

Universidades

Año LXI • Nueva Epoca • n.48 • enero - marzo 2011 • \$30.00

Democracia

Aprendizaje

Juventud

Libertad

Ciudadanía

Universidad

Tolerancia

Práctica estudiantil

Autonomía

Cooperación

Desigualdad

Consejo Ejecutivo
Unión de Universidades de América Latina y el Caribe

PRESIDENTE:

Dr. Gustavo García de Paredes
Rector de la Universidad de Panamá
(Panamá, Panamá)

VICEPRESIDENTES:

Vicepresidente (Región Andina)

Dra. Rosa Amalia Cuervo Payeras
Rectora de la Universidad de Boyacá
(Boyacá, Colombia)

Vicepresidente (Región Cono Sur)

Dr. Fernando Tauber
Rector de la Universidad Nacional de La Plata
(La Plata, Argentina)

Vicepresidente (Región Centroamérica)

M. en I. Rufino Antonio Quezada Sánchez
Rector de la Universidad de El Salvador
(San Salvador, El Salvador)

Vicepresidente (Región el Caribe)

Dr. José Andrés Aybar Sánchez
Rector de la Universidad del Caribe
(Santo Domingo, República Dominicana)

Vicepresidente (Región México)

Dr. Marco Antonio Cortés Guardado
Rector de la Universidad de Guadalajara
(Guadalajara, México)

Vicepresidente (Región Brasil)

VACANTE

Vicepresidente de Organizaciones y Redes

Dr. Iván Rodríguez Chávez
Presidente de la Asamblea Nacional de Rectores, ANR
(Lima, Perú)

VOCALES:

Vocal de Integración y Desarrollo Institucional

M.V.Z. Rubén Eduardo Hallú
Rector de la Universidad de Buenos Aires
(Buenos Aires, Argentina)

Vocal de Docencia

Dr. Elmer Cisneros Moreira
Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
(Managua, Nicaragua)

Vocal de Cooperación y Estudio

Dr. Germán Anzola Montero
Rector de la Universidad de Ciencias Aplicadas
y Ambientales (Bogotá, Colombia)

Vocal de Investigación Científico-Técnica

Dr. Fernando de Jesús Bilbao Marcos
Rector de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos
(Cuernavaca, México)

Vocal de Organizaciones y Redes

Dr. Bernardo Rivera Sánchez
Director de la Asociación Colombiana de Universidades,
ASCUN (Bogotá, Colombia)

**PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE DEFENSA DE LA
AUTONOMÍA UNIVERSITARIA:**

Dra. Yamileth González García
Rectora de la Universidad de Costa Rica
(San José, Costa Rica)

SECRETARIO GENERAL:

Dr. José Narro Robles
Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México
(México, D.F.)

Universidades

DIRECTOR

José Narro Robles

EDITOR

Adolfo Sánchez Rebolledo

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES Y EDICIÓN

Gisela Rodríguez Ortiz

COMITÉ EDITORIAL

Gustavo García de Paredes, José Narro Robles, Rosa Amalia Cuervo Payeras,
Fernando Tauber, Rufino Antonio Quezada Sánchez, José Andrés Aybar Sánchez,
Marco Antonio Cortés Guardado, Iván Rodríguez Chávez, Rubén Eduardo Hallú, Elmer
Cisneros Moreira, Fernando de Jesús Bilbao Marcos, Germán Anzola Montero,
Bernardo Rivera Sánchez, Yamileth González García

FORMACIÓN Y TIPOGRAFÍA

Olivia González Reyes

IMÁGENES DE INTERIORES

Olivia González Reyes

Universidades está indizada en:

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

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la Unión, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá mandarse a la jefa del Departamento de Publicaciones de la UDUAL, licenciada Gisela Rodríguez Ortiz al Apartado Postal 70-232, delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F. Tel. 5622 0097, Fax 5622 0092. correo-e: udual1@servidor.unam.mx y publicaciones@udual.org

Con respecto a suscripciones y ventas, favor de dirigirse con el licenciado Alonso López Cruz, Edificio UDUAL, Circuito Norponiente de Ciudad Universitaria (a un costado del Estadio Olímpico), México, D.F. Tel. 5622 0093. Fax 5616 2383.


ISSN 0041-8935. Publicación periódica.

Año LXI, Nueva época, n. 48, enero - marzo 2011.

El número 48 de la revista *Universidades* se terminó de imprimir en marzo del 2011. El tiraje consta de 750 ejemplares y la impresión estuvo a cargo de FORMACIÓN GRÁFICA, Matamoros No.112, col. Raúl Romero, Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México, Tel. 5797 6060

Contenido

- 3 Presentación
GUSTAVO GARCÍA DE PAREDES
- 4 Rafael Cordera Campos: Democracia, juventud y universidad
JAIME MARTUSCELLI
- 14 La Autonomía Universitaria en el Bicentenario y sus perspectivas
JOSÉ NARRO ROBLES
- 21 El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes
CARLOS TÜNNERMANN BERNHEIM
- 33 La incorporación de la práctica estudiantil en las universidades latinoamericanas
como nuevo paradigma educativo
CLAUDIO RAMA VITALE
- 46 Cooperación interuniversitaria.
Una visión desde América Latina y el Caribe
JUAN VELA VALDÉS
- 51 Murciélagos en el crepúsculo. Cohesión social y democracia: las nuevas tensiones
entre estatalidad y ciudadanía
ADRIÁN ACOSTA SILVA
- 63 Tolerancia, laicidad y universidad
DAVID PANTOJA MORÁN
- 72 Desigualdad y juventud en México y América Latina
RAFAEL CORDERA CAMPOS Y ALFREDO POPOCA GARCÍA

Sección cultural  La Maga dedicada a Rafael Cordera Campos.



Editorial

Dedicamos esta edición de *Universidades* a la memoria de Rafael Cordera Campos, quien fuera Secretario General de la UDUAL desde noviembre del 2004 hasta el 26 de noviembre del 2010, fecha de su fallecimiento. Nos sumamos así a la conmovedora despedida que se le rindió durante la XII Asamblea General de la UDUAL, inaugurada en Lima en esa misma fecha, al subrayar sus aportaciones como universitario, el compromiso constante con la comunidad educativa de América Latina y el Caribe y, desde luego, su calidad humana que siempre fue su divisa.

Cordera puso todo su empeño y sus mejores armas para fortalecer a la UDUAL: la inteligencia y la tolerancia, la capacidad de combinar la mayor dedicación personal a las tareas profesionales con la imaginación para ver más lejos, es decir, la eficacia fundada en el conocimiento riguroso de los problemas de la enseñanza superior en nuestras sociedades, sin descuidar el acento personal puesto en el estudio precursor de la situación de la juventud, labor cuyos méritos hoy se realzan gracias a la iniciativa del rector de la UNAM, José Narro Robles, de crear la Cátedra Rafael Cordera Campos, como un estímulo a la investigación sobre los jóvenes de México y América Latina. (Véase en esta edición el trabajo inédito *Desigualdad y juventud en México y América Latina*.)

Pensamos, en consecuencia, que la mejor manera de proseguir el esfuerzo de Cordera estriba en darle mayor peso a la cooperación e integración de y entre los centros de enseñanza superior, fomentando entre sus protagonistas el intercambio intelectual, plural, multidisciplinario, la innovación y la crítica, ejercida con rigor académico y libertad pero también con pasión para atender los no pocos desafíos que les esperan.

Para entender la realidad de Latinoamérica y el Caribe y, sobre todo, para cambiar las persistentes situaciones de inequidad e injusticia que las definen, urge asumir en serio la revolución del conocimiento que está en curso, adaptar los procesos de internacionalización a las necesidades humanas y no sólo a las del mercado, avanzando con paso firme en la transformación de la calidad de nuestras instituciones de enseñanza públicas y privadas, sin perder en el camino los valores democráticos, humanísticos, los objetivos de progreso que les sirven de estrella polar.

Universidades no habría podido hacer este modesto tributo a Rafael Cordera Campos sin la respuesta generosa de los muy destacados académicos que, a pesar de las premuras, enviaron los ensayos que ahora se publican. En ellos se hallará puntos de vista indispensables para entender mejor la agenda educativa latinoamericana y se hará presente bajo nuevas luces el legado de nuestro querido Rafael Cordera Campos.

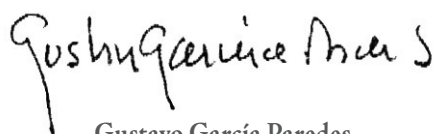
PRESENTACIÓN

Universidades, revista de la Unión de Universidades de América Latina, se publicó por primera vez en abril de 1950. Tiene ya un largo trecho recorrido. El fin por el cual fue creada sigue vigente: servir como un canal para acercar y conectar los intereses y la mutua colaboración entre las universidades de América Latina. Cada ejemplar integra un profundo análisis sobre la dinámica, el contexto y enfoques de la educación superior en la región latinoamericana.

Rafael Cordera Campos, Secretario General de la UDUAL recientemente fallecido, fungió como su director y articulista y siempre demostró gran interés en destacar el papel que desempeña la educación superior en el desarrollo de los pueblos.

Cabe destacar que durante su gestión logró incrementar la periodicidad de la revista de dos a cuatro veces al año; el mejoramiento de la calidad, impulsando la participación de los rectores y la incorporación de los jóvenes en el tratamiento de los principales temas que le preocuparon, tales como la autonomía, la internacionalización de la educación superior y la juventud latinoamericana.

En síntesis, se puede apreciar que el maestro Rafael Cordera Campos, al frente de la revista *Universidades*, estimuló el tratamiento de nuevos temas, tanto en terreno teórico como práctico del debate y la reflexión sobre asuntos universitarios con un claro interés social.



Gustavo García Paredes
Presidente de UDUAL

RAFAEL CORDERA CAMPOS

DEMOCRACIA, JUVENTUD Y UNIVERSIDAD

JAIME MARTUSCELLI

Coordinador de Innovación y Desarrollo, UNAM, México.

Agradezco al Mtro. Carlos Martínez Leyva su invaluable apoyo.

4

Rafael Cordera Campos ha sido motivo de múltiples artículos y comentarios de intelectuales y científicos sociales que reconocen en él a un impulsor de la democracia y un personaje comprometido y solidario con las más nobles causas de México. Desde el sindicalismo hasta la condición juvenil, pasando por muchos otros temas, ejerció el análisis crítico, responsable y propositivo para sugerir caminos posibles en la perspectiva de la equidad de oportunidades, especialmente para los excluidos de los beneficios del desarrollo social y económico. Pero quizá, sus mayores pasiones y amores fueron la juventud y la Universidad Nacional Autónoma de México, a la que le profesó una enorme lealtad y, por extensión, a la universidad pública del país y de América Latina y los valores que esta institución encarna. Es por esto que este número de la revista *Universidades*, de la que fue director en su calidad de Secretario General de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, se ha dedicado a exaltar su memoria y su obra es un merecido y justo reconocimiento a un universitario que siempre consideró a las instituciones de educación superior actores esenciales en la transformación social y cultural de Latinoamérica y particularmente de México.

El mejor homenaje que se le puede hacer a un intelectual comprometido y activo por la justicia y la

igualdad de los mexicanos es mantener la presencia de su pensamiento, que le sirvió como fundamento a sus demandas y propuestas para hacer de México una sociedad más igualitaria y que deben mantenerse en permanente discusión para poder diseñar acciones institucionales o políticas públicas hoy y hacia el futuro. La congruencia política y la consistencia de su pensamiento ejercidos a lo largo de su vida, le permitieron al maestro Rafael Cordera ser un visionario en las diferentes esferas de su interés y un reformador de los espacios en los que desarrolló su trabajo.

Activo participante del movimiento estudiantil de 1968, sostuvo siempre su ideal de que el cambio social sólo es posible con la participación organizada de actores que fueran capaces de estructurar un proyecto en ese sentido. Esta idea de ordenar cursos de acción futura fue un llamado constante en los ámbitos de sindicalización de trabajadores, de la institución universitaria y de la juventud. Luego de la experiencia del 68 mantuvo su actividad política en la academia, siendo miembro del grupo que se aglutinó en la revista *Punto Crítico*, con miras a elaborar estudios, análisis y propuestas sobre los temas más acuciantes de la agenda nacional, alejados del dogmatismo y la ortodoxia dominante en los círculos académicos de esos tiempos.

Rafael Cordera estuvo en las gestas del movimiento sindical democrático que movilizó a México en los años setenta; el entusiasmo que le despertaron esas movilizaciones le impulsaron a promover el sindicalismo universitario. Raúl Trejo Delarbre nos recuerda cuando junto con un grupo de profesores de la universidad se reunían con Rafael Galván, dirigente de la Tendencia Democrática de los Electricistas, de quien aprendió que más allá de las reivindicaciones laborales, se encontraba el País. Dice Raúl Trejo "Desde entonces, a Rafael Cordera lo singularizó la preocupación por el programa político ausente en aquellas fechas y especialmente ahora, cuando suele ser reemplazado con unas cuantas frases, o meramente con imágenes, en partidos de todo corte."¹

En el mismo sentido, Adolfo Sánchez Rebolledo destaca esa coincidencia de Cordera cuando afirmaba que "democracia es programa". "Y tenía razón. La crisis de la política deriva de la incapacidad para gobernar en una situación de crisis que amerita grandes reformas, pero es, sobre todo, crisis de perspectiva, carencia de un proyecto nacional".²

Su énfasis en la actuación consciente configuraba una prospectiva, proyecto o programa, que le permitía visualizar el futuro y establecer líneas de acción y estrategias. De sorprendente actualidad es, por ejemplo, lo que hace 27 años planteó sobre lo que a su juicio debiera ser la articulación de las funciones universitarias con los diferentes sectores sociales. En efecto, en plena crisis económica de 1984, Rafael Cordera llamaba a la universidad a estudiar los "rostros" de la misma, difundir su reflexión y plantear soluciones; escribió entonces que tal situación

exige a la universidad reflexionar en torno a los problemas nacionales en relación con las exigencias que el desarrollo está planteándole en términos de profesionistas, investigación científica y tecnológica, servicio social y difusión de la cultura... (para ello) debe asumir el cabal cumplimiento de sus funciones y, por tanto la trasmisión del saber, la investigación y formación de profesionales, la participación en la reforma de la cultura nacional, etcétera, deberán desarrollarse según criterios que tiendan a identificarla con las necesidades

de la mayoría... En estos momentos de crisis pareciera oportuno impulsar un proyecto de investigación científico-tecnológico con un marcado sentido nacional y democrático, que incida efectivamente en la reorientación, integración y mejoramiento de la planta productiva, que responda a las necesidades sociales y, sobre todo, que atenúe las graves consecuencias del desempleo masivo. Existen condiciones para redefinir el vínculo entre la universidad y el aparato productivo.³

Ante los efectos económicos de la crisis, él veía que serían la educación, la formación de recursos humanos, la aplicación del conocimiento en actividades productivas y la innovación tecnológica las herramientas indispensables para superar la crisis económica y revertir sus efectos negativos sobre la salud, la educación, el empleo, la vivienda. Una década después se empezaría a hablar de la economía o la sociedad del conocimiento, precisamente por la conversión del conocimiento en fuerza productiva.

Sin duda que, conocedor de la universidad como lo era y economista por formación, a Rafael Cordera le preocupaba la ausencia de una definición institucional sobre las interacciones con la empresa, aunque existían de hecho lo que se ha llamado "relaciones informales" en los años setenta, pero que se da especialmente en el ámbito de las facultades, destacadamente en las de ingeniería y química. Poco a poco los universitarios vieron en las ciencias aplicadas la potencialidad de la transferencia de tecnología y la posibilidad de una colaboración más cercana con la industria para contribuir a solucionar problemas prácticos de los sectores público y privado, contribuyendo con ello a diversificar la actividad universitaria y ser además fuente de recursos para paliar, en parte, las restricciones presupuestales que ya entonces se hacían sentir. Fue precisamente en ese tiempo -1983- que se crea a nivel central la Dirección General de Desarrollo Tecnológico, que al siguiente año se convirtió en Centro para la Innovación Tecnológica (CIT), primer intento institucional para formalizar la transferencia de tecnología.

El mejoramiento de las condiciones de vida de los mexicanos y la satisfacción de sus necesidades básicas

fueron exigencias que planteó persistentemente con carácter urgente, al comprobar el abandono de la responsabilidad social que el Estado empezaba a mostrar con la reducción del gasto público, para halagar a las instituciones financieras internacionales. Cordera planteó entonces la reorientación del curso de desarrollo que se había adoptado para priorizar la nutrición, la salud, la educación, la vivienda y el empleo. Su preocupación intelectual la acompañó de una congruente militancia política. Fue parte de un grupo de destacados académicos e influyentes intelectuales que fundaron el Movimiento de Acción Popular (MAP), quienes hicieron escuela en el tratamiento de los más acuciantes asuntos públicos y en su trabajo por ampliar los cauces democráticos de México. Ante la iniciativa de integrar a las fuerzas de izquierda en un solo agrupamiento, este Movimiento pasó pronto a formar parte del Partido Socialista Unificado de México, en donde Cordera fue integrante de varios comités directivos en el Distrito Federal y, trascendiendo las tradiciones políticas de sus nuevos compañeros, entabló acuerdos para el trabajo conjunto, otra expresión de sus capacidades humanas y políticas: la tolerancia y el respeto a las diferencias.

Durante treinta años fue profesor universitario en la Facultad de Economía y la convivencia con sus alumnos lo llevó a refrendar otra de sus pasiones: el estudio sobre las condiciones de los estudiantes y de los jóvenes en general. Del conocimiento que tuvo de ellos, escribió numerosos artículos e hizo propuestas programáticas y líneas de política pública advirtiendo de manera permanente la necesidad inaplazable de atender a una mayoría de mexicanos que no tenían un futuro con oportunidades. Aún no se hablaba del “bono demográfico,” ni de la gran oportunidad que éste representó, pero ya insistía en la necesidad de construir con los jóvenes otro futuro. Alertaba entonces

Ellos son la base del cambio demográfico y productivo de México en el periodo que va de 1990 a 2010, porque ellos cambian el tipo de exigencias y necesidades de la población. Como consecuencia, y eso es tal vez lo más importante, están cambiando las potencialidades pro-

ductivas y de consumo de la sociedad. La nuestra ya no será una población mayoritaria económicamente dependiente, sino una población en edad productiva que contribuirá al sustento de los hogares mexicanos. Usando los términos de Amartya Sen, la nuestra no será una población ‘a proveer sino proveedora’ de ingresos, de productividad, de oportunidades, de desarrollo. Tal vez como nunca en México debemos entender a los jóvenes como importantes agentes del desarrollo nacional. Entendámonos: haber creado empleos en las décadas anteriores tiene un significado económico y social distinto al de crear empleos suficientes de aquí al 2010. En el pasado inmediato, esos salarios hubieran tenido que mantener a por lo menos tres personas por unidad, pero en los años que vienen, crear empleos suficientes -aunque no mejoren el salario- significa que habrá dos ingresos por cada tres personas, lo que puede transformar radicalmente el perfil social de los hogares mexicanos. El hecho es de gran importancia porque representa una de las mayores oportunidades estructurales para remover la pobreza y alcanzar niveles de bienestar superiores a los logrados por las generaciones anteriores. El cambio demográfico, del cual los jóvenes son protagonistas, puede redefinir si sabemos aprovecharlo, el perfil social de la nación en el próximo siglo.⁴

Cuantificó la magnitud del esfuerzo: desde 1985 llegan cerca de un millón de jóvenes a la edad de trabajar, por lo que se hubiera requerido crear, de forma acumulada, desde ese año al 2005 veinte millones de empleos; sin embargo, constató la ausencia de una política explícita de empleos con saldos ominosos para los jóvenes: “una vasta masa juvenil enfrenta serios problemas de subsistencia y prácticamente son nulas sus posibilidades de desarrollo”. Efectivamente, hoy, en 2011, existen 15 millones de jóvenes, ocho de cada diez, de entre 12 y 29 años viviendo en condiciones de pobreza, entre los que están alrededor de 7 millones que no asisten a la escuela ni cuentan con un trabajo.

De la exposición de las condiciones de inequidad y la exigencia de abrir espacios de desarrollo para la juventud,

pasó a profundizar en el estudio de los mismos y a diseñar políticas de formación de los jóvenes. Sus propuestas fueron instrumentadas en la propia UNAM, durante el rectorado del doctor José Sarukhán cuando asumió la responsabilidad de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles. Reconoció en la población estudiantil la potencialidad

transformadora por lo que significa el acceso al conocimiento, a la cultura y al saber universal, pero además porque los universitarios son el sector de la juventud más organizado, plural, diverso, proveniente de grupos sociales distintos, com-



partiendo en el mismo espacio, problemas comunes de aprendizaje, condiciones de estudio, de oportunidades extraescolares, y significativamente el haber vivido en medio de una transformación mundial que les ha transmitido una expectativa de incertidumbre y les ha dispersado sus valores culturales que les ayuden a construir su identidad como jóvenes y parte sustancial de la sociedad.

Ante tal situación, la Universidad y desde la Universidad debiera, a su juicio, reasumir el papel de integradora de la formación cultural y ser capaz de ofrecer proyectos sólidos, concebidos no sólo en su formación académica, científica, humanística y artística, también en su organización y experiencia. Cordera estaba convencido de que la universidad sería el espacio privilegiado para impulsar el cambio y reconstruir los valores sustanciales de la democracia. Escribió en esa época:

Siendo la UNAM la institución eje del sistema educativo en los niveles medio superior y superior y, en consecuencia, uno de los agentes centrales en la trans-

formación, el diseño de una política de esta naturaleza en el ámbito universitario, ha de brindar lineamientos generales que enriquezcan y amplíen las perspectivas del desarrollo social entre la juventud mexicana, entre los sectores académicos y universitarios de otras entidades públicas y, en última instancia, entre la

población en su conjunto al incidir en los objetivos macrosociales del desarrollo nacional...⁵

Al interior de la universidad dicha política debería atender acciones en tres niveles: 1) **asistencial**: para que los alumnos tuvieran apoyo de orientación

vocacional y cultural, así como el acceso al mínimo de satisfactores esenciales de bienestar social; 2) **prope-
déutico formativo**: para promover el desarrollo autónomo y responsable del estudiante y la creación de las condiciones que les permitan el pleno ejercicio de sus derechos sociales y, 3) **vinculación propositiva**: generar las condiciones para obtener una mejor integración del estudiante universitario con su entorno social y con la propia universidad.

A partir de ello, como Secretario de Asuntos Estudiantiles, dio contenido a una política de bienestar para la comunidad universitaria concebida como una dimensión del proceso educativo, cuyo objetivo fue "...brindar una formación básica e integral al estudiante universitario de todos los niveles educativos, a través de la creación de las condiciones y el ambiente propicio para el mejor aprovechamiento de la formación curricular, de la educación continua y el tiempo libre."⁶

El bienestar social de los jóvenes estudiantes se articula, decía Cordera, con la formación integral, que comprendía entre otros aspectos la **información** vista como derecho fundamental para la inserción en la vida social, como medio de acceso al conocimiento, y como insumo para la toma de decisiones en la definición de su desarrollo personal comprendiendo los temas más relevantes. La vinculación tendría como eje central el **servicio social** que cumpliendo los propósitos de beneficiar a grupos sociales marginados, fase terminal de formación académica y evaluación de los pasantes universitarios; **educación cívica** para fomentar el conocimiento de los derechos y obligaciones y el ejercicio responsable de la libertad y la democracia, mediante el ejercicio de valores, como igualdad, pluralismo, tolerancia, solidaridad, respeto a las minorías, diálogo como forma de resolver los problemas y observancia del marco legal, entre otros; formación para el **cuidado y autocuidado de la salud** con especial énfasis en aquellos aspectos de mayor vulnerabilidad, promoviendo hábitos y conductas que reduzcan riesgos, sin prejuicios y sin tabúes; **protección civil** con miras a formar una cultura de prevención sistemática que incremente la seguridad personal y de la comunidad ante diversos eventos naturales; **estímulos y reconocimientos** que incluyen distintos tipos de becas a estudiantes de bajos recursos y buen desempeño, así como premios y recompensas a quienes destacan en actividades académicas y extracurriculares; **recreación y deporte** para la formación de una cultura de una sana convivencia social, superación personal, mejoramiento de la salud, trabajo en equipo, así como espacios para compartir experiencias, gustos, aficiones y expectativas que faciliten la integración social; **actividades artísticas y culturales** para estimular el consumo y disfrute de las manifestaciones de las bellas artes y facilitar los medios para la creación artística de la propia comunidad, mediante la organización de grupos de afinidad, convocatorias, concursos, etcétera.

Esas líneas se convirtieron en programas específicos que se llevaron a cabo en coordinación con las escuelas y facultades, en los diferentes niveles educativos y que involucró la colaboración de instituciones públicas y

privadas, que ampliaron los espacios de acción de los estudiantes universitarios. La actividad extracurricular fue una parte central de la formación integral y nutrió de nuevos contenidos a la misión universitaria de formar técnicos y profesionistas útiles a la sociedad, realizar investigación científica y difundir los beneficios de la ciencia y la cultura.

Con esta experiencia en la universidad, y luego de analizar el papel de la educación en la socialización política, Cordera refuerza conceptualmente el papel estratégico de la escuela, como el espacio físico insuperable para la formación del espíritu democrático. En ella ocurre una parte importante de la vida juvenil, realizan sus principales actividades y concentra amistades, relaciones e intereses, es la escuela, afirma, el espacio de socialización juvenil por excelencia.

En la medida que profundizó el conocimiento de los jóvenes amplió sus propuestas y afinó su sentido de urgencia en sus demandas. De la **formación integral** universitaria pasó a postular la **política integral** para los jóvenes mexicanos. "Hablar de política integral supone entender la heterogeneidad del mundo juvenil, afirmaba Cordera, altamente diferenciado por motivos económicos, sociales, culturales e, incluso, geográficos. De ahí la importancia de delimitar públicos-objetivos o franjas sociales diferenciadas."⁷

De la misma relevancia es la identificación de aquellos tópicos que conformaran una agenda mínima que sirviera de base de un plan para solucionar los problemas de este segmento de población. Así identificó tres grandes áreas donde a su juicio se concentraban las principales dificultades... En una primera instancia se identifican aquellos que tienen una relación estrecha con la sobrevivencia; en una segunda, los obstáculos al desarrollo juvenil y, una tercera, referida a la calidad de vida y a su bienestar. En esas tres grandes áreas están los temas que pueden ser los elementos articuladores de una política juvenil de Estado:

Política de empleo para jóvenes.

- Capacitación específica, de preferencia en las zonas más pobres.

- Política demográfica y salud reproductiva para jóvenes.
- Política educativa y cultural consistente y de largo plazo.
- Política de autocuidado de la salud, prevención de adicciones y de enfermedades de transmisión sexual.⁸

En esos temas sólo contempló “tareas urgentes y relevantes” para atender a los jóvenes más necesitados. Pues son muchos los aspectos que merecen ser atendidos en la cobertura de juvenil. Además de indicar los tópicos y señalar las tareas urgentes, propuso, años antes de que ocurriera, la creación de una institución que construida horizontalmente cruzara todas las dependencias que tienen responsabilidad para la atención de alguno de esos aspectos, llegando incluso a señalarle las funciones operativas y de coordinación. Cordera estaba convencido de las bondades de esta estrategia y afirmaba que era posible porque existía una imperiosa necesidad de apoyar a generaciones que sólo han recibido una mezquina atención, porque la sociedad se tiene que dar cuenta de que los jóvenes son el recurso más importante “para construir un país plenamente democrático, libre de injusticias, pobreza y desigualdades”⁹ y porque ya se había cobrado conciencia de la magnitud de los problemas de los jóvenes.

Casi treinta años después de sus enfáticos llamados por atender a la juventud y a diez años de la propuesta

anterior, Cordera se preguntaba en 2010, no sin cierto desánimo: “...¿cuántos miles de ingenieros, médicos, científicos, agrónomos, biólogos, economistas, historiadores, literatos, creadores de arte y la cultura, etcétera, dejaron de formarse?” para luego cuestionarse “si todavía tiene caso ocuparse de la juventud y de su posible rol en los trabajos para sacar a México de su atraso y para resolver los problemas de la desigualdad, la pobreza y la marginalidad,” aún cuando aún existen 30 millones de jóvenes. Reconociendo la creación del Instituto Mexicano de la Juventud se quejó de que “el precio que están pagando la mayoría de los jóvenes es muy alto por las secuelas que han dejado las políticas gubernamentales –o mejor dicho la ausencia de ellas- son de segregación, discriminación, marginación y desencanto por el país y sus instituciones: negro presente y futuro aún más”.¹⁰

Comprobó que la juventud en 2010 seguía padeciendo la exclusión escolar, la vulnerabilidad en salud, la falta de empleo, su inclusión en la economía informal, la migración juvenil, la creciente adicción a las drogas, el incremento de la delincuencia en jóvenes, la violencia intrafamiliar que los afecta. Remataba diciendo de quienes vieron nacer la democracia, “Estos jóvenes han sido testigos y víctimas de la sobrevivencia de la corrupción, la impunidad, la arbitrariedad y otros lastres que socavan el funcionamiento de las instituciones”.¹¹ A pesar del agravamiento de las condiciones de vida, insistió hasta su muerte en la trascendencia que tiene para la sociedad mexicana



la revalorización del papel de los jóvenes en el desarrollo económico, social, democrático y cultural; la necesidad de tener con políticas de Estado de largo plazo y con la participación de autoridades públicas, instituciones de educación superior y empresas para generar sinergias a favor de la población joven.

Por sus aportes al conocimiento de los jóvenes y su permanente lucha para mejorar las condiciones de vida de este segmento de la población, el rector de la UNAM, doctor José Narro Robles, anunció la creación de la Cátedra Rafael Cordera Campos para estimular el estudio sobre la juventud de México y América Latina.

Sus habilidades políticas y características personales, como fueron la empatía, el respeto, la tolerancia, la capacidad para dialogar y construir acuerdos, la integración y dirección de grupos fueron puesta al servicio de la consolidación de una institución de enorme importancia para el avance democrático de México: el Instituto Federal Electoral (IFE), que logró tener una enorme confianza entre la ciudadanía. Al lado del presidente del IFE José Woldenberg, colaboró como coordinador de asesores,

porque sabía, dice el propio Woldenberg, que en esa institución se jugaban buena parte de las posibilidades de edificar un marco en el que pudieran expresarse y competir la diversidad de fuerzas políticas. De 1996 a 2003 encabezó los esfuerzos de un grupo variopinto que día a día no sólo realizaba un seguimiento puntual de las tareas del IFE, sino que diseñaba respuestas específicas a los múltiples problemas que había que afrontar. En esas oficinas nos encontramos viejos compañeros del sindicalismo universitario con jóvenes abogados y economistas que deseábamos para México una vida política más abierta, libre, plural, es decir, democrática.¹²

En noviembre de 2004, en la asamblea realizada en La Habana, Cuba, la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) lo eligió por unanimidad como su secretario general; donde anunció su propósito de "crear la nueva cultura que permita a los pueblos latinoamericanos superar los desafíos que le impone el cambio".¹³ La UDUAL es la organización más importante

en Latinoamérica que aglutina a las más destacadas instituciones de educación superior de la región. A partir de ella, Cordera construyó una importante red de acuerdos de colaboración de diversos aspectos de la vida universitaria para la integración educativa, pero también en defensa de la autonomía, la universidad pública y los valores que le son consustanciales.

Con una visión crítica, ante la avalancha de comercialización educativa en la región, Cordera señaló que: "En la UDUAL se concibe la educación superior como un bien público, independientemente que la ofrezcan universidades públicas o privadas, como un derecho humano inalienable, como un bien social que conlleva la intención explícita de formar ciudadanos libres, autónomos e independientes, aptos para tomar decisiones políticas y no como factor de presión ni de sujeción exclusiva y directa al interés del mercado".¹⁴

En su incansable peregrinar por los países de América Latina y el Caribe exhortó a las instituciones de educación superior y a los gobiernos a poner al día sus capacidades ante los retos de la globalización y la mundialización del aprendizaje y la investigación, junto al desafío de cómo apropiarse del conocimiento generado en la sociedad global sin renunciar al papel social ni a la visión crítica. Advirtió sobre la tentación de convertir a los centros de enseñanza de la región en sólo imitadores o "apéndices instrumentales de los criterios económicos en boga." Al contrario, las universidades deberían definir prioridades para crear conocimientos y formar recursos humanos en función de las necesidades de cada país. La tarea, insistió, es vincular educación y desarrollo, sin olvidar que las universidades públicas deben comprometerse también a luchar contra la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo y el deterioro ambiental.

Cordera sabía de los riesgos de la globalización, de los efectos económicos sociales negativos en los países del tercer mundo y particularmente de la internacionalización de la educación superior.

Desde la UDUAL hizo constantes llamados a preservar el carácter mundial de la educación, pero sin convertir el fenómeno de la internacionalización de la educación

superior con transnacionalización mercantil. "...las estrategias de internacionalización deben estar al servicio del desarrollo económico, social cultural y educativo de cada país y de la región, en lugar de supeditar éste a los intereses de las empresas educativas transnacionales. Por ello mismo, el fenómeno de la mercantilización debe ser enfrentado, no solamente por las universidades, sino también- y principalmente -por los gobiernos de los Estados".¹⁵

Siguiendo a Carlos Tunnermann, Cordera ve este fenómeno como "un proceso mediante el cual las instituciones educativas ofrecen sus servicios con arreglo a las reglas del mercado y se encuentran sometidas a los dictados de las empresas transnacionales. El establecimiento en los países latinoamericanos de filiales de universidades extranjeras; la venta de franquicias académicas, la creación de universidades corporativas auspiciadas por las grandes empresas; los programas multimedia y las universidades virtuales, controladas por instituciones educativas y empresas de los países más desarrollados, forman parte de esta transformación de los servicios educativos",¹⁶ considerando en todo ello a la educación como una simple mercancía susceptible de apropiación privada.

La internacionalización no debe ser considerada un fin en sí mismo, sino una estrategia para apoyar el mejoramiento de las funciones sustantivas de las universidades. Derivado de los compromisos de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008, Cordera promueve la integración regional como una alternativa a la mercantilización transnacional y participa en la construcción del Espacio de Encuentro de América Latina y el Caribe (ENLACES), en correspondencia con los principios de solidaridad, colaboración no lucrativa e inclusión social. A partir de ello, y contando con las fortalezas de cada institución, las universidades aumentarían sus potencialidades que les permitiría alcanzar objetivos de calidad educativa, cobertura, movilidad de estudiantes y profesores e impulso a la innovación, entre otros.

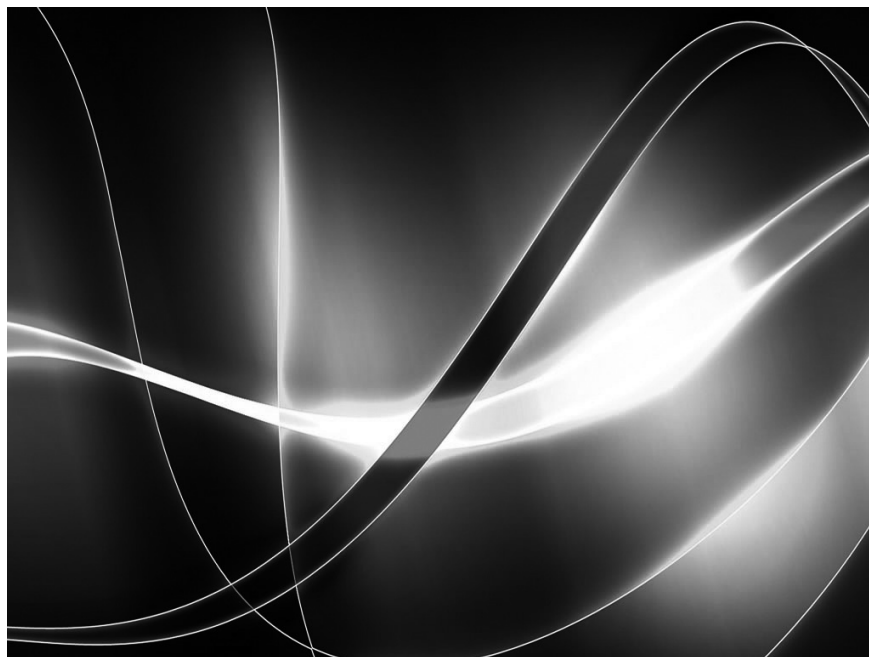
Los aspectos indeseables de la transnacionalización representan, dice Cordera una seria amenaza a la autonomía universitaria. Condición ésta que se constituye "desde la segunda década del siglo XX en un valor capital permanente de los universitarios latinoamericanos y en una de las condiciones intransferibles e irrenunciables que definen a la universidad." Partiendo de que la autonomía posee diferentes connotaciones, en función de los contextos históricos y regionales en donde se encuentran las universidades, Cordera señala las vicisitudes que han vivido las universidades por los intentos del Estado y grupos dominantes de limitar su autonomía y con ello la libertad académica. Desde la perspectiva legal considera la autonomía como la delegación de una facultad de un agente externo: el Estado, que faculta a una comunidad de organizarse a sí misma, darse sus propias normas y tomar libremente sus decisiones. No obstante, durante décadas las universidades más importantes de Latinoamérica aceptaron controles y supervisión del Estado, al menos respecto a adopción de lineamientos de las políticas públicas sobre educación superior.

