evidenciaron las diferencias que presenta el sistema educativo argentino, que pondera a la educación como bien social y público, en contrapartida al Estado mozambiqueño, donde el acceso es solo posible para aquellos/as/es con un determinado estatus social.

En este sentido, en la Argentina, más allá de las legislaciones que posibilitan el acceso y la gratuidad de la educación superior, se pueden enumerar las políticas públicas —producto de decisiones políticas— que acompañan y fortalecen la implementación de tal derecho: creación de nuevas universidades, apoyos al ingreso con becas, fortalecimiento del sistema de programas para la docencia, la extensión, la ciencia y tecnología, entre otras.

Estas políticas públicas dadas en el campo de la educación superior se inscriben en una trama, más amplia y compleja, donde se abordan y se contienen las desigualdades sociales, económicas y sexogenéricas, a través de diferentes dispositivos, programas y estrategias.

Pese a los derechos y a las garantías constituidas, hoy sigue siendo un objetivo no solo garantizar el derecho a la educación, sino también trabajar en pos de construir un/a/e sujeto/a/e de derecho, donde el pueblo se sienta poseedor del mismo, a partir de un Estado que continúe implementando políticas, que fortalezcan las subjetividades de los/as/es actores/actrices de la comunidad.

En este sentido, sigue siendo un desafío posibilitar y ampliar las fronteras, ante el embate de discursos y acciones de sectores de la derecha en América Latina.

Por esto y aun partiendo de las diferencias con el sistema mozambicano, al igual que sucede con otros países de nuestro continente, reside la importancia de la REGS como articuladora de los diálogos necesarios desde la inter y multiculturalidad del y desde el Sur Global.

Tal vez sea el momento de pensar en una epistemología de la esperanza. Un punto de vista que no solo vea lo que se ha destruido y lo que falta, sino lo que está naciendo en un sentido emancipador. (Saintout y Varela, 2014, p. 113)

Bibliografía

Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. https://www.academia.edu/40234752/Igualdad_en_educaci%C3%B3n_superior

Jara Holliday, Oscar (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. <https://www.kaidara.org/recursos/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/>

Saintout, Florencia; Varela, Andrea (2014). Los saberes académicos en contextos de compromisos. *La epistemología del barro. Oficios terrestres*, 1(30), 109-117. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/1095/40613>

El conocimiento como derecho: la educación popular desde el Sur Global

Álvaro Gallardo

Presentación

En este texto se analiza la problemática del derecho a la educación superior; igualmente, se muestran los diversos elementos que hacen parte del derecho a la educación y se problematiza el eje analítico del derecho y que se relaciona con el conocimiento. El derecho al conocimiento se convierte en pilar central de la ampliación del derecho, dado que el conocimiento permite romper con la división intelectual del trabajo y, hace posible, estrategias de desarrollo que permitan la ampliación efectiva del derecho. Incluir el conocimiento como derecho hace explícito que de nada sirve universalizar el derecho a la educación si este genera dependencia en la estructura de conocimiento. En este sentido, la propuesta pasa por un conocimiento desde y con el Sur Global para evitar, de esta manera, el colonialismo y la dependencia en el conocimiento, propiciando un conocimiento emancipador desde lo popular, es decir, desde las comunidades.

Contexto general

La globalización económica, social y política ha implicado serios desafíos a la educación superior, esta ha sufrido un proceso

generalizado de masificación afectando, incluso, a los países del Sur Global. Si bien esta situación ha conducido a los hacedores de política a pensar formas más adecuadas de ampliación de la educación superior, esta se ha visto como un servicio y no como un derecho. En este sentido, podemos definir cinco situaciones problemáticas en este proceso de masificación y universalización de la educación:

- La masificación y universalización de la educación superior va de la mano con el crecimiento a gran escala de la provisión privada.
- La visión centrada en subsidio a la demanda o en mecanismos que no garantizan solidez de largo plazo en su financiamiento son mecanismos financieros individuales, independientemente de si son provistos por la oferta o por la demanda.
- Se privilegia, en los hacedores de política, el acceso al sistema, desconociendo y minimizando otros elementos o dimensiones del derecho a la educación como la permanencia, la pertinencia y, sobre todo, el tipo de conocimiento que se genera en el Sur Global.
- Se desarrollan criterios de acceso flexible según diferentes trayectorias educativas a lo largo de la vida. Lo que se busca es la certificación del saber para lo que sería pertinente empresarialmente. Lo importante no es el saber sino lo que se certifica. Las rutas aseguran, en el menor tiempo posible, que los trabajadores cualificados obtengan empleo siendo así funcionales a las lógicas económicas de acumulación.
- El conocimiento se entiende desde lógicas individualistas. Cada investigador tiene un reconocimiento en busca de fama y reputación. Estas ideas individuales se agregan para lograr

el reconocimiento de los grupos de investigación, de la universidad y del país. La integración al conocimiento sigue así, lógicas de reconocimiento que pueden entenderse en dos sentidos: los rankings científicos y el conocimiento patentable. De hecho, para los países del Sur Global, los sistemas de validación y certificación de conocimiento difícilmente están a su disposición. El conocimiento se genera en el norte y los científicos del sur solo pueden proponer conocimiento si se ajustan a las lógicas definidas por el conocimiento occidental.

Estos cinco elementos hacen que la educación sea un apéndice del sistema mercantil, un apéndice que se gestiona bajo lógicas capitalistas por lo que Slaughter y Leslie (2001) lo llaman “capitalismo académico”. Es importante reconocer que estas dinámicas son muestra de un proceso de masificación y universalización en el acceso a la educación superior. Este enfoque de servicios ha hecho posible que más personas puedan ingresar a ella y que, en muchos casos, dependiendo de las políticas implementadas, pueden ingresar actores sociales que difícilmente podían hacerlo, ya sea por su condición socioeconómica o por condiciones diferenciales de cultura, género, formas de violencia o discapacidad. Sin embargo, este tipo de políticas no garantizan sostenibilidad y lo que es peor, terminan subsidiando a la educación privada, bajo el supuesto neoliberal de que la provisión privada es más eficiente que la pública. Un sistema de esta naturaleza privilegia el mérito a la hora de elegir el grupo poblacional beneficiario de los subsidios, dejando a gran parte de la población por fuera del sistema educativo, en la marginalidad y precariedad laboral.

Por otro lado, los gobiernos progresistas han tratado de manejar políticas de acceso como gratuidad en la matrícula; sin embargo, esta situación al no ser masificada impide el acceso de la población más necesitada. Igualmente, al afectar la permanencia al sistema, dado que no garantizan las condiciones socioeconómicas, el derecho se desvirtúa. Por otro lado, al no transformar las condiciones de

pertinencia del sistema educativo, el derecho queda reducido a un servicio para el mercado de los más aptos, lo cual para el sistema de acumulación capitalista serían los que lo “merecen”. Finalmente, el proyecto político poco avanza en el aumento del conocimiento con y desde el Sur Global. Como veremos más adelante, este tipo de conocimiento es necesario para garantizar el derecho, dado que gracias a la creación de conocimiento es posible eliminar las inequidades y las injusticias de la división intelectual del trabajo y, por esta vía, proponer un propio desarrollo no dependiente de lógicas occidentales del conocimiento. En resumen, los gobiernos progresistas buscan ampliar el derecho desde la lógica del acceso dejando las dinámicas económicas, sociales y las lógicas de producción de conocimiento intactas.

Dentro de este escenario, los defensores del derecho a la educación desde las visiones liberales como Martin (2022) y Kitcher (2023), ven el derecho como la posibilidad de garantizar el acceso gratuito para todos, independiente del mérito. Esta situación es altamente valorable; sin embargo, esta visión que tiene como propósito ampliar el conocimiento público asume sesgos importantes porque el objetivo final es afianzar los valores de la ilustración. Esta visión termina generando lógicas bien intencionadas pero imperialistas del conocimiento. Es necesario interrogar por el tipo de conocimiento cuando de ampliar el conocimiento público se trata (Kitcher, 2023). Por lo anterior, se propone un conocimiento que, si bien no niega los avances en el conocimiento de occidente, se puede desarrollar desde las comunidades en el Sur Global. En este documento vamos a plantear la necesidad de pensar el derecho desde la misma generación de conocimiento, para establecer el conocimiento como el garante del derecho a la educación superior.