Para Cordera, los años ochenta marcan un punto de inflexión para la educación superior producto de los cambios económicos políticos y sociales, así como el relevante abandono paulatino del Estado en su responsabilidad con la educación. En la medida que avanzó la revolución científico-técnica y el conocimiento se convirtió en factor central de creación de riqueza, la autonomía se vio afectada por nuevos factores. Del papel controlador, que tuvo hasta entonces, el Estado pasó a desempeñar un rol de evaluador de la calidad de la docencia e investigación, promoviendo la competitividad, la administración gerencial y la eficiencia en el uso de los recursos.

En los siguientes años, las presiones políticas y del mercado incorporaron en la relación con las universidades públicas temas como, evaluación, acreditación del desempeño, ingresos extraordinarios concursables condicionados a competitividad, colegiaturas, recursos propios, internacionalización y rendición de cuentas, en-

tre otros. Estos criterios podrían ser aceptables, pero en cuanto fueron dominados por parámetros mercantiles o mercadológicos acabaron por desnaturalizarse.

El instrumento privilegiado para tratar de hacer efectivos estas condicionantes fue el financiamiento, en particular el cambio de actitud del Estado hacia las universidades, provocado por las crisis presupuestales o fiscales, llegándose al punto de discutir la posibilidad de si el Estado podría liberarse de la responsabilidad de financiar la



educación superior. Ante esta amenaza persistente a la autonomía y la libertad académica, que significa el escamoteo de recursos, Cordera sostuvo enfático: "el Estado no puede ser exonerado de la obligación de financiar la educación superior y a las instituciones que la hacen posible, sobre todo aquellas que son públicas y por lo mismo no prisioneras de un afán de lucro."¹⁷

Para él, el asunto del financiamiento era primordial en la medida en que la educación superior es un bien público, un derecho universal y una obligación del Estado. "En el financiamiento y la rigurosa evaluación de la calidad de la educación están las claves, no sólo de la subsistencia de las instituciones públicas, sino más puntualmente son las condiciones mínimas para emprender las reformas que en ese nivel educativo son necesarias para sentar las premisas del desarrollo económico sostenible y sustentable".¹⁸

Pero ante las nuevas exigencias de la globalización, la economía del conocimiento, la internacionalización de la educación superior y la competitividad, es indudable

que la educación en América Latina tiene que desempeñar un papel fundamental y las universidades son la mejor garantía de acceder a la revolución científica y tecnológica, ante ello la autonomía será factor sustancial "...las universidades públicas se encuentran entre

la necesidad de insertarse en un mundo globalizado -de mercados abiertos y competitivos- y a la vez defender y hacer valer los principios que siempre han sido consustanciales a la existencia de universidades con ese carácter. En este trance

la autonomía aparece nuevamente como un concepto nodal, clave que permita resguardar la naturaleza de la universidad como bien público y de la educación superior como un bien con compromiso social".¹⁹

En estos temas, Rafael Cordera no sólo era un estudioso que reflexionaba sobre la trayectoria, condiciones de la institución universitaria, sino que actuaba también en la coyuntura política en defensa de universidades vulneradas y amenazadas, como el caso de la Universidad de Guadalajara, a la que se le ha escatimado el presupuesto acordado. En su calidad de Secretario General de la UDUAL, fue enfático al afirmar: "La autonomía que posee la Universidad de Guadalajara establece la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí misma y administrar su patrimonio. Corresponde al Estado fijar aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público para que pueda cumplirse. Escatimar esa responsabilidad con artimañas y descuidos imperdonables, faltando a los compromisos contraídos, atenta gravemente contra la libertad de expresión, de cátedra e

investigación, valores y funciones sin las cuales no tiene sentido la existencia de la universidad.”²⁰

Esta defensa de la autonomía es una muestra de su fe en la universidad pública y en la defensa de la libertad, tolerancia, respeto, responsabilidad, pluralidad. Representa también una expresión de que, además de sus constantes estancias en los países latinoamericanos, mantuvo siempre su atención y estudio en los graves problemas de México y su preocupación por los desencantos de la transición democrática mexicana, así como su persistencia en señalar los rezagos sociales. Particularmente Cordera mantuvo su lucha por los jóvenes, para revertir su situación de exclusión, pobreza, desigualdad y abandono.

Qué duda cabe de que con el sensible fallecimiento de Rafael Cordera Campos hemos perdido, así sea físicamente, a un distinguido luchador social universitario mexicano, pero también latinoamericano.

Sin embargo, estoy cierto que su presencia y sus enseñanzas nos acompañarán por largo tiempo.

Referencias y bibliografía

- 1 Trejo Delarbre, Raúl. “El hombre que siempre llegaba temprano”, en *Campus Milenio* 339, enero 13 de 2011, pp. 10-11.
- 2 Sánchez Rebolledo, Adolfo. “In Memoriam Rafael Cordera Campos”, en *La jornada de Morelos*. Noviembre 28 de 2010. Suplementos.
- 3 Cordera Campos, Rafael y Fernando Arruti. “16 Tesis sobre la universidad ante la crisis”, en *Foro Universitario*, marzo, 1984. pp. 45-50
- 4 Cordera, R., José Luis Victoria y Ricardo Becerra. *México Joven. Políticas y Propuestas para la Discusión*. México. UNAM 1996.
- 5 Cordera, R. (Compilador) *Juventud divino conflicto*. UNAM-El Nacional. México 1992.
- 6 *Ibid.*
- 7 Cordera, R. y José Luis Victoria. “Los jóvenes y el desarrollo nacional”, en *Este País*, n. 44. Febrero de 2000 pp. 44-47
- 8 *Ibid.*
- 9 *Ibid.*
- 10 Cordera R. y José Luis Victoria. “Políticas para jóvenes”, en *Economía*, v.7, número especial mayo-agosto 2010 UNAM.
- 11 *Ibid.*
- 12 Woldenbeg José. “FALLO”, en Periódico *Reforma*, diciembre 2 de 2010.

- 13 Gallardo, Josefina. “UDUAL en los tiempos de Cordera”, en *U2000 Crónica de la educación superior*, diciembre 2010.
- 14 Cordera Campos, Rafael y Fernando Arruti. “La calidad y la acreditación de la educación: Una tarea de responsabilidad intelectual”, en *Universidades*, n.33, enero-abril, 2007 pp.59-65
- 15 Cordera, R. y Rocío Santamaría. “Internacionalización, autonomía y calidad de la educación superior: Elementos para la integración de América Latina y el Caribe”, en *Universidades*, n.37, abril julio 2008 pp. 69-76
- 16 Cordera, R. “La autonomía en la sociedad del conocimiento”, en *Universidades*, n.38, julio-septiembre 2008, pp. 20-28
- 17 *Ibid.*
- 18 Cordera, R. “La universidad latinoamericana y la crisis global”, en *Universidades*, n.43, octubre-diciembre 2009, pp. 39-42.
- 19 Cordera, R. “La autonomía en la sociedad del conocimiento”, en *Universidades*, n.38, julio-septiembre 2008 pp. 20-28
- 20 Gallardo, Josefina. “UDUAL en los tiempos de Cordera”, en *U2000 Crónica de la educación superior*, diciembre 2010.

Bibliografía adicional

- Cordera Campos Rafael. “La universidad en la crisis”, en *Foro Universitario*, Septiembre 1984, pp. 51-56
- Cordera, R. y José Luis Victoria. “Candente cuestión juvenil. Datos duros de una realidad que debemos cambiar”, en Cordera C. Rafael (Comp.), en *Los jóvenes mexicanos. Evolución y participación política*. México UNAM, 2000.
- Cordera, R. “El servicio social en el desarrollo”, en *Economía Informa*, octubre de 2002, pp. 83-90.
- Cordera, R. y Ernesto Camacho. “Jóvenes y educación cívica”, en *Trabajo Social*, n. 7, 2003, pp. 12-15.
- Cordera, R. “Una política pública para los jóvenes mexicanos en el siglo XX”, en *Este País*, n. 172, julio 2005, pp. 31-35.
- Cordera, R. “Educación y Globalización”, en *Universidades*, n. 32, julio-diciembre, 2006, pp. 11-16.
- Cordera, R. “Apuntes para la agenda de la universidad latinoamericana (las reformas necesarias)”, en *Universidades*, n. 39, octubre-diciembre, 2008, pp. 71-75.

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN EL BICENTENARIO Y SUS PERSPECTIVAS*

JOSÉ NARRO ROBLES

Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Introducción

14

Las universidades son instituciones con casi mil años de existencia en el mundo occidental y en América Latina su evolución supera los 450 años. Actualmente son instituciones generadoras de las propuestas sociales más progresistas. Han sido de gran utilidad a la humanidad y sin duda lo serán más en esta era del conocimiento.

En América Latina, las universidades han tenido una evolución que se corresponde con la de la sociedad. Nacen en el siglo XVI, bajo el modelo de la universidad española de la época. El siglo XIX las registra como instituciones conservadoras que se transforman al inicio de la nueva centuria. Simplificando podemos decir que después del movimiento estudiantil de Córdoba, Argentina, de 1918, se replantearon las relaciones entre la universidad y el Estado. A partir de entonces la universidad latinoamericana ha estado más vinculada a la sociedad y ha generado espacios de libertad, democracia, justicia social, apego al derecho, respeto a las diferencias, compromiso y aporte a la solución de grandes problemas colectivos.

La universidad contemporánea forma parte del sistema educativo como su componente más elevado, al igual que del sistema de ciencia que encuentra en ella un espacio privilegiado para el desarrollo de la investigación.

Así, en la universidad moderna confluyen dos tipos de racionalidad, la educativa y la científica, regidas por lógicas distintas, pero ligadas íntimamente al conocimiento. La primera implica la transmisión sistemática del saber adquirido. En tanto que para la segunda, el propósito fundamental radica en la producción de conocimiento nuevo.

En las páginas siguientes me propongo hacer algunas consideraciones respecto de la realidad de América Latina en nuestros días, a doscientos años de la independencia de muchos de nuestros países, para después hacer algunas consideraciones sobre una de las razones esenciales de la universidad: su autonomía.

La situación de América Latina

La región de América Latina y el Caribe ha tenido avances importantes en la calidad de vida de su población. Ejemplo de ello es que entre 1970 y 2008 la esperanza de vida al nacer se incrementó en doce años y hoy supera los 72. En estas últimas cuatro décadas, la mortalidad infantil, ese indicador sensible del progreso de

las sociedades, disminuyó casi 70 por ciento y la tasa de crecimiento poblacional se redujo una tercera parte.¹

No obstante los avances, debemos tener presente que al comparar nuestra región con otras más desarrolladas, es mucho lo que falta por hacer. El producto interno bruto per cápita de América Latina es de 8,400 dólares, frente a los casi 30 mil de Europa Occidental.² Tanto la tasa de mortalidad infantil como la de menores de cinco años son casi el triple del promedio que registran los países de la OCDE.³

Según el Banco Interamericano de Desarrollo, en 2008 se estimó en 182 millones de personas, 33 por ciento del total de la población, la cifra de quienes vivían en condiciones de pobreza. Más aún, 71 millones de ellos no tenían ingresos suficientes para satisfacer siquiera sus necesidades alimentarias básicas.⁴

La crisis económica que vivimos a partir de finales de 2008 ha significado un fuerte golpe a muchos de los países de la región, sobre todo en la lucha contra la pobreza. Preocupa entonces que las condiciones puedan empeorar. Como expresa Rebeca Grynspan, secretaria general adjunta de la ONU: "en términos económicos, América Latina es elástica al deterioro pero inelástica a la mejora. Cuando estamos en la etapa baja del ciclo económico, la pobreza y la desigualdad crecen mucho; pero cuando mejoramos, la desigualdad y la pobreza se recuperan muy lentamente."⁵ Algo debemos hacer para evitar lo que parece una analogía al tormento de Sísifo.

La desigualdad es un problema fundamental de América Latina y el Caribe. Entre 2002 y 2007 se logró una pequeña mejoría, ya que en ocho países disminuyó, sólo en tres empeoró y en el resto de las naciones se mantuvo igual.⁶ No obstante, es muy probable que con la crisis se detenga o se revierta ese avance. Según datos de 2008 del Banco Mundial, el 20 por ciento de la población recibe el 57 por ciento de la riqueza, mientras el 20 por ciento más pobre obtiene apenas el tres por ciento, una diferencia de 19 tantos.⁷ No podremos estar satisfechos mientras la nuestra sea la región con mayor desigualdad del mundo. Es una vergüenza para todos.

La desigualdad es un problema que, además, se relaciona con la crisis de valores que vive el mundo y que genera un sentimiento de humillación entre los que casi nada tienen. En adición, entre los más jóvenes provoca desilusión con respecto a los valores que dan cohesión, estabilidad y paz a las sociedades.

La educación y la ciencia en América Latina

No hay duda de que la región latinoamericana ha mejorado su situación con respecto a la educación de sus habitantes, así como en el ámbito de la ciencia. Entre 1970 y 2008 el promedio de años de educación entre la población de 15 años y más se incrementó de 4.1 a 6.5 años.⁸ Sin embargo, el nivel alcanzado es muy pobre y nos ubica en clara desventaja frente a muchas naciones y regiones del mundo.

El analfabetismo, por su parte, se redujo en el mismo periodo de 26 por ciento a poco menos de nueve por ciento (8.9%).⁹ Sin embargo, todavía existen en la región 35.5 millones de analfabetas.¹⁰ Por su parte, la cobertura en educación superior, cuyo promedio es de 38 por ciento, está muy distante de la cifra de América del Norte y Europa Occidental que es de 70 por ciento, o de la correspondiente a Europa Central y Oriental, que alcanza 62 por ciento.¹¹ Conviene recordar que existen países cuya tasa bruta de cobertura en educación superior supera el 90 por ciento. Este es el caso de Corea del Sur con 95 por ciento y el de Finlandia 94.

La inversión media en investigación y desarrollo en América Latina y el Caribe, que había sido en 1998 equivalente al 0.57 por ciento del PBI regional, aumentó al 0.68 por ciento para el año 2007. Sin embargo, el promedio de Europa en ese año fue de 1.83 por ciento del PIB, casi tres veces el correspondiente a América Latina.¹²

Autonomía de las universidades

La universidad, como una constante a lo largo de más de nueve siglos, puede definirse como un espacio de vida intelectual, de desarrollo del conocimiento, como una instancia o institución de naturaleza eminentemente académica. El cultivo del saber forma parte de la función y razón de ser de la universidad, lo que implica preservar la cultura, enriquecerla y recrearla, transmitirla y difundirla.

Por esta misión y vocación, por el saber y la cultura, se distinguen la naturaleza y la especificidad de la institución universitaria en su inserción en el conjunto social y en el servicio singular que presta a la sociedad. Sin embargo, la investigación, la docencia y la extensión pueden adoptar criterios y modalidades distintas según las circunstancias y condiciones sociales e históricas y, por ello, la expresión de los fines y objetivos de las universidades pueden ser diversas.

La tarea fundamental de cultivar el saber define entonces a la universidad. Como organización y espacio social que tiene como eje de sustentación la cultura, requiere de libertad como condición necesaria para realizarla; libertad de pensamiento, de búsqueda de la verdad y de expresión. Históricamente ha habido un reconocimiento de las diversas sociedades a esta tarea singular de la Universidad.

La autonomía universitaria implica la fidelidad a la misión académica. La autonomía, inherente al quehacer académico, no significa una introversión o un repliegue

de la universidad sobre sí misma que la incomunique del resto de la sociedad y la convierta en una "torre de marfil". Al contrario, la actividad académica implica de manera esencial la comunicación del saber y de la cultura. Es en el desempeño de esa misión académica como la universidad interactúa con la sociedad, y es en ella donde procesa con sus propios criterios internos las demandas y requerimientos que la sociedad le formula.

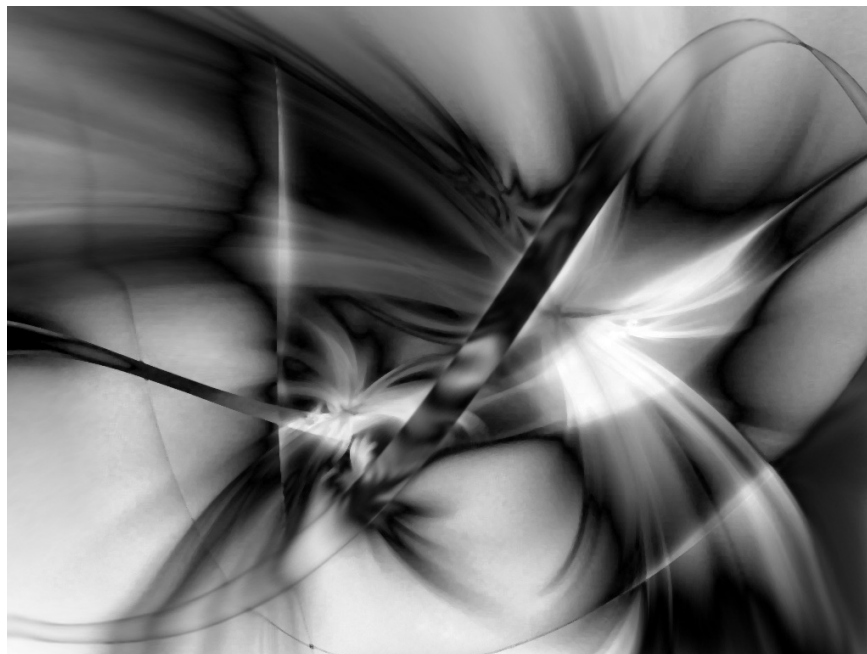
La autonomía de la universidad ha alentado la existencia de los más valiosos principios educativos, como son la libertad de cátedra e investigación, la pluralidad de posturas y creencias, éticas, políticas y religiosas, y de

manera destacada la tolerancia y el respeto a la discrepancia.

Estos principios tienen una estrecha relación entre la autonomía institucional y la de las personas que integran la comunidad universitaria. El hecho de que una institución sea autónoma,

en alguna forma, al menos deseable, implica que las personas que la constituyen también lo sean o que lleguen a serlo.

"En ese sentido la autonomía es también un ideal que se persigue, especialmente en la formación universitaria de los jóvenes, para que adquieran criterios propios de actuación en su vida adulta y profesional y tengan condiciones para que puedan valerse por sí mismos en forma responsable e independiente. En otro sentido, particularmente en las instancias colegiadas de deliberación y decisión, se requiere que las personas que toman decisiones en una institución autónoma sean ellas mismas autónomas".¹³



La autonomía y los mecanismos para su ejercicio han sido un dique de contención para ambiciones malsanas e intereses particulares, así como un antídoto para la ignorancia y la cerrazón. La autonomía no es un problema de las universidades públicas sino una de sus principales fortalezas. Esta condición permite a las universidades mantener la independencia necesaria frente al gobierno y otros poderes públicos, pero también frente a otros actores, grupos, partidos políticos, iglesias y organizaciones. Se ejerce respecto de todos ellos.¹⁴

La autonomía es derecho y también obligación, es norma constitucional que posibilita y estimula la creación, la formación y el servicio. La autonomía es libertad para pensar, decir y hacer en el marco de los fines de la institución. Por ello requiere de espacios para ejercer la crítica y para proponer, para conducirse con independencia en el decir y el hacer de orden académico, como también reclama respeto, comprensión y apoyo.

Por otra parte, debe quedar claro que la autonomía no significa separación de la sociedad o del Estado, como tampoco implica soberanía territorial y menos desapego respecto de los asuntos que interesan a la nación. La autonomía no es ariete de presión, ni permite a los universitarios quebrantar el marco de la ley, como tampoco autoriza al gobierno a desentenderse de la institución. La autonomía no es entonces, coartada de ausencia o de indiferencia.

El significado actual de la autonomía universitaria

El término autonomía evoca nociones como soberanía, emancipación, autorregulación y autogobierno. El término autonomía, procede de dos palabras del griego: *autós*, de uno mismo y, *nomos*, norma o ley. Se opone al de heteronomía, que supone una actuación con base en criterios y normas impuestos por otros, que son externos o ajenos o que provienen de fuera. Implica la no dependencia de otros y la no subordinación.

“La autonomía indica la capacidad de las personas, las instituciones o los Estados de darse a sí mismos su propia ley y gobernarse por ella, de ordenar su propio mundo y de configurar, en suma, su forma acostumbrada de ser. Por esto, autonomía significa autoconciencia, autodeterminación, independencia y, en definitiva, libertad”.¹⁵

“Juliana González ha señalado que pocos conceptos tienen más significado para la Modernidad (de la que somos herederos) que el de autonomía, tanto en sentido jurídico como ético, político, antropológico y cultural en general, donde es inseparable de los valores y derechos inalienables de la libertad y la igualdad. La concepción moderna de lo que es el hombre incluso considera que la autonomía es nota definitoria de lo humano en cuanto tal”.¹⁶

La especificidad académica de la autonomía universitaria

Diversos autores han señalado que la universidad tiene fines propios que, a lo largo de la historia, la hacen ser la misma, pero a la vez diferente. Ha mantenido sus rasgos distintivos, aunque sus objetivos puedan expresarse en diferentes formas, en razón de los cambios y circunstancias de sus entornos socioeconómicos y políticos.

Por su misión y vocación, por el saber y la cultura, se distingue la naturaleza y especificidad de la institución universitaria en su inserción en el conjunto social y en el servicio singular que presta a la sociedad. Sin embargo, la investigación, la docencia y la extensión pueden adoptar criterios y modalidades distintos, según las circunstancias y condiciones sociales e históricas y, por ello, la expresión de los fines y objetivos de las universidades puede ser diversa como ya se indicó.

La autonomía académica y la libertad de pensamiento significan tanto pluralidad como función crítica. Estas características se manifiestan en todos los órdenes de la vida universitaria y van en paralelo con la búsqueda abierta y diversificada del conocimiento, con clara conciencia de que no hay una verdad única y definitiva

y que las posiciones dogmáticas no tienen cabida ni sentido en una comunidad universitaria. Igualmente que el mundo de la ciencia y la cultura en general es un mundo abierto, hecho de consensos y disensos, por eso vivo y en movimiento.¹⁷

Autonomía y responsabilidad van de la mano, hay en ellas una implicación recíproca. La responsabilidad en las acciones o decisiones sólo puede ser atribuida a las personas o entidades que actúan libremente y no bajo la sujeción a normas o criterios impuestos. La autonomía implica responder, dar respuesta en primer término ante sí mismo, y asumir las consecuencias o efectos de las decisiones adoptadas y de las acciones realizadas.

Implica también la capacidad de discernir y verificar la bondad o la eficacia de las mismas, con objeto de ratificarlas o, de ser el caso, rectificarlas. Y dado que la vida en sociedad supone y tiene alcances y limitaciones, derechos y obligaciones, la autonomía implica, además, responderle o darle cuenta de las acciones o decisiones propias, así como responder ante otros, personas, grupos sociales o entidades diversas.

En ese sentido, la autonomía no se adquiere de una vez y para siempre, se consigue con su ejercicio cotidiano en un proceso siempre inacabado. De alguna manera, es también resultado de un proceso educativo y de la obtención de determinados valores. En cuanto proceso de aprendizaje, implica un esfuerzo de reiteración en el plano de las acciones y decisiones, para hacer de la autonomía misma una forma de comportarse y de ser.

Autonomía universitaria y democracia

Así como se ha apuntado que una institución autónoma requiere que sus integrantes también lo sean, sobre todo tratándose de una de carácter educativo como la universidad, la existencia y reconocimiento de la autonomía universitaria supone igualmente una sociedad con un considerable grado de autonomía y del funcionamiento de un Estado democrático. En un Estado autoritario donde no prevalecen las libertades para los ciudadanos, como lo hemos visto en países de América Latina en

épocas no tan lejanas, tampoco prospera la autonomía universitaria.

La existencia de una sociedad y de un Estado verdaderamente democráticos es la condición de posibilidad de la autonomía universitaria. Es en las universidades donde pueden interactuar los diversos sistemas de valores que caracterizan a una sociedad auténticamente democrática. Es en ese espacio de pluralismo donde las diversas identidades que componen una sociedad pueden estructurar su pertenencia social, sin replegarse en forma excluyente en su identidad étnica, regional, lingüística, cultural, religiosa, o de clase.

El significado de la autonomía universitaria tiene que ver con la vida misma del país y su desarrollo, con la creación y recreación de la cultura nacional, con la trascendencia social de sus actividades académicas y la identificación de sus egresados como ciudadanos autónomos y, por eso mismo, participativos y responsables.

Perspectivas y retos actuales de la autonomía universitaria

A continuación haré algunas consideraciones, a la luz de la autonomía, en torno a tres asuntos fundamentales: el compromiso social de las universidades, su financiamiento y la cobertura de la educación superior.

En primer término reitero que sin autonomía, no hay en nuestros países universidades públicas completas. Por otro lado, hay que tener en cuenta que las funciones de educar, investigar y extender la cultura, no son fines en sí mismos. Constituyen medios para responder a la sociedad en la que se ubica e interactúa la universidad. El servicio a la sociedad, en la perspectiva del desarrollo humano sustentable, es un fin último que debe impregnar y dar sentido a las actividades académicas de las universidades principalmente las públicas. Cumplen su misión de servicio a la sociedad produciendo nuevos conocimientos, formando técnicos y profesionales, profesores e investigadores o expertos, extendiendo la cultura y el conocimiento.

La autonomía universitaria, implica no sólo un ejercicio permanente de análisis de las tareas propias, sino también de análisis de la realidad del país, de sus problemas y necesidades y, en especial, de sus agudas desigualdades, a las que las universidades deben estar atentas para contribuir a resolverlas o aminorarlas desde sus saberes específicos. En particular, en tanto institución de carácter educativo, implica la reflexión sobre el proyecto educativo del Estado y, sobre todo, del proyecto de universidad que se pretende.

Ya se señaló que es ilusorio pensar que la autonomía se gana de una vez y para siempre. De manera permanente hay nuevos retos y nuevas tareas para los universitarios en el afán de preservarla y ampliarla en todas sus facetas, incluida la libertad financiera, faceta ésta última que requiere de la asignación adecuada de los recursos que debe suministrarle el Estado.

Es difícil concebir una autonomía real mientras las universidades no tengan la seguridad de contar con el presupuesto necesario para su adecuado funcionamiento. Es imprescindible garantizarlo y llegar a un punto en el que por ley se les asigne un presupuesto básico, suficiente para posibilitar su trabajo, que no esté sujeto a aspectos coyunturales que generan incertidumbre.

Por otra parte, la autonomía implica responsabilidades con la sociedad y con el propio Estado, entre ellas la transparencia y la escrupulosa rendición de cuentas de los recursos económicos. Durante muchos años se

interpretó que la autonomía universitaria en la vertiente administrativa no implicaba informar a los poderes del Estado. Esto ha cambiado. Se debe entender que hay que manejar de forma responsable



los recursos y rendir cuenta pública de su uso a la sociedad y a las estructuras correspondientes del Estado.

Por su parte, la problemática de la cobertura tiene relación con la autonomía universitaria en el sentido de que ésta implica para las universidades públicas la capacidad de autodefinición y autorregulación, y como parte de ella está la atribución de determinar los alcances y condiciones de su crecimiento y desarrollo. Con la observación de que esta problemática rebasa a las universidades públicas y corresponde atenderla primordialmente al Estado, no está por de más recordar que nuestros países deben hacer un gran esfuerzo y duplicar la cobertura de la región en la década que transcurre.

A manera de conclusiones

Quiero destacar dos aspectos de la autonomía universitaria: por una parte, la libertad inherente a la actividad intelectual y cognoscitiva que implica el trabajo académico y por la otra, la capacidad de autodeterminación institucional que le ha sido reconocida a las universidades autónomas.

Sin la autonomía, la universidad estaría cercenada, es parte de su fuerza vital, motor de la creatividad y seguro contra el apetito de grupos y sectores políticos y de orden económico, entre otros. Es el principio que

le permite la crítica objetiva y la propuesta desinteresada, es la que posibilita a la universidad ser conciencia de una nación.

Por la responsabilidad social que implica la autonomía universitaria, las

universidades están obligadas a mantener siempre vigentes niveles adecuados de competencia científica y tecnológica, a preservar y cultivar los valores del humanismo, así como a promover y desarrollar una cultura de los derechos humanos. De esa manera, se expresa su compromiso y su contribución al enriquecimiento intelectual y ético de la sociedad y al desarrollo de un país con mayor equidad y justicia social.

Preocupa, sin embargo, que a 200 años de la independencia de muchos de nuestros países queden deudas pendientes que se manejaron desde aquellos años: la pobreza, la ignorancia y la enfermedad continúan golpeando a nuestras sociedades.

La opulencia y la indigencia que fueron temas que se subrayaron en las luchas libertarias, junto con la propia soberanía de nuestras naciones, no han sido, de ninguna manera, mitigadas. Y preocupa, igualmente que a casi 100 años del movimiento estudiantil de Córdoba, de 1918, la autonomía de las universidades sea víctima de asechanzas y amenazas.

Existe y lo digo con respeto y con profunda convicción, una incompreensión de algunos de los gobiernos de los países de nuestra región y de algunos de nuestros gobernantes. Desde las universidades, debemos dar una respuesta unitaria, de altura y que se corresponda con lo que nuestras sociedades demandan.

Notas

* Conferencia presentada en la XII Asamblea General de la UDUAL, Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Asamblea Nacional de Rectores del Perú. Lima, Perú, 26 de noviembre de 2010. Se toman y elaboran conceptos del artículo aparecido en *Revista de la Educación Superior*. 2009, v. XXXVIII (4), p 65-93.

1 CEPAL, página de estadísticas en Internet: Cepalstat/Base de Datos y Publicaciones Estadísticas, www.eclac.cl/estadisticas.

2 PNUD. *Informe de Desarrollo Humano 2009*, 2009.

3 PNUD, *Informe de Desarrollo Humano 2007-2008*, 2008.

4 Banco Interamericano de Desarrollo, *Celebrar el pasado, construir el futuro. Cincuenta años de desarrollo en América Latina*, Washington, DC, 2009, con datos de la CEPAL 2008.

5 Rebeca Grynspan (secretaria general adjunta de la ONU, administradora asociada del PNUD y directora regional para América Latina). "Fortalezas y debilidades de la región", en Bernardo Kliksberg (comp.), *Es difícil ser joven en América Latina. Los desafíos abiertos*, 1a ed., Buenos Aires: Sudamericana, PNUD 2010.

6 Alicia Bárcena. "América Latina y la crisis global: efectos, desafíos y oportunidades", en *Anuario Iberoamericano 2010*, Agencia EFE y Fundación Real Instituto Elcano, Ed. Pirámide, Madrid 2010.

7 Banco Mundial. *Indicadores del Desarrollo Mundial*, 2008.

8 CEPAL, página de estadísticas en Internet: Cepalstat/Base de Datos y Publicaciones Estadísticas, www.eclac.cl/estadisticas.

9 *Ídem*.

10 *Ídem*.

11 UNESCO. *Global Education Digest 2010*.

12 Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior, REDES. *El estado de la ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos 2009*, 2009.

13 Dieterlen, Paulette. "A quince lustros de la autonomía", en *Revista de la Universidad*, n. 8, octubre de 2004.

14 Narro RJ. "La Universidad y su autonomía", en *Revista de la Universidad*, n. 8, octubre de 2004.

15 González, Juliana. "Autonomía y humanismo", en *Revista de la Universidad*, n. 7, septiembre de 2004.

16 *Ídem*. Citada en *Revista de la Educación Superior*, v. XXXVII (4), 2009.

17 *Ídem*. Citada en *Revista de la Educación Superior*, v. XXXVII (4), 2009.

We present you
with the best

VOICES

of Mexico

The leading English-language quarterly
published by the Center for Research
on North America, UNAM

For more information Phone (011 525) 659 2349,
659 3821 Fax: (011 525) 554 6573

EL CONSTRUCTIVISMO Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

CARLOS TÜNNERMANN BERNHEIM

Miembro del Consejo de Administración de la Universidad de las Naciones Unidas (Tokyo) y del Club de Roma, Subdirector de la Academia Nicaragüense de la Lengua y Presidente del Centro Nicaragüense de Escritores.

1. La renovada importancia de las teorías del aprendizaje

Cuando se produce la llamada “revolución copernicana” en la pedagogía, que consistió en desplazar el acento de los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje, de manera conmutante se genera un renovado interés por las teorías o paradigmas del aprendizaje.

Hablamos de un “*desplazamiento del acento*”, para indicar que al centrar ahora los procesos de transmisión del conocimiento en los aprendizajes, es decir, en el sujeto educando, en el aprendiz, en el alumno, esto no significa desconocer o suprimir la importancia de los procesos de enseñanza y, mucho menos, el rol del profesor. Lo que pasa es que el profesor deja de ser el centro principal del proceso, no que pasa a ser el alumno, pero no desaparece de él, sino que se transforma en un guía, en un tutor, en un suscitador de aprendizajes, capaz de generar en su aula un ambiente de aprendizaje. En último extremo, podríamos decir que se transforma en un co-aprendiz con su alumno, pero no se esfuma ni deja de ser importante en la relación profesor-alumno, que está en el fondo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando en marzo de 1990 se reunieron en Jomtien, Tailandia, los ministros de Educación de los 160 países miembros de la UNESCO, en la “Declaración Mundial sobre la Educación para Todos”, que surge de dicha reunión, se incorpora un **Artículo 4** que literalmente dice:

Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados.