El conocimiento como derecho

Analizar el conocimiento como derecho pasa por evidenciar la situación de desigualdad mundial que no es solo económica y social sino también del conocimiento. Entender esta situación pasa por entender el concepto de división del trabajo. La división del trabajo produce una gran desigualdad de profesiones y oficios dado que la especialización separa las actividades y sus niveles de complejidad produciendo actividades rutinarias y de mayor complejidad. Esto hace que los niveles de educación sean variados según esta división del trabajo. Un elemento importante que ya Sohn Rethel (1978) va a desarrollar en su obra trabajo manual e intelectual es que los trabajos no solo se complejizan como Adam Smith había ya planteado (Smith, 2019 [1776], capítulos 1-3), sino que se presenta una división entre trabajos por la clase social a la que se pertenece. El trabajo manual, simple y complejo, queda adjudicado a las clases bajas; por otro lado, el trabajo intelectual es beneficio de las clases altas afines y subsidiarias del desarrollo capitalista (Sohn-Rethel, 1978).

El avance del proceso económico si bien da espacio para el ascenso social de algunos trabajadores, dado que desarrollan partes del trabajo intelectual, es mínimo en relación con el conjunto de trabajadores que generalmente desarrollan un trabajo rutinario. De hecho, con la complejidad de las tareas manuales lo que se busca con las trayectorias educativas es que las certificaciones y las carreras cortas sean el elemento dinamizador de la universalización en educación superior (Caplan, 2018). Producto de la división del trabajo nos encontramos con la universalización de la educación superior, en carreras cortas, en los niveles técnico y tecnológico. En otras palabras, queda en el ambiente que la educación es “una pérdida de tiempo”. Esta situación también se refleja en las dinámicas de conocimiento donde un club de universidades, revistas e investigadores en cada profesión definen la lógica de lo que es conocimiento y de lo que se debe investigar. En este sentido, la división del trabajo entre

trabajo manual e intelectual tiene un correlato espacial, dado que es en algunos países del norte donde lo que se considera conocimiento se desarrolla. Los demás países, sobre todo los del sur, terminan reproduciendo esas dinámicas y desarrollos. Se produce así una división intelectual entre países, lo cual garantiza el colonialismo del conocimiento.

Esta situación problemática implica un cambio de enfoque sobre el entendimiento del derecho a la educación superior. Más allá de las condiciones efectivas de acceso, pertinencia y permanencia, el punto de partida pone en discusión el tipo de conocimiento que se debe promover para garantizar el derecho. Se parte de la idea que no puede existir un derecho a la educación si el conocimiento que se genera no nace de prácticas propias de la comunidad, por lo que la educación debe entenderse desde lo popular. En otras palabras, nada se gana con garantizar el derecho al acceso si el conocimiento nace de otras prácticas y problemáticas donde se niega el conocimiento que puede generarse en el mismo Sur Global. Aceptar el conocimiento del Sur Global, como se argumentará más adelante, permitirá posibilidades nuevas de desarrollo económico y social que hacen efectivo el derecho a la educación superior.

Este cambio de enfoque se desarrolla en una propuesta que incluye tres fases que tienen como objetivo fortalecer la educación superior popular recogiendo la herencia africana y latinoamericana, pero también el conocimiento crítico de occidente, para consolidar un pluralismo de ideas entremezcladas para aumentar el conocimiento público.

La *primera fase* tiene que ver con el fortalecimiento de las comunidades. Con esta postura inspirada en el realismo crítico de Lawson (2019) lo que se quiere es mostrar que el derecho no se hace efectivo sino cambia el posicionamiento social de los miembros de una comunidad, lo cual significa ver la comunidad como el eje de garantía del derecho que, a través del cambio de posicionamiento social de sus miembros, es decir su empoderamiento, genera relaciones que no buscan la lógica individual sino el desarrollo de las comunidades

y su conocimiento. Es necesario entonces cierta separación de las lógicas mercantiles para potenciar el desarrollo de lógicas no individualistas sino comunes y comunitarias. De esta situación emergerán individuos que desde su reflexividad logran eliminar la lógica privada e individual y apuestan por lógicas de conocimiento comunitarias como la filosofía del buen vivir en Latinoamérica o uBuntu en África lo han mostrado históricamente. Estas perspectivas tienen una ontología diferente sobre qué significa la lógica relacional, la cual rompe con el individualismo propio de la mayoría de la tradición humanista de occidente y que Cosa resume desde la filosofía uBuntu en los siguientes términos:

Mientras que en uBuntu una comunidad no se compone de individuos porque la percepción del individuo está ausente en el mundo uBuntu, los individuos componen la comunidad en el Humanismo... Cuando se traduce literalmente, el lema... “una persona es una persona en/por/debido a personas” (no a otros), dejando así obsoletos tanto el singular como el “otro” al no permitir la definición de persona a través del yo/individualidad. (Cossa, 2023, p. 40)

Si bien la cita anterior refleja una amplia complejidad, lo importante es resaltar la diferencia de perspectiva con otras tradiciones de ontología de lo social. Es una perspectiva alejada de la dominante tradición de corte individualista explícita en los trabajos de Searle (2011) o Gilbert (2023), pero también se demarca tradiciones críticas más afines que entienden el poder y reivindican la comunidad y lo racional como Burman (2023), Elder-Vass (2010), Lawson (2019) o Witt (2023).

La *segunda fase* hace referencia al aumento del conocimiento público, sin negar el conocimiento occidental; en este sentido, lo que se hace es ofrecer desde la propia cosmología del Sur Global una apuesta por el cambio y la transformación. Dos ejemplos pueden ilustrar cómo es posible generar desde el Sur Global conocimiento sin negar los avances del norte global; de hecho, la complementariedad enriquece las situaciones: el primero es de orden ontológico, si se analiza lo social desde las tradiciones del norte global se presentan

discusiones importantes sobre el lugar del “nosotros” en la sociedad. La visión individualista asume que el “nosotros” no existe sino en la mente individual; por otro lado, las versiones críticas, como por ejemplo Elder Vass (2010), asumen que la existencia del nosotros está marcada tanto por nuestra conciencia como por las estructuras sociales que coexisten de forma dualista. En otras palabras, ambos (estructura y agencia) se condicionan mutuamente. La comunidad (círculo de normas en el caso de Elder-Vass (2010) influye en el individuo como el individuo a la comunidad. Si bien este tipo de análisis no es igual al planteamiento uBuntu o del Buen vivir (para el caso latinoamericano) marca un diálogo fructífero que, a través del intercambio de ideas, puede generar nuevos derroteros de conocimiento y, por esta vía, como se verá en el tercer elemento, nuevas posibilidades de desarrollo endógeno para nuestras sociedades.

El otro ejemplo es la noción de territorio. el geógrafo Stuart Elden (2013) en su libro *The birth of territory* muestra que la idea de territorio nació con el crecimiento de los Estados-nación europeos, por lo que la idea de territorios originarios y ancestrales no tiene sentido. La idea de territorio, por un lado, está relacionada con la tierra, remite a categorías económicas y lógicas de acumulación; por otro lado, se relaciona con el terreno y remite a lógicas políticas de demarcación del territorio. Asimismo, en palabras de Pease (2015) “se trata de una tecnología política que permite el control del espacio —y la población— mediante técnicas de mapeo que pueden hacer caso omiso de la vida que se desarrolla al interior de dichos espacios” (Pease, 2015, p. 55). En este sentido, esta noción tiende a homogeneizar el territorio para propósitos políticos y económicos definidos por lógicas de acumulación.

De lo anterior surge la siguiente pregunta: ¿esta categoría occidental no puede ser utilizada para la transformación y la emancipación social? El mismo Pease nos abre una posibilidad: la noción de territorio “no solo es producida desde el poder hegemónico, sino que existen espacios de imaginación ‘desde abajo’ que piensan otras distribuciones posibles del espacio” (Pease, 2015, p. 56), así, lo que es una

categoría de occidente puede verse como una posibilidad de transformación para el Sur Global, claro está, adecuándolo a nuestras propias problemáticas.

En este sentido, invisibilizar el conocimiento de occidente puede llevarnos a nuevos colonialismos. Si bien occidente nos transmitió el conocimiento para dominar, no se puede negar la posibilidad de fusionar conocimientos y cosmovisiones para la transformación de una sociedad. Lo que se necesita como plantea David Ludwig *et al.* (2023) es reorientar la ontología social, a partir de las ontologías del Sur Global, gracias a un proceso de negociación fundado en el pluralismo ontológico, más exactamente, “una dinámica más amplia que va del paternalismo ontológico a la diversidad ontológica y a la descolonización ontológica.

Como se aprecia en la cita anterior, la propuesta de aumento del conocimiento público va de la mano con una ontología pluralista que “conduce a un solapamiento ontológico que hace que la integración de conocimientos sea epistémicamente productiva y socialmente útil” (Ludwig, 2016), y para ello lo que se necesita es que “los modelos adecuados de conocimiento indígena [y originario] tendrán que tomar en serio los fallos de integración, y los esfuerzos de integración deben complementarse con una noción política de autodeterminación ontológica” (Ludwig, 2016). Por lo que la posibilidad del conocimiento desde el sur necesita del fortalecimiento de la comunidad lo que significa ligar este segundo punto con el primero anteriormente planteado.

La *tercera fase* es el resultado de fortalecer la comunidad y la ampliación del conocimiento público y se relaciona con el fin emancipador de la educación. Si bien, la educación es un fin en sí mismo para el Sur Global este conocimiento debe contribuir a fortalecer el conocimiento del Sur Global. Este conocimiento para la emancipación puede buscar el desarrollo desde las propias prácticas del Sur Global, un desarrollo endógeno que interroga por la noción misma de desarrollo y que, desde las propias problemáticas, enmarcan la posibilidad de su emancipación.

Esta posibilidad es importante hoy en día cuando las teorías del desarrollo que tradicionalmente marcaban una diferencia entre los problemas del sur y del norte tienden a unificarse haciendo perder la especificidad de las problemáticas del sur. Son dicientes en este sentido los trabajos de Horner y Hulme (2019) y Oldekop *et al.* (2020), quienes plantean que existe una agenda común de desarrollo entre el norte y el sur, por lo que se deben unir esfuerzos de investigación. El problema con estas posturas tiene que ver con el riesgo de invisibilizar los problemas del sur; dado que, la agenda la plantearía, al final, el norte global y sus lógicas de reconocimiento y producción de conocimiento. Ahora bien, si esta lógica se impone, ¿cómo el sur puede plantear su derrotero de desarrollo si otra vez la transmisión de conocimiento sería dada desde el norte global?

Este riesgo del nuevo paradigma del desarrollo global es el mantenimiento del colonialismo en el conocimiento, por esta vía entonces la solución pasa como plantea Wiegatz *et al.* (2023) por retomar la lógica norte-sur como “proyecto popular de emancipación del sur, de la subordinación colonial, imperial y estructural” y por ende proponen en la misma vena de Ludwig *et al.* (2023), la importancia de la lógica del sur en el desarrollo, más exactamente:

En lugar de descentrar el marco global Norte-Sur, se sugiere que el camino analíticamente más útil a seguir es que los estudios sobre el desarrollo (re)centren el Sur Global y utilicen teorías y lentes del Sur Global para comprender mejor la economía mundial y el mundo mayoritario. (Wiegatz *et al.*, 2023, p. 1)

Conclusión

Una educación popular según las tres fases anteriores implica un conocimiento propio desde la comunidad, por lo que garantizar el derecho a la educación implica necesariamente pensar más allá de la educación superior, por encima de la universalidad y calidad de la

educación. Debe pensarse la educación superior como una estrategia de desarrollo que busca ampliar el conocimiento público incluyendo la producción del Sur Global, negada históricamente, para generar estructuras de desarrollo endógeno para la emancipación social.

Bibliografía

Burman, Åsa (2023). *Nonideal social ontology: The power view*. Oxford: Oxford University Press.

Caplan, Bryan (2018). *The case against education: Why the education system is a waste of time and money*. Princeton: Princeton University Press.

Cossa, José (2023). “uMuntu nguMuntu ngaBantu”: Toward an Equitably Infused Global Epistemological Orientation and Global (Philosophy of) Education. *Bandung*, 10(1), 33-52. <https://doi.org/10.1163/21983534-10010004>

Elden, Stuart (2013). *The birth of territory*. Chicago: The University of Chicago Press.

Elder-Vass, Dave (2010). *The causal power of social structures: Emergence, structure and agency*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Gilbert, Margareth (2023). *Life in groups: How we think, feel, and act together*. Oxford: Oxford University Press.

Horner, Rory; Hulme, David (2019). *From International to Global Development: New Geographies of 21st Century Development*.

Development and Change, 50(2), 347-378. <https://doi.org/10.1111/dech.12379>

Kitcher, Philip (2023). The centrality of education. *Journal of Philosophy of Education*, 57(2), 373-386. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad024>

Lawson, Tony (2019). *The nature of social reality*. Londres: Routledge.

Ludwig, David (2016). Overlapping ontologies and Indigenous knowledge. From integration to ontological self-determination. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 59, 36-45. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2016.06.002>

Martin, Christopher (2022). *The right to higher education: A political theory*. Oxford: Oxford University Press.

Oldekop, Johan; Horner, Rory; Hulme, David; Adhikari, Roshan; Agarwal, Bina; Alford, Matthew; Bakewell, Oliver; Banks, Nicola; Barrientos, Stephanie; Bastia, Tanja; Bebbington, Anthony; Das, Upasak; Dimova, Ralitza; Duncombe, Richard; Enns, Charis; Fielding, David; Foster, Christopher; Foster, Frederiksen; Tomas, Gao Ping; Zhang, Yin-Fang (2020). COVID-19 and the case for global development. *World Development*, 134, 105044. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105044>

Pease, Mijail Mitrovic (2015). Tierra, terreno, territorio: Perspectivas antropológicas. *Anthropía*, 0(13). <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropia/article/view/21315>

Searle, John (2011). *Making the social world: The structure of human civilization*. Oxford: Oxford University Press.

Slaughter, Sheila; Leslie, Larry (2001). Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. *Organization*, 8(2), 154-161. <https://doi.org/10.1177/1350508401082003>

Smith, Adam (2019). *The wealth of nations*. S/d: Ixia Press.

Sohn-Rethel, Alfred (1978). *Intellectual and manual labour: A critique of epistemology*. Nueva York: Macmillan.

Wiegatz, Jörg; Behuria, Pritish; Laskaridis, Christina; Pheko, Lebohang Liepollo; Radley, Ben; Stevano, Sara (2023). Common Challenges for All? A Critical Engagement with the Emerging Vision for Post pandemic Development Studies. *Development and Change*, 54(5). <https://doi.org/10.1111/dech.12785>

Witt, Charlotte (2023). *Social goodness: The ontology of social norms*. Oxford: Oxford University Press.

Sección III

Relatorías de los talleres

Red de Conocimiento sobre el Derecho a la
Educación desde el Sur Global (REGS)

Primera Escuela Internacional “El derecho a la
Educación Superior desde el Sur Global. Horizontes,
disputas y sentidos”

Ciudad de Maputo, Mozambique

Universidade Politécnica

21 al 25 de agosto de 2023

Relatoría del workshop “El derecho a la educación superior y las políticas públicas”

Anayanci Fregoso y Marcelo Ochoa

Introducción

En esta relatoría se presentan las principales líneas de discusión generadas durante las sesiones temáticas de la Primera Escuela Internacional “El derecho a la Educación Superior desde el Sur Global. Horizontes, disputas y sentidos” organizada por la Red de Conocimiento sobre el Derecho a la Educación desde el Sur Global en la ciudad de Maputo (Mozambique) entre el 21 y 25 de agosto de 2023. En este *workshop* participaron estudiantes, investigadores/as, responsables de políticas públicas y referentes de organizaciones sociales y se compartieron experiencias de Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Mozambique. La coordinación del workshop estuvo a cargo de Cibele Rodrigues y Ana Carolina Hecht.

Durante la primera sesión, se realizaron las presentaciones individuales y del contexto local de cada participante del workshop, abordando, asimismo, lo que significaba estar en este espacio para el trabajo personal y colectivo, y lo que se esperaba, en ese sentido, que el diálogo pudiese aportar académica, política y socialmente.

Las experiencias relatadas dejaron ver una tendencia común que pone a la universidad y a las instituciones de educación superior

como promotoras de transformaciones económicas y sociales para una sociedad más justa, que disputa sentidos entre lógicas mercantilistas y centradas en paradigmas epistemológicos y políticos hegemónicos. En todos los casos, se trató de pensar la universidad por fuera de sus lógicas tradicionales, reservadas a selectas minorías sociales. Ejemplo de ello representó la preocupación común por el alcance y los límites de las políticas de inclusión educativa; las tensiones políticas y económicas que supone concebir a la educación superior como derecho frente a procesos de democratización (mediante la gratuidad, sistemas de becas o creación de organizaciones universitarias alternativas) versus procesos de privatización (gracias a la intensificación de lógicas de mercantilización que en algunos casos cuentan con la colaboración de instancias gubernamentales).