La educadora ecuatoriana Rosa María Torres nos previene del error de exagerar el énfasis en los aprendizajes, hasta el extremo de desconocer la relación dialéctica que debe existir entre la enseñanza y el aprendizaje, entre el

profesor y el alumno. Al respecto, esta educadora nos dice, “¿Concentrar la atención en el aprendizaje? Uno de los puntos nodales y promisorios de la “nueva visión” se refiere a “concentrar la atención en el aprendizaje”. Siendo el aprendizaje en efecto el punto clave de todo proceso educativo, formular la propuesta en estos términos puede llevar a equívocos y a nuevas visiones parciales del problema (y de la solución). Enseñanza-aprendizaje constituye una unidad dialéctica. La enseñanza se realiza en el aprendizaje (aunque no a la inversa). En el concepto de enseñanza está incluido el de aprendizaje. Enseñanza sin aprendizaje no es enseñanza, es un absurdo. Y éste es el absurdo básico en el que continúa moviéndose el sistema educativo: la enseñanza, en algún momento pasó a cobrar autonomía, autonomía respecto del aprendizaje: creó sus propios métodos, sus propios criterios de evaluación y autoevaluación (se da por “enseñado” en la medida que se completa el programa o se cumple con las horas de clase, no en la medida que el alumno aprende efectivamente). Por tanto, de lo que se trataría ahora más bien es de restituir la unidad perdida entre enseñanza y aprendizaje, de volver a juntar lo que nunca debió separarse; de restituir, en fin, el sentido de la enseñanza. Plantear la solución en términos de **concentrar la atención en el aprendizaje** puede llevar al mismo error que antes llevó el “concentrar la atención en la enseñanza”.¹

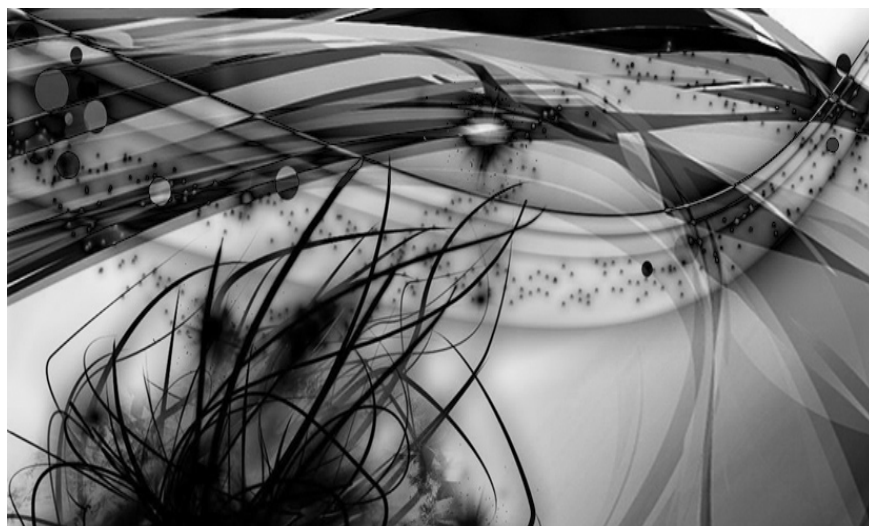
Lo que sí es evidente es que debemos superar la concepción de la educación como simple “transmisión-acumulación” de conocimientos e información. De esta manera, la llamada “crisis educativa” es en buena parte una crisis del modelo pedagógico tradicional. Dicho modelo requiere una revisión a fondo frente al hecho incuestionable del cre-

cimiento acelerado del conocimiento contemporáneo, acompañado de su rápida obsolescencia, así como ante otra realidad como lo es el desplazamiento del aparato escolar como único oferente de educación y el surgimiento de la “escala paralela” de los medios masivos de comunicación y la rápida difusión de la información a través de las modernas tecnologías. Indiscutiblemente, estos fenómenos modifican, necesariamente, el modelo pedagógico y el rol del profesor. El modelo pedagógico prevaleciente, en opinión de los analistas, es el eje de reproducción del modelo educativo vigente y del papel que atribuimos tradicionalmente al docente.

Para Rosa María Torres el modelo tradicional conduce a un “simulacro de aprendizaje”, descrito por esta autora así:

Todo (o casi todo) apunta en dirección contraria a los requerimientos de un aprendizaje efectivo: el énfasis sobre la aprehensión de la forma y la estructura que sobre el contenido; el rol del maestro como representante del contenido frente a la exclusión sistemática del conocimiento y la experiencia de los alumnos, así como de toda posibilidad de elaboración propia del conocimiento; el peso que tienen una serie de estrategias (adivinar, repetir, copiar, responder con términos fijos, responder en una secuencia determinada, seguir las pistas del maestro, etc.) en el simulacro del aprendizaje; la relación de exterioridad respecto del conocimiento que prima en la escuela; el “pensar” o “razonar” reducido a la mecanización de fórmulas, ejercita-

ciones y estructuras abstractas, independientemente de su comprensión; la indiferenciación entre enseñar y aprender, dando por sentado que lo que se enseña se aprende.²



Otra advertencia de Rosa María Torres se centra en señalar que no se trata de contraponer formación a instrucción al extremo que la formación excluya toda instrucción. Asegura esta educadora, y compartimos su criterio, que:

Instrucción y formación no tienen por qué ser excluyentes. Lo instructivo es parte de lo formativo. Lo formativo no tiene por qué hacerse a expensas de lo instructivo. De esta antinomia se han alimentado varias corrientes críticas de la educación, llegando a posiciones extremas de negación de lo instruccional, asociando instruccional a tradicional, bancario, etc. Verdaderas corrientes anti-instruccionales se han levantado en América Latina, lo que ha llevado a negar incluso el carácter intencional y directivo propio de la educación. La antinomia instrucción / formación se ha expresado también en el rechazo total a los métodos expositivos de enseñanza, asociándose instrucción a estrategias expositivas, y formación a estrategias no-expositivas. Dada la tradición memorística del sistema formal, se ha llegado a asociar contenido con memoria, contenidos informativos con métodos memorísticos. No obstante, se puede transmitir contenidos informativos con métodos de descubrimiento o de recepción significativa.³

Es oportuno reproducir aquí lo que nos dice el llamado Informe Delors "La Educación encierra un tesoro" sobre la relación profesor-alumno:

La fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico. Claro está que el saber puede adquirirse de diferentes maneras y tanto la enseñanza a distancia como el uso de las nuevas tecnologías en el contexto escolar han dado buenos resultados. Pero para casi todos los alumnos, sobre todo los que todavía no dominan los procesos de reflexión y aprendizaje, el maestro sigue siendo insustituible. Proseguir el desarrollo individual supone una capacidad de aprendizaje y de investigación autónomos, pero esa capacidad sólo se adquiere al cabo de cierto tiempo de aprendizaje como uno o varios docentes... El trabajo del docente

no consiste tan sólo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otras interrogantes de mayor alcance. La relación pedagógica trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía; desde este punto de vista, la autoridad de que están investidos los docentes tiene siempre un carácter paradójico, puesto que no se funda en una afirmación del poder de éstos sino en el libre reconocimiento de la legitimidad del saber.⁴

2. El enfoque constructivista. Diferentes versiones

A partir de las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo genético de la inteligencia van desarrollándose los enfoques constructivistas, hasta el extremo que M.A. Campos y S. Gaspar afirman que "el constructivismo es hoy en día el paradigma predominante en la investigación cognoscitiva en educación".⁵

Novak, a partir de los trabajos de Ausubel sobre la asimilación de los conocimientos, nos dice que "el nuevo aprendizaje depende de la cantidad y de la calidad de las estructuras de organización cognoscitivas existentes en la persona". La psicopedagogía nos aporta la información sobre cómo aprenden los alumnos y cómo construyen los conocimientos científicos. La psicología cognitiva más los aportes de la epistemología, entendida como la doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico, han esclarecido nuestra capacidad de entender cómo aprende el estudiante, a partir, como señalan los especialistas, de las reflexiones sobre la construcción del saber científico. Estos aportes inciden, necesariamente, en la didáctica de las diferentes disciplinas del conocimiento humano.

Las teorías de Piaget (biólogo, psicólogo y epistemólogo suizo) señalan el punto de partida de las concep-

ciones constructivistas del aprendizaje como “un proceso de construcción interno, activo e individual”. Para Piaget, conviene recordarlo, el “mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno”.⁶

Piaget no pretendió que sus investigaciones tuvieran repercusiones o implicaciones educativas. Sin embargo, éstas eran inevitables, desde luego que los conocimientos que se aspira a que aprenda el alumno tienen que adaptarse a su estructura cognitiva. Pero sucedió que al sobreenfatizar la actividad del alumno, como condición de su aprendizaje, la figura del docente se fue desdibujando hasta ser visto por algunos autores como un simple espectador del desarrollo del alumno y de sus autoprocesos de descubrimiento.

Pese a las limitaciones en que se incurrió en la aplicación de las teorías piagetanas, ellas dieron el marco referencial básico para las investigaciones posteriores y fueron decisivas para poner en crisis los enfoques conductistas.

Serán David Ausubel (norteamericano), con su teoría de los aprendizajes significativos, y Lev Vigotsky (bieloruso), con su integración de los aspectos psicológicos y socioculturales desde una óptica marxista, quienes tendrán el mayor impacto en la psicología, la pedagogía y la educación contemporánea, en lo que concierne a la teoría del aprendizaje.

Ausubel acuña el concepto de “aprendizaje significativo”⁷ para distinguirlo del repetitivo o memorístico, a partir de la idea de Piaget sobre el papel que desempeñan los conocimientos previos en la adquisición de nueva información y conocimientos. Para Ausubel la “significatividad” sólo es posible si se logran relacionar los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto: “Ausubel hace una fuerte crítica al aprendizaje por descubrimiento y a la enseñanza mecánica repetitiva tradicional, al indicar que resultan muy poco eficaces para el aprendizaje de

las ciencias. Estima que aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar. Propone la necesidad de diseñar para la acción docente lo que llama “organizadores previos”, una especie de puentes cognitivos o anclajes, a partir de los cuales los alumnos puedan establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos. Defiende un modelo didáctico de transmisión-recepción significativo que supere las deficiencias del modelo tradicional, al tener en cuenta el punto de partida de los estudiantes y la estructura y jerarquía de los conceptos. Coincide con Piaget en la necesidad de conocer los esquemas de los alumnos, pero no comparte con él la importancia de la actividad y la autonomía. Rechaza también las ideas sobre los estadios piagetianos ligados al desarrollo como limitantes del aprendizaje, y considera que lo que realmente lo condiciona es la cantidad y calidad de los conceptos relevantes y las estructuras proposicionales que posee el alumno. Para Ausubel y Novak, lo fundamental, por lo tanto, es conocer las ideas previas de los alumnos. Consideran que para detectarlas las pruebas de lápiz y papel no son muy fiables y que son más adecuadas las entrevistas clínicas, aunque su uso en las aulas presenta dificultades. Proponen para ello la técnica de los mapas conceptuales (Moreira y Novak, 1988) que es capaz de detectar las relaciones que los alumnos establecen entre los conceptos. Por medio de la enseñanza se van produciendo variaciones en las estructuras conceptuales a través de dos procesos que denominan “diferenciación progresiva” y “reconciliación integradora”.

Ausubel definió tres condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje significativo:

1. Que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados.
2. Que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del alumno, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.
3. Que los alumnos estén motivados para aprender.

El concepto básico aportado por Vigotsky es el de "zona de desarrollo próximo". Este concepto es importante, pues define la zona donde la acción del profesor, guía o tutor es de especial incidencia. La teoría de Vigotsky concede al docente un papel esencial como "facilitador" del desarrollo de estructuras mentales en el alumno, para que éste sea capaz de construir aprendizajes cada vez más complejos.

A este respecto, Nieda y Macedo señalan lo siguiente:

La idea sobre la construcción de conocimientos evoluciona desde la concepción piagetiana de un proceso fundamentalmente individual con un papel más bien secundario del profesor, a una consideración de construcción social donde la interacción con los demás a través del lenguaje es muy importante. Por consiguien-

te, el profesor adquiere especial protagonismo, al ser un agente que facilita el andamiaje para la superación del propio desarrollo cognitivo personal.

Vigotsky propone también la idea de la doble formación, al defender que toda función cognitiva aparece primero en el plano interpersonal y posteriormente se reconstruye en el plano intrapersonal. Es decir, se aprende en interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso, integrando las nuevas competencias a la estructura cognitiva.

La gran diferencia entre las aportaciones de Piaget y las de Vigotsky consiste en el mayor énfasis que pone el segundo en la influencia del aprendizaje en el desarrollo. Para Vigotsky el aprendizaje contribuye al desarrollo, es decir, es capaz de tirar de él; esta consideración asigna al profesor y a la escuela un papel relevante, al conceder a la acción didáctica la posibilidad de influir en el mayor desarrollo cognitivo del alumno.

La interacción entre el alumno y los adultos se produce sobre todo a través del lenguaje. Verbalizar los pensamientos lleva a reorganizar las ideas y por lo tanto facilita el desarrollo. La importancia que el autor ruso concede a la interacción con adultos y entre iguales ha



hecho que se desarrolle una interesante investigación sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje, y sobre todo ha promovido la reflexión sobre la necesidad de propiciar interacciones en las aulas, más ricas, estimulantes y saludables. En este sentido, el modelo de profesor observador-interventor, que crea situaciones de aprendizaje para facilitar la construcción de conocimientos, que propone actividades variadas y graduadas, que orienta y reconduce las tareas y que promueve una reflexión sobre lo aprendido y saca conclusiones para replantear el proceso, parece más eficaz que el mero transmisor de conocimientos o el simple observador del trabajo autónomo de los alumnos.⁸

Tras esta breve reseña de las diferentes versiones del constructivismo, estamos en condiciones de responder a la pregunta ¿Qué es el constructivismo? El especialista Mario Carretero nos da la respuesta siguiente:⁹

Ante la pregunta ¿Qué es el constructivismo? Mario Carretero argumenta lo siguiente, siguiendo a Vigotsky:

“Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores”.

En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

1. De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver.
2. De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

3. El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes

Según la doctora Frida Díaz-Barriga y el maestro Gerardo Hernández Rojas, los principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, son los siguientes:

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.

- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.¹⁰

Para finalizar esta sección, reproducimos de Mario Carretero los párrafos siguientes:

“Tres tipos de constructivismo y un solo dios verdadero”.

Hasta ahora hemos realizado una breve presentación del constructivismo. Nuestro propósito ha consistido simplemente en familiarizar al lector con las ideas más importantes. Por supuesto, tanto el constructivismo en general, como las diferentes teorías que hemos comentado hasta ahora, no están exentos de críticas y aspectos que pueden y deben matizarse. De hecho, la investigación psicológica y educativa siguen trabajando activamente sobre dichas posiciones y son numerosas las cuestiones que quedan por precisar y reelaborar. En realidad, una de las ideas fundamentales que vamos a defender es la de que la utilización de las ideas constructivistas en el ámbito educativo no debe basarse en una aplicación dogmática de principios generales sino más bien en la revisión sistemática de nuestras ideas a partir de los datos y las teorías que nos proporcionen las investigaciones al respecto.

Podemos afirmar que, tal y como es mantenido por los diferentes autores, puede hablarse de tres tipos de constructivismo. De manera un tanto coloquial podrían formularse de la siguiente manera:

1. El aprendizaje es una actividad solitaria. Casi como un vacío solitario, añadiríamos por nuestra cuenta, en la medida en que la visión de Piaget, Ausubel y la Psicología Cognitiva se basa en la idea de un individuo que aprende al margen de su contexto social. Por supuesto, a la hora de los parabienes teóricos se concede un papel a la cultura y a la interacción social, pero no se especifica cómo interactúa con el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Ciertamente, en las elaboraciones teóricas tampoco se concede un lugar a una unidad de análisis que permita estudiar las relaciones entre lo social y lo individual. En definitiva: estos autores nos transmiten la imagen de un ser que aprende básicamente en solitario y de manera un tanto solipsista.

2. Con amigos se aprende mejor. Esta posición ha sido mantenida por investigadores constructivistas que pueden considerarse a medio camino entre las aportaciones piagetianas y cognitivas y las vygotskianas. Por ejemplo, por los que han mantenido que la interacción social produce un favorecimiento del aprendizaje mediante la creación de conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual. Es decir, el intercambio de información entre compañeros que tienen diferentes niveles de conocimiento provoca una modificación de los esquemas del individuo y acaba produciendo aprendizaje, además de mejorar las condiciones motivacionales de la instrucción. En definitiva: en este enfoque se estudia el efecto de la interacción y el contexto social sobre el mecanismo de cambio y aprendizaje individual.

3. Sin amigos no se puede aprender. Esta sería la posición vygotskiana radical que en la actualidad ha conducido a posiciones como la "cognición situada" (en un contexto social). Desde esta posición se mantienen que el conocimiento no es un producto individual sino social. Así pues, cuando el alumno está adquiriendo información, lo que está en juego es un proceso de negociación de contenidos establecidos arbitrariamente

por la sociedad. Por tanto, aunque el alumno realice también una actividad individual, el énfasis debe ponerse en el intercambio social. Como probablemente resultará evidente para muchos lectores, el peligro que puede tener un enfoque como éste es el riesgo de la desaparición del alumno individual, es decir de los procesos individuales de cambio.¹¹

Hoy día, como señalan los especialistas, los procesos de enseñanza-aprendizaje constituyen el núcleo de la investigación y la práctica didáctica. "Educar, nos dice Paulo Freire, no es transferir conocimientos sino crear las condiciones para su construcción por los aprendices". Para hacer suyo un conocimiento y darle significado, el educando tiene que involucrarse activamente en el proceso de construir nuevos conocimientos, sobre la base de sus conocimientos previos.

La psicopedagogía nos aporta la información sobre cómo aprenden los alumnos y cómo construyen los conocimientos científicos. La psicología cognitiva, más los aportes de la epistemología, entendida como la doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico, han esclarecido nuestra capacidad de entender cómo aprende el ser humano, a partir, como señalan los especialistas, de las reflexiones sobre la construcción del saber científico. Estos aportes inciden, necesariamente, en la pedagogía y la didáctica de las diferentes disciplinas del conocimiento.

Las teorías de Jean Piaget señalan el punto de partida de las concepciones constructivistas del aprendizaje como "un proceso de construcción interno, activo e individual". Si bien Piaget no pretendió que sus investigaciones tuvieran repercusiones o implicaciones educativas, sin embargo, éstas fueron inevitables, desde luego que los conocimientos que se aspira aprenda el alumno tienen que ser asimilados por su estructura cognitiva. Pero sucedió que en la corriente piagetiana, al sobreenfatizar la actividad del alumno como condición de su aprendizaje, la figura del docente se fue desdibujando hasta ser visto por algunos autores como un simple espectador del desarrollo del alumno y de sus autoprocesos de descubrimiento. Pese a las limitaciones en que se incurrió en la

aplicación de los aportes de Piaget, ellos dieron el marco referencial básico para las investigaciones posteriores y fueron decisivas para poner en crisis los enfoques conductistas.

Serán David Ausubel, con su teoría de los aprendizajes significativos, y Lev Vigotsky, con la integración de los aspectos psicológicos y socioculturales, quienes tendrán el mayor impacto en la psicología, la pedagogía y la educación contemporáneas, en lo que concierne a la teoría del aprendizaje.

Al superarse los enfoques conductistas del aprendizaje para dar paso a los constructivistas, el aprendizaje ya no es un simple cambio conductual, una modificación de la conducta ocasionada por estímulos internos y externos, sino la posibilidad de la autoconstrucción de un nuevo conocimiento significativo.

El aprendizaje o los aprendizajes, así entendidos, representan la esencia del quehacer pedagógico y didáctico de la universidad contemporánea. La pregunta, entonces, es qué hacer en la práctica docente para generar condiciones para un efectivo aprendizaje de los alumnos. Afirma Ausubel que "existe una relación íntima entre saber cómo aprende un educando y saber qué hacer para ayudarlo a aprender mejor". Un conocimiento nos lo apropiamos cuando lo interiorizamos y lo incorporamos a nuestra estructura mental. El docente

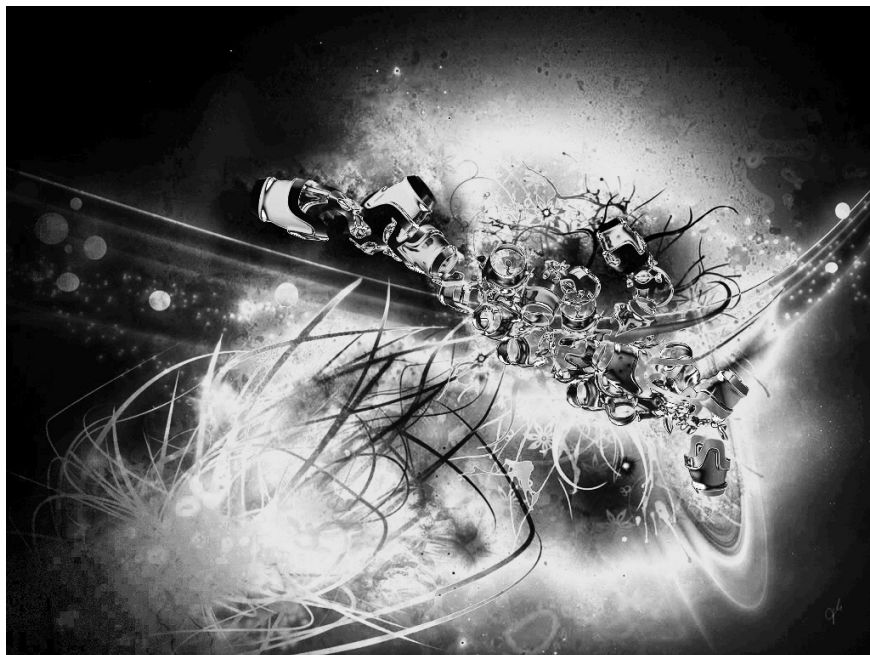
deviene así en un mediador del encuentro del alumno con el conocimiento. Pero, no olvidemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una unidad pedagógica compartida y creativa. "Aprender a aprender" supone una capacidad de aprendizaje adquirida al cabo de un período ineludible de aprendizaje con docentes.

La educación hoy día debe promover la formación de individuos cuya interacción creativa con la información les lleve a construir conocimiento. Enseñar es esencialmente proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructivista de los alumnos. Se trata de promover un aprendizaje por comprensión. En cada aula donde se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices. De esta suerte, la enseñanza es un proceso de creación y no de simple repetición.

Estos nuevos paradigmas educativos y pedagógicos se fundamentan en los aportes de la psicología y de la ciencia cognitiva sobre cómo aprende el ser humano, y nos conducen a reconocer que el estudiante no sólo debe adquirir información sino también debe aprender estrategias cognitivas, es decir, procedimientos para adquirir, recuperar y usar información.

Todas las funciones de una Universidad contribuyen a los procesos formativos que en ella se realizan. Como bien lo dijo en una oportunidad, el filósofo mexicano Leopoldo Zea: "docencia, investigación y difusión son expresiones de una sola y gran tarea encomendada a las universidades: la educativa". A veces se nos olvida que la Universidad es fundamentalmente una institución educativa y, por lo mismo, formativa. De ahí, la revalorización que hoy adquiere la pedagogía en la educación superior como elemento importante para la renovación de los métodos de enseñanza-aprendizaje.

La toma de conciencia de que una de las mayores limitaciones que se dan en la educación superior lati-



noamericana es el predominio del paradigma tradicional que pone el énfasis en la transmisión del conocimiento, vía clase expositiva o magistral, es uno de los acontecimientos más promisorios de las últimas décadas. Y no se trata de incorporar una simple moda pedagógica, sino que las transformaciones en los métodos de enseñanza-aprendizaje que se están llevando a cabo, están fundamentadas en los aportes más sólidos de las ciencias psicopedagógicas y cognitivas, gracias a los aportes de Piaget, Ausubel, Novak, Vigotsky y Brūner.

Si el sujeto a educar no es un simple receptáculo de conocimientos, el **énfasis** debe ponerse en los procesos de aprendizaje. Decía Montaigne: "Prefiero un cerebro bien formado a un cerebro bien repleto". Y hace más de dos mil años, Séneca había dicho que "la mente humana no es un recipiente vacío que debemos llenar, sino un fuego que debemos alumbrar", Paulo Freire apuntó "Hay que evolucionar de "educador bancario" a "educador problematizador". "El estudiante debe aprender comprendiendo lo que aprende y dándole significado a lo que aprende"... "El conocimiento científico no se transmite. Se construye con los datos e informaciones, que de manera didáctica ofrece el docente y que tienen significatividad"... "El docente deviene en un investigador, no en el sentido de que es un productor de nuevos conocimientos sino en el sentido de que ha logrado construir sus propios conocimientos en la disciplina que enseña, para comprenderla y aprehenderla, y estar así en capacidad de enseñarla".

Las nuevas tendencias pedagógicas y los paradigmas que las inspiran, se concretan en los modelos educativos que un buen número de universidades latinoamericanas están diseñando.

Un Modelo Educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que profesa una institución dedicada a la formación. Sirve de referente principal y guía orientadora de todo el quehacer de la institución: función docente, investigativa, de extensión y vinculación. Todo Modelo Educativo tiene como referentes la Misión y la Visión institucionales. El Modelo Educativo debe ser congruente con estos referentes.

La adopción de un Modelo Educativo compromete a toda la institución y crea una seria responsabilidad para la totalidad de la comunidad académica (docentes, investigadores, administradores y estudiantes). Un documento de tal naturaleza, a la vez que traduce en términos pedagógicos y didácticos su Misión y su Visión, le señala un nuevo rumbo a todo el quehacer de la institución y al ejercicio de sus funciones sustantivas. Es un vehículo de transformación.

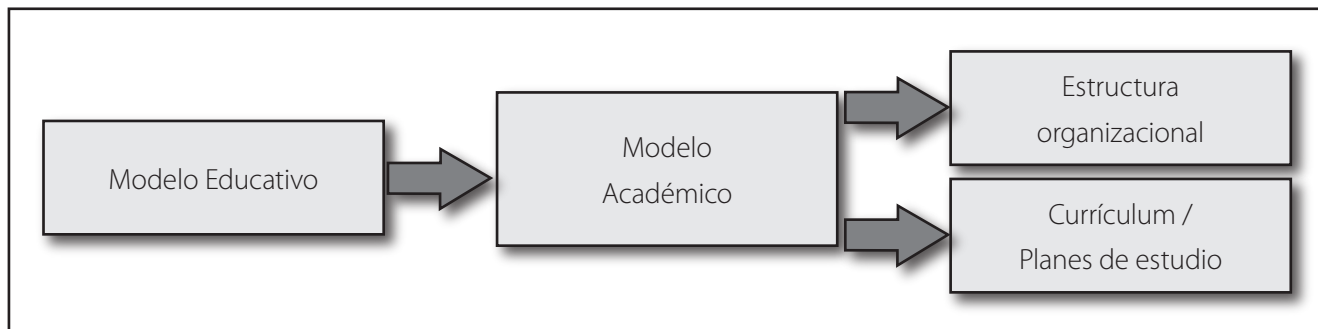
Para el éxito del Modelo Educativo se requiere la participación comprometida de toda la comunidad universitaria tanto en su diseño como en su aprobación y ejecución. Cuando se trata de transformar una institución, el éxito del empeño está estrechamente ligado a los amplios consensos que fundamenten las propuestas de cambio y la identificación de la comunidad con sus directrices fundamentales. Sólo así será posible, mediante la constitución de liderazgos colectivos, que compartan los propósitos y objetivos del Modelo, impulsar y llevar a feliz término una tarea de tan gran envergadura.

En esencia, los modelos educativos persiguen propiciar una **formación integral equilibrada**, capaz de conjuntar las dimensiones humanas, intelectuales, éticas, sociales y profesionales. Los futuros egresados responderán así a los lineamientos que sobre formación superior propone la "Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI", (París, 1998), que en síntesis son: una educación general amplia, que sirva de soporte a una sólida formación especializada y que estimule la interdisciplinariedad y esté impregnada de valores; centrada en competencias, habilidades y aptitudes. Ambas, la formación general y la especializada, así como las competencias genéricas y específicas, preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y les prepara para cambiar de actividad y de empleo, lo cual será cada vez más una realidad en la sociedad del siglo XXI.

Conviene distinguir entre Modelo Educativo y Modelo Académico. En el Modelo Educativo se concretizan los principios, valores, filosofía y paradigmas que deberán inspirar todos los procesos de la universidad. En cambio, los elementos esenciales de un Modelo Académico son

la estructura organizativa y el diseño curricular. Si bien, se trata de conceptos estrechamente ligados, al punto que el Modelo Académico debe diseñarse en función del Educativo, lo cierto es que no pueden, ni deben identificarse.

La secuencia lógica, entonces es la siguiente, tal como lo grafica el Modelo Educativo del Instituto Politécnico Nacional (IPN) de México¹²:



En realidad, el Modelo académico no es más que la organización académica y los diseños curriculares mediante los cuales la universidad se propone llevar a la realidad su Modelo educativo.

30

El Modelo Educativo debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la Visión, la Misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución.

El Modelo Educativo se define en congruencia con lo que la universidad **es** (Misión) y lo que **aspira a ser** (Visión). La **Misión** describe el ser y quehacer actual de la universidad, tal como ella misma se ve. La **Visión** describe su deber ser, la imagen idealizada que la institución tiene de lo que ella aspira a ser en el futuro. Es decir, cómo se ve ella misma en un horizonte temporal de 5, 10 ó 15 años.

A su vez, los planes estratégicos de desarrollo representan el camino a seguir para alcanzar la Visión y las políticas y estrategias que la institución debe desarrollar para hacerla realidad. Estos planes tienen el propósito de acercar la Misión (lo que ahora se es) a la Visión (lo que se aspira a ser).

Casi todas las definiciones de Misión establecen que la Universidad debe proporcionar a sus estudiantes una formación integral y humanista, que les permite seguirse formando para responder a los cambios constantes que se dan en la sociedad y el conocimiento contemporáneos.

El Modelo educativo de una universidad se transforma en la "brújula intelectual" que debe guiar en el futuro las innovaciones que conduzcan a la transformación del quehacer de la institución, de modo que ésta responda, con la calidad y pertinencia apropiadas, a los grandes desafíos que provienen de los fenómenos dominantes en la sociedad contemporánea, como son la globalización y la emergencia de las sociedades del conocimiento.

El Modelo educativo debe guiar el trabajo cotidiano del personal académico y de los estudiantes en el aula y el laboratorio. Será el instrumento de mediación entre los propósitos enunciados en el proyecto educativo, la Misión y la Visión institucionales, y el trabajo diario de la comunidad académica. A la vez, servirá de puente entre la filosofía educativa de la institución, los valores que profesa y la praxis educativa. Llevar a la realidad el Modelo hará de la universidad un centro de educación y aprendizaje permanentes donde cada ámbito será un ambiente de aprendizaje y de construcción del conocimiento. El Modelo será un documento en construcción, que necesariamente se irá enriqueciendo con el tiempo y en su proceso de ejecución.

Los modelos educativos, generalmente, explicitan un paradigma educativo, fundamentado en los avances más recientes de las teorías psicopedagógicas. Todos los que conocemos de México y Centroamérica, aluden concretamente al constructivismo. Algunos se comprometen con la vertiente constructivista sociocultural.

Conviene recordar que a los cuatro pilares o aprendizajes para la educación del Siglo XXI, propuestos por la comisión Delors, el entonces Director General de la UNESCO, profesor Federico Mayor Zaragoza agregó dos más, que son muy pertinentes: "aprender a emprender" y "aprender a desaprender" lo obsoleto y desfasado. Quizás convendría agregar otro aprendizaje: "aprender a arriesgarse", tan necesario en nuestros tiempos, asociado al "emprender a emprender" y a la creatividad e imaginación que conviene estimular en los futuros graduados. Recordemos la famosa frase de Albert Einstein: "En los momentos de crisis, la imaginación es más importante que el conocimiento".

Casi todas las instituciones de educación superior de América Latina, en sus estatutos o en sus nuevos modelos educativos, se comprometen con la formación integral de sus graduados. Sin embargo, en la práctica, se concretan a la profesionalización, con algunas pocas materias adicionales de cultura general, que se estima les permitirán su "formación integral". El énfasis cognitivo-profesionalizante sigue predominando, hasta ahora, en la praxis de la educación superior latinoamericana.

La **formación integral** es un concepto clave para los modelos educativos e implica un compromiso del cual es necesario estar muy claro, ya que deberá traducirse en un esfuerzo de reorganización de las funciones substantivas y de rediseño de los currículos, con el fin de conseguir la incorporación de este propósito en toda la trayectoria académica de los estudiantes, mediante ejes transversales.

El concepto de formación integral implica, también, comprometerse con una visión pluridimensional de la educación superior, de manera que el egresado obtenga una formación general y especializada equi-

librada que responda a los requerimientos actuales y cambiantes del mercado laboral, que demanda el dominio de las modernas tecnologías, capacidad para resolver problemas y tomar iniciativas, manejar procesos de pensamiento crítico y creativo, liderazgo y disposición para trabajar en equipos multi, inter y transdisciplinarios, todo esto unido a un compromiso con valores éticos.

Éste es el tipo de formación a que aspiran las instituciones de educación superior que han decidido adoptar los lineamientos de la Declaración Mundial de París y las recomendaciones de los más recientes foros de la UNESCO.

El currículo debe hacer realidad el Modelo Educativo que la institución promueve. Hasta ahora, una de las grandes debilidades de la educación latinoamericana ha sido la poca atención que en el pasado se otorgó al diseño curricular. El currículo, concebido tradicionalmente como plan de estudios o listado de asignaturas, no era considerado como pieza clave de los procesos de reforma académica. Hoy día sabemos que el currículo es donde las tendencias innovadoras deben encontrar su mejor expresión. Nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece.

Un currículo tradicional implica métodos de enseñanza destinados a la simple transmisión del conocimiento con predominio de cátedras puramente expositivas que estimulan la actitud pasiva del alumno; preponderancia de docentes de dedicación parcial; ausencia de investigación; énfasis en el conocimiento teórico, etcétera. De ahí que toda auténtica reforma tiene, en última instancia, que traducirse en una modificación profunda del currículo, único medio de lograr el cambio cualitativo del quehacer de una institución. Hoy día se afirma, y con razón, que en última instancia, un centro educativo es su currículo.

El diseño curricular debe estar vinculado con los paradigmas de aprendizaje que enfatizan la construcción del conocimiento por los estudiantes, transformados en protagonistas de su propia forma-

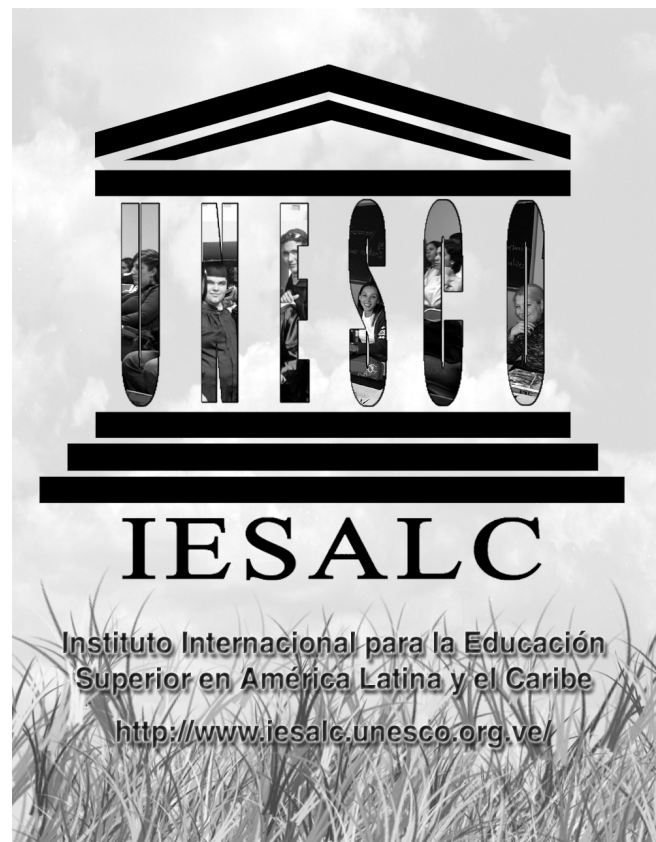
ción y dispuestos a “*aprender a aprender*” para seguir aprendiendo durante toda la vida.

Notas

- 1 Rosa María Torres: *¿Qué (y cómo) es necesario aprender?*, Instituto Fronesis, Quito, 1994, p. 53.
- 2 Rosa María Torres: *Op. cit.*, p. 25.
- 3 Rosa María Torres: *Op. cit.* p. 40.
- 4 Jacques Delors et al: *La Educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO, 1996, p. 161.
- 5 M.A. Campos y S. Gaspar. *La construcción del constructivismo en investigación cognoscitiva*, Siglo XXI: Perspectivas latinoamericanas.
- 6 Juana Niedo y Beatriz Macedo. *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*, UNESCO – OEI, Madrid, 1997, p. 41.
- 7 David Ausubel. *Psicología del aprendizaje verbal significativo*, New York, 1963.
- 8 Juana Niedo y Beatriz Macedo. *Op. cit.*, p. 43.
- 9 Mario Carretero. *Constructivismo y Educación*, Edelvises, Zaragoza, 1993, p. 21.
- 10 Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo (Una interpretación constructivista)*, Mc Graw-Hill, México, 2002, p.p. 31 y 36.
- 11 Mario Carretero. *Op. cit.*, p. 28.
- 12 Instituto Politécnico Nacional. *Un nuevo modelo educativo para el IPN*, Materiales para la reforma, México, D.F., 2003, p. 81

Bibliografía

- David Ausubel. *Psicología del aprendizaje verbal significativo*, New York, 1963.
- Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo (Una interpretación constructivista)*, Mc Graw-Hill, México, 2002.
- Instituto Politécnico Nacional. *Un nuevo modelo educativo para el IPN*, Materiales para la reforma, México, D.F., 2003.
- Jacques Delors et al. *La Educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO, 1996.
- Juana Niedo y Beatriz Macedo. *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*, UNESCO – OEI, Madrid, 1997.
- M.A. Campos y S. Gaspar. *La construcción del constructivismo en investigación cognoscitiva*, Siglo XXI: Perspectivas latinoamericanas.
- Mario Carretero. *Constructivismo y Educación*, Edelvises, Zaragoza, 1993.
- Rosa María Torres. *¿Qué (y cómo) es necesario aprender?*, Instituto Fronesis, Quito, 1994.