Otras preocupaciones compartidas han tenido que ver con problematizar quiénes son los sujetos del derecho a la educación superior y el papel central de estas instituciones en los modelos de desarrollo. Respecto al primer aspecto, se han compartido experiencias de trabajo con estudiantes primera generación universitaria (como resultado de políticas públicas de ampliación del acceso) y de estudiantes en contextos de encierro (como estrategia que además procura asegurar diversas dinámicas de revinculación social); los desafíos de poner en valor a la educación superior no universitaria en tanto aporte estratégico para el acompañamiento de trayectorias educativas; y la situación de los y las docentes que, como sujetos de esta educación superior, protagonizan trayectorias formativas desiguales (entre centros urbanos y periferias), que a su vez dan cuenta de la necesidad de ampliar la presencia territorial de diversas propuestas de formación de grado y posgrado a nivel nacional. En cuanto al segundo aspecto, relacionado con el desarrollo humano y social, se compartieron experiencias concretas que invitaron a pensar a la educación superior como parte fundamental de procesos sociales alternativos, como los de la economía social y solidaria, la participación de las comunidades en la toma de decisiones públicas, y la preservación de lenguas maternas contra la imposición de idiomas

oficiales que solamente expresan el pasado colonial de los pueblos del Sur y limitan su reconocimiento y derechos.

Desafíos para la educación superior

En la segunda jornada de trabajo, teniendo en cuenta los recorridos de los y las participantes se propuso debatir en torno a las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son en la actualidad los principales desafíos para la educación superior en las políticas públicas? ¿Cuáles son los sujetos colectivos que han actuado en la construcción de dichas políticas? ¿Qué efectos se han alcanzado hasta el momento? Estas consignas se trabajaron en simultáneo y por separado entre investigadores, estudiantes de posgrado y referentes, por un lado, y estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad Politécnica por otro, cuyos resultados se compartieron en un plenario general al final del día.

Entre los desafíos que fueron planteados está cómo incluir a las diversidades en las políticas públicas cuando, muchas veces, estas siguen siendo diseñadas por agentes que desconocen las realidades complejas y particulares, y, con ello, que el sujeto de la educación no es más un modelo único anclado en el nacionalismo que perseguía homogeneizar, invisibilizando a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino estudiantes múltiples.

Se discutió el desafío que representa no solo el acceso pleno a la educación superior en buena parte del Sur Global sino la permanencia y conclusión de los estudios en contextos socioeconómicos de suma precariedad donde los/as/es estudiantes atraviesan la escuela en condiciones muy desiguales, y la escuela pasa por un vaciamiento de sentido que promueve la deserción de los/as/es jóvenes. Algunas de las razones de esta crisis es la imposición de los currículos. Concretamente, fue señalado que cuando las instituciones de educación pública reciben financiamiento externo, de instancias internacionales, por ejemplo, lejos de promover la generación de iniciativas y conocimiento situado y significativo, el desenvolvimiento propio

es limitado. Por lo que la autonomía de la enseñanza se constituye como en reto. Una frase resuena de este intercambio: “La universidad tiene que ser de quien la toma”.

Además, se han mencionado aquellos aspectos relacionados con la expansión de los sistemas de educación superior desde una perspectiva centrada en su garantía como derecho. Este paradigma supone no solo la ampliación de más casas de estudios en lugares donde antes no las había, sino también una profunda preocupación y abordaje de las situaciones socioeconómicas que condicionan el ingreso de los/as/es estudiantes, para la construcción de políticas públicas que contribuyan a disminuir el peso de las desigualdades. Sin estas premisas, se plantea, resulta difícil creer que la universidad (y la educación superior en general) pueda representar una opción para los sectores populares de nuestros países. En ese mismo sentido, se han expresado preocupaciones sobre la persistencia de problemas para concluir las carreras universitarias, más aún en países que garantizan el ingreso irrestricto y/o la gratuidad de los estudios. Por lo que una reflexión significativa fue la necesidad urgente de repensar el derecho a la educación, pues no se garantiza solo con la cobertura, como se supuso inicialmente.

Desde un punto de vista más reflexivo, se mencionó la necesidad de pensar constantemente en el para qué de la ampliación de este derecho en el sentido de no considerarlo solamente como un bien que asegure la satisfacción de un deseo o apuesta individual, sino y especialmente, asumirlo como un bien público y social que contribuya a dar cauce a expresiones políticas y sociales de transformación de las realidades nacionales y regionales, que pasa, indudablemente, por mejorar las condiciones de vida de las personas. Se habló también de la exclusión que representa la falta de acceso a la tecnología, pues hoy por hoy es relevante en las formas de estudiar y acceder al conocimiento.

En cierto punto se trata de procesos a mediano y largo plazo que escapan a las formas habituales de comprender la vida universitaria. Por eso, en relación con las cuestiones metodológicas, se ha señalado

que si bien la comparación de los sistemas educativos es en sí un problema político y epistemológico que habrá que transitar. En ese sentido es necesario no limitarse a la medición econométrica para dar cuenta de los efectos sociales y económicos de las universidades, ya que pensar desde y en la subjetividad es igualmente relevante. La universidad y las instituciones de educación superior producen mucho más que recursos humanos.

Los contenidos enseñados en las propuestas curriculares también han sido objeto de reflexión. Al respecto se ha señalado que el sentido de la construcción de contenidos y el enfoque desde donde se los concibe guarda relación con las dificultades que se encuentran en nuestros países para que la educación superior responda a las necesidades de las mayorías sociales. En particular, se enfatizó en la persistencia de un enfoque liberal en la definición de contenidos para la educación inicial de los futuros/as/es profesionales universitarios o bien en la persecución mediática/política de propuestas formativas alternativas, en general a partir de la instalación de discurso estigmatizantes e infundados que denuncian la “ideologización” de la formación (o de adoctrinamiento).

El tema de la autonomía universitaria o institucional para llevar a cabo respuestas que aborden algunas de estas cuestiones ha sido un tema recurrente en la sesión de trabajo. Ha llamado la atención la diversidad de situaciones que se dan al respecto. Si bien son conocidas las experiencias de autogobierno y autarquía que surgen como legado de la Reforma de Córdoba a comienzos del siglo pasado, esta característica no es una realidad compartida aún por la mayoría de las universidades de la región latinoamericana y de Mozambique.

Finalmente, las experiencias de las y los estudiantes han reflejado otra serie de preocupaciones elementales que a menudo no son tenidas en cuenta en este tipo de análisis. Así, se ha planteado la preocupación por las condiciones desiguales de infraestructura de las instituciones (se destacan sobre todo las diferencias entre instituciones del sur respecto a las del centro y norte de Mozambique; o a las públicas de las privadas); el grado de preparación de sus docentes;

las diversas situaciones de desigualdad por razones de género para el ingreso a la universidad; las barreras lingüísticas que son propias de una cultura oficial y de la diversidad cultural que caracteriza a Mozambique, y el financiamiento real de los sistemas de becas para acceder a instituciones de gestión privada ya que no suelen ser procesos justos al momento de la distribución. Los y las estudiantes han manifestado especial interés en visibilizar que las instituciones universitarias o de la educación superior no están preparadas para atender a la diversidad de sus estudiantes (especialmente se refieren a estudiantes con discapacidad), que el trabajo infantil es un determinante central a la hora de pensar la construcción de trayectorias sociales de las juventudes a través de la educación e, igualmente, el impacto en las posibilidades y desarrollo de procesos educativos cuando se está en medio de conflictos armados.

Desde el Sur, para el Sur, con el Sur

Durante el tercer encuentro de sesiones temáticas, se propuso pensar qué es el Sur Global y cómo lo comprendemos desde nuestras realidades locales. Para ello se partió de una historización de la categoría y de su uso político por parte de los países del norte. Se hizo hincapié en que a pesar de su inicio remite sin dudas a los privilegios y lógicas etnocéntricas del mundo; la categoría puede ser apropiada entendiéndose como una condición y no solo como un lugar geográfico. En ese sentido, se trata de una categoría analítica y política para repensar quiénes somos y hacia dónde queremos ir en la construcción de otras formas de vida. Cuestionando, sin duda, la persistencia de los países del “pequeño norte” (Corona) por relacionarse con el Sur Global desde una perspectiva colonial extractivista, pues son nuestras regiones (Sur Global) las que tienen los recursos naturales.

Esta categoría propició una reflexión colectiva que partió de considerar una serie de respuestas que la REGS había compilado con anterioridad a través de una encuesta. De acuerdo con dichas

contribuciones, el Sur Global aparecía como una noción en tensión en el orden del lenguaje y la construcción epistemológica de notable novedad. Otras voces, si bien reconocían estas características, se mostraban escépticas respecto a su capacidad para impactar en la realidad concreta. Frente a lo cual se reparó en la importancia de no perder de vista que existe una división internacional del trabajo académico y del conocimiento que reproduce lógicas de colonialidad que permanecen como parte de la agenda de los procesos emancipatorios a los que gustamos adscribir. Y se apuntó que el Sur Global entraña un posicionamiento que promueve justamente la descentralización del conocimiento, o la desjerarquización binaria que niega el enriquecimiento que han tenido espacios académicos europeos o estadounidenses a los que han accedido africanos y latinoamericanos, es decir, sujetos del Sur Global.