La Maga



Rafael Cordera Campos

1947-2010

María Levens, directora del Departamento de de la Organización de Estados Americanos, Salomón Lerner Febres, ex-presidente de la UDUAL y Rafael Cordera en Buenos Aires, Argentina, 2009.



Compañeros de trabajo.





En la bahía de su Manzanillo natal.

Rafael Cordera Campos,

Fallo, nace en el puerto de Manzanillo, México. Los estudios profesionales los realiza en la Escuela Nacional de Economía (1967-1971), de la Universidad Nacional Autónoma de México. En la Universidad Complutense de Madrid, España, lleva a cabo estudios de postgrado (1976) y de maestría en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras (1999-2001), de la UNAM.



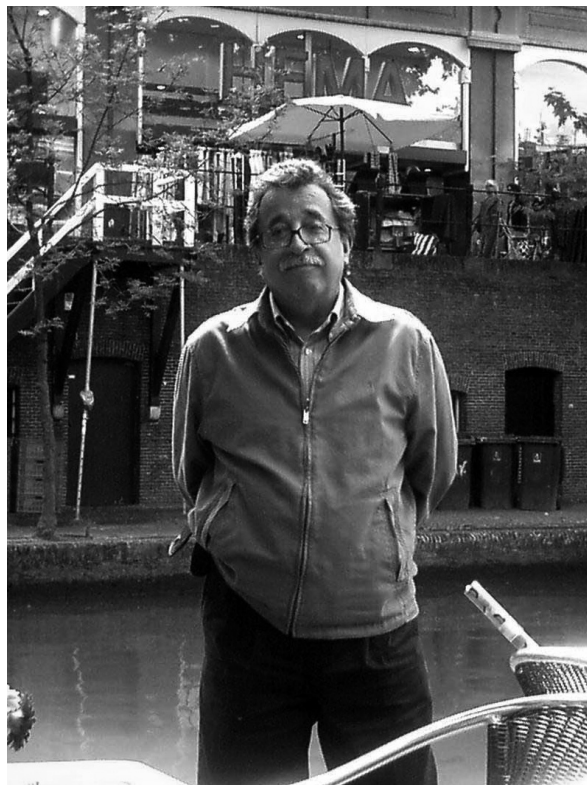
En un descanso durante la reunión del Comité Directivo del programa Alfa III, de la Unión Europea con Efrén Parada Arias, Secretario Académico del Instituto Politécnico Nacional, México.

Con un grupo de rectores en Santo Domingo, República Dominicana, 2005.



Con Juan Ramón de la Fuente durante la elección del Presidente de la International Association of Universities, IAU, 2008.

La preocupación por los problemas nacionales, pronto encamina sus intereses al estudio de los movimientos sociales y políticos en los que participa de forma activa desde 1968. Atento al entorno social, recibe la influencia inspiradora de Rafael Galván, dirigente de la Tendencia Democrática de los electricistas, quien desde el sindicalismo impulsa un programa de renovación integral del Estado surgido de la Revolución Mexicana. Debido a esa cercanía, Cordera obtiene la licenciatura con una tesis profesional intitulada “El Movimiento Obrero y la estrategia de desarrollo económico, 1971-1976. El caso de los electricistas democráticos”. A partir de entonces, luego de practicar la profesión por un breve periodo en el sector público, Cordera convierte su vocación por la docencia en la principal actividad, sin cerrarse a las inquietudes que el entorno nacional le transmite. A partir de 1976, es profesor de tiempo completo de la Facultad de Economía en el área de historia económica y en la División del Sistema de Universidad Abierta (SUA). Además, en consonancia con el nuevo clima creado por la reforma política de 1977, Cordera contribuye a la creación del Movimiento de Acción Popular y, poco más adelante, a la fundación del Partido Socialista Unificado de México (PSUM).



En Utrecht, Holanda.

Reconocido por su capacidad personal para atender y resolver los problemas por la vía del diálogo y la tolerancia, Cordera desarrolla una sólida carrera académico-administrativa en la UNAM. En la Facultad de Economía desempeña los cargos de Coordinador de Intercambio Académico (1979-1981), Jefe del Sistema de Universidad Abierta (1984-1985), Jefe de la División de Estudios Profesionales (1985-1986) y Secretario General (1987-1988). En la administración central de

la UNAM recibe el nombramiento de Director de Apoyo y Servicios a la Comunidad (1989-1992) y, más adelante, el de Secretario de Asuntos Estudiantiles de la rectoría (1992-1996). El cumplimiento de estas responsabilidades, verdadero parteaguas de su vida profesional, influye de manera decisiva en el ordenamiento de sus prioridades personales. A partir de entonces, el contacto directo con los



En una de sus primeras reuniones como Secretario General de la UDUAL.

jóvenes estudiantes, a los que Cordera sirve a la vez como maestro y funcionario, lo lleva a reflexionar en profundidad sobre la llamada “cuestión juvenil”, cuya significación en la agenda nacional se acentúa en virtud del cambio demográfico en curso, pero también, en sentido opuesto, por las limitaciones de las políticas públicas que a todas luces son insuficientes para atender la complejidad del problema.

De izquierda a derecha: Rafael Cordera Campos, Gustavo García de Paredes, Presidente de la UDUAL, Rubén Hallu, rector de la Universidad de Buenos Aires y José Narro Robles, rector de la Universidad Nacional Autónoma de México en una mesa de trabajo en el LXXIX Consejo Ejecutivo realizado en la Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2009.



Hablando con Enrique Balp, Coordinador de Comunicación Social de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Con el Presidente de la UDUAL, doctor Gustavo García de Paredes, en una mesa de trabajo durante la LXXVII Reunión de Consejo de la UDUAL en La Plata, Argentina, 2009.





LXXVI Reunión del Consejo Ejecutivo de la UDUAL realizada en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, realizado en noviembre de 2008.

Charlando con Enrique Iglesias, Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI.



Compartiendo información con el doctor Axel Dirdiksson Takayanagui en el Encuentro Internacional de Educación Superior de Virtual Educa realizado en la UNAM, México, 2005.

Consecuentemente con los cambios ocurridos en las instituciones y la sociedad mexicana, Cordera insiste en la necesidad de reflexionar una vez más en torno al papel de la Universidad -y la enseñanza superior en general- en la configuración de un nuevo régimen democrático. Con ese propósito, pone en juego todas las capacidades personales e institucionales para organizar congresos, mesas redondas y seminarios de alto nivel cuyos resultados se recogerían en algunos trabajos destacables, entre ellos,

“Juventud, Divino Conflicto” (1992); “Derechos y Obligaciones de los Estudiantes” (1993), “México Joven” (1996);

“Políticas de Financiamiento de la Educación Superior en México” (1995); “Agenda Juvenil” (1996); “Transición Mexicana” (1996) y “La Universidad y la Tolerancia” (1996), por citar sólo algunos de los más importantes. Sustentada en el respeto y la tolerancia, la trayectoria de Rafael Cordera Campos lo lleva a ocupar el cargo de Coordinador de Asesores del Consejero Presidente del Instituto Federal Electoral, IFE, el Mtro. José Woldenberg (1996-2003).



En la LXXVI Reunión del Consejo Ejecutivo de la UDUAL realizada en la Universidad Autónoma de Nuevo León en Monterrey, México, 2008.

Al terminar ese ciclo, el 26 de noviembre de 2004, a propuesta del rector de la UNAM, es electo secretario general de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, por un periodo de tres años. El 26 noviembre de 2007 se le reelige para un segundo periodo. Puede señalarse que es en esta fase de su vida profesional cuando las experiencias anteriores se vuelven más productivas y su visión sobre el vínculo entre la educación superior y los jóvenes adquiere plena madurez. Para él, ya no se trata de un capítulo más entre otros, sino de un asunto global cuya trascendencia es vital para el futuro de nuestros países. Su llegada a la UDUAL significó, pues, un gran desafío que él asumió con entusiasmo y sentido de la responsabilidad, a sabiendas de que no se trataba de una tarea sencilla. Por eso, de conformidad con la Presidencia de la Unión, fijó desde el inicio los objetivos a cumplir como Secretario General de la UDUAL, a saber: Promover

la incorporación de universidades latinoamericanas y del Caribe a la UDUAL; convertir a la UDUAL en la red de redes de instituciones de educación superior en Latinoamérica y el Caribe; intensificar la internacionalización de la educación superior en la región; incorporar al área latinoamericana y del Caribe en la nueva sociedad del conocimiento y de la información desde una posición crítica; fortalecer a las Vicepresidencias de la UDUAL, con el fin de que las



Construyendo ENLACES desde Panamá, 2009.



En la SEGIB: José María Anton, Enrique Iglesias, Rafael Cordera y Jorge Peralta, Madrid, España, 2009.

En un descanso de la LXXIII Reunión Ordinaria del Consejo Ejecutivo de la UDUAL, Rafael Cordera, Jorge Peralta, Alfredo Popoca, Dante Méndez y Fernando Arruti en São José dos Campos, Brasil, 2007.



En trabajo de concertación con Stephen Jurga, ex-ministro de Educación Superior de Polonia y ex-presidente del Grupo Santander de Universidades, 2010.

Elección del presidente de la International Association of Universities, IAU, en Utrecht, Holanda, 2008.



regiones tuvieran mayor participación y responsabilidades en las actividades de la misma; defender y garantizar la autonomía universitaria en América Latina y el Caribe; impulsar la formación y consolidación de los Organismos de Cooperación y Estudio; promover la educación a distancia, como proyecto alternativo a la educación presencial; promover el intercambio estudiantil y de docentes; promover los procesos de evaluación, acreditación y certificación en las universidades latinoamericanas; fortalecer el programa editorial; promover seminarios sobre

jóvenes y educación superior en América Latina y el Caribe; publicar trabajos sobre jóvenes y educación superior; continuar con la cronología de la Unión de Universidades de América Latina y del Caribe, iniciada por el maestro Efrén del Pozo; promover convenios con organismos inter-



En casa, dando la bienvenida al doctor Alberto Sereno, Coordinador del proyecto Observatorio Alfa III apoyado por la Unión Europea, 2009.

nacionales; promover la creación del espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES); participar en congresos, foros, seminarios, etcétera, donde fuera invitada la UDUAL, con el fin de dar a conocer las posiciones institucionales sobre la juventud y la educación superior.



En plena internacionalización con Luis Miguel Romero, ex-presidente de la OUI; Heitor Gurgulino de Sousa, Secretario General de la IAUP y Francisco Cervantes Pérez, Coordinador de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM.

En la bahía de Florianopolis, 2010.

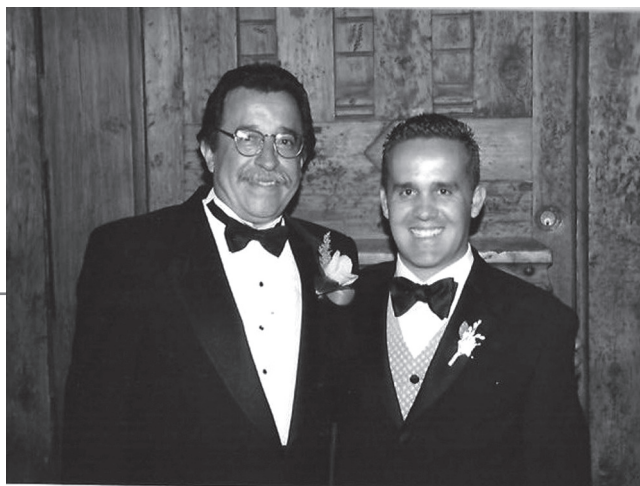


En la Asamblea Nacional de Rectores, ANR en Lima, Perú, 2009.





Con Maca, su esposa.



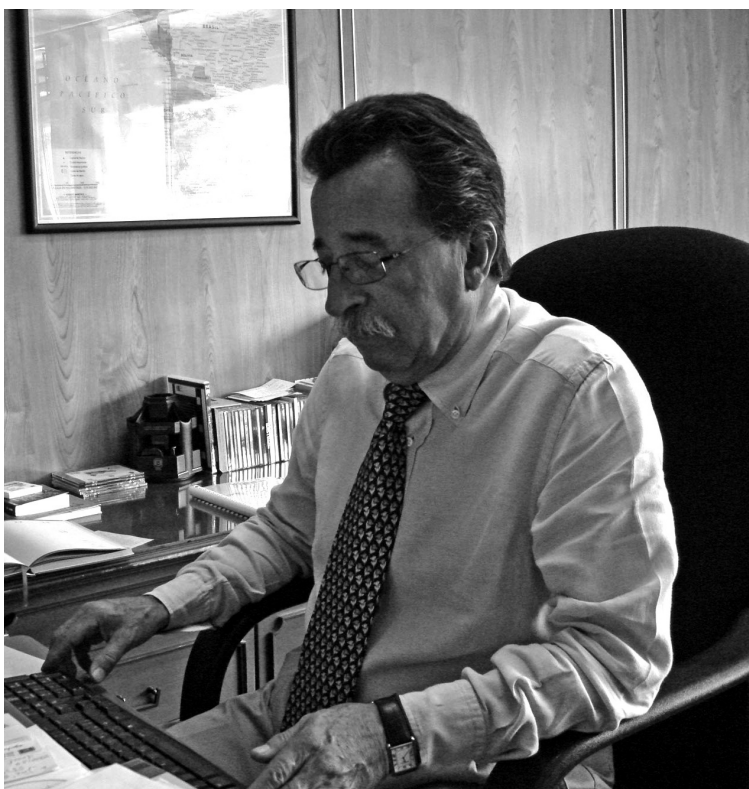
Con Diego, su hijo.



Con su hijo Santiago.

Un aspecto fundamental de su actividad en la Secretaría General de la UDUAL es la relación directa con las instituciones de enseñanza superior. En ese sentido, Cordera despliega una actividad incansable: asiste a numerosos encuentros, congresos y seminarios sobre diferentes temas y aspectos relacionados con la juventud y la educación superior y las responsabilidades de la universidad latinoamericana ante los fenómenos de la internacionalización, cuyos resultados se recogen en diferentes libros y revistas. Al mismo tiempo, la UDUAL

edita obras originales de diferentes autores sobre temas capitales como, por ejemplo, “La Autonomía Universitaria en el contexto actual” (2007), “Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento” (2007), “Educación Superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy” (2008), “Historia de la Unión de Universidades de América Latina y del Caribe”, segunda parte, y “Temas de la educación superior en América Latina y el Caribe” (2010).



Siempre trabajando en pro de la enseñanza superior para América Latina y el Caribe.



*Rafael
Cordera Campos*

1947-2010

LA INCORPORACIÓN DE LA PRÁCTICA ESTUDIANTIL EN LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS COMO NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

CLAUDIO RAMA VITALE

Decano de Ciencias Empresariales de la Universidad de la Empresa, investigador activo del Sistema Nacional de Investigadores (ANII) y Director del Observatorio de la Educación Virtual de Virtual Educa.
Correo-e claudiorama@gmail.com

Resumen

Históricamente, la dinámica educativa en América Latina en la mayoría de los campos disciplinarios, sólo en un nivel marginal incluía la actividad práctica en el proceso de enseñanza. Sin embargo, en los últimos años se verifica en el marco de la lenta inclusión de un paradigma emergente, la expansión en la región de la pasantía estudiantil y la práctica pre-profesional. Éstas se comienzan a conformar como componentes estructurales del proceso de enseñanza-aprendizaje y como distinciones de las nuevas configuraciones institucionales y educativas de la educación superior en la región. Es parte de una revalorización del conocimiento empírico, que se asume en un creciente plano de igualdad con el llamado conocimiento científico. En este artículo analizaremos algunas de estas nuevas prácticas en su marco conceptual, como ellas se asocian a la incorporación del enfoque por competencias, a un cambio en la tradicional extensión universitaria, y cómo su expansión normativa en la región es parte de la transformación de los sistemas y las prácticas universitarias en la región.

Palabras claves

Prácticas profesionales, pasantías estudiantiles, educación práctica, paradigmas emergentes, universidades, educación superior, América Latina

*Al amigo Rafael Cordera,
con el enorme afecto y recuerdo por los
múltiples tiempos compartidos y la
dolorosa tristeza por los tiempos
y esperanzas que no podremos
compartir.*

Índice

a. La práctica como mecanismo de aprendizaje. b. El currículo práctico y las pasantías. c. De la extensión solidaria a las pasantías y prácticas. d. Las tendencias generales de las pasantías estudiantiles. e. Pasantías estudiantiles y prácticas pre-profesionales en América Latina. f. Conclusiones

a. La práctica como mecanismo de aprendizaje

El modelo tradicional educativo se caracteriza como catedrático, teórico y focalizado exclusivamente en el aula. Dentro de este paradigma de tiza lengua y pizarrón, las modalidades prácticas más destacadas han sido la realización de tesis y en el área de medicina las residencias, rurales u otras pasantías médicas. En el nuevo contexto, al tiempo que se flexibiliza la realización de las tesis a nivel de grado a través de su sustitución por una diversidad de modalidades de egreso, entre las cuales se destaca la realización de prácticas pre-profesionales. Bajo el nuevo enfoque, la realización de pasantías estudiantiles y prácticas pre-profesionales obligatorias, se constituyen en el mecanismo para adquirir competencias genéricas y saberes prácticos, en tanto pedagogías para resolver problemas concretos y no exclusivamente teóricos, más allá de su rol en la retroalimentación de la enseñanza y en la posibilidad de construir efectivas competencias interactivas. La incorporación de dinámicas de aprendizaje conduce a cambios en el currículo y en la reducción del peso de las pedagogías tradicionales. Ellas contribuyen a viabilizar la pertinencia de los aprendizajes y facilitan además la empleabilidad en tanto permiten la adquisición de las habilidades y experiencias que requiere el ingreso al mundo del trabajo. Finalmente, las pasantías estudiantiles a nivel del grado o las prácticas profesionales a nivel del postgrado se constituyen una de las formas que está asumiendo el enfoque curricular por competencias, orientado a facilitar el pasaje del “saber” hacia el “saber hacer”.

Es un nuevo perfil educativo sobre la base del currículo práctico, y al cual se accede en situaciones reales y muchas veces asociado a una enseñanza basada en resolución de problemas. No es la aplicación de alguna disciplina académica a situaciones prácticas, sino que a través de una epistemológica de la acción, se generan nuevos aprendizajes y se adquieren en formas más eficiencia múltiples capacidades. La inclusión de estas pedagogías, comienza a estructurar un modelo educativo con una fase en el aula y otra en la práctica, tanto expresado en una forma continua, como a través de una integración de ambas en muchas asignaturas. Las pasantías o prácticas, si bien pueden contener elementos teóricos, éstos son integrados y no fragmentados en disciplinas académicas. Así, los componentes teóricos tienden además a ser interdisciplinarios a partir del trabajo de equipos de estudiantes, profesores, comunidades e instituciones, actuando sobre problemas y casos concretos, en general a partir de proyectos específicos, de interacción social o de acción en ámbitos laborales. En muchas situaciones inclusive se carece de marcos teóricos y la historia misma muestra cómo algunas profesiones, como en la ingeniería, el conocimiento práctico se ha adelantado a la construcción de marcos teóricos. Estos componentes del currículo crean y legitiman conocimientos académicos, y también tienen formas específicas de expresión a través del uso de las TIC, como son, por ejemplo, los modelos de simulación. Su causalidad descansa en que estas competencias no se pueden adquirir en el aula, ni inclusive se pueden reproducir eficientemente en sistemas refinados de creación de realidades en laboratorios, dados los componentes de incertidumbre, de vivencias personales y de complejidades de problemas que tiene la propia práctica real.

La experiencia como dinámica educativa tiene una larga tradición y basamento filosófico como el empirismo, que enfatiza el papel de la experiencia, ligada a la percepción sensorial, en la formación del conocimiento. La revalorización actual de los aprendizajes no racionales, se constituyen en el mecanismo para adquirir las nuevas competencias que demandan los mercados laborales y

la vida en sociedad. La capacidad para aplicar conocimientos prácticos; la capacidad para aplicar los conocimientos teóricos; la capacidad de resolver problemas; la capacidad para involucrarse personalmente en el trabajo; la capacidad de trabajar bajo presión; la capacidad de trabajar en equipo; el conocimiento de las instituciones; la disposición a compartir conocimientos o la capacidad reflexiva de su propio trabajo, que son algunas de las competencias laborales definidas por Tunning en Europa, se pueden adquirir y construir necesariamente en los ámbitos de la práctica.

La educación práctica se concibe como una educación haciendo frente a una educación aprendiendo y se asocia a una mayor integración de los saberes en la solución de problemas y en la búsqueda de aplicación práctica de conocimientos. Ella expresa tanto una mayor relación entre teoría y praxis, como una mayor valoración de ésta en la construcción de las competencias personales. En general el conocimiento práctico ha estado tradicionalmente alejado del mundo de las universidades ya que éstas se han focalizado en enseñar conocimientos abstractos y teóricos, los que tradicionalmente se soportaban en disciplinas y tenían un período más largo de validez. La modernidad y el perfil universitario de origen napoleónico en América Latina se caracterizó por conformar un paradigma basado en el conocimiento teórico y en el aula como centros del aprendizaje. La educación práctica, asociada además a la rápida renovación y obsolescencia de saberes, no siempre se soporta en cuerpos teóricos, sino que se basa en un fuerte carácter experimental, de resolución de problemas, interdisciplinario y de trabajo real, como eje para integrar los aprendizajes y estructurar los conceptos teóricos.

Esta dimensión educativa se articula a una pedagogía de la problematización en el sentido de focalizarse en la búsqueda de soluciones a partir de la identificación práctica de los problemas. Ella no se conforma como una modalidad diferenciada y marginal del proceso de enseñanza, sino que se integra como centro de los aprendizajes en tanto instrumentos para consolidar la adquisición de las competencias. Así, tanto en el grado,

en el postgrado como la educación continua, se incluyen crecientemente saberes prácticos asociados a una lógica epistemológica del aprender haciendo en base a resolver problemas, reafirmando tanto el conocimiento experimental como el conocimiento práctico. Esta educación basada en problemas es finalmente uno de los puentes más significativos del acercamiento de la educación a las situaciones reales del mercado laboral y la sociedad.

b. El currículo práctico y las pasantías

Las competencias genéricas se diferencian y desagregan para facilitar diversas organizaciones del currículo y estructurar modalidades de enseñanza-aprendizaje diferenciadas y específicas de adquisición de cada una de ellas. Si bien algunas de las competencias pudieran ser pensadas bajo los tradicionales modelos de enseñanza catedráticos, en general todas requieren para su más eficaz aprendizaje, dinámicas pedagógicas con fuertes componentes prácticos para encarar su adquisición. Igualmente no es posible la construcción de estas competencias en un sólo momento del proceso de formación, sino que, más allá de las cualidades innatas de los individuos, esas competencias genéricas se van adquiriendo en un proceso continuo asociado a la educación permanente, a la educación especializada de postgrado, a la actualización de competencias, en las cuales se debe incluir la práctica profesional.

La discusión de nuevas pedagogías asociadas a los enfoques por competencias, se ha orientado hacia múltiples caminos pero destacadamente hacia el uso de tecnologías digitales y pasantías y prácticas profesionales. En estos casos también estas pedagogías están pensadas como procesos continuos: la construcción, mantenimiento y aumento de esas competencias se realizan en diversos momentos del recorrido profesional articulados en general a los tiempos de mayor eficiencia cognitiva de las personas, como es la juventud; o de su necesidad de actualización, como es la vida en el mundo laboral. La plasticidad de la corteza cerebral permite aprendizajes,

como los idiomas, muy superiores en los jóvenes, así como por otro lado, la educación especializada a nivel de doctorado requiere cuerpos conceptuales muy consolidados y sistemas muy estructurados de organización de la información, para facilitar los procesos de creación de nuevos conocimientos.

La expansión del conocimiento teórico ha comenzado a proyectar también una educación de carácter práctica como parte de los procesos de enseñanza aprendizaje y de comprensión de las nuevas abstracciones. Ello no refiere exclusivamente a los procesos de formación, sino también inclusive a la misma investigación. La valoración de los componentes prácticos en la enseñanza se



ha visualizado muy importante en todos los ámbitos y momentos del proceso formativo, pero ha adquirido un particular rol como requisitos de titulación en el grado, para el licenciamiento, para la titulación del postgrado, así como para la recertificación. El pasaje entre ciclos o etapas educativas parece constituirse en un momento de exigencia de las prácticas estudiantiles y las pasantías pre o profesionales, tal como antes sólo se requería la realización de las tesis como síntesis de los conocimientos adquiridos. La tesis se concibe en un proceso de investigación teórico-metodológica, donde los aspectos de apropiación práctica de conocimientos están en la mayor de los casos excluidos.

La educación práctica se comienza lentamente a visualizar como una dinámica educativa y curricular que permea las diversas dimensiones, niveles y modalidades educativas, las cuales propenden a incluir lógicas epistemológicas dadas por una específica y diferenciada relación entre teorías, conocimiento experimental y conocimiento práctico. En los diversos campos profesionales

crecientemente se accede a las fronteras de los saberes a través del conocimiento práctico (que puede o no incluir marcos conceptuales), en los niveles del conocimiento especializado del postgrado y que a su vez se asocia a dinámicas como la resolución de problemas y el trabajo en equipos en ambientes laborales y que por ende es interdisciplinario. El llamado modo 2 de creación de conocimientos está fuertemente asociado a esas prácticas.

Es una forma de apropiación de conocimientos y destrezas de "corta duración", con estructuras de ciclos de vigencia más reducidos que otros saberes. Se conforma también vinculada a la actualización de competencias y por ende a la educación continua, pero incluye

otras competencias genéricas de tipo relacional, ético y social. Se accede en situaciones prácticas, comparativas y experimentales donde inclusive tiene un fuerte peso la simulación que permite derivaciones en aprendizajes asociados a sistemas informáticos de simulación, donde se mantienen elementos prácticos y no presenciales, a partir de situaciones creadas. La comparación como mecanismo de aprendizaje tiene también fuertes componentes prácticos. La simulación se desarrolla más fuerte y sistemáticamente en modelos informáticos al permitir la interacción de múltiples variables y una mayor complejidad de los problemas, y parece conformarse como la expresión de los saberes prácticos en la era digital, más allá de las debilidades que pueden dar la ausencia de vivencias reales de los ambientes virtuales, al menos a esta altura de las tecnologías de comunicación e información. También la educación práctica se articula con pedagogías tradiciones asociadas a las prácticas de laboratorio o a los estudios de casos, los cuales se están desarrollando y adquiriendo una mayor importancia en

los procesos de enseñanza por su eficacia en el logro de los aprendizajes.

La educación práctica no es la aplicación de alguna disciplina académica a situaciones prácticas. Ella puede contener contenidos metodológicos e instrumentales, pero su centro es su carácter integrado y no fragmentado en disciplinas académicas, en tanto se focaliza en problemas, los cuales siempre son interdisciplinarios. Ella no se concibe como parte de un mero proceso de transmisión, sino que al tiempo propende a crear conocimientos y sobre todo a construir competencias.

c. De la extensión solidaria a las pasantías y prácticas

Asociado a las crecientes demandas de competencias genéricas y de educación práctica en el ámbito universitario, la tradicional extensión se está transformando y comienza a constituirse como la expresión organizacional de pedagogías para construir muchas de esas competencias referidas. Tradicionalmente en la dinámica de la universidad latinoamericana la extensión no ha sido un espacio académico. Fue concebido como proyección hacia la comunidad, como difusión cultural para los excluidos al acceso con un enfoque paternalista, pero siempre mirando hacia afuera de la universidad. Crecientemente en el marco del cambio de paradigma parte de la construcción de competencias genéricas se produce a través de las pasantías estudiantiles y las prácticas profesionales, que están comenzando a cambiar las características de la extensión que comienza a tener un rol como parte del proceso de enseñanza. Aunque tales realidades también miran hacia fuera de las instituciones como la extensión, sin embargo de hecho expresan un enfoque curricular que propende a formar competencias. El centro de su dinámica se constituye en modalidades de aprendizajes asociadas a la práctica, a la contrastación de la teoría y la praxis, así como a la apropiación de múltiples competencias relacionales y sociales fundamentales para el posterior ejercicio laboral. Esta lógica de la extensión a

través de pasantías estudiantiles y prácticas profesionales, responde a una educación crecientemente asociada a demandas de habilidades y destrezas de los egresados que se constituyen en requisitos para la empleabilidad profesional.

El cambio del currículo hacia un perfil por competencias es en este sentido la expresión del cambio de la relación entre las universidades y las sociedades. Ellas implican también un cambio en la gestión, al ser ésta más compleja que la mera programación docente de cronograma (profesor-aula- horario-materia), ya que requiere ser planificada, programada, instrumentada, supervisada y evaluada con enfoques no sólo académicos, que no se realiza al interior de la institución, y que implica alianzas, acciones externas, contratos, así como temas de propiedad intelectual o seguridad y derecho laboral. El voluntariado, las pasantías o la llamada proyección social universitaria con participación estudiantil, integrada al currículo, creditizada y evaluada, se constituye como un componente formativo, dado que permite a los jóvenes desarrollar capacidades y actitudes, y se constituye como una eficaz preparación para el trabajo y que por ende requiere estructuras organizacionales específicas.

La extensión a través de pasantías y prácticas pre-profesionales o profesionales se concibe como un espacio educativo dentro de un currículo orientado a formar competencias múltiples a través de la retroalimentación y la dimensión de la praxis en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La extensión, en tanto interacción académica con el entorno, obliga a la adopción de cambios curriculares y la introducción de dinámicas educativas centradas en el estudiante con su entorno. Es un proceso en varias direcciones y movimientos; incluye una valorización de la educación práctica al interior del currículo y el aprendizaje en espacios laborales o parecidos, y plantea su inclusión en lógicas de la formación permanente. Tales impulsos se producen a través de la incorporación de las pasantías y otras modalidades de prácticas supervisadas en todos los ciclos educativos y niveles como requisitos obligatorios para la obtención de las diversas titulaciones o de algunas certificaciones como los médicos. En el grado se asumen

como pasantías y prácticas estudiantiles, en tanto que en el postgrado se expresan como prácticas profesionales.

La complejización del currículo y la inclusión de componentes de educación práctica en forma obligatoria, cambia la distribución de los tiempos de las diversas pedagogías educativas, en un proceso que genera resistencias de parte de las comunidades académicas al provocar diversos impactos, desde la reducción de horas de clases teóricas para los profesores, la pérdida de la zona de confort de la docencia en el aula, la ausencia de mecanismos claros de remuneración, evaluación y seguimiento, o los posibles riesgos personales de la acción social en las comunidades marginadas.

Iniciadas en algunas universidades públicas y gratuitas, esta modalidad de acción social de los estudiantes, propendía en su génesis el desarrollo de un sistema mediante el cual los estudiantes devolvieran a la sociedad a través de la transferencia de sus aprendizajes en contextos prácticos, parte de las competencias que habían adquirido gracias a la gratuidad y el financiamiento público. Su basamento descansa en aspectos éticos. Así, por ejemplo, en Colombia, uno de los fundamentos del Servicio Social Universitario obligatorio para los estudiantes de educación media, se encuentra en el derecho a la educación (tanto pública como privada) en tanto la educación ha sido definida tanto como un derecho de la persona como en un servicio público. En Honduras, por su parte, la pasantía busca "contribuir a mejorar las condiciones de vida de la población". En Venezuela, "el servicio social tiene por objeto fomentar la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana". Sin embargo, más allá de mantener su aporte para formar competencias éticas, las concepciones sobre las cuales se apoya la práctica estudiantil está variando las orientaciones hacia lo académico y articuladas al aprendizaje.

En este camino tales actividades están variando desde modalidades voluntarias hacia su carácter obligatorio. En algunos casos parecería que lo ético puede ser visto como voluntario, en tanto lo académico debe ser obligatorio. Uno de los componentes determinantes, asociado a los temas éticos, se expresa en la realización

de prácticas gratuitas en sectores sociales vulnerables, desde cuya concepción de solidaridad se pretende formar las competencias éticas. Con el aumento de las restricciones a la educación gratuita se impuso aún más a los que accedían a estos estudios, la realización de actividades legitimadoras de su acceso no pagante a través del retorno de sus aprendizajes a los contribuyentes mediante estas formas de extensión social. De hecho tales actividades funcionan como un trabajo no remunerado desde el receptor del servicio, y como un componente del proceso de aprendizaje desde la instancia académica y de contraprestación en trabajo por la gratuidad en la construcción de capital humano.

La educación práctica tenderá a pernear en todos los niveles educativos, en tanto en cada uno de esos ciclos tiene una expresión particular y una función distinta en la adquisición de competencias. En ciclo del grado, se focaliza en la extensión universitaria a través de las pasantías supervisadas, creditizadas e incorporadas en el currículo obligatorio y articuladas a través de convenios entre la Universidad y las organizaciones de la sociedad. En estos casos, el carácter de la actividad es académico y no laboral, y es requisito para la colación. En los ciclos superiores de postgrado, como es el caso de medicina, la educación práctica se asocia a prácticas profesionales, también supervisadas, o a postgrados pagantes con trabajo profesional. La práctica profesional es una de las formas del licenciamiento que comienza a expandirse lentamente en los sistemas de educación superior en la región, donde el licenciamiento o matriculación académica se realiza en los colegios profesionales o ante los gobiernos con variados requisitos (exámenes como los médicos en Chile, los abogados en Brasil o los contadores en México; declaración de fe como los abogados en Uruguay y Argentina; residencias y prácticas médicas en toda la región, cursos de ética en medicina en Perú, etcétera). Finalmente, en la dinámica posterior al licenciamiento, la práctica profesional es componente de la recertificación de competencias, como se observa en varios países y campos profesionales en la región, en el cual estas actividades tienen valor en la recertificación.

La práctica como dinámica pedagógica orientada a formar competencias genéricas es el escenario donde se retroalimentan los componentes académicos y políticos, al igual que los curriculares y los éticos, y donde según la incidencia de



cada uno de ellos, se conformaran las diferentes orientaciones. Una de ellas refiere al carácter compulsorio donde las pasantías son obligatorias y están articuladas en el marco de leyes nacionales y que se instrumentan a través de Convenios entre las universidades y las instituciones de la sociedad. En algunos casos hay un mínimo obligatorio pero que puede tener adicionalmente una cantidad voluntaria de actividades prácticas, como la que dispone la Ley 11.788 de Brasil, que desarrolla estas dos opciones al disponer que la pasantía puede ser voluntaria o obligatoria, dependiendo del modelo educativo de la institución, aunque en general es obligatorio en casi todas las carreras como requisito para la graduación.

La forma compulsoria de estas prácticas hasta ahora se ha impuesto en los últimos tiempos en Argentina, Brasil, Colombia (en el pregrado), Ecuador, El Salvador, Honduras, México y Venezuela, y parece constituirse en la tendencia dominante hacia la cual se mueven los marcos normativos y las estructuras curriculares. Ellas también se expresan en cambios en la relación universidad-sociedad, en tanto parecen expresar componentes de un nuevo contrato social de las instituciones de educación superior con el entorno social y productivo con sus respectivas sociedades. También muestran que la proyección social no se reduce a los estudiantes, sino que remite a un rol más amplio de las

instituciones universitarias en su inserción social. En este sentido, el voluntariado o las pasantías no deben ser vistas exclusivamente como una dinámica curricular reducida a los aspectos académicos, tanto de docentes como de estudiantes, sino también

como una acción de responsabilidad social de las instituciones a través de todos sus estamentos: de los estudiantes, docentes y egresados, así como a través de acciones directas e indirectas de la institución.