La siguiente cuestión, en este recorrido por la categoría, estuvo relacionada al papel de la educación desde esta noción teórica/política. Allí se mencionaron interesantes y complejas consideraciones relacionadas a la capacidad de superar la colonialidad denunciada con las propias categorías del norte, se cuestionó el grado de coherencia que tienen nuestras prácticas (individuales e institucionales) cuando nos expresamos contra la mercantilización de la educación pero reproducimos algunas de sus lógicas quizás sin saberlo, y se indagó si en alguna medida la adopción de esta perspectiva supone negar los aportes críticos que pueden ofrecer los países del Norte. Además, se repuso un debate más amplio sobre la educación como mecanismo/dispositivo de dominación o de liberación que ha formado parte de los debates pedagógicos y políticos en ambos continentes.

El grupo arribó al acuerdo de que se trata de una categoría en disputa y en construcción que, en la escala de discusión que sostenemos en la Escuela, nos invita a transformar la realidad social a través de la educación y de un proyecto educativo comprometido con el reconocimiento de nuestra situación histórica orientado a dejar de entregar recursos y empezar a producir riquezas; profundizar la participación democrática (no restringida a la representación) y

construir una agenda propia que piensa el sur, con el sur y desde el sur. Se trata, en definitiva, de una categoría que nos invita a construir una educación que sea capaz de convocar a todas las víctimas del sistema que padecen las desigualdades globales, para producir un diálogo de saberes, éticamente responsable, entre diversas instituciones y sujetos sociales, que contribuyan a crear nuevas respuestas, formas de hacer y respuestas propositivas a las preguntas más acuciantes de nuestro presente que nos presenta al capitalismo como forma hegemónica de vida.

Conclusiones

En esta relatoría se han sintetizado algunos de los debates y aportes más notorios de las sesiones de trabajo en el workshop “El derecho a la educación superior y las políticas públicas” de la Primera Escuela Internacional: “El derecho a la Educación Superior desde el Sur Global. Horizontes, disputas y sentidos”. El punto de partida ha consistido en construir un diagnóstico sobre la situación actual de la educación en general y del nivel superior en particular. Por lo que haber constituido un grupo diverso en procedencias, conocimientos, experiencias e intereses en el campo educativo fue muy valioso.

En ese sentido, se ha arribado a la conclusión de que las mayorías sociales de nuestros pueblos experimentan serios problemas para acceder o permanecer en la educación superior. Entre las principales razones que comprende esta situación se encuentra la falta de políticas públicas que busquen garantizar a la educación superior como un derecho, considerando la diversidad que representan los/as/es estudiantes en estos tiempos, pero también la convivencia de lógicas mercantilizadas que atentan contra este bien social y reproducen desigualdades sociales en el acceso y permanencia a la educación. Desdibujando los sentidos primordiales de la educación como lo son la constitución de un sujeto (auto)crítico de su historia, tiempo y espacio, y como un camino para la liberación.

Es así que se ha llamado la atención sobre la necesidad de que las políticas educativas no se limiten a promover igualdad de oportunidades, en tanto tienden a personalizar los procesos de inclusión y reforzar la responsabilidad individual sobre la formación, sino que comiencen a asumir a la educación como un derecho desde el paradigma de igualdad de posiciones. Es decir, desde la distribución de recursos educativos en términos territoriales y accesibles para las mayorías; en la implementación de políticas que busquen garantizar la gratuidad como piso mínimo y comprender, desde allí, la pluralidad de sujetos/subjetividades y el tipo de relación que construyen en el territorio.

Finalmente, estas sesiones de trabajo hicieron posible inscribir la discusión en los modelos de gestión y de producción de conocimientos de las instituciones de educación superior en relación a los modelos de desarrollo de nuestros países. En este sentido nos parece importante señalar que la universidad debe ser autónoma para definir qué se enseña, se investiga y cómo se comparten/reconocen/construyen los conocimientos entre y con la comunidad. Además, la universidad debe estar en diálogo estrecho con el contexto/territorio donde y por el cual cobra vida.

Relatoría del Workshop “El derecho a la educación superior, la diversidad e inclusión”

Mahiará Melisa González Bruzzese, Noelia Celeste Cuevas, Rodrigo Andrés Mardones Carrasco, Victoria Allende y Gisela Sasso

Esta relatoría da cuenta de las reflexiones construidas en el grupo de trabajo en el marco de la Escuela Primera Escuela Internacional “El derecho a la Educación Superior desde el Sur Global. Horizontes, disputas y sentidos”.

El encuentro se organizó en dos grupos según los temas de investigación de los/as/es participantes, a través de una metodología participativa que se dispuso a interpelar las trayectorias personales, poniendo en diálogo los contextos particulares de cada uno/a/e. Este espacio contó con la participación de docentes, investigadores/as y activistas/es sociales y políticos/as/ques de diferentes lugares como Panamá, Chile, Colombia, Brasil, Mozambique y la Argentina.

La primera jornada de trabajo en grupos nos permitió compartir nuestras historias personales, nuestros intereses y desafíos del encuentro, en relación a la educación superior en cada una de nuestras regiones.

Aquí surgieron algunas cuestiones como la importancia de la justicia social en la educación, cómo pensar en la formación de los/as/es docentes, el reconocimiento de los/as/es trabajadores/as excluidos, la experiencia de la universidad Latinoamérica de la periferia en Argentina, la justicia social y racial (red de educación popular en América Latina), el trabajo desde una metodología participativa, el

diálogo interdisciplinar, el reconocimiento de las disidencias, los debates en torno a la reforma de la educación superior (Bogotá), estos puntos entre otros fueron los principales puntos a compartir.

A partir de la mirada de cada uno/o/e de los/as/es integrantes empezamos a reconocer nuestros lugares de participación, problematizando nuestros marcos teóricos y repensando cuáles son las necesidades de nuestras sociedades para que entendamos la educación superior como un derecho. Con estos interrogantes cerramos la jornada con el objetivo de seguir profundizando nuestras posiciones construidas en torno a la temática de trabajo.

Durante el segundo día, recuperando las reflexiones del encuentro anterior, y a partir de nuestros temas de investigación conversamos sobre los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son en la actualidad los principales desafíos y obstáculos para la educación superior en las políticas públicas?
- ¿Cuáles son los principales sujetos colectivos que están actuando en esa construcción de políticas?
- ¿Qué efectos se han alcanzado hasta el momento?

En este segundo día de trabajo, se incorporaron al grupo estudiantes de diferentes carreras de grado de la Universidad Politécnica, quienes durante el resto de los días se fueron integrando al equipo, lo que nos permitió ampliar y problematizar aún más nuestras miradas sobre el tema.

En el intercambio con el resto de los/as/es integrantes del grupo conocimos la experiencia de una política en Colombia que apuntó a exonerar de la matrícula y manutención a los ingresantes que no podían cubrir los costos. Esta política no logró los resultados previstos y el 75% de los beneficiarios abandonó la universidad porque se sentían discriminados/as/es. Este ejemplo originó un debate interesante

sobre la responsabilidad del abandono y de la desafiliación frente a la falta de integración al sistema educativo. Mientras que algunos/as/es percibían que la responsabilidad era del estudiante que no logró adaptarse o de sus familias, otros entendíamos que una política que tiene como objetivo incluir al estudiante no tradicional no puede hacerlo solo desde lo económico, debe contemplar la parte afectiva y social para que la inclusión sea real. En otras palabras, ¿la responsabilidad se encuentra en el/la/le estudiante y su familia o en el Estado como garante del derecho a la educación superior?

En relación a la experiencia compartida otra de las integrantes recupera las palabras de Tinto (2012) quien entiende que la integración académica y social es lo que explica la persistencia en el sistema educativo, esto es especialmente importante cuando se trata de una generación de primer ingreso a la universidad.

El primer obstáculo que podría identificarse en relación a las políticas públicas en la educación superior para los países que formamos parte del intercambio es el cuestionamiento es si la “universidad es para todo el mundo”. El carácter tradicionalmente elitista de la educación superior y específicamente de la formación universitaria impide concebir que es una formación que debe ser accesible a todos los ciudadanos, que tendrán derecho a esta formación por el simple hecho de ser humanos. El ejemplo que se presentó desde Colombia, ponía, de esta manera, esta cuestión sobre la mesa: ¿debemos apostar a que todos puedan entrar a la universidad o la universidad no es para todo el mundo?