La importancia curricular de la extensión y la educación práctica se verifica también en su inclusión como indicadores de calidad en los procesos de evaluación y acreditación. En las guías de aseguramiento de la calidad en casi todos los países, en relación con el factor estudiantil o al factor social, se tiende a incluir la práctica, el voluntariado, la extensión, la proyección social o las pasantías dentro de las variables determinantes de la calidad de las instituciones.¹ Tales concepciones han contribuido a incentivar su inclusión curricular y una conformación de una organización institucional con unidades específicas para gestionar las prácticas estudiantiles. Coinciden en ello, las instituciones privadas que están más focalizadas en promover las competencias de empleabilidad de los egresados, junto a las instituciones públicas que las facilitan por su rol en la solidaridad en tanto contraprestación en trabajo de la gratuidad y de la función de la educación como un bien y servicio público.

La introducción en estos criterios de calidad en el currículo de las universidades, la búsqueda de mecanismos eficaces y visibles de devolver a la sociedad la gratuidad

del acceso selectivo a las universidades y los cambios en los criterios pedagógicos que revalorizan la praxis en el proceso de enseñanza aprendizaje, han incentivado la expansión de diversas modalidades de proyección social de las universidades y un cambio en los tradicionales modelos históricos de extensión cultural, paternalistas, de elites o ideológicos, con un mayor enfoque en las pasantías estudiantiles. Ello contribuye al cambio en la relación Universidad-Sociedad: desde las tradicionales orientaciones de las oficinas de Bienestar Estudiantil con sus sistemas de apoyo al estudiante, hacia una nueva lógica de organización de las actividades con la propia participación estudiantil, los cuales pasan desde ser sujetos pasivos de las prestaciones sociales universitarias a concebirse como sujetos activos en la propia producción de los servicios sociales universitarios para sectores excluidos en términos sociales o cognitivos. Así, que un cambio de los servicios estudiantiles, que se desarrollan ahora asociados a las pasantías al interior de las instituciones, que promueven servicios, como los consultorios jurídicos u odontológicos, en tanto confluencia de la proyección social de las instituciones, de la acción social de los estudiantes, de nuevos paradigmas cognitivos y de las demandas éticas de solidaridad social universitaria. En esta dinámica se constata aún una reducida acción de las organizaciones estudiantiles y un rol dominante de los ámbitos institucionales dedicados a esa gestión de la proyección social de la institución y de los estudiantes, expresado en la creación de vicerrectorados de asuntos estudiantiles o vicerrectorados de extensión, todos los cuales van mostrando la creciente gestión institucional de estas actividades de extensión con participación estudiantil, en tanto proceso académico.

d. Las tendencias generales de las pasantías estudiantiles

La región está inserta en un proceso de cambio curricular, uno de cuyos componentes es la inclusión obligatoria de las pasantías estudiantiles, y que marca, tanto una nueva

forma inserción de la universidad en su entorno, como un cambio en la lógica de la extensión tradicional. En términos de paradigmas de enseñanza significa el lento abandono del modelo exclusivamente teórico y catedrático de enseñanza. Este proceso tiene una amplia diversidad de estructuraciones organizativas. En este sentido el análisis de los casos obligatorios, y de los marcos conceptuales muestra que se está instrumentando una nueva visión sobre la acción social y la extensión universitaria que está asociada a la educación práctica y que está favoreciendo la construcción de competencias genéricas. Es parte de una nueva realidad, donde el ingreso a los mercados laborales pone a la práctica pre-profesional como un elemento obligatorio.

La inclusión de las pasantías como requisito obligatorio para la graduación ha sido un tema que ha derivado en múltiples regulaciones, tales como al establecimiento de sus límites laborales en términos de trabajo (extensión de la jornada y tiempo de realización), las formas de organización (convenios, presencia docente, sistemas de evaluación, etcétera), el momento de su realización (al final de la carrera, en los últimos dos años, etcétera). De hecho, la incorporación de pasantías es una de las reformas curriculares y normativas más significativas llevadas a cabo recientemente en los sistemas de educación superior en la región. Este cambio del modelo pedagógico que facilita un nuevo contrato social entre las universidades y la sociedad, se expresa en las pasantías estudiantiles en el marco de convenios regulados entre la Universidad y las instituciones, en tanto dinámicas pedagógicas creditizadas, supervisadas y evaluadas. Tal desarrollo de las prácticas educativas implica una planificación de su accionar y su articulación a específicas estrategias de proyección social, lo cual, a su vez, ha requerido una mayor profesionalización de la gestión, la administración y la evaluación.

Las pasantías son en general individuales, en términos de su realización, los compromisos de trabajo, su evaluación y los créditos académicos que se otorgan. Ello es reafirmado por sus características como contratos de trabajos académicos específicos, lo cual dificulta

una práctica multidisciplinaria enfocada a resolución de problemas. En la región en general las pasantías no están asociadas a los trabajos de grado o tesis, o en el marco de proyectos de investigación o de realización de tesis doctorales, sino que se constituyen como una actividad práctica específica y diferenciada. La proyección social en tanto se expresa en un trabajo práctico, muestra una excesiva diferenciación en la región en términos de su terminología, de los conceptos, de los marcos normativos, lo cual también restringe la movilidad estudiantil y la construcción de redes de movilidad con pasantías internacionales. Igualmente se manifiesta una diferenciación entre sistemas gratuitos y pagantes, donde en general se establece un salario mínimo y por ende tiene más componentes laborales que educativos. Muchos casos han derivado en el establecimiento de limitaciones a las actividades de pasantías, prácticas profesionales y voluntariado de los estudiantes, en tanto posibles trabajos encubiertos, o inclusive competencia con los egresados u otros trabajadores.

En general, en la región el proceso se ha iniciado en el pregrado con expresiones diferenciadas de las prácticas estudiantiles y pre-profesionales previas al licenciamiento, y se prevé su avance en el postgrado en algunas profesiones, sobre todo en aquellos países con fuerte incidencia de los colegios profesionales en la regulación o donde se han firmado tratados de libre comercio que implican acuerdos de mutuo reconocimiento para la movilidad y donde se exigen prácticas previas al ejercicio profesional.

e. Pasantías estudiantiles y prácticas pre-profesionales en América Latina

Como hemos referido, el modelo de enseñanza-aprendizaje exclusivamente catedrático y teórico que caracteriza a la educación superior en la región está cambiando radicalmente y conformando las bases de una nueva dinámica de la formación profesional. En Argentina, la introducción del sistema ha sido un tema

complejo y lleno de tensiones políticas y de cambios en su concepción por los bordes laborales. Actualmente es obligatoria, con un máximo de 9 meses y 4 horas diarias e incluye beneficios sociales. Los objetivos del Sistema de Pasantías Educativas son brindar experiencia práctica complementaria de la formación teórica elegida, que habilite para el ejercicio de la profesión u oficio; contactar en el ámbito en que se desenvuelven empresas u organismos públicos afines a los estudios que realizan los alumnos involucrados; capacitar en el conocimiento de las características fundamentales de la relación laboral; formar al estudiante en aspectos que le serán de utilidad en su posterior búsqueda laboral; ofrecer la posibilidad de conocer y manejar tecnologías actualizadas, y contribuir a la tarea de orientación vocacional dirigida a efectuar una correcta elección profesional futura.² Allí ha habido una tensión entre su incidencia laboral o educativa y ha sido objetivo de diversas disputas políticas por las resistencias de los sindicatos y las demandas empresariales que han promovido diversas modificaciones del cuerpo normativo. Desde el 2008 hay un nuevo escenario normativo que lo desincentiva al poder el gobierno interpretar si la relación es educativa o laboral, y por ende disponer cambios en el régimen impositivo de la relación en caso de ser definida como laboral, lo cual genera incertidumbre.

En Bolivia el sistema es obligatorio recientemente por Ley, pero rige sólo para las universidades privadas, ya que las universidades públicas son autónomas en materia de regulación de esta materia. Es una opción de graduación, ya que en la regulación sobre la educación privada se dispone que entre las alternativas de graduación reconocidas para las universidades privadas se encuentre la realización de pasantías.³ La práctica en empresas, es definida como una modalidad que consiste en la realización de una práctica profesional específica, en una institución o empresa pública o privada, acreditada y reconocida en el ramo o área respectiva de la disciplina, con una duración mínima de seis meses con una equivalencia mínima de 340 horas. Ella es evaluada por informes de la institución o de la empresa donde se

realizó la práctica y bajo el seguimiento y supervisión de un docente asignado por la Universidad. Además, el estudiante debe presentar un informe escrito y defenderlo ante un tribunal. En general, en las universidades públicas la pasantía (al igual que la tesis) es simplemente una de las muchas modalidades de graduación que existen.

En Brasil, "o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando".⁴ La ley dispuso que "o estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso", pero en su inmensa mayoría de casos, y fundamentalmente en el sector privado, es obligatoria. La Ley agrega que el "estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente". En el 2008 se aprobó una norma específica de las pasantías que unifica las diversas disposiciones, que reafirma el carácter obligatorio y de rol social de ellas, y contribuye a darles más protección a los estudiantes.

En Colombia, el servicio social estudiantil obligatorio (SSO) está establecido en la educación media por la Ley General de Educación del 2004.⁵ La Ley dispuso el servicio social estudiantil obligatorio como un componente curricular exigido para la formación integral del estudiante en los distintos niveles y ciclos de la educación formal. El servicio social estudiantil obliga-

torio se estableció como parte integral del currículo y del proyecto educativo institucional del establecimiento educativo. En materia de carga académica, se estableció que el plan de estudios del establecimiento educativo debe programar una intensidad mínima de ochenta (80) horas de prestación del servicio social estudiantil obligatorio en un proyecto pedagógico como requisito para la obtención del título de bachiller. La ley fue objeto de

una demanda de inconstitucionalmente que finalmente dio lugar a una sentencia regulatoria y sentó jurisprudencia en la materia por parte de la Corte Constitucional.⁶ Ésta abordó el planteamiento del problema, a partir del análisis entre el servicio



social obligatorio y la función social de la educación⁷ y definió "la educación como un servicio público, esto es, como una actividad organizada que tiende a satisfacer necesidades de interés general en forma regular y continua de acuerdo con un régimen jurídico especial, bien sea que se realice por el Estado, directa o indirectamente, o por personas privadas.⁸ La Corte consideró además que "se desprende que el servicio social obligatorio es un instrumento útil para la satisfacción de diversos principios y valores constitucionales, y que por lo tanto, en principio, tiene plena cabida dentro del ordenamiento jurídico colombiano al ser una de las opciones que podía elegir el Legislador para dar contenido material al carácter de función social de la educación consagrado en el artículo 67 de la Carta". Desde este enfoque las prácticas estudiantiles son la forma de expresión de la educación como bien público

En Ecuador la Ley de Educación Superior del año 2000 estableció que “los estudiantes, antes de registrar en el respectivo Ministerio o Colegio Profesional su título, deberán acreditar servicios a la comunidad y prácticas o pasantías pre-profesionales en los campos de su especialidad”.⁹ La norma precisa que “estas actividades se realizarán en coordinación con organizaciones comunitarias, empresas e instituciones del Estado, relacionadas con la respectiva especialidad, las que otorgarán las debidas facilidades”. La Constitución aprobada en octubre del 2008 estableció en su artículo 97, que “se reconoce al voluntariado de acción social y desarrollo como una forma de participación social”, mostrando que el componente educativo está sujeto a la solidaridad estudiantil y de las instituciones educativas.

En El Salvador, desde 1995, la Ley de Educación Superior estableció en el artículo 1, como uno de los objetivos de la educación superior el “prestar un servicio social a la comunidad” que se debe además realizar gratuitamente.¹⁰ Como uno de estos instrumentos de la prestación del servicio a la comunidad, la Ley estableció la realización del servicio social por los estudiantes como un requisito previo a la graduación. Este servicio social es de 500 horas que pueden ser realizadas a un promedio de 100 horas por año.

En Honduras, por su parte, la Práctica Profesional Supervisada es un elemento curricular de todas carreras universitarias y es un requisito obligatorio para la graduación. Dicha práctica que se estableció de tipo profesionalizante, corresponde al campo profesional respectivo y busca, tanto contribuir a mejorar las condiciones de vida de la población participante, como a la formación de los estudiantes y está asociada a la realización de la tesis. Ella tiene una duración mínima de 800 horas laborales y sólo se exceptúa en las carreras que en su Plan de Estudios tienen el Servicio Social como requisito de graduación.

México estableció un sistema desde la década del 50 por Ley, que dispuso que todos los estudiantes no mayores de 60 años, o impedidos por enfermedad grave, ejerzan o no, deben prestar el servicio social.¹¹ El

Artículo 53 de la Ley General de Profesiones entiende por servicio social el trabajo de carácter temporal y mediante retribución que ejecuten y presten los profesionistas y estudiantes en interés de la sociedad y el Estado durante un tiempo no menor de seis meses ni mayor de dos años, lo cual se constituye como un requisito previo para obtener el título. Conforme a la normatividad a nivel nacional y de las universidades, se deben realizar 480 horas en un periodo no menor a 6 meses ni mayor a 1 año. La prestación del SSO, en tanto práctica y pasantía estudiantil, se realiza con asimetrías, derivadas de la diversidad de factores regionales, políticos, económicos, sociales, culturales y académicos en los que se insertan las instituciones de educación superior, por la heterogeneidad de las reglamentaciones en la materia, así como por la carencia de una amplia articulación de los programas de las instituciones educativas y de las dependencias gubernamentales relacionadas con el servicio social. La Ley de Profesiones que regula el artículo 5 de la Constitución (1945), preserva que no exista un exceso, y en tal sentido dispone que “Cuando el servicio social absorba totalmente las actividades del estudiante o del profesionista, la remuneración respectiva deberá ser suficiente para satisfacer decorosamente sus necesidades”. Todos los estudiantes de todas las carreras sub-profesionales (Técnicos) y profesionales (TSU y Licenciaturas) deben prestar el Servicio Social.

En Perú, como en muchos de los países de la región, el sistema de pasantías es variable y salvo algunos casos, voluntario, ya que la Ley 23733 de Universidades modificada por el Decreto Ley No. 739 dispone que “los títulos profesionales de Licenciado o sus equivalentes requieren estudios de una duración no menor de diez semestres académicos o la aprobación de los años o créditos correspondientes.... (y) que son requisitos.... cuando sea aplicable, el haber efectuado práctica profesional calificada”. El sistema no lo impone obligatoriamente, ya que las formas para obtener el título de Licenciado o sus equivalentes es la presentación de una tesis o de un examen profesional.¹²

En Venezuela, el servicio comunitario se estableció por Ley como un requisito para la obtención del título de educación superior en el año 2005.¹³ El servicio comunitario tiene una duración mínima de ciento veinte horas académicas, las cuales se deben cumplir en un lapso no menor de tres meses. La ley estableció que las instituciones de educación superior adaptaran la duración del servicio comunitario a su régimen académico, y que deberán incluir los recursos necesarios para la realización del servicio comunitario en su plan operativo anual, sin menoscabo de los recursos que puedan obtenerse a través de los convenios. Los objetivos son fomentar en el estudiante, la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana; hacer un acto de reciprocidad con la sociedad, enriquecer la actividad de educación superior a través del propio aprendizaje del servicio, como también de la aplicación de los conocimientos adquiridos durante su formación. Igualmente los objetivos son integrar las instituciones de educación superior con la comunidad, para contribuir al desarrollo de la sociedad venezolana, y formar, a través del aprendizaje, el capital social en el país. Al igual que en toda la región, el Servicio se hace a través de Convenios que en este caso requieren ser formulados como proyectos. La realización del servicio comunitario no es optativa y es un requisito para la obtención del título de educación superior. El Servicio Comunitario establecido no sustituye las prácticas profesionales incluidas en los planes de estudio específicos de las carreras de educación superior.

f. Conclusiones

En los últimos años se ha verificado en América Latina la aprobación de normas legales que están imponiendo la obligatoriedad de realización de pasantías estudiantiles o de prácticas pre-profesionales como requisito para obtener el título a nivel del grado universitario. Tales imposiciones se constituyen bases de cambios en las estructuras curriculares de las universidades. En algunos

casos, a partir de una particular concepción de la autonomía, tales marcos normativos sólo son de obligatorio cumplimiento para las universidades privadas.

Estos nuevos marcos de política y de dinámica educativa están correlacionados con la irrupción de paradigmas emergentes sobre el proceso de enseñanza al centrarse en los efectivos aprendizajes. Los nuevos marcos también están mostrando un mayor acercamiento entre las universidades y los mercados laborales e incorporando directa o indirectamente un enfoque por competencias en las estructuras curriculares.

Tales procesos no están exentos de tensiones y debates, los cuales se focalizan entre concepciones de solidaridad de la universidad con sus respectivas sociedades, visiones en las cuales las pasantías estudiantiles son una forma de trabajo encubierto y finalmente sobre la dificultad organizacional y las resistencias docentes de conformar pedagogías centradas en los afectivos aprendizajes.

Notas

- 1 Por ejemplo, en los Lineamientos para la Acreditación del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, en la Característica 28 que corresponde a la Extensión o proyección social de la Universidad, se establece la pregunta de si el programa ha definido mecanismos para enfrentar académicamente problemas del entorno, promueve el vínculo con los distintos sectores de la sociedad e incorpora en el plan de estudios el resultado de estas experiencias. El CNA desarrolla los aspectos que se deben evaluar en esta categoría, detallando entre ellos a las Políticas de estímulos a las actividades de extensión o proyección social, las respuestas académicas del programa a problemas de la comunidad nacional, regional o local; a las estrategias y actividades de extensión o proyección social de los participantes del programa hacia la comunidad; a los cambios realizados en el entorno, a partir de propuestas resultantes del trabajo académico del programa; y finalmente a los cambios en el plan de estudios, resultantes de experiencias relativas al análisis y propuestas de solución a los problemas del entorno. En el caso del Perú también, el "Modelo de Calidad para la acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias en la modalidad de educación a distancia" del Consejo de Evaluación y Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) en 85 estándares destina 7 a la medición de los procesos de proyección y extensión social

2 El marco legal esta definido por la Ley 25.165 de 1999, que creó el Sistemas de Pasantías Educativas destinado a estudiantes de educación superior. La ley fue ampliada por el decreto 487 del 2000 que extendió la pasantía de uno a cuatro años y de cuatro a seis horas. Una nueva norma, en diciembre del 2008, la Ley 26.427 incorporó fuertes restricciones y cambios que cambian el modelo y propenden a desarticular la relación entre el ámbito educativo y el ámbito laboral.

http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Ley_25_165_Pasantias/ley_25_165_pasantias.html

3 Reglamento General de las Universidades privadas. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes – Vice Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología. Decreto Supremo N° 26275 de 5 de Agosto de 2001.

4 Lei n° 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional Diretrizes e Bases da Educação Nacional (20 de dezembro de 1996 - DOU 23.12.96). La parte de pasantías fue establecida posteriormente en un marco específico con la Ley N° 11.788. (Revisión: 25 de septiembre 2009).

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm

5 Fue dispuesto en los artículos 660 y 970 de la Ley 115 de 1994. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96032_archivo_pdf.pdf

6 <http://web.minjusticia.gov.co/jurisprudencia/CorteConstitucional/2000/Constitucionalidad/C-1715-00.htm>

7 República de Colombia. (2003). *El derecho a la educación*, Bogotá: Defensoría del Pueblo, Serie DESC, p. 33.

8 República de Colombia (1994). Sentencia T-380 de 1994, artículo 1° del Decreto 753 de 1956.

9 Ley de Educación Superior. (Ley No. 16. RO/ 77 de 15 de Mayo del 2000)

10 Ley de Educación Superior. Decreto 468 de la Asamblea Legislativa. El Salvador.

11 Ley General de Profesiones que regula el artículo 5 de la Constitución (1945)

12 Ley de Universidades 23.733. <http://www.lamolina.edu.pe/rectorado/leyes/23733.html>

13 Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, Gaceta Oficial N° 38.272 del 14 de septiembre de 2005.

http://www.universia.edu.ve/rsu/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=29



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO

*“Un espacio académico común, regional,
de cooperación científica, tecnológica,
educativa y cultural”*

Universidades de
Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay

<http://www.grupomontevideo.edu.uy/>



CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO
CENTROAMERICANO

CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO CENTROAMERICANO
CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO CENTROAMERICANO

<http://www.csuca.edu.gt/>

COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA. UNA VISIÓN DESDE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

JUAN VELA VALDÉS

Profesor Titular de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba.

Dirección electrónica: jvela@infomed.sld.cu

46

Este trabajo lo dedico a quien fuera mi colega y mi amigo Rafael Cordera Campos, quien luchó tanto por la cooperación interuniversitaria. Su paso como Secretario General de la UDUAL será siempre recordado por la dignidad que le imprimió a su obra.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en París en 1998 se formularon importantes y avanzadas conclusiones para el desarrollo de la educación superior en el mundo y en el marco de cada país. El tema de la cooperación y de la integración recibió especial atención, con varias referencias en la declaración final de la conferencia. Entre ellas citaré las referidas a la necesidad de una auténtica colaboración entre las instituciones de educación superior de todo el mundo y el reforzamiento de la idea de que la cooperación internacional debe estar basada en la solidaridad y el apoyo mutuo, con el fin de que redunde en beneficio de todos los participantes, en particular de los países menos desarrollados. De vital importancia para nuestros pueblos fue que la conferencia reafirmara su rechazo a la práctica de la “fuga de cerebros” por el efecto dañino evidente que produce en el desarrollo de los pueblos del tercer mundo. Quisiera acotar en este punto que desde Cuba utilizamos más el término “robo de cerebros” por considerar que es una práctica premeditada de apropiación del talento ajeno, con la utilización de los más disímiles procedimientos de persuasión y de rapiña.

Como expresó el Comandante en Jefe Fidel Castro, remitiéndose a un Informe del Banco Mundial: “En los últimos 40 años, más de 1 200 000 profesionales de la región

de América Latina y el Caribe emigraron hacia Estados Unidos, Canadá y el Reino Unido. De Latinoamérica han emigrado como promedio más de 70 científicos por día, durante 40 años”¹. Según el informe del Departamento de Educación de los Estados Unidos, el 30% de los Doctores en Ciencia e Ingeniería que trabajan en ese país, no nacieron en Estados Unidos.² Entonces no se puede hablar de cooperación en la educación si, al final, los países ricos se llevan a muchos de nuestros más brillantes egresados. Nos ponen en un círculo vicioso en el que terminamos financiando sus programas de desarrollo.

Este preámbulo me facilita escribir algunas ideas para proyectar lo que podemos y debemos hacer.

Repararé algunos datos esenciales. En 1980, 136 millones de latinoamericanos eran pobres. Ahora lo son 209 millones de personas, de ellos 81 millones, 15,4% de la población viven en condiciones de extrema pobreza o indigencia.³ A esto se suma que tenemos el triste récord de ser la región más desigual del mundo, con desniveles de riqueza éticamente inaceptables. Baste saber que en el Índice de Desarrollo Humano, veinte países de AL y el Caribe aparecen por debajo del lugar 70 y 7 están por debajo del 100.⁴ La brecha digital de nuestra área agudiza más nuestro subdesarrollo, ya que en cualquier indicador del desarrollo digital nuestra proporción es al menos de 1 a 5 con respecto al primer mundo.⁵

Por otra parte, la matrícula de las universidades en América Latina y el Caribe se ha multiplicado casi por dos entre el año 1994 y el 2006 para acercarse a los 15 millones de estudiantes, que nos ha permitido pasar de una Tasa de Cobertura de 17,6% en 1994 a cerca del 30% en el 2006⁶. Hay que pensar que cuatro años después esta situación ha empeorado. Este proceso de expansión ha tenido sus contradicciones internas, ya que sigue sin asegurar un acceso verdaderamente inclusivo a los sectores tradicionalmente marginados. Asimismo, se observa que muchas veces la formación va por un lado y las prioridades y necesidades de los países por otro, lo que lejos de resolver un problema ha generado otro: el del desempleo de profesionales por saturación en algunos sectores y la dolorosa escasez en otros por falta de graduados. En

términos de acceso a la educación postsecundaria el 30% de cobertura ni siquiera apunta a la superación de nuestra brecha. Los países desarrollados superan el 60% de cobertura y varios rondan el 80%.

Es conocido el impacto negativo que tuvieron en la educación superior latinoamericana las políticas fondomonetaristas, aquellas que preconizaron que el mercado lo podía resolver todo, incluso la gestión, desarrollo y calidad de las universidades. En términos reales, el gasto público en educación superior se ha contraído en América Latina; algunos estudiosos afirman que la inversión en educación superior es 20 veces menor que en los países desarrollados. Lamentablemente, el impacto en la Ciencia, la Técnica y la Innovación Tecnológica tampoco se puede calificar con notas superiores. Los principales indicadores de esta actividad y de la educación de postgrado en nuestra región, aunque han avanzado lo han hecho a un ritmo por debajo de lo necesario e incluso hay estancamientos y retrocesos deplorables. Así, mientras que en 1994 América Latina y el Caribe participaban con el 1,6% de la inversión mundial en Investigación más Desarrollo, en el 2003 lo hacían con el 1,3%. En cuanto a las personas dedicadas a la I + D, la participación de América Latina y el Caribe en el contexto mundial pasó de 2,4% en 1994 a un discreto 2,9% en el 2003.⁷

Si bien la región forma hoy casi cuatro veces más máster y doctores que en 1994,⁷ existen profundas desigualdades entre nuestros países y entre las propias regiones y sectores en un mismo país. Por citar un ejemplo: Brasil forma más de 10 mil doctores por año, pero hay países que ni siquiera tienen estructurados sus sistemas nacionales de educación posgraduada. Mientras que en Estados Unidos el 60% de los egresados de maestrías lo hacen de Ciencias e Ingenierías, en nuestra región es sólo el 25%. En los doctorados la proporción se acerca más, pero es aun de casi 60% a poco menos de 40%.⁷

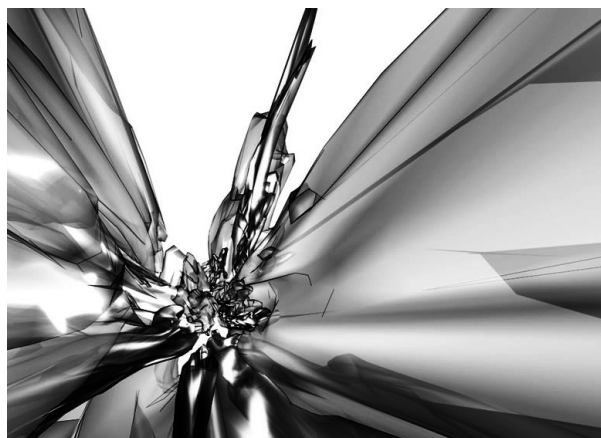
Ante estas evidencias, los convido a reflexionar conmigo. Sé que encontraré consenso de que no podemos mantener este lento y aislado avance hacia el desarrollo. Hay urgencia de unirnos, de integrarnos y de cooperar como una sola red latinoamericana de educación supe-

rior, que avance a paso acelerado para ocupar el lugar que nos corresponde en el concierto de las naciones. Hemos perdido ya mucho tiempo.

El rápido avance de la ciencia, la técnica y la innovación tecnológica, sobre todo en las ramas de punta que halarán la economía mundial en los próximos 30 años, puede dejarnos, definitivamente, en la periferia mundial y convertirnos en consumidores permanentes de tecnología foránea, sin el capital humano necesario, siquiera, para asimilarlas adecuadamente.

Las guerras, el cambio climático, la exposición a desastres meteorológicos, la devastación de los ecosistemas, la especulación financiera, el consumismo desmedido, la contaminación ambiental, las enfermedades reemergentes, los problemas del agua y más recientemente dos jinetes apocalípticos: el incremento de los precios del petróleo y de los alimentos, han puesto al mundo al borde de la autodestrucción y ya, hasta los representantes de sectores y organizaciones de derecha reconocen que se pueden producir -de hecho ya se están produciendo- explosiones sociales de envergadura.

Tenemos que tomar mayor conciencia de que la cooperación e integración no es una expresión menor de nuestra actividad universitaria. Hay que reconocer que es hoy, más que nunca, un concepto básico para el desarrollo cabal de nuestros sistemas de educación superior. El primer mundo se integra y coopera en todas las expresiones de la actividad humana y por supuesto también lo hace en la educación superior. Sin embargo, para nosotros tristemente siguen vigentes las conclusiones de la comisión que, presidida por el estadista tanzano Julius Nyerere, analizó hace más de 15 años la situación del tercer mundo de que: "El Sur no conoce al Sur".⁸ He ahí el primer desafío, si no nos conocemos será



imposible que podamos organizar una cooperación e integración sostenible y eficiente. Según esta Comisión "La cooperación Sur-Sur podría aliviar el problema si se utilizaran en mayor medida las posibilidades pedagógicas del Sur. La educación superior impartida en el Sur costaría mucho menos que

en el Norte, no tendría por qué ser de inferior calidad y se adecuaría mejor a las necesidades del Sur".⁸

Demandas sociales y educación

Debo reiterar que la educación debe responder primero a las demandas sociales y no a las leyes del mercado; aun así, hemos sido todos testigos de su lamentable creciente mercantilización.

En cuanto a la cooperación internacional, insisto, el primer requisito es que cualquier instrumento de cooperación tiene que ser solidario, ajeno al lucro y respetar la historia, la cultura y la idiosincrasia de nuestros pueblos. Es mucho lo que el primer mundo pudiera hacer para cooperar a salvar la enorme brecha de calificación de nuestros pueblos, pero no se puede hacer tratando de imponer sus modelos culturales, de desarrollo y de consumo. Es muy poco lo que en realidad dedica el primer mundo a la cooperación en materia de educación, cuando lo comparamos con lo que se dedica a la carrera armamentista.

Considero justo señalar los importantes aportes a la cooperación e integración regional realizados por el IESALC, la UDUAL, el Grupo de Montevideo, el Convenio Andrés Bello, la Red de Macrouiversidades Públicas, de los cuales varios países, entre ellos Cuba, se han beneficiado en los últimos años, así como lo aportado por otras redes y programas realizados dentro de la región. No obstante, no nos podemos sentir satisfechos por-

que no se acaban de romper las barreras que limitan la fluida y solidaria cooperación inter-universitaria. Objetivamente ha faltado coordinación y voluntad política para enrumbar los esfuerzos en verdaderos programas nacionales, bilaterales e internacionales.

A pesar de la buena voluntad de muchas instituciones y esquemas de cooperación e integración regionales e internacionales, el avance del tercer mundo es muy lento. Mientras que en los foros internacionales y en el mismo seno de la UNESCO, las grandes potencias abogan en sus discursos por la cooperación, en sus actos atentan contra nuestras posibilidades de desarrollo. Sólo a modo de ejemplo recordemos que los países miembros de la OCDE subsidian sus producciones agropecuarias con 1000 millones de dólares diariamente y en el trienio 99/2001 el apoyo a sus producciones agrícolas fue más de seis veces el valor de su ayuda directa a los países subdesarrollados.⁹

Las experiencias de cooperación que ha desarrollado Cuba, tanto en el campo de la educación como de la salud, constituyen ejemplos que demuestran que es posible realizar una colaboración no signada por los intereses de ganancia predominantes por el poder hegemónico de las transnacionales. Desde el año 1961 Cuba ha cooperado con 154 países del mundo; mediante sus programas de cooperación más de 360 000 colaboradores han prestado servicios. En la actualidad, hay 40 140 colaboradores de la salud en 68 países, de los cuales más de 12,000 son médicos.¹⁰ Gracias a la presencia médica cubana en los más apartados lugares de la geografía latinoamericana y caribeña, africana, asiática, cerca de 3 millones de personas han salvado la vida, lo que representa 7.2 veces más que todas las personas que murieron por las catástrofes ocurridas en Centroamérica, Indonesia, Sri Lanka, Pakistán, Indonesia, Perú y recientemente Haití.

Cuba ha graduado de nivel medio y superior desde 1959 a cerca de 60 000 jóvenes. Todo ello gratuitamente y sin quedarse con uno solo de esos graduados. Actualmente estudian en Cuba 21 469 jóvenes carreras de las Ciencias Médicas procedentes de 105 países.¹¹

A través del programa "Yo sí puedo", elaborado por un grupo de educadores cubanos bajo el impulso y la guía del compañero Fidel, la alfabetización se desarrolla actualmente en 28 países del mundo. Se han producido 12 versiones del Programa "Yo Sí Puedo", ocho en idioma español, una en portugués, una en inglés y las versiones en quechua y aymará para Bolivia, creole para Haití y otra en tetun para Timor Leste.

Cuando Cuba desarrolla estos programas de cooperación lo hace con el convencimiento de que antes de asegurar las demandas económicas, la universidad tiene valores ciudadanos que desarrollar, valores espirituales y de convicciones que decidirán qué tipo de sociedad tendremos en el futuro. Valores como la dignidad, la justicia, la honestidad, la solidaridad, la honradez, la laboriosidad, el patriotismo, el humanismo y la integridad son más necesarios que nunca. Precisamente éstos se forman y expresan compartiendo con nuestros pueblos hermanos lo que hemos logrado alcanzar, con modestia y respeto por sus culturas y tradiciones.

Un nuevo espacio se ha abierto para la integración de nuestras naciones con la constitución en el año del 2004 de la Alternativa Bolivariana para los Pueblos de nuestra América, más conocido por sus siglas como ALBA. En sus documentos se expresa: "Necesitamos convertir la educación en la principal fortaleza de las transformaciones que estamos produciendo en nuestras naciones, para robustecer la conciencia histórica acerca de la unión de los pueblos latinoamericanos".¹²

Los resultados más importantes en el marco de los proyectos de educación del ALBA son, entre otros, la declaración de Venezuela y Bolivia como Territorios Libres de Analfabetismo y la disminución a cifras muy bajas en Nicaragua.¹³ Los países miembros trabajan con la intención de fortalecer otras áreas de la educación que deben ser atendidas, mediante proyectos comunes, que permitan acelerar los procesos de transformación social y unidad latinoamericana.

Especialmente necesaria es nuestra solidaridad con África. Si hemos pedido la solidaridad y cooperación en nuestra área no podemos dejar de reclamarla

para nuestros hermanos africanos. Es bien conocido que África subsahariana presenta una difícil situación socioeconómica y atraviesa un momento decisivo de su historia. Allí viven 780 millones de personas¹³ en condiciones extremadamente precarias, como consecuencia de más de 500 años de colonialismo y neocolonialismo que los arrojaron en el terrible modelo neoliberal, que ha acabado por prácticamente estancar sus posibilidades de desarrollo.

La esperanza de vida al nacer es de 50 años como promedio de la región, casi 30 años menos que en el primer mundo. Sólo el 45% de los partos son atendidos por personal calificado y la mortalidad infantil es de 157.5 por cada mil niños menores de 5 años. El analfabetismo ronda el 40% y hay 35 millones de niños fuera de las escuelas. Sólo el 31.5% de los niños en la edad correspondiente asisten a la escuela secundaria y la tasa de escolarización terciaria es de 5.1, casi 6 veces menos que la de nuestra región.¹⁴

Siendo África un continente rico en recursos, ve minimizado el disfrute de esa riqueza por la explotación de las grandes transnacionales y la escasez agónica de un capital humano nacional, que no se ha podido formar por las exiguas oportunidades de acceso a la educación superior. Cuba, modestamente, ha contribuido con la formación de más de 30 mil jóvenes africanos, tanto en nivel medio, como superior.

Resalto que en África hay varias prestigiosas universidades caracterizadas por su calidad y contribución al desarrollo de la región y que existen también redes universitarias serias y de amplio poder de convocatoria. Es necesario contactar con esas universidades y redes para preparar programas conjuntos. Sería beneficioso el diseño y puesta en marcha de programas a corto y mediano plazo en la esfera de la formación de médicos y maestros, así como el desarrollo de investigaciones conjuntas para dar solución a problemas acuciantes, como la producción de alimentos, el manejo del agua, la utilización de fuentes renovables de energía, por sólo mencionar algunos en los cuales la capacidad acadé-

mica mancomunada podría hacer aportes significativos a nuestras hermanas y hermanos africanos.

Conclusiones

Los resultados de la cooperación solidaria son tangibles, son reales. A los universitarios nos corresponde asumir el papel histórico de potenciarla ahora, sin mayor dilación, con esquemas novedosos, revolucionarios, científicos, que con audacia responsable nos permitan transitar a todos, y no sólo a unos pocos, hacia el desarrollo humano sostenible en un mundo de mayor justicia social. Se lo debemos a nuestros pueblos.

Bibliografía.