Es en este contexto que surge el cuestionamiento al concepto de inclusión, es un concepto ampliamente sostenido en las políticas educativas: “las políticas de inclusión”, al respecto nos cuestionamos: ¿inclusión a qué?, ¿si me quieren incluir ya no estoy ahí? Estas preguntas nos llevan a cuestionarnos si al tratarse de políticas de inclusión no remarcar el hecho de que hay un “otro/a/e” que no somos nosotros/a/e que debemos incluir: noción de *othering*.

Al utilizar el concepto de inclusión se hace referencia a dos grupos: inclusión es un concepto de integración del otro para que sea

reconocido, con el fundamento de que ese grupo es mejor, por eso dice: “venga para acá”. Queremos colocar al otro/a/e dentro del grupo y que crea que no es suficiente por sí mismo/a/e. Mi grupo tiene que ser bueno para que otros/as/es quieran estar conmigo. Para eso tenemos que dejar una visión de superioridad y pasar a una horizontalidad, en la que esa horizontalidad sea heterogénea y diversa y se respeten esas condiciones.

Como alternativa a estas características del sistema universitario se sostiene la necesidad de reconsiderar el espacio comunitario. El espacio comunitario es un espacio que se abre para encontrarnos en la diferencia. Un cuerpo que se piensa a sí mismo empieza a pensar en cuáles son los imaginarios posibles.

El segundo obstáculo que se identificó en el intercambio es el carácter eurocentrista que tienen las universidades latinoamericanas. Son espacios donde se valida un único tipo de conocimiento y el universitario recibe el “sombrero del académico”. Es así que el colonialismo intelectual se impone a través del saber válido y del reconocimiento. Antes del colonialismo, había escuelas originarias del territorio, el colonialismo desprestigia lo que ya había y le dice que tiene que incluirse para poder obtener el prestigio y reconocimiento. La educación tiene que ser reinventada para que el derecho a la educación superior no signifique la colonización, de modo de que la modernidad se reinvente.

En este sentido es que se trajo el ejemplo del referente político Eduardo Mondlane: aprendió sobre la política, sobre la opresión. Su madre le recomendó ir a la universidad: “vas a aprender lo ficticio del hombre blanco para poder volver a la comunidad y devolver eso ahí”. Después de aprender en la enseñanza formal, vio que antes había aprendido mucho más, en la comunidad que después de la educación formal del hombre blanco.

Otro obstáculo que se identificó fue “la diversidad” con la que los/as/es estudiantes ingresan. Es necesario concebir que llegan a la universidad, por ejemplo, con extraedad ya que son estudiantes que tuvieron condiciones diferentes al resto, pero no desde la noción de

“sobreedad” y puede resultar excluyente. Asimismo, tener en cuenta a los/as/es estudiantes con discapacidad, o quienes son transgénero, o quienes pertenecen a grupos minoritarios... todos/as/es ellos/as/es deben reconocerse desde sus diversidades para que no sufran una “trans-identidad” al constituirse como estudiantes universitarios/as/es.

Además, su lengua materna no es reconocida por el sistema educativo. Esto sucede en la educación superior en Mozambique, donde el portugués en el que se dictan las clases resulta raramente su lengua materna. La gran mayoría de los/as/es estudiantes que ingresan tienen otras lenguas maternas y esto cambia incluso los esquemas de percepción. Los esquemas de percepción son moldeados por el lenguaje, tal como lo ha sugerido Basil Bernstein (1985), y esto se hace evidente en estudiantes que provienen de una cultura donde el lenguaje mismo concibe un “nosotros/as/es” y no un tú y un yo, donde no puedo separarme lingüísticamente de la persona a la que le hablo. Entonces, el colonialismo también es lingüístico al no evidenciar estas diferencias en el lenguaje que son, a su vez, diferencias en los esquemas de percepción: “la palabra a veces no basta, limita”.

Como síntesis, se plantea la necesidad de entender que quien controla los símbolos identitarios en el país controla lo instituido; poder abrir esos símbolos permite repensar ese horizonte. Un cuerpo que se deja afectar más es un alma más sabia y así es posible pensar un horizonte. Para abrir, es necesario imaginar colectivamente. La educación popular permite presentarse a sí mismo/a/e sin ser representación de algo más. La docencia es parte de ese arte y de cómo habilitamos que se movilice lo que no suele movilizarse.

Nos cuestionamos: ¿cuál es la responsabilidad de la universidad de abrir esas experiencias que no llegan?, ¿cuál es la capacidad de transformación que tenemos?

Por lo pronto, se plantea la necesidad de “sacar a la academia de su zona de confort”: si no se saca de ahí es muy difícil entender el derecho de la educación. La justicia es lo contrario a la anestesia; uno se duerme y pasan las desigualdades. En los nuevos imaginarios y

la importancia de la experiencia en la generación de nuevos conocimientos, de nuevos diálogos, debemos buscar cómo generar el conocimiento a partir de ahí, descubriéndose a uno/a/e mismo/a/e como un/a/e colonizador/ra/re y reconociendo la situación de privilegio que uno/a/e mismo/a/e ejerce.

En el tercer encuentro, conversamos y debatimos sobre nuestras posiciones, acuerdos, tensiones y disputas en relación a las reflexiones construidas por diferentes actores/actrices de distintas regiones, a partir de un trabajo realizado por el equipo de la REGS, a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué es para ustedes la educación global?
- ¿Cómo podemos entender el derecho a la educación con una perspectiva desde el Sur Global?

A partir de las preguntas planteadas, se comenzó por expresar la noción que teníamos sobre el Sur Global y si nos sentíamos parte del mismo. Las respuestas fueron variadas en este sentido, pudiendo identificar que estamos más acostumbrados/as/es a identificarnos como latinoamericanos que como Sur Global.

El Sur Global puede ser parte de los resultados de unas prácticas funcionales al sistema económico global pero también se producen resistencias. La opresión es una, varía en los distintos contextos y a través de distintos patrones como supremacía blanca, pero a todos/as/es nos hace daño por igual. Por ello, surge la necesidad de una articulación en las prácticas de resistencia, porque podemos aprender de las cosas que son distintas. El Sur Global, entonces, concordamos que puede ser entendido como una práctica de resistencia.

Consideramos que para tener la educación desde el Sur Global que queremos, deberíamos:

- Incluir las concepciones de raza y condición sociocultural.

- Reconocer la injusticia epistémica: como la que concibe que distintas generaciones no tienen un conocimiento válido para transmitir, ejemplo: esta idea que los/as/es niños/as/es no saben nada.
- Apuntar hacia una educación libre, pública y de calidad.
- Generar propuestas educativas diferentes en las regiones y para poblaciones indígenas: traemos formas de pensar occidentales en la educación, se valora lo occidental y no lo indígena.
- Tomar en cuenta la desigualdad en la preparación académica por la calidad de la educación media.
- Garantizar el derecho habilitante, libertad de elegir su propio destino educativo.
- Promover una educación que valore todas las formas de saber.
- Defender la validación de la epistemología que está en el margen del colonialismo y del patriarcado.
- Reconocer que el currículum tiene que estar pensado desde los menos favorecidos: trabajar desde la historia, recuperando las memorias de cada sujeto/a/e.
- Construir una educación para todos/as/es, reconociendo las diferencias y las tensiones.

- Promover una construcción histórica de la igualdad, va a ser una transición.
- Cuidar la justicia del lenguaje.
- Repensar la institución: revalidar los usos y prácticas.

Los desafíos que encontramos para llevar adelante una educación como la que queremos son diversos. En la Argentina y en Uruguay no hay restricciones al acceso, sí las hay en otros países del Sur Global. Existen desigualdades territoriales en el acceso y en la calidad de la educación superior en todos los países. Llegamos a la conclusión que es necesario pensar en educaciones para el Sur Global y no en una sola educación y así, nace la pregunta: ¿cuántas educaciones deberían existir para poder garantizar nuestro derecho a la educación superior en el Sur Global?

Finalmente, consideramos a estos interrogantes parte y desde la epistemología del barro (Saintout y Varela, 2014) en el fortalecimiento del SER en la construcción de una internacionalización universitaria y movilización política con producciones de conocimientos transformadoras, emergentes, visibilizando contextos y realidades diversas de todos los actores en el derecho a la educación del Sur Global.

Luego de los cuatro días de trabajo intensivo, nos preparamos para realizar una intervención que exprese nuestras reflexiones, debates y conclusiones generadas a lo largo del proceso.

Fue así que nos propusimos realizar una performance recuperando una de las prácticas ancestrales de Mozambique, la narración oral de una historia alrededor de un fogón, donde se reunían todos/as/es los/as/es integrantes de la familia, para compartir ese relato en la lengua madre, y donde todos/as/es se hacían parte de ese cuento asintiendo a este a través de las palabras *Karingana wa Karingana*, que quieren decir “había una vez”. Estas historias siempre tenían

como objetivo dejar algún aprendizaje y compartir memorias, y relatos que iban pasando de generación en generación.

Esta puesta en escena terminó con la exposición de varias pancartas que expresan aquellas palabras clave que, a nuestro entender, definen la educación desde el Sur Global. Así, con esta puesta corporal y como entendemos que se legitiman las transformaciones profundas, decidimos hacer síntesis a largas jornadas de reflexión y de problematización de los sentidos y de las disputas construidas en torno al tema, ante la complejidad que implica garantizar la educación superior en nuestras regiones, de sur a sur.

Sobre los autores y autoras

Alicia Beatriz Acin

Es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba), magister en Administración Pública por la misma Universidad y doctora en Educación y Sociedad (Universidad de Barcelona). Ha sido profesora adjunta regular en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Actualmente dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación. Es investigadora del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Sus principales líneas de indagación versan sobre educación de jóvenes y adultos, educación y trabajo, y educación en contextos de privación de libertad. Obtuvo el premio “El derecho a la Educación” de la editorial Noveduc en 2015, en la categoría obra compilada, con el capítulo “Derecho a la educación secundaria de jóvenes y adultos: nuevas oportunidades y dificultades que persisten”.

Javier Campos Martínez

Es profesor auxiliar en la Universidad Austral de Chile, especializado en inclusión educativa en la formación docente y educación superior. Posee un doctorado en Educación en Justicia Social de

la Universidad de Massachusetts Amherst. Es miembro activo del Grupo de Trabajo sobre Políticas Educativas y el Derecho a la Educación del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y coordina la Red de Estudios sobre el Trabajo Docente (ESTRADO) en Chile. Su trabajo e investigación contribuyen a mejorar las políticas y prácticas educativas, con un enfoque particular en la equidad y la justicia social. Sus publicaciones más recientes, desarrolladas en colaboración con colegas y publicadas en *Estudios Pedagógicos* y la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, examinan algunos desafíos del sistema educativo chileno, respecto de las características del trabajo académico en las universidades públicas y las barreras de exclusión presentes en el currículum nacional.

José Cossa

PhD, erudito, escritor/autor, investigador, poeta, bloguero, podcaster, empresario y profesor asociado mozambiqueño-estadounidense en la Facultad de Educación de la Pennsylvania State University. Tiene un doctorado en Estudios de Políticas Culturales y Educativas con un área de profundización en Educación Comparada e Internacional de la Universidad Loyola de Chicago. Es autor de *Power, Politics, and Higher Education: International Regimes, Local Governments and Educational Autonomy* (Poder, política y educación superior: regímenes internacionales, gobiernos locales y autonomía educativa), recibió el Premio Joyce Cain 2012 a la Investigación Distinguida sobre las Personas de Ascendencia Africana y es uno de los cofundadores de la colaboración AI4Afrika. Su investigación se centra en las dinámicas de poder en la negociación de la política educativa, desvelar las cuestiones inherentes a la promesa de la modernidad y trabajar en pro de la descolonización, la desfrontera, la desperiferia y la descentralización del mundo; política y administración de la educación superior; transferencia de sistemas; desarrollo internacional; y la justicia global y social. Actualmente, está trabajando para recordar,

reconstruir, articular, establecer y comprometer a Cosmo-uBuntu como una teoría interdisciplinaria de la justicia derivada de África, fuera de la modernidad.

Noelia Cuevas

Es licenciada en Trabajo Social, magíster en Ciencias Sociales y doctoranda en Estudios de Género/UNC, diplomada en Gestión Educativa. Profesora adjunta en la cátedra de Planificación, Políticas Sociales y Gestión Social, de la carrera de licenciatura en Trabajo Social (UNLaR). Profesora interina en el taller de ESI, Perspectiva de Género y Violencias, en la Tecnicatura en Seguridad Pública y Ciudadana-Instituto Superior en Formación Integral en Seguridad Pública. Docente investigadora, coordinadora de Género y Diversidad en el Instituto de Análisis de Políticas Públicas del departamento de Ciencias Sociales, Jurídicas y Económicas, UNLaR. Referente provincial de La Rioja en la Red Argentina por Buenas Masculinidades “Grupo Buenos Ayres”. Integrante del Cuerpo Asesor Técnico Interdisciplinario Único de la Función Judicial, Tribunal Superior de Justicia de La Rioja. Realizó tareas de vinculación académica como docente evaluadora de las I Jornadas provinciales de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, V Encuentro Regional FAUATS NOA. Fue expositora en el V Congreso Nacional de Trabajo Social en el Eje “Procesos de intervención trabajo en la política pública/política social”. Desarrolla sus principales líneas de investigación en torno a las problemáticas y desafíos del sistema educativo argentino como lo es género, derechos, violencias, masculinidades, seguridad y educación.

Anayanci Fregoso Centeno

Es profesora titular en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Doctora en Historia y Antropología Culturales, dentro del programa “Recuperación de la Memoria. América Latina”, y magíster en Antropología Social, ambos por la Universidad de Barcelona, y licenciada en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación son infancia y maternidad, y educación y prácticas pedagógicas en contextos de encierro punitivo. Es coordinadora de la revista electrónica *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en Investigación Educativa* y del Laboratorio de Educación, Pedagogía Social y Cárceles. Entre sus publicaciones están “La violencia que habito. Prisión, violencia y autobiografía”, en *Estudios Jaliscienses*, N° 112, mayo de 2018. *Educación en contextos de encierro punitivo. Los casos de El Salvador, Honduras y México: primeros apuntes para un estudio comparado* (Argentina: IPE UNESCO. Oficina para América Latina, 2021), y “Prácticas pedagógicas en prisión. Dar cuenta de sí mismo: redes y experiencia”, en *Revista Relaciones. Estudios de historia y sociedad* (en prensa).

Luis Álvaro Gallardo Eraso

Es economista de la Universidad Nacional de Colombia, magíster y candidato a doctor en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Es docente de tiempo completo de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, catedrático de la Universidad Nacional de Colombia y consultor del Departamento Nacional de Planeación en Bogotá Colombia. Sus áreas de investigación se relacionan con la economía política, las políticas públicas en educación y los temas interdisciplinarios relacionados con el territorio y los sistemas de administración del territorio. Dentro de las últimas publicaciones se encuentran: “La

tensión entre educación y economía desde la perspectiva de Adam Smith” (2023), “La mano invisible de Smith. Un acercamiento a partir del análisis metafórico” (2023) y “Sraffa el pensamiento económico como coherencia” (2022).

Mariana García Palacios

Es profesora, licenciada y doctora por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Antropología Sociocultural. Actualmente se desempeña como investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA) y como docente del Departamento de Antropología (FFyL, UBA) en la materia Psicología General. Ha dirigido, codirigido e integrado diversos proyectos de investigación y extensión referidos a niñez, construcción de conocimiento y a Educación Intercultural Bilingüe en la región NEA. Es una de las fundadoras del GT de CLACSO “Educación e Interculturalidad” e integra la REGS (Red de Conocimiento sobre el Derecho a la Educación desde el Sur). Sus líneas de investigación y producción se encuentran disponibles en revistas de acceso abierto y se vinculan con: la niñez, la construcción de conocimiento social y religioso, la educación y las experiencias formativas de niñxs y jóvenes indígenas (particularmente toba/qom) en contextos de diversidad/desigualdad. También estudia las articulaciones teórico-metodológicas entre la antropología y la psicología interesadas en la construcción de conocimiento.

Mahira González

Nacida en Montevideo, Uruguay, es licenciada en Sociología por la Universidad de la República en 2013, diplomada en Estudios de Políticas de Juventud en América Latina por la Facultad Latinoamericana

de Ciencias Sociales (Argentina) en 2015, egresó de la Maestría en Gestión Educativa en la Universidad ORT (Uruguay) en 2018 y es estudiante del Doctorado en Sociología por la Universidad de la República desde ese año. Desde marzo de 2016 hasta la fecha se desempeña como docente grado 2 en el Centro Universitario Regional Noreste, sede Rivera para el Polo de Desarrollo Universitario: Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera. En materia de investigación aborda temas relativos al estudio de la sociología de la educación especialmente en la línea de “Trayectorias educativas y vulnerabilidad”. Conformar el Grupo de Trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2023-2025) “Desigualdades, estructura social y políticas”. En materia de extensión ha participado de diversos proyectos multidisciplinarios vinculados con la salud y el ambiente en la región Noreste. Los últimos trabajos publicados son: *Desigualdades en la elección de carreras de UDELAR según su duración* (González y Cedrez, 2023); *Las producciones de texto en contextos fronterizos de acuerdo al carácter urbano/rural de la escuela: un estudio de caso múltiple* (González et al., 2023) y *Vinculación entre creencias y comportamientos para el abordaje de problemáticas ambientales* (González et al., 2022).