- 1 Castro Ruz, Fidel. "Reflexiones del Comandante en Jefe. El robo de cerebros", en Diario *Granma*, La Habana 17 de julio 2007.
- 2 Informe sobre la educación superior en Estados Unidos, preparado por la Comisión creada por la Secretaria Margaret Spelling. Septiembre 2006. Sitio Web de la Secretaría.
- 3 Intervención del doctor Osvaldo Martínez, Presidente de la Comisión de Asuntos Económicos del Parlamente cubano en la sesión de dicho órgano del 22 de diciembre del 2006, en Periódico *Granma*, lunes 25 de diciembre, 2006.
- 4 *Informe sobre el Desarrollo Humano 2007/2008*. PNUD.
- 5 Global Trends and Policies. "Information and Communications for Development 2006". Banco Mundial. Sitio web del Banco Mundial.
- 6 Rama, Claudio. *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización*. Caracas, UNESCO, 2005.
- 7 Varios autores. "El Estado de la Ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/Interamericanos". REDES, Programa CITED, Argentina, 2004.
- 8 Nyerere, Julius y otros. *Comisión del Sur. Desafío para el Sur*, México. Fondo de Cultura Económica, 1991.
- 9 Castro Díaz-Balart, Fidel. *Ciencia, Tecnología e Innovación: desafíos e incertidumbres para el Sur*, La Habana, Ediciones Plaza, 2006.
- 10 Información de la Unidad Central de Colaboración Médica. Ministerio de Salud Pública. La Habana, Cuba. Febrero de 2011.
- 11 Dirección Nacional de Docencia Médica. Ministerio de Salud Pública. La Habana, Cuba. Febrero de 2011.
- 12 Declaración política firmada el 29 de abril del 2007 en el marco de la V Cumbre del ALBA.
- 13 Datos suministrados por la Cancillería cubana.
- 14 Datos del Banco Mundial. Sitio Web del Banco Mundial.

MURCIÉLAGOS EN EL CREPÚSCULO.

COHESIÓN SOCIAL Y DEMOCRACIA: LAS NUEVAS TENSIONES ENTRE ESTATALIDAD Y CIUDADANÍA*

ADRIÁN ACOSTA SILVA

Sociólogo. Profesor-investigador del Departamento de Políticas Públicas,
CUCEA-Universidad de Guadalajara.

Entre los pensamientos, las sospechas son como murciélagos, siempre vuelan en el crepúsculo y ciertamente deben ser reprimidas, o al menos bien vigiladas; llevan a los reyes a la tiranía, a los maridos a los celos y a los hombres sabios a la indecisión y a la melancolía (...) Cuanto menos sabemos, más sospechamos.

Rubem Fonseca. *La Biblia de Maguncia.*

Presentación

Uno de los temas cercanos intelectual y afectivamente a las preocupaciones de Rafael Cordera Campos a lo largo de sus años al frente de la Secretaría General de la UDUAL fue el de la cohesión social. Junto con temas como el de la autonomía universitaria, la cooperación académica interinstitucional latinoamericana, el tema de la calidad y las contribuciones de las universidades al desarrollo democrático, económico y al bienestar de las sociedades de América Latina y El Caribe, el tema de la cohesión estuvo en el centro de sus preocupaciones por el desarrollo democrático y social de nuestros países. Como lo muestran las numerosas reuniones celebradas a lo largo de sus años en la Secretaría de ese organismo, y los textos que escribió y presentó en varias de ellas, el tema le era cercano no sólo por su conocido interés en los problemas de la juventud latinoamericana, sino también por las contribuciones que la universidad pública podría y tendría que hacer a fortalecer los vínculos cohesivos de las sociedades de la región, como política pública pero también como acción institucional. Al igual que

el tema de la democracia o el bienestar, el de la cohesión social era visto por Fallo Cordera como uno de los temas estratégicos de la agenda universitaria subcontinental, como uno de los asuntos críticos de la reflexión intelectual y la acción política y de políticas que las universidades latinoamericanas deberían desarrollar y discutir en los años del pesimismo económico, de la frustración social y el desencanto democrático.

Este texto le debe mucho a estas preocupaciones expresadas por Cordera en varios encuentros y conversaciones. Gracias a su iniciativa -así como a los esfuerzos de Fabián González y de Héctor Raúl Solís, de la Universidad de Guadalajara, U. de G.- estas reflexiones fueron conversadas con calidez y generosidad intelectual una mañana fría de noviembre del 2009 en las instalaciones del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, en Zapopan. Como siempre, la mirada serena, las reflexiones lúcidas y el legendario buen humor de Fallo, fueron alicientes importantes para el desarrollo de estas notas.

52

Introducción

Las siguientes líneas tienen como propósito discutir una idea general, un argumento y tres sospechas específicas, a la luz de ciertos debates e impresiones sobre la sensación de malestar y desorden que se han extendido rápidamente en varias zonas de la vida pública mexicana en los últimos años. Debo aclararlo: es una reflexión altamente especulativa, alimentada en parte por el registro de una vaga tendencia pública hacia el malhumor, el desencanto y la desilusión política, pero también por la estructuración de una opinión pública -expresada todos los días en los medios y en las calles- dominada por un firme pesimismo en torno al presente y el futuro de la sociedad mexicana. Mi intención es ofrecer una perspectiva interpretativa y quizá eventualmente comprensiva sobre una coyuntura de perfiles imprecisos, donde los vínculos entre la economía, la política y la sociedad muestran una recomposición acelerada del imaginario, las representaciones y las prácticas políticas que ocurren en las relaciones entre el Estado y los ciudadanos.

La idea general, de nivel más bien teórico, es que el orden social combina de manera compleja mecanismos y prácticas de cohesión con dispositivos de conflicto, desintegración y fragmentación de la vida social. Como se ve, nada nuevo bajo el cielo sociológico. Es una idea vieja y recurrente en el análisis social, útil para la comprensión de que la noción de orden social no significa la ausencia de conflictos o la plena armonía comunitaria, sino que supone justamente un conjunto de tensiones que estructuran instituciones, normas y valores más o menos compartidos. Esta vieja idea parece ser adecuada ahora que el desánimo, el escepticismo o la franca desesperación se adueña de los humores públicos, que reclaman, en medio de la crisis económica, la violencia o el desencanto político -o los tres al mismo tiempo-, que en México estamos al borde del caos y la descomposición política y social, o para decirlo en lenguaje sociológico clásico, que estamos al filo de la *anomia social*. El espíritu de la época recoge las señales fragmentadas del discurso apocalíptico que señala los riesgos anómicos que hay detrás de la imagen de destrucción del orden: "Estado fallido", "narcoviolenca", "fracaso económico", "desastre educativo", "falta de valores", "crisis moral", "desnacionalización". Tras el lenguaje agrio de la decepción y el fracaso, subyace, bien visto, un temor antiguo: el miedo al caos, al desorden, a la anarquía que parece vislumbrarse como el nuevo destino mexicano. Y el miedo, ya se sabe, es un poderoso combustible para la acción política (o anti-política), y la imaginación individual o colectiva.

El argumento que se expone es también simple: la cohesión social requiere de ciertas bases materiales y culturales que se han desvanecido aceleradamente en las últimas tres décadas. Aunque en México las diversas formas de cohesión se han construido a la sombra de un orden institucional ambiguo, flojamente acoplado, y fundamentalmente contradictorio, los cambios impulsados desde hace tres décadas bajo argumentos morales, económicos o políticos han debilitado esas "formas imperfectas" de cohesión sin ofrecer mucho a cambio. Eso explica una multiplicidad de "cohesiones sociales" coexistiendo en México, que van de lo rural a lo urbano,

del centro a la periferia, y de una composición clasista y estratificada a otra, que explican también la existencia o persistencia de conflictos sociales de diversa magnitud, o la articulación de nuevas formas de cohesión de perfiles aún irregulares e imprecisos.

A partir de esa idea general y ese argumento, se pretende a continuación organizar y desarrollar una discusión en torno a tres sospechas o intuiciones potencialmente explicativas sobre el malestar con el estado de cosas del presente mexicano. Una es la promesa incumplida del cambio económico y político experimentado en las últimas tres décadas, la relacionada con el hecho de que el debilitamiento de la estatalidad post-revolucionaria autoritaria mexicana no se ha traducido en un fortalecimiento democrático de la vida cívica; por el contrario, trataré de argumentar que el debilitamiento del Estado también ha significado, por lo menos en parte, un debilitamiento de la ciudadanía. La segunda afirmación es que las estructuras tradicionales de la cohesión social -los cánticos, la familia, la escuela, la religión, el barrio, los pueblos- han sufrido un acelerado proceso de desestructuración y re-localización de los vínculos afectivos, simbólicos y prácticos que otorgan sentido de pertenencia a una comunidad y a la vida en sociedad. A condición de verlo con algún detenimiento más adelante, sostendré que esa desestructuración no implica ninguna operación nostálgica sobre un pasado idílico de cohesión sin conflicto, sino que estamos en presencia de nuevas formas de articulación tribal o sectorial que han sido muy poco exploradas e identificadas (nuevos grupos de interés, de presión, redes políticas, quizá algunas "redes sociales" en el espacio virtual), pero que tampoco aseguran una ruta de cohesión social en el mediano o en el largo plazo. Por último, desarrollaré la hipótesis de que el proceso de cambio económico y político experimentado en las últimas décadas, ha provocado un proceso de marginalización e informalización creciente de la vida social, en la que los antiguos centros cohesivos de la vida en común han dado paso a una red densa y compleja de intercambios que ocurren más allá de las transacciones del mercado, del Estado y de la vida política mexicana. En otras palabras,

que las prácticas cotidianas y las representaciones simbólicas que acompañaron el proceso de modernización de la sociedad mexicana a lo largo de casi todo el siglo XX -el nacionalismo, la ideología de la unidad nacional, el sentido de pertenencia a una patria o a una *matría* (como le denominó el historiador Luis González y González), las creencias en torno a la excepcionalidad mexicana y demás mexicanismos-, han cedido el paso a otras formas de representación y organización de la vida social que escapan a las nociones tradicionales de la cultura nacional. Incluyo aquí no solamente a las representaciones de los marginados o los excluidos, sino también a las representaciones de las élites dirigentes y de poder, que se expresan en los nuevos poderes fácticos que debilitan por igual a la estatalidad y a la ciudadanía.

1. Cohesión social: una definición minimalista

El término "cohesión social" es un concepto problemático. Uno de los autores que empleó por vez primera el término fue, por supuesto, Emile Durkheim, en su clásico *La división del trabajo social*, publicado por vez primera en el año de 1893. Aunque no hay una definición explícita del concepto, el sociólogo francés visualizaba a la sociedad europea de su época (vista fundamentalmente desde la experiencia francesa, inglesa y alemana) en un dinámico proceso de cambio y reestructuración debido en gran parte de las fuerzas de la diferenciación social ligadas al progreso económico, la industrialización, la urbanización y la expansión demográfica. La nueva división social del trabajo, con las tendencias hacia la especialización de las actividades y las funciones, significaba un debilitamiento irremediable de las formas tradicionales de solidaridad que aseguraban la cohesión y el orden social tradicional. Durkheim afirmaba que las antiguas formas de solidaridad, ("mecánicas"), tenían sentido en contextos demográficos de baja escala, en comunidades que compartían religión, parentesco, símbolos y significados, creencias y representaciones, que aseguraban la idea de la unidad del grupo, y donde existía un nivel muy bajo de división

y diferenciación del trabajo en sociedad. La solidaridad mecánica era el resultado lógico de prácticas sociales que colocaban en el centro una idea comunitaria, no individualista, una idea organizada y reforzada a través de rituales, ceremonias y reglas de comportamiento que valoran la primacía de la comunidad sobre el individuo.

La sociedad moderna, industrial y urbana, rompe no solamente con la idea comunitaria sino que la sustituye por la idea del individuo. Eso da por resultado una reestructuración profunda de

las formas de solidaridad mecánica, que transitan hacia la emergencia de formas de solidaridad "orgánicas" de la cohesión social. El proceso de diferenciación social, la "división de trabajo social", dan por resultado una ruptura del viejo orden y el surgimiento de uno basado en la diferencia,

la pluralidad y la distancia. Si Marx y Engels señalaban, en la dulce tonalidad de *El Manifiesto*, que bajo el capitalismo "todo lo sólido se disuelve en el aire", Durkheim afirmaba que se asistía a una recomposición de las formas de solidaridad mecánica hacia las formas de solidaridad orgánica, es decir, mecanismos de integración basados no en la unidad de las comunidades sino en irrupción del individualismo y el reconocimiento de la diversidad de las sociedades. Si en las viejas formas cohesivas, la religión, los tótems, los cánticos o los mitos aseguraban la unidad, en las sociedades modernas son las instituciones -los partidos políticos, el Estado, la familia, la escuela- las instancias que expresan valores, normas y sentidos de pertenencia a la idea vaga de "sociedad". Las creencias y ceremonias de la solidaridad orgánica -banderas, himnos, cánticos, colores, mitos nacionalistas, épicas colectivas, loas a los grandes héroes y sus actos- configuran los sentidos de pertenencia de los individuos a la sociedad, en que se desarrollan sentidos de lealtad, respecto y veneración

de muy diverso alcance, consistencia y origen (Durkheim, Emile, 1967).

La preocupación sobre los riesgos del individualismo exacerbado ("ilimitado") en la cohesión social era explícita en la obra del sociólogo francés. El industrialismo había generado una nueva relación entre capital y trabajo, basada en la creación de individuos no ligados a la explotación de la tierra sino obligados a intercambiar trabajo por salario. Por otro lado, Durkheim advertía también que la vida

moderna había generado reclamos por libertades políticas y sociales públicas centradas en el respeto a los derechos de ciudadanos individuales. Ambas fuerzas de la modernidad -industrialismo y democracia- habían generado dos tendencias centrífugas. Una era la tendencia hacia desintegración social.

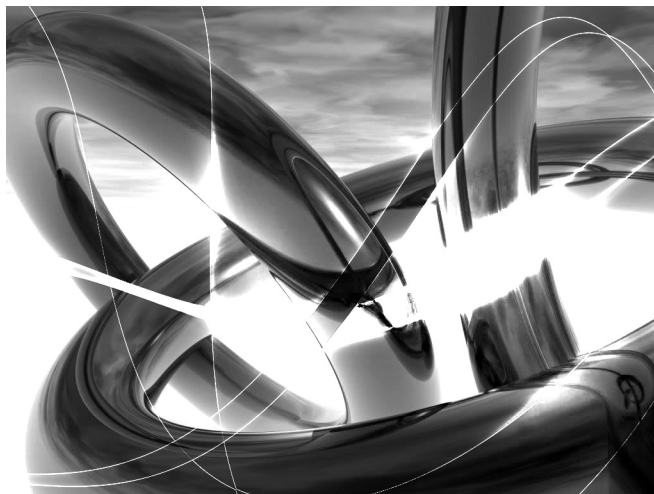
Otra la tendencia hacia el

"desamparo moral" de los individuos. Una debilitaba los lazos comunitarios previos, basados en la cooperación y la solidaridad. La otra tendía hacia la *anomia*, es decir, hacia la ausencia de normas y reglas que imprimieran sentidos de pertenencia, de identidad y de compromiso de los individuos hacia las comunidades y las sociedades que habitan. La citada *División del trabajo social*, pero también en *El suicidio*, y *La Educación moral*, son las obras en las que Durkheim desarrollará con amplitud -unque con algunas inconsistencias y vaguedades- estas preocupaciones y reflexiones.¹

A partir de Durkheim se desarrolla una discusión constante aunque irregular en el campo de las ciencias sociales. Desde la sociología comprensiva Weber, por ejemplo, analizará el tema desde la noción de los consensos normativos básicos que supone cualquier idea de comunidad y sobre la cual se edifican las relaciones de poder y obediencia política. Desde el funcionalismo sociológico, Merton (1987) introduce el término de "desviación de



la norma" y "congruencia con la norma" para explicar las tensiones entre cohesión y anomia, en una perspectiva claramente funcionalista que identifica al orden con valores y normas, y a la disfunción con un alejamiento de lo normativo y establecido. Los comportamientos colectivos o individuales disfuncionales constituirán lo que Merton identificará como "evasiones institucionales" de la norma. Y será hasta los años noventa del siglo pasado cuando el debate sobre la cohesión reaparezca bajo la discusión sobre las formas asociativas y las condiciones que favorecen el funcionamiento



de la democracia bajo el desarrollo del capitalismo del siglo XX. El concepto de "capital social" que introduce Robert Putnam en el debate sobre el tema, coloca el acento en el asunto de la confianza como una de las fuentes explicativas del progreso, del bienestar y de democracia en las sociedades contemporáneas. A partir de la preocupación por el declive de la idea de comunidad en algunas sociedades occidentales, Putnam analiza las tradiciones asociativas y las prácticas comunitarias de la vida social y política americana e italiana, de lo cual deduce que la pérdida de la confianza interpersonal e institucional, debilita la cohesión social, la productividad económica y la fortaleza de las instituciones de la democracia liberal y representativa en occidente (Putnam: 1993, 2000).

La idea, pues, ha sufrido diversas connotaciones que han implicado diferentes formulaciones, pero gravita alrededor de la idea clásica de que es necesaria cierta estructuración consensual del orden social que permita estabilidad, cooperación y acuerdos básicos entre los individuos y entre los grupos. En ausencia de esa mínima noción de cohesión, suelen explicarse en muchos casos los riesgos que van de la anomia (cuya expresión social más grave es el suicidio o la guerra), hasta la anarquía política, la desintegración y la fractura de la sociedad. Las

relaciones entre la violencia y el orden social, por ejemplo, han aparecido (o reaparecido) como temas importantes en las obras de economistas, politólogos y sociólogos contemporáneos, tratando de re-interpretar el papel de la violencia como parte del orden social, y no como un factor de disolución del orden mismo.²

El tema ha reaparecido desde hace tiempo en el debate latinoamericano, una reaparición tardía debido a los añejos problemas derivados de la desigualdad, a los nuevos problemas de des-estructuración y desintegración social que han propiciado

los procesos de cambio económico y político de los últimos treinta años. El argumento es más o menos así: las reformas de mercado, la reforma del Estado, y los procesos de democratización política han traído como consecuencia una suerte de "anomización" de la vida social, es decir, un proceso de fragmentación y desintegración de individuos, grupos y clases sociales, en donde se ha debilitado o erosionado de manera importante las identidades y el, o los, sentidos de pertenencia en muchas zonas de la vida social.³ El riesgo, o el miedo, hacia la anomia, han propiciado la aparición del tema de la cohesión social, que es entendido como la solución justamente a la anomia. En otras palabras, y simplificando el planteamiento general, se identifica que si la anomia es el problema, la cohesión es la solución.

La CEPAL, hace unos años, reconoció la importancia del tema de la cohesión para tratar de comprender por qué, a pesar de los cambios observados y documentados en las dimensiones económicas y políticas de la región, no sólo persisten los viejos problemas de desigualdad y desintegración social sino que incluso parecen haberse incrementado de manera significativa en muy poco tiempo. En su estudio *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe* (2007), se define

a la cohesión como “la dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión sociales y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que ellas operan” (CEPAL, 2007: p. 16). En este mismo documento, se señalan las tensiones entre incremento de la autonomía individual y el debilitamiento de la solidaridad colectiva; el recrudescimiento de antiguas formas de discriminación racial y clasismo económico; la ausencia de políticas públicas de cohesión social en presencia de índices escandalosos de pobreza e indigencia, de incremento de la desigualdad y prácticas cotidianas de exclusión y marginación. En palabras de la CEPAL, frente al hecho de la ausencia en una comunidad de principios de cooperación y de comunicación en las sociedades latinoamericanas, es necesario construir un “contrato de cohesión social” (p. 32) que asegure políticas públicas que reconozcan, primero, la gravedad del fenómeno en la región y, segundo, que establezcan rutas institucionales para la construcción de acuerdos que favorezcan la cooperación social.

Esta postura merece varias reflexiones. Primero, el reconocimiento de que la cohesión social forma parte realmente del cemento de la sociedad -como le llama Elster (1992)-, pero también puede ser visto como el “pegamento” que une a individuos y a los grupos en algo más o menos común, compartido.⁴ Ese pegamento es lo que permite, como señala Bauman (2004), “volver a vernos mañana”, es decir, el establecer relaciones rutinarias de compromiso y reciprocidad en torno a temas, acciones, reflexiones o aficiones compartidas. En segundo término, la existencia de comunidades, grupos, tribus o individuos puede ser independiente de la existencia de una sociedad; en otras palabras, cotidianamente existen prácticas individuales y comunitarias que no requieren del sentido de pertenencia a una sociedad nacional, sino que habitan percepciones, creencias y representaciones donde lo social es parte del paisaje, no su centro cohesivo. En tercer lugar, el debilitamiento de las instituciones y las brechas socioeconómicas efectivamente contribuyen a debilitar el sentido de pertenencia de individuos y grupos a la comunidad imaginada que significa la vida en sociedad.

Y es un debilitamiento bi-frontal y clasista: por el lado de la élites de privilegio, conduce al aislamiento deliberado en sus formas cotidianas de vida, que se expresa en la construcción de complejos de viviendas segregadas de la vida de pueblos y ciudades, búnkers vigilados por policías privados, con escuelas, espacios de consumo y servicios médicos exclusivos; por el lado de los pobres, explica el aislamiento inevitable de sus formas de vida, colocados muchas veces al borde de la indigencia, sin acceso a los servicios públicos, invisibles para las políticas públicas de asistencia y bienestar. En ambos casos, la debilidad de la cohesión conduce a la construcción de ciudadanía de baja intensidad, como les denomina ODonnell (1996), donde la participación y la organización colectiva son recursos escasos y poco apreciados, y en las cuales se refuerzan y consolidan regímenes políticos de “democracias delegativas”.

Las visiones tocquevillianas han querido ver en el asociacionismo una forma virtuosa de democratización de la vida política y social en México y en América Latina. Quizá, efectivamente, lo sea, bajo ciertas condiciones y contextos que no se pueden trasplantar ni reproducir en ambientes y territorios dominados por otras fuerzas, historias y actores. De hecho, en los últimos años varios grupos y actores académicos, políticos y sociales han planteado a la ciudadanía de la vida pública y de las instituciones políticas como la ruta maestra para rehacer o reinventar los “códigos perdidos” de la cohesión social. Estos planteamientos han propiciado cierto debate público, aunque sus expresiones han tenido efectos débiles con experiencias contradictorias.

2. Estatalidad y ciudadanía: el juego perverso de las debilidades mutuas

En cierta literatura politológica, las relaciones entre Estado y ciudadanía corresponden no solamente a las definiciones clásicas entre sociedad política y sociedad civil, sino que tienen que ver fundamentalmente con los límites entre las esferas del Estado -la *estatalidad*- y las esferas de

la ciudadanía. Del perfil de esas relaciones se desprenden arreglos institucionales, fórmulas de resolución de competencias y conflictos, y tradiciones cívicas de participación, de cooperación y representación sociopolíticas. Asimismo, de la estructura de esas relaciones entre el Estado y el ciudadano depende el "modelo social" de protección de los derechos económicos, sociales y políticos a los que se refería Marshall en su obra clásica (1965), esas tres generaciones de ciudadanía que permitieron la construcción del Estado del Bienestar en el mundo occidental, como arreglo institucional específico del poder público resultado de las tensiones entre capitalismo y democracia que surgió en la segunda mitad del siglo XX.

El "modelo social" surgido de la revolución mexicana tuvo como centro la estructuración de un conjunto de derechos ciudadanos tutelados por el Estado. Inspirado vagamente en el modelo europeo del *Welfare State*, el régimen posrevolucionario emprendió un amplio programa de reformas sociales orientado a la protección de los derechos básicos de la población, creando instituciones en las esferas de la salud, la educación, la seguridad social y el empleo. La lógica popular, corporativa y clientelar, que estructuró desde su origen las bases sociales de la legitimidad política posrevolucionaria, canceló casi desde el inicio la posibilidad de una visión universalista de los derechos a la población mexicana, aunque sus logros en términos de cobertura y acceso de amplios sectores fueran altamente significativos. El denominado "milagro" económico mexicano se acompañó también de la creación de una potente infraestructura sanitaria, educativa y de seguridad social que explica en parte la "legitimidad por desempeño" (más que una legitimidad de origen) alcanzada por el régimen nacional-popular mexicano.

Pero desde un inicio, la estructuración de un orden institucional sólido tuvo problemas. Coexistió dificultosa pero efectivamente con un sistema normativo (un sistema de creencias y valores) igualmente sólido habitado por prácticas y representaciones distantes de lo marcado por leyes e instituciones. La imagen del Estado de Derecho, del imperio de la ley, obedecido y defendido por funcionarios y ciudadanos, mantuvo una relación distante con

un orden informal, contra-fáctico, organizado en torno a rituales, creencias y prácticas más o menos alejadas del orden imaginado por las elites liberales y por las elites revolucionarias. Ahí, es ese mundo opaco pero efectivo, se construyeron las redes de cohesión social que permitieron la construcción de acuerdos prácticos a la sombra de las instituciones y de la ley. De alguna manera, el orden institucional, formal, mantuvo desde el inicio una relación de tensión con el orden social, poblado de prácticas muy diversas. Esa tensión explica fenómenos como la corrupción, por ejemplo, pero no sólo ni principalmente eso. También ayuda a comprender el peso y el sentido de las solidaridades locales, tribales y comunitarias que permiten la existencia de las tandas y cajas populares de ahorro, el sentido de pertenencia a ciertos lugares y símbolos, la organización de acciones individuales y colectivas que pasan por la negociación política en el sindicato, la central obrera o el partido, o en la asociación de comerciantes, las organizaciones de vecinos o la vida estudiantil en las universidades, el fortalecimiento del poder de los empresarios y de los poderes fácticos sin representación formal institucional.

Por ello el Estado fue, a pesar de lo que se suele decir, un Estado débil en términos de sus contribuciones a la cohesión social. No fue un "Estado anómico" -como lo denomina Peter Waldmann (2004)- incapaz de ofrecer seguridad pública o de asegurar derechos de propiedad, o respeto y cumplimiento de la ley, y que se convertiría con el paso de los años no en fuente de orden sino de desorden social. Lo que tenemos más bien es un Estado limitado, incapaz de construir y hacer efectiva una estatalidad coherente, inclusiva y estable, cuyos vacíos y fronteras son habitados justamente por redes más o menos organizadas de poder que estructuraron un orden socioeconómico y político fundado en valores, creencias y prácticas que aseguraron no el imperio de la ley pero sí algunos mecanismos de solidaridad y cohesión social (Escalante, 2006).

Desde esta perspectiva, en México el Estado ha desempeñado un papel estratégico en la configuración del orden institucional, pero limitado y fluctuante en

la estructuración de la cohesión social. Aunque en el período de 1940 a 1980 se pueden identificar avances en la creación de redes institucionales de protección de derechos y pisos sociales básicos en educación, salud y empleo, en términos estrictos nunca hemos tenido un estado de bienestar, pues nunca tuvimos un par de rasgos característicos del Welfare State: universalidad de la ciudadanía social, política y económica (las tres ciudadanía marshallianas), y democracia. Hoy, la nueva crisis fiscal del Estado actúa sobre instituciones que tienen una cobertura residual y no universal de los derechos sociales, lo que se agrava ante los nuevos problemas surgidos de la agenda social de la crisis. Pensiones, jubilaciones, desempleo, baja cobertura en educación media

y superior, inexistencia de seguros universales de desempleo, jubilaciones escasas y mal pagadas, muestran un desvanecimiento acelerado de redes institucionales creadas en la etapa del desarrollismo mexicano.

Las crisis económicas de los ochenta (la "década perdida") y de la primera mitad de los años noventa (el "efecto tequila" de 1994-1995), junto con los efectos domésticos de la crisis internacional de 2009-2010, colocaron en la agenda política pública el tema de las reformas, los ajustes, las reestructuraciones de la acción del estado, de la economía, de las políticas sectoriales. La reforma económica, las reformas estructurales, la reforma educativa, la del estado, la electoral, se impusieron como los asuntos dominantes de la discusión política nacional. La alternancia política iniciada en el 2000 a escala nacional con el desplazamiento del PRI del centro político nacional no alteró significativamente esta retórica reformadora. Sin embargo, más de dos décadas después de iniciadas muchas de estas reformas -con resultados desiguales, contradictorios y las más de las veces confusos-, el clima

público es, en términos generales, menos optimista y más escéptico respecto de casi todo lo que las reformas y los reformadores genuinos u oportunistas prometían.

Hoy, tenemos un Estado que no sólo es incapaz de ofrecer una base material sólida de cohesión social, sino que además ha debilitado su papel como garante del orden institucional pero también como actor de orden social. En otras palabras, la estatalidad se ha desvaneci-

do en los años grises de reformas que prometían justamente lo contrario: un Estado democrático, con una economía de mercado eficiente, con instituciones públicas sólidas y transparentes, con crecimiento económico y disminución de la desigualdad social y la pobreza extrema. El tema de la inseguridad pública, el incremento es-

pectacular de la violencia y los homicidios a partir de 2008 como parte de la lucha contra el narcotráfico son muestras elocuentes de la demolición del papel del estado aún en los temas más elementales del orden público (Escalante, 2011).

Por otro lado, los cambios anunciaban la emergencia y el fortalecimiento de un nuevo actor: la ciudadanía. La *ciudadanización* se convirtió en la palabra de moda, y el enaltecimiento de las virtudes y potencialidades de la sociedad civil se convirtió en la moneda de uso común de una extendida aunque confusa retórica de la corrección política. "Ciudadanizar" a la política y a las instituciones gubernamentales públicas se convirtió en el nuevo aceite de serpiente de la vida pública, el mecanismo de purificación de instituciones corruptas y de toda suerte de prácticas públicas indecibles (Escalante, 2006). Una nueva generación de ciudadanos imaginarios se instaló en el centro de este discurso apolítico -o francamente antipolítico- que dominó enormes zonas de la opinión pública y de la retórica de los años de cambio, y sus magros



resultados prácticos han mostrado que ese período fue más bien una etapa de confusión y de extravío más que de transformaciones efectivas, medidas en términos de las propias intenciones y promesas asociadas a los cambios emprendidos. El saldo neto de esta retórica es no sólo un desvanecimiento práctico de la figura de la estatalidad de los años del crecimiento económico y el corporativismo político, sino también la fragmentación de un conjunto de suyo débil de ciudadanías de baja densidad, pero con un enorme sentido práctico que les permite desarrollar sus intercambios y dirimir sus conflictos regulares, hoy como ayer, a la sombra de las instituciones y en los intersticios de las leyes y normas.

3. Las bases materiales y culturales de la cohesión social

La cohesión social requiere de condiciones materiales y culturales básicas. Y en ambos casos tenemos un déficit importante. Por un lado, tenemos una endeble base material de la cohesión social, que se manifiesta en problemas de desigualdad en el acceso y la permanencia a los circuitos económicos del mercado, a los sistemas de salud, de seguridad social y de educación del país. Por otro lado, los valores cívicos, de moral pública y de sentidos de pertenencia e identidad asociados a lo que vagamente podrían denominarse una "cultura política democrática", siguen arraigados, hoy como ayer, más al imaginario de la elites políticas democratizadoras que a las prácticas políticas de los ciudadanos de todos los días.

Veamos por ejemplo, lo que ocurre en el sector educativo.

Hoy, tenemos una escolaridad promedio de poco más de 8 años entre la población. Sin embargo, cuando analizamos el peso de la desigualdad en la obtención de capital escolar (es decir el número de años al que pueden acceder los diversos grupos y clases sociales, y que acreditan ciertas actitudes y aptitudes para la vida social) observamos una desigualdad salvaje: el decil más pobre de la población tiene un promedio de 3.4 años escolares

(tercero de primaria), mientras que el más rico alcanza 14 años de escolaridad (2 años de licenciatura). El escándalo no termina aquí: si observamos esa proporción hace 20 años, tenemos que mientras que hoy los ricos tienen cuatro veces más escolaridad que los pobres, en los años ochenta la diferencia era de "sólo" tres veces. En otras palabras: a pesar de las reformas al sistema educativo, del impulso a las políticas de evaluación, de calidad y de equidad, el sistema educativo acentúa las desigualdades sociales preexistentes.

En educación superior, tenemos graves problemas de cobertura: sólo 3 jóvenes en edad de estudiar alguna modalidad de educación superior están matriculados en alguna escuela. Es decir, 7 de cada 10 están fuera. La universidad sigue siendo un lugar privilegiado y exclusivo para los jóvenes de clase media y de ingreso altos de nuestra sociedad. Entre los 45 millones de pobres de nuestro país están los millones de jóvenes en edad de cursar estudios universitarios que deambulan entre la precariedad laboral, la exclusión educativa, la informalidad y la migración.

En esas condiciones, las posibilidades de construir cohesión social enfrentan una restricción estructural mayúscula, que no puede resolver el sistema educativo por sí mismo. Como lo muestra una amplia literatura contemporánea, la relación entre educación y cohesión social es central para asegurar códigos compartidos mínimos de identidad o sentido de pertenencia, asociados al incremento de la equidad y la movilidad social, en sociedades donde la desigualdad social heredada o construida en los años del cambio ese vínculo entre educación y cohesión se vuelve un espacio de fractura y polarización social, que genera un conjunto de creencias y prácticas competitivas y mutuamente excluyentes.

Las nuevas orientaciones educativas tampoco ayudan mucho a resolver el problema. Un discurso centrado desde hace tiempo en la utilidad de la educación, en la construcción de "competencias" y habilidades, ha desplazado ruidosamente al antiguo discurso centrado en la construcción de ciudadanía, en el cual el sentido de pertenencia a una comunidad nacional, y la relación entre

educación, ciencia y cultura proporcionó durante un largo tiempo un sentido de identidad básica a los estudiantes y a sus familias. La politización de los niños y jóvenes mexicanos -como señaló Rafael Segovia en su estudio clásico- significó el cultivo de sentimientos y creencias nacionalistas y ciertamente autoritarias, en la que el culto a los héroes, a los mitos fundacionales y a los símbolos se convirtió en un ejercicio de identificación con una épica revolucionaria de pretensiones "cósmicas", como sugirió Vasconcelos hace casi un siglo.

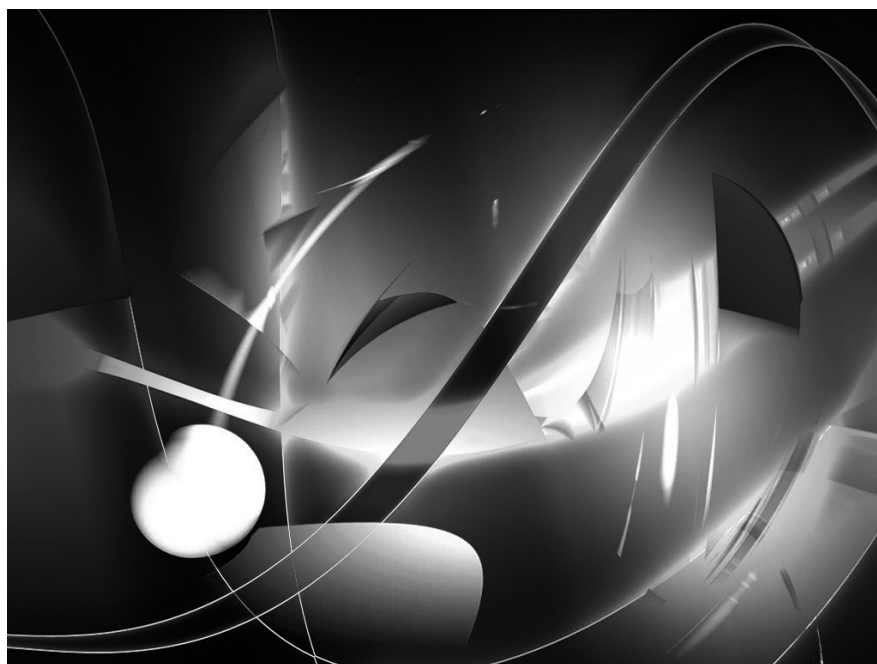
Pero por otro lado tenemos también problemas en la "base cultural" de la cohesión social, que se puede advertir en la débil identidad y sentido de pertenencia de los individuos y grupos a una sociedad nacional. Un viejo sistema de creencias articula una serie de patrones de comportamiento basados en la búsqueda de acuerdos prácticos construidos a la sombra o a las espaldas del orden institucional posrevolucionario. Cierta dosis de sabiduría convencional permitió el establecimiento de intercambios entre los ciudadanos que la utilizaron para desarrollar prácticas en múltiples campos de la acción social e individual. Esa sabiduría colocó en el centro ciertas imágenes de la mitología nacionalista y revolucionaria pero también múltiples arreglos específicos para articular los derechos y deberes cívicos con la resolución de los problemas prácticos derivados de un orden institucional débil e imperfecto. La corrupción, la mordida, los malos arreglos sobre los buenos pleitos, la simulación, la "palanca" como mecanismos de fortalecimiento de comportamientos clientelares y corporativos, fueron y son prácticas comunes de un orden social basado en la personalización de las relaciones sociales, o más aún, en el personificación misma de los mecanismos de la cohesión y el conflicto social. Frente al discurso normativo y moralista de los años del cambio institucional, que coloca en el centro la construcción

de una ciudadanía virtuosa, tenemos la persistencia de ciudadanos enfrascados en sobrevivir en medio de instituciones débiles, reglas contradictorias e insuficientes, y tendencias de exclusión del bienestar provocadas por una economía de mercado dominada por manos invisibles y enguantadas que tienden a incrementar las desigualdades preexistentes.