Ana Carolina Hecht

Es doctora por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Antropología Sociocultural. Actualmente se desempeña como Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano y como profesora adjunta del Departamento de Antropología en la materia Antropología Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Ha dirigido, codirigido e integrado diversos proyectos de investigación y extensión referidos a Educación Intercultural Bilingüe en la región Noreste de Argentina. Es una de las fundadoras del GT

de CLACSO “Educación e Interculturalidad” e integra la Red FEIAL (Red de Formadores en Educación e Interculturalidad para América Latina) y la REGS (The Right to Education Perspectives from the Global South). Sus investigaciones se encuentran disponibles en revistas de acceso abierto y se vinculan a problemáticas educativas y lingüísticas de niños/as y jóvenes indígenas (particularmente toba/qom) en contextos de diversidad/desigualdad.

Rodrigo Mardones Carrasco

Es doctorante en Artes Integradas de la Universidad de Playa Ancha, Chile, y psicólogo y magíster en Psicología Comunitaria, Universidad de Chile. También es licenciado en Teatro de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y dramaturgo de la Compañía Teatral La Lola Vieja. Sus temas de investigación/acción son las teatralidades sexodisidentes y memorias LGBTIQ+; la psicología comunitaria y las metodologías participativas para la acción social; la sistematización de experiencias de acción comunitaria; y docencia universitaria vinculada a los territorios. Destacan las siguientes publicaciones: “Universidad, territorio y acción comunitaria: Reflexiones en torno a experiencias de Investigación-Acción Participativa (IAP)” (2023); “Territorios y Universidad: Una alianza para la formación, la producción de conocimientos y la transformación social” (2021); “Participación y juventudes en contextos de post-desastres socionaturales: Una experiencia de Investigación-Acción Participativa (IAP) en Chaitén, Chile” (2015).

Marcelo David Ochoa

Es doctorando en Ciencias Sociales (UNGS), magíster en Derechos Humanos y Democratización para América Latina y el Caribe

(UNSAM) y profesor universitario de Educación en Filosofía (UNGS). Actualmente se desempeña como investigador-docente asistente de la carrera y el área de Política Social en el Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Ha financiado su formación y trabajos en investigación doctoral con becas de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) y de la UNGS. Integra el Grupo de Trabajo de CLACSO “Políticas educativas y derecho a la educación” (2023-2025) y coordina el Grupo de Investigación “Derecho a la Educación Superior en América Latina y el Caribe” (2023-2025) en la Universidad Nacional Madres de Plaza de Mayo. Se interesa por el análisis de políticas públicas orientadas a la democratización de la universidad pública desde la perspectiva de los actores y sujetos de dichas políticas. Su última publicación al respecto es “Derecho a la universidad y políticas educativas de (des)igualdad. El caso del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina entre 2014 y 2019”, en coautoría con Nora Gluz, para la *Revista Educación, Política y Sociedad* (UNAM, España).

Carlos Pástor Pazmiño

Es investigador académico y militante de las reivindicaciones por la soberanía alimentaria, la agroecología y la economía social, popular y solidaria. Politólogo por la Universidad Central del Ecuador, especialista superior en Cambio Climático, magíster en Relaciones Internacionales, doctorando (PhD) en Estudios Latinoamericanos. Se ha desempeñado como docente-coordinador en CLACSO. Coordinó el Taller de Estudios Rurales de la Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador. Es miembro de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural. Ha publicado varios libros y artículos sobre diversos temas. Actualmente es rector del Instituto Superior Tecnológico de la Economía Social, Popular y Solidaria.

José David Rivera Escobar

Es secretario general de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desde el año 2022, desde donde ha acompañado procesos y reformas en pro de garantizar el derecho a la educación superior pública en Bogotá. El autor es economista con título de maestría en Ciencias Económicas, con énfasis en Teoría y Política Económica de la Universidad Nacional de Colombia. Desde la Universidad Nacional de Colombia apoyó como asistente de investigación los proyectos y publicaciones relacionados con la línea de investigación de “Colombia frente en la Globalización”. Desde el 2004 ha apoyado procesos de gestión administrativa en universidades públicas y acompañado la construcción colectiva de modelos de universidad desde espacios participativos. De igual forma, ha liderado procesos de planeación estratégica y construcción de planes de desarrollo de instituciones de educación. Desde el Gobierno Distrital apoyó la estructuración técnica para la creación y puesta en funcionamiento de la Agencia Distrital para la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología —Atenea— y el capítulo de educación superior en el CONPES de Educación para Bogotá, con una mirada al año 2038. Actualmente adelanta estudios doctorales en teoría crítica con el proyecto las dimensiones del derecho a la educación superior.

Gisela Sasso

Es profesora adjunta de Introducción a la Comunicación y jefa de trabajos prácticos del Taller de Planificación de Políticas de Comunicación. Actualmente, es secretaria del Decanato en la FPyCS-UNLP. Fue prosecretaria académica y directora de prácticas y vinculación académica de la misma institución. Es Investigadora del proyecto de investigación acreditado en UNLP “Jóvenes, Universidad y trayectorias educativas. Las trayectorias educativas en los jóvenes estudiantes

de la FPyCS-UNLP como condicionante de su egreso” y del proyecto “Comunicación, prácticas y debates emergentes: Sistematización de experiencias de políticas públicas, enfoques culturales y prácticas políticas”. Algunas de sus producciones en co-autoría más destacadas sobre la temática son “Puertas abiertas en la vida académica: del ingreso al egreso en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social” y “Jóvenes, universidad y trayectorias educativas”.

Comité organizador

Cristiano Macuamule

Vice-Rector de la Universidade Politécnica (Mozambique). Miembro del comité organizador de la Escuela REGS.

Pablo Vommaro

Secretario Académico y Director de Investigación de CLACSO.

Patricia Ames Ramello

Grupo de Trabajo de Educación e Interculturalidad (CLACSO).

Belchior Canivete

Docente de la Universidade Politécnica.

Arcénia Chale

Maestro en Gestión de Empresas de la Universidade Politécnica.

Javier Campos Martínez

Grupo de Trabajo sobre Políticas Educativas y el Derecho a la Educación (CLACSO).

José Cossa

Penn State College of Education.

Moushira Elgeziri

Miembro del Consejo Árabe de Ciencias Sociales (ACSS)

Noelia Enriz

Grupo de Trabajo de Educación e Interculturalidad (CLACSO).

Mariana García Palacios

Grupo de Trabajo de Educación e Interculturalidad (CLACSO).

Cecilia Gofman

Integrante de la Dirección de Investigación de CLACSO.

Ana Carolina Hecht

Grupo de Trabajo de Educación e Interculturalidad (CLACSO).

Cibele Maria Lima Rodrigues

Grupo de Trabajo Políticas educativas y derecho a la educación (CLACSO).

Paula Lobo

Universidade Politécnica.

Ulises Rubinschik

Integrante de la Dirección de Publicaciones y la Dirección de Investigación de CLACSO.

Íris Victorino

Docente e colaboradora da Direcção Científico Pedagógica da Universidade Politécnica.

Tânia Wachene

Universidade Politécnica.

La educación superior desde el Sur Global

La Red de Conocimiento por el Derecho a la Educación desde el Sur Global (REGS) se basa en las relaciones de cooperación e intercambio que mantienen hace años el Consejo Árabe de Ciencias Sociales (ACSS), el Consejo para el Desarrollo de Investigación en Ciencias Sociales en África (CODESRIA) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y se propone estudiar, producir conocimiento, incidir y difundir en torno al derecho a la educación desde la perspectiva del Sur Global. En agosto de 2023, se desarrolló la Escuela Internacional de la REGS, en la Universidad Politécnica de Mozambique. Fue un espacio presencial de diálogo, intercambio, integración y solidaridad regional entre sus participantes, donde se hizo foco en la reflexión en torno a la categoría de Sur Global, sus potencialidades, límites y sus implicancias para el campo educativo desde la perspectiva del derecho a la educación, con particular atención al nivel de la educación superior. El espacio se vio fortalecido a partir del análisis de distintas experiencias alternativas en el Sur Global, históricas y actuales, que se proponen afrontar y revertir las desigualdades educativas existentes. Este libro recoge los sucesos de esta experiencia sumamente enriquecedora y productiva.



CLACSO