4. Imágenes del cambio sin cohesión

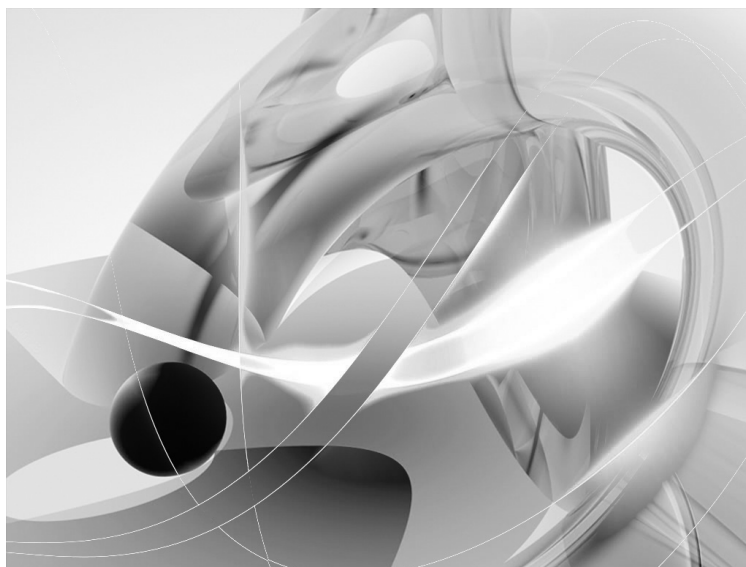
¿Qué tenemos hoy? Un paisaje habitado por contradicciones y fracturas que se ha extendido en diversas zonas del mapa social mexicano en las últimas tres décadas. El debilitamiento del Estado y de la estatalidad misma, producto de reajustes económicos y procesos de democratización política, ha dejado en vilo las relaciones que imprimieron cierta lógica y sentido institucional a muchas de las prácticas sociales del pasado. Si la estatalidad había imprimido una lógica clientelar, corporativa y autoritaria a la vida social, las diversas ciudadanías y sus grupos habían aprendido rápidamente a negociar y convivir en ese orden natural de las cosas asociadas a la edificación del viejo Leviatán mexicano.

Los cambios y reformas institucionales registrados en las últimas tres décadas han significado en algunos ca-



sos nuevas estructuras de competencia económica y nuevas agencias estatales, pero en otros casos han existido procesos de des-regularización y des-institucionalización del viejo orden posrevolucionario. En otras palabras, los programas de reformas emprendidos desde hace tres décadas en México, han significado no solamente un cambio en las reglas del juego (un cambio institucional), sino también un proceso de desarticulación del orden institucional bajo el cual se estructuraron las prácticas de cohesión social que coexistieron bajo el cielo cambiante del largo régimen político posrevolucionario.

Las promesas asociadas a las reformas emprendidas no se han cumplido. Hoy tenemos un Estado desvanecido, con un régimen político democrático y competitivo que tiende a erosionar las bases mismas de la representación política, con una economía que crece poco y a veces, y con instituciones públicas débiles y contradictorias. Esto ha propiciado una suerte de "tribalización" de las relaciones sociales, es decir, el establecimiento y consolidación de prácticas individuales y colectivas que tienden más hacia la configuración de "tribus" en competencia por territorios y recursos escasos que de sociedades conformadas por ciudadanos cooperativos. Es una paradoja monumental: el debilitamiento del Estado ha significado el debilitamiento de la ciudadanía. Frente a la tesis de ciertas teorías politológicas que plantean que las relaciones entre Estado y Sociedad frecuentemente implican un juego de suma cero (en el que lo que gana uno lo pierde necesariamente el otro), en México es un juego en el que ambos jugadores "pierden". La experiencia de los últimos años parece confirmar este hecho.



Consideraciones finales

El orden social implica fundamentalmente la construcción de ciertas reglas formales e informales que ayudan a los individuos a lograr comportamientos e intercambios basados en la construcción de acuerdos elementales, cuyos códigos de significación sean compartidos por comunidades específicas. El orden implica el empleo de ciertos rituales, algunas ceremonias, en ocasiones ciertos espectáculos, y el empleo más o menos habitual de máscaras y disfraces de ocasión. Estos "constructos" son el cemento de las prácticas sociales, los que imprimen sentido y lógica a los comportamientos de la vida en sociedad, y los que explican las relaciones que articulan tanto la cohesión como el conflicto social contemporáneo en México. En buena medida, la legitimidad del orden social fluye y se reproduce a través de esos mecanismos complejos.

Muchos de estos constructos se derivan de lo que puede denominarse como la "base material" de la cohesión social, una base que es producto de la acción deliberada del Estado: inversión pública masiva en educación, en salud, en empleo, en seguridad, en pensiones y jubilaciones, en protección a los menores. Todo lo que en la vieja terminología inglesa se planteaba como protección "desde la cuna hasta la tumba". Pero la cohesión social requiere también una base cultural que se construye a la sombra del orden institucional, una cohesión basada en significados y símbolos que ordenan las prácticas sociales en comportamientos cooperativos, conflictivos o cohesivos. Nunca es completamente claro cuáles son las "fórmulas" de la cohesión social, pero sue-

le ser reconocido el hecho de que la existencia de un Estado fuerte, con instituciones sociales y económicas tendencialmente inclusivas y no exclusivas, proporciona condiciones generales que imprimen cierto sentido de pertenencia y proporciona mínimos de bienestar para el desarrollo de prácticas que fortalezcan la cohesión y no la erosionen.

Un Estado débil, con intervenciones erráticas o contradictorias, puede significar un conglomerado institucional teóricamente coordinado, pero prácticamente confuso. Ese orden actúa como un poderoso incentivo para el desarrollo de prácticas sociales depredadoras, potencialmente anómicas o con baja capacidad de cohesión social. La pesadilla de la jungla hobbesiana aparece aquí con toda su fuerza metafórica y comprehensiva. Y las pálidas sombras de esa antigua pesadilla parecen proyectarse sobre el presente mexicano desde hace varios años. Quizá eso explica el mal humor nacional que parece haberse adueñado del clima público desde hace tiempo, y tal vez ahí radica la fuente de la decepción y el fracaso que habita tan frecuentemente el lenguaje público de nuestra época.

Notas

* Esta es una versión ampliada, revisada y espero que mejorada del texto presentado originalmente en el Coloquio "Universidad, políticas de juventud y desarrollo" organizado por la UDUAL y la Universidad de Guadalajara el 6 de noviembre de 2009 en Guadalajara, Jalisco.

1 En *El suicidio*, señala: "la anomia no es una carencia de normas... sino un problema de límites". Respecto de la moral, en la *La División del trabajo social*, la define de la siguiente manera: "Moral...es todo lo que es fuente de solidaridad, todo lo que fuerza al individuo a contar con su prójimo, a regular sus movimientos en base a otra cosa que los impulsos de su egoísmo, y la moralidad es tanto más sólida cuanto más numerosos y fuertes son esos lazos". Para una análisis puntual de estas definiciones cfr. Girola (2005, pp.29-41).

2 En una interesante obra reciente, por ejemplo, se propone un esquema general de análisis histórico para las relaciones entre violencia y orden social, basado en la definición de los "órdenes sociales" como "patrones de organización social". Tomando como conceptos centrales los términos de violencia, organizaciones, instituciones y creencias, se propone la distinción de tres grandes órdenes sociales a lo largo de la historia. El primero es el denominado Foraging Order (algo así como "Orden de supervivencia") propio de sociedades de cazadores y recolectores. El segundo es el "Orden de acceso limitado", o "estado natural" que surge de la primera revolución

social, caracterizada por la personalización de las relaciones sociales y los intercambios económicos y comerciales. El tercer orden es el caracterizado como el "Orden social de acceso abierto", propio de una segunda revolución social caracterizada por la despersonalización de las relaciones sociales, el surgimiento de la ciudadanía y del Estado moderno, con economías de mercado funcionando de manera institucionalizada mediante distintos tipos de organizaciones. Para los autores, las sociedades contemporáneas pueden diferenciarse por su pertenencia predominante hacia el segundo y el tercer orden. (North, Douglass, John J. Wallis, Barry R. Weingast. *Violence and Social Order. A Conceptual Framework for Interpreting Recorded Human History*. Cambridge University Press, 2009).

3 Una buena revisión de los términos de este debate aparecen en el libro compilado por Walther L. Bernecker, *Transición democrática y anomia social en perspectiva comparada* (COLMEX, México, 2004)

4 Elster señala que pueden distinguirse tres grandes variedades de motivaciones que suministran el "cemento de la sociedad", sin las cuales el caos y la anarquía prevalecerían. Estas motivaciones son: "la envidia", b) "el oportunismo o autointerés con dolo", c) "los códigos de honor o la capacidad de hacer amenazas y promesas creíbles" (Elster, Jon. *El cemento de la sociedad. Las paradojas del orden social*. Gedisa, Barcelona, 1992: p.285).

Referencias

- Bauman, Zygmunt (2008). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI Eds. Madrid (3ª. Ed.).
- CEPAL (2007). *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*.
- Durkheim, Emile (1967). *De la división del trabajo social*. Shapire Editor, Argentina (1ª. Ed. en francés: 1893)
- Escalante, Fernando (2006). "México, fin de siglo", en J.A. Aguilar, A. Azuela, et. al. *Pensar en México*, FCE/CNCA, México.
- Escalante, Fernando (2011). "Homicidios 2008-2009. La muerte tiene permiso", en Revista *Nexos*, n. 397, enero 2011, México.
- Girola, Lidia (2005). *Anomia e individualismo. Del diagnóstico de la modernidad de Durkheim al pensamiento contemporáneo*. Anthropos/UAM-Azcapotzalco, España.
- Marshall, Thomas H. (1965). *Class, Citizenship and Social Development*, Doubleday, New York.
- Merton, Robert (1987). *Teoría y estructura sociales*. Fondo de Cultura Económica, México. Segunda reimpression.
- O'Donnell, Guillermo (1994). "Delegative Democracy", en *Journal of Democracy* 5, n. 1, 1994, pp. 55-69.
- Putnam, Robert (1993). *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, University Press.
- Putnam, Robert (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. Simon and Schuster, New York.
- Waldmann, Peter (2004). "Sobre el concepto de Estado anómico", en Bernecker, Walther L. (comp). *Transición democrática y anomia social en perspectiva comparada*. El Colegio de México/DAAD/UNAM, Col. Jornadas, 141, México.

TOLERANCIA, LAICIDAD Y UNIVERSIDAD

DAVID PANTOJA MORÁN

Profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Entre las muchas virtudes humanas que pudimos apreciar quienes conocimos y quienes tuvimos el privilegio de disfrutar del trato y amistad de Rafael Cordera, nuestro querido *Fallo*, hubo una que lo distinguía como el universitario cabal que siempre fue y ésta era la tolerancia. Me parece que ésta tenía su raíz en su profunda convicción cívica de que la Política -así con mayúscula- es el instrumento por excelencia que hace posible la vida en sociedad y de que ésta otra tiene como supuesto la diversidad de intereses, de opiniones, de valores, de creencias, en una palabra, tiene como fundamento el pluralismo, mismo que para preservarse y florecer requiere tener como suelo nutriente la tolerancia.

Un testimonio tangible de tal virtud lo dejó en la Universidad Nacional Autónoma de México, institución a la que dedicó sus mejores esfuerzos. En efecto, a su paso por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles convocó a distinguidas figuras de la Ciencia, las Humanidades y las Letras, entre ellas a dos premios Nóbel, para que desde sus muy diversas ópticas y aún divergentes horizontes ideológicos, contribuyeran a una publicación sobre la Universidad y la Tolerancia.¹ En su introducción se preguntaba ¿Por qué un libro sobre la tolerancia? ¿Por qué ese título en el que aparecen dos palabras aparentemente redundantes, para una edición de la Universidad Nacional?

Confesaba que en los últimos diez años cada vez que su trabajo, sus estudios, sus obsesiones o el azar lo llevaban a pensar en la UNAM, esa era la noción que inmediatamente se le imponía a la vista: un espacio tolerante. Y justamente tolerante porque habiendo sido invadida o cruzada por episodios muy intolerantes, ha sido espacio de argumentación y de reclamo, pero sobre todo, de ejercicio de tolerancia. Expresaba que los ideales democráticos por excelencia eran la libertad de pensamiento y la coexistencia en la diversidad.

Espacio donde se puede argumentar y se puede disentir, espacio donde se practica la tolerancia, tal era el concepto de Cordera sobre la UNAM, concepción que después seguramente pudo extender a las instituciones educativas con las que se relacionó en las tareas que le tocó acometer desde la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Es en memoria de ese talante que lo distinguió que van estas reflexiones sobre la tolerancia, la laicidad y su relación con la Universidad.

Empecemos por ubicarla temporalmente y, bien mirada, la tolerancia, como relación peculiar entre los hombres entra tardíamente en la historia, habría que esperar a la modernidad para que se abriera paso en espacios todavía muy reducidos, nos aclara el maestro Sánchez Vázquez, en la publicación ya citada.

Al reevaluar la Ciencias naturales y las actividades terrenales, haciendo a un lado a la especulación teológica, la cultura del Renacimiento dio lugar, partir del siglo XVII, a una gradual separación entre el pensamiento político y los problemas religiosos y a la difusión de una mentalidad laica que se consolidó en siglo XVIII, reivindicando el primado de la Razón sobre el misterio.

La cultura laica es tributaria de las filosofías racionalistas e inmanentistas que rechazaban la verdad revelada, absoluta y definitiva; y afirma por el contrario la libre búsqueda de las verdades relativas, a través del examen crítico y la discusión. En términos culturales, el laicismo no es tanto una ideología cuanto un método orientado al desenmascaramiento de todas las ideologías.²

Spinoza precisó que la libertad de pensar, juzgar o expresar sus pensamientos muestra la única manera de ser de la humanidad, que corresponde a su esencia profunda. Toca, en todo caso, al hombre mismo aumentar su fuerza de comprensión para acrecentar su fuerza de actuación.

En tanto el hombre viva bajo la conducción de la Razón, dice, es lo que hay de más útil al hombre mismo; y así debemos esforzarnos para hacer que los hombres vivan bajo su conducción. Esta emancipación laica hace que cada individuo singular se mantenga dueño de sí mismo y al mismo tiempo tome parte en la concordia común hecha de justicia social y diálogo racional.

Kant, por su parte, aboga por el juicio sin tutela. Rechazando todo paternalismo, todo magisterio ético o espiritual que confirmaría la infantilización del simple laico, la laicidad apuesta por la autonomía del juicio, por esta auténtica mayoría de edad que hace que seamos dueños de nuestros pensamientos.

La valentía de pensar por sí mismo va a contrapelo de las servidumbres cotidianas y de la pereza que las acompañan *¡Sapere aude!* ¡Atrévete a saber! la máxima de las Luces es la invitación al viaje del pensamiento, a la autonomía del juicio a la que todos tenemos la posibilidad de acceder. Nadie puede delegar tal facultad de juzgar, ni pensar en lugar de otro. Es esta, sin duda, una

de las tareas ineludibles de la Universidad, la de propiciar que los jóvenes adquieran esa mayoría de edad, esa capacidad de pasar los textos leídos, las teorías, las opiniones y, desde luego, las enseñanzas de sus profesores por el tamiz de la crítica.

La laicidad consiste en liberar al conjunto de la esfera pública de toda influencia ejercida en nombre de una religión o de una ideología particular. Al preservar el espacio público de todo credo obligado, la laicidad permite que todos los miembros de una comunidad puedan así reconocerse en él y reencontrarse ahí. De igual forma, la laicidad en un espacio como la universidad asegura el trato igualitario a todos los miembros de su comunidad, sin distinciones de sexo, de origen, de condición económica, sí, pero también, sin distinción de convicciones ideológicas o espirituales. Es así como conecta la laicidad con la tolerancia y es por ello que ambas constituyen el suelo que sustenta a la Universidad.

Así como el principio de la soberanía de pueblo o de la nación es incompatible con el sometimiento a cualquier poder de hecho, grupo de presión, trátase de una iglesia o de un grupo de intereses particulares, así la autonomía universitaria excluye o debiera excluir la sumisión intelectual a una corriente ideológica o a un credo. Si el credo obligado es un absurdo para la conciencia, pues no respeta las modalidades propias de existencia, sean la de la creencia, la de la opinión o la del saber racional- lo es tanto más en la universidad, territorio en el que se debe gozar con la mayor extensión la libertad de pensar.

José Woldenberg ha dicho que la República laica es requisito para que la libertad de cultos sea realidad y que es única fórmula conocida para la convivencia de diferentes credos en una sociedad. Es en consecuencia, lo que hace posible que se pueda ejercer cualquier opción religiosa o no practicar ninguna.³ De igual forma, la laicidad en la Universidad permite la adopción de cualesquier posición doctrinal.

Digamos ahora una palabra sobre la tolerancia

Las ideas, los conceptos, para ser bien comprendidos, necesitan de una historificación, porque histórica es su condición, esto es, no son entes eternos que siempre hayan existido, sino que su nacimiento y evolución están íntimamente vinculados a procesos y coyunturas históricas. Tienen, pues, una historia, una biografía.

La tolerancia, como la laicidad, es una idea asociada a la moderna sociedad, que distingue y separa los ámbitos de lo público y de lo privado. Sólo después de que el Estado se independizara de los otros poderes y en particular de la Iglesia y laicizara sus relaciones con la sociedad, se vislumbra la posibilidad de que Kant separe a la moral del derecho o de que Maquiavelo escinda moral y política y de que ciertos conceptos entre los cuales está el de la tolerancia, aparecieran claramente con su perfil moderno.

Así, aunque se puede calificar a Marsilio de Padua (Defensor Pacis 1324) como un precursor de la teoría política de la tolerancia, su alegato se inscribe todavía en el ámbito teológico, en el ámbito religioso. En efecto, afirma que las Escrituras invitan a enseñar, demostrar y convencer pero no a obligar y a castigar, porque al ser incoercible la conciencia, la fe que se impusiera por medio de la coacción no acarrearía ninguna ventaja para la salvación espiritual. Ya más tarde, esta tesis es retomada por Spinoza (Tractatus Theologicus-Politicus 1670).

Desde el exilio, en Holanda, Locke redactó en latín, a partir de 1685, su famosa Epístola de Tolerancia, que apunta como blanco al régimen político de Jacobo II Estuardo que, por la fuerza y de forma poco realista, pretendía imponer el catolicismo a un país de mayoría protestante. El trabajo prelude "la revolución gloriosa" que encabezará Guillermo de Orange, yerno de Jacobo II, y que echará de forma incruenta del trono a dicho rey Estuardo en 1688. Debe añadirse el dato de que en el barco en que se dirige María Estuardo, hija de Jacobo II y esposa de Guillermo de Orange, desde Holanda a Inglaterra para asistir a su

coronación, viajaba también el médico John Locke, quien llevaba bajo el brazo los manuscritos de sus Ensayos sobre el Gobierno Civil que lo consagrarían como el inspirador teórico del liberalismo político.

La idea clave que se desarrolla en la Carta sobre la Tolerancia es la distinción de la comunidad política y de la sociedad religiosa, la distinción y separación radical de las funciones de la Iglesia de aquellas del Estado. En efecto, considera... "que es necesario distinguir el menester civil y el religioso estableciendo la frontera entre la Iglesia y el Estado. Sin esto no se pondrá fin a las controversias entre quienes tienen o simulan tener interés por la salvación de las almas".⁴ Para el autor de "Ensayo sobre el Entendimiento Humano", el Estado... "es una sociedad para conservar y organizar intereses civiles como la vida, la libertad, la salud, la protección personal, así como la posesión de las cosas exteriores, como tierra, dinero, enseres, etcétera. Es deber del gobernante, por medio de leyes equitativas para todos, de cuidar de que todo el pueblo y cada súbdito disfrute de la posesión justa de cosas mundanas".⁵ Por otra parte, entiende por Iglesia... "una asociación libre de hombres que de común acuerdo se reúnen públicamente para venerar a Dios de una manera determinada que ellos juzgan grata a la divinidad y provechosa para la salvación de sus almas... []. El culto público a Dios para obtener la vida eterna, como se ha dicho, es la finalidad de una sociedad religiosa. Toda reunión eclesiástica debe tener en el fin de sus leyes solamente este aspecto y nada tiene que ser tratado en esta sociedad que se refiera a cosas mundanas, así como por ninguna causa ha de emplearse la fuerza, pues la fuerza pertenece al gobernante civil y ya existe jurisdicción para las cosas mundanas"...⁶ Con estos conceptos, quedan suficientemente delimitados los fines, las funciones y los medios de que disponen la Iglesia y el Estado, con lo que quedan claramente distinguidos, recalándose el hecho de que el medio específico del Estado es el uso de la fuerza. Por lo demás, se ataca el corazón del problema que es el de la utilización del poder del aparato estatal para proteger a una iglesia y proscribir las otras.

Con una argumentación que anuncia a Kant, la Epístola de Tolerancia separa con atingencia la esfera de lo priva-

do de la de lo público. Empieza por distinguir los artículos de fe y los dogmas especulativos, que “tienen por misión conocer la verdad que se asienta en el entendimiento”, del culto externo “que se refiere a la voluntad y las costumbres”. De aquéllos, dice, “sólo se exige que sean creídos, no pueden ser introducidos en ninguna iglesia por ley civil pues, ¿con qué fin se establecerá lo que no se puede cumplir?

Crear que esto o aquello es verdad no depende de nuestra voluntad... Obligar a creer equivale a obligar a mentir tanto a Dios como a los hombres por la salvación”. Con esta distinción del comportamiento externo de los individuos en sociedad de lo que atañe a su fuero interno, se subraya la impenetrabilidad de este último y aún lo inútil de que el poder público o la ley traten de regularlo. Además, añade, “el gobernante no debe prohibir que se enseñen opiniones especulativas en cualquier iglesia, pues no tiene ninguna relación con los

derechos civiles... El poder del gobierno y los bienes de los súbditos deben encontrarse a resguardo de la fe. Gustoso concedo que ciertas opiniones sean falsas y absurdas, pero el deber del gobierno no radica en dar opiniones, sino en sostener la protección y la seguridad de la comunidad.”⁷

Agrega en sus distinguos un matiz que nos esclarece el tema aún más sutilmente. La rectitud de las costumbres atañe no sólo a la religión, sino también a la vida civil. En ella reside la salud del alma y el bienestar de la comunidad política, “...por ello las acciones morales pertenecen a una y otra jurisdicción, tanto como a la externa como a la interior, y se sujetan a uno y otro dominios: tanto al magistrado como a la conciencia”...⁸ Para evitar que una jurisdicción interfiera indebidamente sobre otra, examina

los límites que las separan: la salvación del alma depende de lo que cada quien haga y el cuidado de la salvación sólo pertenece al hombre particular, por lo que cada hombre es dueño de sí mismo y de su supremo juicio. Pero además de su alma inmortal, el hombre tiene una vida temporal, débil y de incierta duración que es necesario sustentar con auxilios externos, con el trabajo y la dedica-

ción y son los gobernantes y sobre todo el poder legislativo los que pueden ofrecer seguridad de las posesiones privadas, el florecimiento de la paz, bienestar y riqueza del pueblo y protección de los peligros externos. Ya establecidas las diferencias, le resulta más fácil resolver el problema planteado. “La obediencia se debe ante todo a Dios, luego a las leyes”. Pero, se pregunta... “¿qué ocurre si el Magistrado ordena por ley algo que parece ilegítimo a la conciencia de un particular? Contesto que si el gobierno es dirigido con rectitud y las leyes

del gobernante se dirigen al bien público, esto ocurrirá raramente, más si ocurriera, creo que el particular ha de abstenerse de aquello que considera ilegítimo según su propia conciencia, más ha de someterse al castigo que no es para él ilegítimo de soportar. El juicio privado de cada cual acerca de las leyes establecidas para el bien público y sobre materias civiles no suprime el carácter obligatorio de esas leyes ni autoriza excepciones.”⁹

Hechas estas distinciones, procede a analizar los deberes a que obliga la tolerancia. Reconoce que ninguna Iglesia está obligada a mantener en su seno a quien viola las leyes internas de su sociedad, pues si el respeto a éstas es el único lazo que une a sus miembros, la violación de ellas, al quedar impune, minará la estabilidad de la aso-



ciación. Pero previene para evitar que la excomunión no entrañe para el excluido insultos, violencia o la privación de sus intereses civiles, ya que aquella sólo significa la disolución de la unión que existía entre el cuerpo y uno de sus miembros pero no el uso de la fuerza que es del exclusivo resorte de los gobernantes,¹⁰ con lo que apelaba a esa nota distintiva del Estado que puso de relieve Weber.

En seguida, con un alegato fundado en el relativismo y la secularización de la vida moderna, pone los cimientos de la tolerancia en el reconocimiento de la alteridad y de los iguales derechos del otro, por diferente que sea: "ningún hombre puede atentar o disminuir los derechos civiles de otro por el hecho de que éste se declare ajeno a la religión y rito de aquél. Los derechos que le pertenecen como ciudadano deben rodearlo permanentemente, ya que no son asuntos de religión...". Y esta misma tolerancia entre los individuos la extiende a las iglesias: "...las cuales, dice, son entre sí como personas particulares y ninguna tiene derecho sobre otra, ni en los casos en que el gobernante pertenezca a alguna, pues el Estado no puede dar a la Iglesia ningún derecho, ni ésta a aquél...". Concluye con una feliz formulación que, al relativizar los pretendidos dogmas y verdades absolutos, fundamenta la tolerancia moderna: "...si una de las iglesias tiene el poder de tratar mal a la otra: ¿a cuál pertenece el derecho y por qué? Se me responderá que la ortodoxa tiene el derecho contra la herética, lo cual no es decir nada a base de pomposas palabras, ya que cada Iglesia es ortodoxa a sus propios ojos y herética a ojos ajenos. Lo que una Iglesia cree, cree que es verdadero y tiene a lo contrario a su credo por error".¹¹

A diferencia de la reflexión de Locke, redactada en latín y dirigida a un selecto auditorio de doctos, *Le Traité sur la Tolérance* de Voltaire está consagrado al gran público y se inscribe en una estrategia por movilizar a la opinión en favor de una causa. De ahí su organización en capítulos cortos, plenos de destellos de inteligencia y con un final en el que se apela a la emoción.

El marco histórico que sirve de antecedente al *Traité* es el siguiente:

Incitado por su madre, Catalina de Medicis, el rey Carlos IX desata una masacre de protestantes en París y en la provincia, el 24 de agosto de 1572 en una jornada conocida como la noche de Saint Barthélemy. El 13 de abril de 1598, el rey Enrique IV pone fin a las guerras de religión mediante el Edicto de Nantes que garantiza, bajo ciertas condiciones, el culto protestante. Al revocar el Edicto de Nantes, en 1685, Luis XIV prohíbe la religión reformada en todo el reino y a los protestantes se les obliga por la fuerza a adoptar el catolicismo. El 8 de septiembre de 1713, Luis XIV, obtiene del Papa Clemente XI la bula *Unigenitus*, que condena el jansenismo. El ambiente provocado por estas medidas de la Iglesia Católica, legalizadas y apoyadas por la fuerza del Estado, era altamente discriminatorio para la población protestante. Se les regateaban los últimos sacramentos a los agonizantes que no pudieran acreditar haberse confesado con un cura que aceptara la bula *Unigenitus* y, como consecuencia, les era negada la sepultura cristiana y, así, su condena eterna estaba asegurada. Por otra parte, carecían de estado civil, pues sus nacimientos, matrimonios o fallecimientos fuera de la Iglesia no eran legalmente registrados, sus hijos eran, pues, bastardos, con todo lo que ello implicaba para los efectos de la herencia de los hijos.

Por su parte, Voltaire hace diversos viajes que le permitirán contrastar el clima anteriormente descrito con el que privaba en Holanda, donde admira la tolerancia que alienta su prosperidad comercial. En esa "ile de la raison", que ya era la Inglaterra de entonces, al tiempo que Montesquieu es cautivado por sus instituciones políticas, Voltaire lo es por su pluralismo religioso que, al lado de la iglesia oficial, permitía vivir en paz a los disidentes no anglicanos: cuáqueros, presbiterianos, etcétera.

Los acontecimientos que servirán de resorte disparador de la redacción volteriana del *Traité* serán los del "affaire Calas". Un comerciante en telas, Jean Calas, después de la cena en familia, el 13 de octubre de 1761, encuentra a Marc Antoine, su hijo mayor que acababa de levantarse de la mesa familiar, colgado y muerto por estrangulación en el corredor de la escalera de su

casa. Un rumor que se extiende rápidamente y echará a andar una maquinaria judicial de muerte pretende que el padre, falsamente convertido al catolicismo, ayudado por un amigo, visitante de paso, habría asesinado al hijo para impedir su conversión a esa religión. La investigación emprendida para aclarar el crimen se orientará en una dirección única: la probanza del crimen calvinista. El clima que se vive alienta una viva hostilidad de la población contra esa minoría réproba, lo que no deja de influir en el ánimo de acusadores y jueces y el 9 de marzo de 1762 Jean Calas es condenado a muerte por el Tribunal de Toulouse y al día siguiente torturado y ejecutado. La legislación antiprottestante habría creado las condiciones de este drama de la intolerancia.

En contra de la persecución religiosa centraría Voltaire su campaña, su causa será la tolerancia. Toma en sus manos un procedimiento plagado de errores judiciales en que la presión de la opinión pública suplía a las pruebas de culpabilidad y lleva a cabo diversas gestiones ante Versalles hasta obtener el 19 de marzo de 1765 la rehabilitación de Jean Calas

El autor de las *Cartas Filosóficas* inicia la redacción de su *Tratado sobre la Tolerancia* en octubre de 1762, como un elemento de su campaña. Impreso en Ginebra, el Tratado es difundido a principios de abril de 1763 por su autor, que apela por su causa ante la opinión de “la Europa de las Luces”, haciendo que su esfuerzo no fuera infructuoso: en 1787, Luis XVI promulga un edicto de tolerancia que favorecía a sus súbditos no católicos. Es decir, veinticuatro años después de la aparición del Tratado son adoptadas algunas de sus recomendaciones, restituyendo a los protestantes en su estado civil. Pero el edicto iba a ser rápidamente rebasado en su acotada tolerancia, pues la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 plantearía que... “todos los ciudadanos... son igualmente admisibles a todas las dignidades, plazas y empleos públicos... sin otra distinción que las de sus virtudes y de sus talentos”. Y aunque la Declaración no consagraba explícitamente la libertad del culto público, y estipulaba que “nadie debe ser molestado por sus opiniones, aún las religiosas, con

tal de que su manifestación no altere el orden público establecido por la ley”, también se afirmaba que... “la libre comunicación de los pensamientos y de las ideas es uno de los derechos preciosos del hombre...” con lo que se implicaba dicha libertad.

El panteón de la Revolución Francesa tiene dos figuras tutelares: Voltaire y Rousseau y, como Jano, el dios bifronte, sus respectivas obras encarnan los dos diferentes rostros de este acontecimiento histórico. Mucho se ha hablado de dos Revoluciones, libertaria una, igualitaria la otra, e incluso se les ha contrapuesto. Voltaire representa el momento de la libertad, el de los derechos y garantías formales, el de la tolerancia. Rousseau el de la igualdad, el de los derechos reales, el de la intransigencia democrática. Los dos momentos son distinguibles también en el tiempo y en sus actores: la Asamblea Constituyente y la dictadura jacobina de la Convención, Sieyès y Robespierre

Empieza Voltaire por enfrentar al lector a una disyuntiva que conduce a la misma conclusión: o los jueces de Toulouse, llevados por el fanatismo del populacho, han hecho torturar a un padre de familia inocente, lo que no tiene parangón; o ese padre de familia y su mujer han estrangulado a su hijo mayor, ayudados en el parricidio por otro hijo y un amigo, lo que es contra natura. En uno y otro caso, el abuso de la religión más santa ha producido un gran crimen. Está, pues, en el interés del género humano examinar si la religión debe ser caritativa o bárbara.¹²

En los capítulos siguientes hace un recuento de las calamidades, el dolor y la sangre derramada en guerras y patíbulos, merced a las disputas entre cristianos por los dogmas. Pasa en seguida a dar ejemplos de países en donde se practica la tolerancia y descubre ahí que se vive sin discordias, por lo que concluye que la tolerancia no ha excitado jamás a la guerra civil, y en cambio la intolerancia ha cubierto la tierra de carnicerías... “¡Que se juzgue ahora, exclama en clara alusión al juicio salomónico, entre estas dos rivales, entre la madre que quiere que se degüelle a su hijo y la madre que lo cede para que viva!”¹³

Seguramente fundado en las experiencias de países que practican la tolerancia, como Holanda o Inglaterra,

aboga por el pluralismo, la tolerancia y la libertad de conciencia que propician la bonanza económica de esos países. Sin pretender, con realista prudencia, que los no católicos gocen de los mismos puestos y honores de que disfrutaban los miembros de la religión dominante, demanda para ellos que, al menos, gocen de todos sus derechos ciudadanos. Y remata con una reflexión de innegable sabor florentino, que más parece la conclusión de un hombre de Estado y no del filósofo: "...Entre más sectas haya, menos peligrosa es cada una; la multiplicidad los debilita..."¹⁴

Al preguntarse si la intolerancia es de Derecho Natural o de Derecho Humano, se adhiere al gran principio, el principio universal que funda tanto a uno como a otro: "... No hagas lo que no quieras que se te haga..." Y, de acuerdo

a ese principio, no ve cómo un hombre pudiera decir a otro: "...Cree en lo que yo creo y en lo que tu no puedes creer o perecerás...", por tanto, concluye que el derecho a la intolerancia es absurdo y bárbaro, es el derecho de las bestias y es espantoso, pues las bestias no se desgarran sino para comer y nosotros nos hemos exterminado por unos párrafos.¹⁵

En un largo alegato de varios capítulos, cita ejemplos de tolerancia de los pueblos griegos, romano y judío y, después de probarlo, remata con la afirmación de que Cristo no predicó la intolerancia, preguntando "...¿En fin, desearíais sostener con verdugos la religión de un Dios al que los verdugos hicieron perecer, y que no predicó sino la dulzura y la paciencia?...".¹⁶

A diferencia de la *Epístola de Tolerantia* de Locke,

que distingue la comunidad política de la sociedad religiosa, el *Traité sur la Tolérance* no se fija como objetivo la separación de la Iglesia y del Estado, sino la subordinación de la Iglesia al Estado, como un medio para garantizar la tolerancia.¹⁷ Se funda, en efecto, en un inteligente argumento que apoya el uso de la fuerza estatal en defensa de la tolerancia: "Para que un gobierno carezca del derecho de castigar las faltas de los hombres, es necesario que esas faltas no sean crímenes; no son crímenes si no cuando trastornan a la sociedad: trastornan a esta sociedad desde el momento que inspiran el fanatismo; *es menester que los hombres comiencen por no ser fanáticos para merecer la tolerancia...*"¹⁸

Sin duda, el mundo que hoy vivimos ha tenido en esta materia transformaciones y avances tan importantes que nos colocan en otro estado de cosas. "La Declaración universal de los derechos del hombre",



adoptada por los gobiernos de prácticamente todos los países del mundo, reconoce la libertad y la igualdad en dignidad y derechos de todos los seres humanos y afirma que toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamadas en esa Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Por otra parte y, como complemento de lo anterior, "toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia".

El panorama, como antes se dice, ha cambiado substancialmente. El contenido del concepto de libertad de conciencia se ha ensanchado considerablemente, pues incluye no sólo esa libertad en el ámbito religioso, sino en el político, en el social, etcétera e implica la posibilidad de expresarla públicamente de forma individual o colectiva. La libertad de pensar y creer lo que cada individuo quiera es, entonces, ya un derecho codificado en las legislaciones de los Estados modernos. La libertad de conciencia no es ni debe ser, en consecuencia, objeto de tolerancia porque es contenido de derechos fundamentales. Esto quiere decir que esta libertad es exigible como un derecho del que es titular cada persona y que, por lo tanto, es oponible frente a todos los demás hombres y que, en caso de no ser respetada, puede acudir a las instancias estatales a demandar que se imponga coactivamente este respeto.

Así, entonces, debemos asumir que, en la medida que se ha ensanchado el terreno de los derechos fundamentales, ha quedado menos espacio para la tolerancia. Si en el pasado la tolerancia ha sido una forma de coexistencia con el pecado y/o con el error o con diferencias peyorativas y, en consecuencia, es algo que generosamente se concede a quien no tiene ningún derecho de ser tratado así, hoy no parece adecuado seguir llamando tolerancia a lo que se encuentra reconocido como derechos y liberta-

des.¹⁹ En una palabra, ha dejado de ser gracia concedida. La tolerancia ya no debe ser sinónimo de indulgencia, ya no debe entrañar el disimulo del poder frente a lo diferente, pues ya tiene carta de ciudadanía plena.

Ahora bien, ¿dónde están hoy los límites de la tolerancia? ¿En el Estado de Derecho, que reconoce los derechos fundamentales del hombre y del ciudadano, se puede hacer cualquier cosa por el hecho de haberse dado contenido a la libertad y estar garantizada por el aparato estatal? ¿Hasta dónde se debe ser permisivo? O, como se preguntaba Tomás y Valiente, "¿dónde tienen derecho los ciudadanos y los poderes públicos de dejar de ser tolerantes? ¿O es que en esta sociedad hemos de tolerarlo, es decir, soportarlo todo"...? ²⁰

Una primera aproximación al tema ya la daba Voltaire, cuando veía al Estado como garante de la tolerancia: utilizando a *contrario sensu* su afirmación, para él, era necesario que se cometiera un crimen para que el Estado pudiera actuar, castigando esa conducta. Según él, era un crimen la conducta que trastorna la sociedad y se trastorna la sociedad con el fanatismo, por lo que, concluía, no es permisible la intolerancia, no se puede ser tolerante con ella.

En la raíz de estas ideas está el liberalismo de la Ilustración, que concibe a la libertad como la posibilidad de hacer todo lo que la ley no prohíbe, que es el mismo resorte que mueve a Voltaire a adherirse al principio universal de convivencia: "...no hagas lo que no quieras que se te haga"... Lo que se traduce en que la libertad de cada quien llega hasta donde llega la libertad del otro. Así pues, como tributarias del pensamiento de la Ilustración que son las sociedades democráticas modernas, tienen como límite de la tolerancia el Código Penal, que castiga no formas de pensar, de ser o de opinar, sino actos u omisiones que vulneren el derecho de los demás.²¹

Empero, la tentación de la intolerancia viene de todos los ámbitos de la geometría política. Hoy la globalización económica esconde la pretensión de homologar al mundo. Los legos escuchamos atónitos todos los días las noticias económicas que consignan despidos masivos de trabajadores, empobrecimiento generalizado de

las poblaciones, abatimiento de sus consumos y dietas, supresión de servicios estatales de salud, empequeñecimiento de los presupuestos para la educación, con el consiguiente impacto en su calidad y cobertura se nos explica que se debe a las denominadas "leyes del mercado", que se nos aplican inexorablemente, sin que nos sea dado apelar en nuestra defensa. Esta corriente de pensamiento tan en boga entre funcionarios de organismos internacionales y de nuestros gobiernos se ha convertido en un lenguaje único y un pensamiento único que ha hecho de su darwinismo social preconizado y de sus medidas una suerte de dogma religioso excluyente de otras visiones e interpretaciones de la economía. El arma de la crítica nos debe auxiliar a diferenciar, por una parte, la necesidad de reconversión de las economías nacionales y de integrarse en bloques regionales, para adaptarse a los drásticos cambios a los que asistimos, y, por la otra, la muy distinta y dramática circunstancia del desmantelamiento de los logros sociales del Estado Social de Derecho y de la precarización de las condiciones de vida de las mayoría.

Intolerancia es también hoy la de la Iglesia católica al oponerse a la educación sexual y a los medios modernos y técnicamente aceptados de control de la natalidad. Los países no desarrollados, como los nuestros, afrontan el gravísimo problema de tasas de natalidad explosivas que corroen todo esfuerzo de elevación de los niveles de vida de la población. Oponerse al control de la natalidad y al fomento de la paternidad responsable es una forma de intolerancia que condena a cientos de millones de personas a la desesperanza de la miseria, el hambre y la ignorancia y que pone en grave peligro el equilibrio del planeta, cuyos recursos no pueden dar sustento a todos.

A muchas décadas de distancia de que Antonio Caso librara y ganara una batalla en favor de una educación plural, libre de servidumbres ideológicas, aún hoy padecemos en nuestras universidades a quienes imponen en sus planes y programas de estudio visiones únicas del mundo, interpretaciones de la realidad excluyentes de otras. No debemos olvidar lo que Ben David dice al

respecto: "...Cada vez que la transmisión de conocimientos y/o la indagación científica son colocadas bajo el imperio de una codificación ideológica (de carácter religioso, doctrinario, político) se está en presencia de una universidad escolástica".²² No se trata de que el profesor brinde explicaciones neutras, axiológicamente vacuas o ideológicamente asépticas, sino que lo que no es ético es no relativizar y presentar la verdad particular de cada quien o la de una escuela como la verdad absoluta e irrefutable, sin dar lugar y aun propiciar a que los alumnos piensen en otras posibles explicaciones diferentes.

Bibliografía

- 1 Coordinadores Rafael Cordera Campos y Eugenia Huerta, 1996, *La Universidad y la Tolerancia*, México, UNAM.
- 2 Zanone, Valerio. "Laicismo", en *Diccionario de Política*. (Coords. Norberto Bobbio y Nicola Matteucci). México, Siglo XXI, 1982, p. 885.
- 3 Woldenberg, José, en *Reforma*, México, 18 de Febrero 2010.
- 4 LOCKE, John. "Carta sobre la Tolerancia", en *Carta sobre la Tolerancia y otros escritos*. Col. 70, México, Ed. Grijalbo, 1970, p. 20
- 5 *Ibidem*.
- 6 *Ibid.*, pp 23 y 25
- 7 *Ibid.*, pp 44 y 45
- 8 *Ibid.*, p. 45
- 9 *Ibid.*, pp. 45-47
- 10 Véase *Ibid.*, p. 26
- 11 *Ibid.*, p.p. 26 y 27
- 12 Voltaire. *Traité sur la Tolérance*, Flammarion, Paris, 1989, p. 40.
13. *Ibid.*, p. 52
- 14 *Ibid.*, p.55
- 15 *Ibid.*, p. 59 y 60
- 16 *Ibid.*, p.p. 61-107
- 17 Polin, Raymond. "Lettre sur la tolérance" cit. en Pomeau, René. "Introduction" en Voltaire *Traite sur la Tolérance Op.Cit.*, p. 21.
- 18 *Ibid.*, p. 121. Los subrayados son míos
- 19 Cfr. Tomas y Valiente, Francisco. "Ensayo para una historia de la Tolerancia", en *El País*, Madrid, Ed. México, a. XXI, 6871, 29 febrero, 1996.
- 20 Tomas y Valiente, Francisco. "Ensayo para una historia de la Tolerancia", en *Op.Cit.*
- 21 Cfr. Tomas y Valiente, Francisco. "Ensayo para una historia de la Tolerancia", en *Op.cit.*
- 22 Citado en Gradilla, Damy, Misael. *El juego del poder y del saber, México, El Colegio de México, 1995.*

DESIGUALDAD Y JUVENTUD EN MÉXICO Y AMÉRICA LATINA

RAFAEL CORDERA CAMPOS*

ALFREDO POPOCA GARCÍA**

* Hasta noviembre de 2010, fecha de su fallecimiento, fue Secretario General de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) y profesor de la Facultad de Economía, UNAM.

** Asesor del Secretario General de la UDUAL y profesor de la Facultad de Economía, UNAM.

Agradecemos al maestro

Javier Cabrera Adame, de la Facultad de Economía de la UNAM, habernos permitido publicar este artículo.

72

El reciente informe sobre la situación actual del desarrollo humano en América Latina y el Caribe (ALC) del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, confirma que esta región sigue siendo la más desigual del mundo.¹ En el presente trabajo se analizarán las consecuencias de esa situación socioeconómica sobre la juventud mexicana; lo cual es muy importante porque, desafortunadamente “la desigualdad se transmite de una generación a otra debido a que su intensidad y persistencia se combinan con una baja movilidad social”.² Partiendo de este marco general latinoamericano de referencia, veamos la situación en que se encuentra la juventud mexicana, y el futuro que le espera.

En 1996, los expertos en demografía señalaban que en México había aproximadamente 26 millones de habitantes con edades entre los 12 y 24 años. También advertían que esos millones de jóvenes representaban -en ese año- el 30% del total nacional, hoy son alrededor de 33 millones.

Quince años después de delineada la ruta demográfica que nuestro país iría recorriendo, no parece que el Estado y la sociedad se hayan percatado de lo trascendente que para la nación representaba el llamado “bono demográfico”; es decir, la oportunidad única de establecer una relación ventajosa entre la población productiva y la

no productiva. La oportunidad había que aprovecharla; estaba en la estructura de edades, donde los jóvenes eran los más numerosos.

Sin embargo, esos millones de personas nunca fueron vistos como el terreno más fértil, el ámbito más propicio para invertir y hacer de ese núcleo de población el punto de apoyo para desarrollar al país en un futuro. Nunca se pensó que entre ellos se encontraba la materia prima para la formación de capital humano, indispensable y estratégico en la sociedad del conocimiento, donde los saberes, la tecnología y la innovación se revelan como los resortes de un desarrollo social integral moderno.

¿Cuántos miles de ingenieros, médicos, científicos, agrónomos, biólogos, economistas, historiadores, literatos, creadores del arte y la cultura, etcétera, dejaron de formarse? A cambio de ello continuaron las crisis. La pobreza, la marginalidad, la insalubridad, la desocupación y otros males -al acentuarse- extendieron sus efectos sobre la población, en particular entre los más vulnerables, incluida la juventud mexicana.

Si es cierto, como algunos suponen, que ya se ha perdido la oportunidad del "bono demográfico", valdría la pena preguntarse si todavía tiene caso ocuparse de la juventud y de su posible rol en los trabajos para sacar a México de su atraso.

1 La descapitalización de recursos humanos: El pasivo demográfico

Los años ochenta del siglo XX son el punto de referencia del abandono de las políticas sociales. Es precisamente durante la llamada década perdida que el gasto público tuvo un drástico cambio de destino. Los recortes presupuestales a la salud, la educación, la vivienda y otros rubros asociados al bienestar social, resultaron en la depauperación de la población, la profundización de las desigualdades y el crecimiento del desempleo y la marginalidad.

Como la formación del capital humano no ha sido una prioridad del Estado mexicano, los jóvenes

que nacieron en el decenio anterior comenzaron a experimentar la larga pesadilla -interminable todavía- de las crisis, a la que se fueron sumando las generaciones siguientes. De hecho, la filosofía que guió en esos años a la política económica se extendió como dogma de fe a los siguientes sexenios gubernamentales, sin que, para los jóvenes, existieran las oportunidades suficientes en la educación, el empleo, la vivienda y los servicios de salud, que les permitieran, a la vez, alcanzar niveles de bienestar aceptables y contribuir al desarrollo nacional.

La poca importancia que durante décadas los sucesivos gobiernos y el resto de las instituciones nacionales le han otorgado al papel estratégico de los jóvenes explica que se sepa muy poco de ellos. Este grupo, distinguido por su heterogeneidad -por razones geográficas, origen social y económico, género y otras variables- no hace mucho tiempo que es motivo de estudio y reflexión. Tampoco se puede decir que haya una total ignorancia sobre las condiciones de este estrato de la población. En particular, son de reconocerse las investigaciones realizadas bajo los auspicios del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), cuyos resultados han ido mostrando aspectos sobre el mundo juvenil que antes se desconocían.

En todo caso, el precio de las consecuencias que han dejado las políticas gubernamentales -o mejor dicho, la ausencia de ellas- son la segregación, discriminación, marginación y el desencanto por el país y sus instituciones: negro presente y futuro aún peor.

Una de estas secuelas más preocupantes es el desempleo que se ha acumulado a lo largo de varias décadas. En efecto, desde hace tiempo la economía tenía que haber creado anualmente más de un millón de nuevas plazas de trabajo que, en promedio, demandan los jóvenes que se incorporan al mercado laboral. Por desgracia esto no ha sucedido así. Por eso, históricamente, la tasa de desocupación entre los jóvenes ha sido mayor a la del promedio nacional, aunque la situación de las mujeres es aún más desventajosa que la de los varones.

En 2004, la tasa de desempleo para el grupo de edades entre los 15 y 24 años fue de 5.4% y actualmente es del

6.3%. A la falta de apertura de nuevos empleos habrá que sumar los rezagos que año tras año se acumulan, para tener una imagen más aproximada de lo que los jóvenes, en este rubro, padecen.

Por otro lado, en el ámbito de los ocupados el panorama se acerca más a lo sombrío que a lo alentador.

Los datos que arrojó el Censo General del año 2000 dan cuenta de las limitaciones a las que se enfrentan los jóvenes para cumplir con sus necesidades básicas y salir adelante: 16.5% de los jóvenes de entre 15 y 29 años no recibe remuneración salarial, de ellos, 21% gana un salario mínimo o menos y el 72% recibe tres o menos salarios mínimos. Hablamos de promedios nacionales.

Adicionalmente, habría que referirse a los complementos al salario y otras prestaciones que, estando prescritas por las leyes laborales, no se encuentran al alcance de esta parte de la población. Sólo por ejemplificar pueden mencionarse los siguientes datos: el 70% de la población juvenil carece de un contrato laboral. Peor aún, sólo 16% tiene acceso a los servicios de salud y un porcentaje menor es beneficiario de los escasos préstamos, seguros médicos y créditos para vivienda.

Lo anterior explica por qué la economía informal sigue siendo el atajo de muchos jóvenes. Sin ingresos seguros, con trabajos aleatorios y sin seguridad social, el joven encuentra allí una manera de ir sobreviviendo; en ocasiones dedicándose a actividades ilícitas a las cuales puede dedicarse por completo o atraído por la obtención de dinero "fácil y rápido".

Por otro lado, es importante considerar que las presiones de la demanda de empleo serían mayores si no fuera por la vecindad con Estados Unidos, que constituye un polo de atracción para quienes en México no encuentran ocupación o para quienes buscan mejorar sus condiciones de vida mediante mayores ingresos. Ésta ha



sido una constante durante muchas décadas, pero en la actualidad el número de migrantes jóvenes ha crecido más que en otros rangos de edad. Existen estimaciones de que el número de quienes han cruzado la frontera norte asciende a las 400 mil personas, de las cuales el 72% son menores de 29 años.

Entonces, son los jóvenes los que nutren la mayoría de estas corrientes migratorias, muchos de ellos con grados avanzados de escolaridad; es decir, ya no es sólo el campesino tradicional -a veces analfabeta- el que abandona el país, sino ahora es el habitante urbano con algunos años de educación. Incluso existe la tendencia de que cada vez sea mayor el número de jóvenes con estudios superiores que emigra en busca de mejores condiciones económicas y de superación, en tanto los países desarrollados han establecido políticas específicas para atraer a los hombres y mujeres mejor calificados, ofreciendo oportunidades que no existen en los países periféricos.

Así, el mundo globalizado y la sociedad del conocimiento han internacionalizado el mercado de los talentos. Por eso estas políticas de atracción deben ser vistas no como un fenómeno transitorio, sino como una práctica permanente gracias a la cual México está perdiendo capital humano. Simplemente téngase en cuenta que de los mayores de 15 años que viven en Estados Unidos -pero que nacieron en México- 39% tiene estudios de bachillerato o superiores. Aún más grave: los residentes con estudios profesionales y de posgrado suman 470 mil, de los cuales el 70% se encuentra entre los 20 y 24 años. El problema representa tal gravedad que países periféricos -como México- pierden entre 10% y 30% de quienes tienen estudios de nivel superior; es decir, pérdida de capital humano.

Algunos datos adicionales son complementarios a este tema. El mercado mexicano de trabajo ha creado situaciones un tanto sorprendidas. De entre el mundo de los jóvenes desocupados, el 42% cuenta con estudios subprofesionales, educación media superior o superior, en tanto que entre los ocupados, solamente el 29% alcanza esos niveles de educación. La pregunta es: ¿el aparato productivo, la economía mexicana, no requiere jóvenes con niveles altos de escolaridad? ¿Acaso una formación educativa inferior puede suplir a una superior?

Esta somera descripción de las condiciones del empleo entre los jóvenes, da una idea aproximada del déficit que arroja la política gubernamental en torno al tema de la atención a este sector. Pero no es el único indicador, pues por muchas razones, el empleo se encuentra muy asociado a otro tópico, también crucial para el país y sus jóvenes: la educación.

De acuerdo con el estudio del PNUD, los datos para México señalaban que en 2008 la educación básica, que abarca la población entre 6 y 12 años había alcanzado una matriculación promedio del 98%, nivel superior a la media de la región latinoamericana que era del 96%,³; sin embargo, ese alto porcentaje no se mantenía para los rangos de edades entre 13-17 años y 18-23 años, donde la matriculación decae a 76% y 33.2%, respectivamente, encontrándose ambos índices por debajo de los promedios de ALC que eran 82% y 36%. Esto significa que en México, aunque se ha logrado alcanzar un alto índice de matriculación en la etapa básica de la educación, sin embargo, el mismo no se mantiene en las etapas posteriores, tendiendo a decrecer en la media y, sobre todo, en la superior, con lo que el ciclo educativo no logra concluirse satisfactoriamente. De esta manera, no obstante que en México el primer impulso en la inversión de capital humano ha sido importante, el mismo no se mantiene en las siguientes fases que son igual o más importante que la primera, en virtud de que son aquellas en las cuales se adquieren los conocimientos, habilidades y destrezas para enfrentarse al mercado de trabajo, es decir la que les permitiría obtener un nivel de ingreso adecuado para la satisfacción de sus necesidades.

Las celebraciones de la Independencia (Bicentenario) y la Revolución Mexicana (Centenario), se producen teniendo como fondo una tasa de analfabetismo del 3.6%, que afecta a la población entre los 12 y los 29 años. El porcentaje de jóvenes cuyo nivel educativo no rebasa la primaria es del 36%, además, existen estimaciones que dan cuenta de que 35 millones de personas mayores de 15 años no alcanzaron a completar los nueve años de la educación básica y 44 millones no culminaron la educación media superior. En este sentido, aunque el Estado mexicano comprende que la inversión temprana en capital humano es clave para el desarrollo, pues en términos de bienestar y desarrollo humano los primeros años de la vida de las personas resultan cruciales,⁴ sin embargo, no ha logrado entender que ese primer impulso educativo es insuficiente para lograr la capacitación integral que le permitiría a la población juvenil y, por consiguiente, al país beneficiarse realmente.

Lo que muestran las cifras es que el sistema educativo -o mejor dicho, la forma como está organizada la sociedad mexicana- no ha sido capaz de retener a los educandos en su recorrido dentro de las etapas de formación. Millones de niños y jóvenes abandonan las aulas motivados por muchos factores. De acuerdo con varias fuentes de información, entre los 12 y los 18 años, es decir, en las edades de la secundaria y el bachillerato, se encuentra el 80% de quienes dejan la escuela. Al respecto, conviene tomar en cuenta la advertencia del PNUD en el sentido de que en América Latina y el Caribe "la interrupción de la escolaridad se debe a las restricciones socioeconómicas de los padres y no a cuestiones ligadas con las habilidades de los jóvenes."⁵

En lo que corresponde al porcentaje de jóvenes que sí asisten a la escuela, de acuerdo a cifras oficiales, entre los 15 y 19 años de edad sólo asiste el 45%; de los que se ubican entre 20 y 24 años, son poco menos de 20%, y de los que tienen entre 25 y 29 años, sólo el 5% se encuentra estudiando.

En 1993, cuando la educación secundaria se hizo obligatoria y con ello la educación básica o mínima se amplió a nueve años, se buscaba dotar a los estudiantes

de una formación general, habilitarlos en competencias básicas que les permitieran desenvolverse en un mundo complejo y cambiante e incorporarse a la vida social como agentes activos en las labores de la construcción de la democracia.



la media nacional de respuestas correctas de los aspirantes a ingresar a la educación media superior fue de 47.5%, es decir: el grupo de 500 mil egresados de la secundaria contestó correctamente sólo 61 de las 128 preguntas.

Quince años más tarde, no parece que estos objetivos se hayan cumplido. Cerca de millón y medio de jóvenes entre los 12 y 15 años no ha cursado -o ha abandonado- la escuela antes de cumplir los nueve años de educación obligatoria. Casi la mitad de ellos no continuaron al terminar la educación primaria.

No es necesario agregar más cifras en relación con el tema de la deserción escolar, lo que sí es conveniente aceptar que existe y que debe ser considerada como un mal estructural, al igual que muchos otros que gravitan sobre la educación y los jóvenes.

Por separado habrá que considerar lo relativo a la reprobación y la eficiencia terminal. Aquí tampoco existen buenas cuentas. Uno de cada cuatro estudiantes inscritos en la escuela secundaria no termina su ciclo en el tiempo establecido, entre otras cosas, por la acumulación de asignaturas reprobadas, que a la larga se traduce en la reprobación del grado y/o la deserción.

Además de estos agudos problemas, existe otro que es crucial: el asunto de la calidad de la educación. Las pruebas nacionales aplicadas en el 2003 indicaron que una cuarta parte de los estudiantes del tercer grado de secundaria presentaron deficiencias en su capacidad de comprender una lectura y la mitad de ellos estaba muy lejos de desempeñarse bien en el área de razonamiento matemático. Por otra parte, el CENEVAL reportó que en 2001

Tan catastrófica situación fue corroborada por el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA), cuyos resultados indicaron que de los estudiantes mexicanos de 15 años de edad, únicamente el 28% supo completar tareas poco complejas de lectura, tales como localizar una pieza de información, identificar el tema principal de un texto, o establecer una conexión simple con el saber cotidiano. Además, el 16% tuvo serias dificultades para usar la lectura como herramienta de aprendizaje. Obviamente estos problemas se agravan en condiciones de pobreza y/o entre la población indígena, aún más, si se trata de mujeres.

Vale la pena insistir en el hecho de que la educación se encuentre postrada desde hace tantos años ha significado que el país ha estado desperdiciado recursos humanos que le son vitales para el desarrollo y que -por eso también- miles, millones de seres humanos han perdido la oportunidad de acceder a una calidad de vida aceptable que la sociedad se ha negado a otorgarles. Parece entonces que será necesario hacer mucho al respecto. Sin duda, la educación requiere de mayores recursos, pero las soluciones no se alcanzan sólo con ellos. Como ya se dijo antes, la educación es un problema estructural. De cualquier forma, en materia de recursos, éstos no pueden seguir siendo usados como hasta ahora. Se trata de incrementar la productividad de la inversión, de acabar

con las cuantiosas filtraciones a que dan lugar la excesiva burocracia, la corrupción y el nudo de intereses gremiales y corporativos que durante décadas han constituido un pesado fardo para el desarrollo de la educación.

Tan importante como lo anterior es realizar un cambio en la educación que responda a las necesidades que impone un mundo globalizado y una emergente sociedad del conocimiento. Serán indispensables nuevos paradigmas, nuevos valores y otras competencias, una renovada pedagogía y métodos didácticos modernos.

En el ámbito de la educación superior se puede decir que durante décadas -a partir de 1980- el crecimiento del gasto público federal, medido en valores constantes, no fue consistente con el aumento de las necesidades del subsistema, entre otras cosas con el crecimiento de la demanda de ingreso de los estudiantes. Entre 1980 y 2001 el gasto real por estudiante se redujo de 22,750 a 17,480 pesos, reducción que a todas luces fue atentatoria contra la calidad de la educación.

Además de los subsidios insuficientes, la educación superior tiene que contender con los males que se van acumulando desde los niveles precedentes. Los registros muestran que de cada 100 alumnos que ingresan a la primaria, 16 concluyen la educación media superior y únicamente 6 completan el ciclo de la educación superior. Por eso no resulta extraño que en México el índice de escolaridad en el nivel terciario se encuentre por debajo no ya del que tienen los países avanzados, sino también de países de la región, como El Salvador, Perú, Bolivia, Argentina y Chile. Esto se ha visto agravado recientemente por el hecho de que en algunos países de Latinoamérica, como Brasil, Colombia y México, "la crisis tuvo un impacto negativo en las posibilidades de los jóvenes de completar la educación media y de ingresar a la educación superior, . . . [llegando incluso a que] muchas familias en situación de pobreza se vieran obligadas a interrumpir la escolaridad de los niños como estrategia para enfrentar la grave situación económica".⁶

En ese sentido, existe una evidente urgencia de ampliar la cobertura y la calidad de la educación superior, pues el atraso del país no podrá ser superado si se man-

tienen indicadores tales como que existan 214 científicos e ingenieros por cada millón de habitantes. En contraste, Costa Rica tiene 582, Argentina 660, Canadá 2719 y Estados Unidos de Norteamérica 3,673.

Frente a este panorama algo puede y debe hacerse. No es una buena decisión abandonar la escuela para incursionar en un mercado laboral raquítico e incierto, sobre todo a edades tan tempranas como son las de entre los 12 y 18 años. Entonces el esfuerzo debe dirigirse a crear las condiciones suficientes para retener a los estudiantes dentro del sistema educativo, para que puedan completar un mayor número de años de escolaridad, al menos por encima del promedio actual.

En el nivel superior se requieren cambios que permitan a la calidad de la educación salir airoso de las evaluaciones internacionales y ponerse en sintonía con las ya no tan nuevas tecnologías de la información y el conocimiento. Una educación para la formación de ciudadanos promotores de la democracia, solidarios, tolerantes, respetuosos de la pluralidad y la diversidad y sujetos activos en el cuidado del medio ambiente.

En cuanto a la salud de los jóvenes, diversos organismos internacionales han señalado su alto grado de vulnerabilidad. El creciente número de jóvenes adictos a las drogas; el incremento de la delincuencia juvenil -la cantidad de jóvenes dentro de las cárceles apoya esta afirmación-; la expansión de la incidencia de contagios del Sida y otra enfermedades de transmisión sexual; el elevado número de embarazos no deseados entre adolescentes y jóvenes menores de 20 años⁷; los miles de casos de abortos en condiciones de insalubridad; las cantidades crecientes de muertes violentas de jóvenes, y la violencia intrafamiliar, conforman un entramado de áreas relacionadas con la salud y la seguridad juveniles que ameritan políticas públicas más decididas, más constantes y más extensas que las que hoy existen.

En relación con la cobertura, los datos estadísticos muestran que sólo el 39% del grupo de entre 15 y 29 años a nivel nacional tiene algún tipo de cobertura, porcentaje que aumenta para el caso de los jóvenes del Distrito Federal en donde equivale al 46%.

Estamos, pues, ante un desastre social previamente anunciado. En el país, desde que dejó de ser significativamente de niños y se anunció que por un buen tiempo lo sería de jóvenes, no ha habido una política pública integral para ellos. El Estado y los gobiernos no han podido -y algunos no han querido- hacer gran cosa, o lo que han hecho hasta ahora es verdaderamente limitado e insuficiente. Por ello no es exagerado afirmar que las élites que han gobernado México no tienen la atención ni el compromiso que deberían tener. Si, como hemos visto, nos encontramos ante un déficit en prácticamente cualquier tema que atañe a la juventud de nuestro país. En pocas palabras: el Estado y la sociedad nos hemos quedado cortos ante las necesidades evidentes de la juventud. Y esto ha sido por décadas. En materias como la de juventud y educación, México está reprobado. En el de la relación de aquélla con el empleo, también. En la construcción de ciudadanía, no se ha hecho gran cosa. No es fácil saber si es tarde o hay todavía tiempo para actuar en estos terrenos. Pero lo que no se puede ignorar es que el reclamo de los jóvenes entre 14 y 29 años puede presentarse, de manera parcial o generalizada, en cualquier momento.

78

2 Juventud y ciudadanía

La vida de las generaciones posteriores al Desarrollo Estabilizador -el llamado "milagro mexicano"- y al movimiento social de 1968, se ha deslizado sobre dos procesos sociales fundamentales, cada uno de los cuales parece haber cambiado de dirección.

La juventud que protagonizó el 68, junto con el resto de la clase media, fue la beneficiaria de los años del auge económico, pero también conocedora del comportamiento de un régimen autoritario y antidemocrático. En sentido contrario, quienes nacieron después de esa fecha, son jóvenes que han padecido los efectos de un desarrollo económico muy pobre, con una larga cadena de crisis, que los ha depauperado y colocado en la marginación y la discriminación. Sin embargo, también a ellos les ha

tocado ver nacer y vivir una democracia, que, a pesar de todo, no ha ajustado cuentas con el viejo régimen. Estos jóvenes han sido testigos y víctimas de la sobrevivencia de la corrupción, la impunidad, la arbitrariedad y otros lastres que socavan el funcionamiento de las instituciones. Oyen hablar de un estado de derecho, pero saben que se les miente. Escuchan a diario promesas, pero su experiencia les dice que su condición no ha cambiado. En breve: la economía no les ha dado lo que necesitan, ni la democracia -la política- les ha dado lo que promete.

Estos procesos han moldeado el pensamiento y las conductas de la juventud actual. A ella le ha correspondido ser la víctima principal del agravamiento de las desigualdades, la ausencia de oportunidades, la exclusión e intensificación de la pobreza. Hoy se encuentran minadas las expectativas, y de manera lenta pero persistente se han debilitado los vínculos sociales y el interés por los asuntos públicos.⁸



No es nada extraño que a los ojos de los jóvenes la política y quienes la practican profesionalmente, los políticos, hayan caído en descrédito y que, por esa razón, exista el mito extendido de que son apáticos y se niegan a participar. Sin embargo, eso es sólo apariencia, en realidad los jóvenes han encontrado sus propias formas de agrupamiento y han descubierto en los organismos de la sociedad civil ámbitos en los cuales pueden involucrarse. Por supuesto, también hay una parte de estos jóvenes que se ha decidido a militar en las organizaciones propiamente políticas, tales como los partidos e incluso en organizaciones contestatarias, como sucede con ciertos agrupamientos estudiantiles.

Quizá las cifras no lo reflejen, pero lo cierto es que los jóvenes, sobre todo en la capital, son sujetos activos de la participación ciudadana. Les preocupa lo inmediato, lo cotidiano, lo específico, lo que afecta al barrio, la colonia, a la comunidad con la que se identifican e incluso -y no con menor intensidad- lo relativo a sus afectividades.⁹

De acuerdo con una encuesta del IMJ, el 80% de los jóvenes interrogados sostiene que no ha participado en ninguna manifestación, marcha o acto público y el 75% manifiesta que no participaría en ninguna de las actividades de los partidos políticos, sin embargo el 88% está dispuesto a movilizarse a favor de la paz y los derechos humanos.¹⁰ Es decir, la juventud actual está interesada en participar en actividades que están vinculadas a sus preocupaciones cercanas y a su existencia cotidiana.

La misma encuesta arroja resultados que confirman lo que se dijo en el párrafo anterior; para los jóvenes, la familia, los médicos y la escuela son las instituciones que mayor confianza les merecen. Por el contrario en quienes menos depositan su confianza son los partidos políticos, los diputados federales y la policía.

Estos desapegos por los políticos y la policía tienen su explicación. En el primer caso, los jóvenes han sido testigos de cómo actúan quienes son los representantes populares y quienes ocupan los puestos principales en las estructuras de los partidos políticos. En el segundo,

porque este núcleo poblacional padece, con rigor especial, la inseguridad de la ciudad y percibe el déficit de responsabilidad de quienes integran las instituciones encargadas de dar protección y seguridad. Por ésta y otras razones, son estos jóvenes los que, en algunos casos, llegan a cuestionar la democracia, en la medida en que creen que ella no salvaguarda los derechos humanos y políticos y dudan de que sea el mecanismo que les permitirá alcanzar su bienestar. En atención a estas expresiones, José Woldenberg advierte que "si las generaciones jóvenes no ven que el régimen democrático sirve para atender las necesidades y para que pueda darse una mejora en términos materiales, habrá cada vez un mayor desencanto".¹¹

Nada despreciable es entonces el hecho de que el 54.6% de los jóvenes encuestados -poco más de la mitad- considere que la democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno, pero alarmante que el 46% -casi la otra mitad- no sostenga lo mismo. Estando así las cosas, no es aceptable dejar que permanezcan como son; actores políticos e instituciones deben entrar en un proceso de revaloración de sus actos y de sus prácticas, porque si el prestigio de la política y el deterioro de la seguridad continúan cuesta abajo, entonces los efectos se harán sentir más negativamente en la percepción de los jóvenes, pero sobre todo en sus conductas futuras. Asimismo, es preciso que la escuela, la familia y la sociedad en general, apelemos a la formación de valores y principios éticos y a la construcción de cierto sentido de moral en la vida pública.

3 Propuestas de políticas para los jóvenes

El diagnóstico que se ha presentado sobre la situación juvenil en el país no pretende dar cuenta puntual de las condiciones en las que viven los jóvenes, ni proporcionar soluciones fáciles a un problema, en sí mismo complejo. Pero sí insistir en que para poder generar respuestas, alternativas, soluciones, oportunidades, perspectivas y bienestar a este sector de la población se requiere no sólo

de la atención y concurrencia de los diferentes niveles del poder público, sino también de los mismos jóvenes y de los distintos organismos de la sociedad civil, incluyendo a los empresarios.

La próxima Legislatura estará obligada a atender ese problema tan complejo. Pero no tiene mucho tiempo. Ahí, en la Cámara de Diputados, la comisión que estudiará el tema, deberá preguntarse si la ley que creó al Instituto Mexicano de la Juventud sigue siendo la adecuada para la realidad que vive el país. Si lo que ha hecho hasta ahora -y todo está documentado- es lo que debe seguir haciendo en el futuro inmediato. Si sus relaciones con otras instancias de gobierno han sido productivas y siguen siendo las adecuadas. En otros términos, deberá evaluar la institucionalidad y los programas y políticas que se pusieron en marcha a lo largo del sexenio anterior y lo que va del actual.

Va a tener mucho trabajo esa comisión, porque evaluar lo hecho no tendrá mayor complicación, pero los problemas se le presentarán a la hora de la elaboración programática. En el momento de establecer las directrices y orientaciones para poner en acto políticas que supervisen que las diferentes instancias de gobierno que deben atender a la juventud mexicana cumplan con lo que la ley manda y asuman compromisos reales, de cumplimiento, respecto de las políticas a desarrollar. Ahí van a aparecer obstáculos reales porque los jefes de los más altos niveles de gobierno no aceptan compromisos más que hacia arriba. Y en ocasiones ni eso, como se puede documentar.

Esa comisión no va a tener demasiado tiempo. Sobre todo porque al país le urge contar con políticas de juventud que puedan llegar a ponerse en acto. Las crisis que se superponen, la económica que incluye el desempleo creciente, la sanitaria que exige soluciones e inversiones mediatas e inmediatas y la de seguridad que se sufre a diario, complican en mucho las cosas. Pero a todo ello habrá que hacerle frente.

En tal virtud conviene puntualizar algunas ideas y sugerencias que pueden ser relevantes y estratégicas en el tratamiento del asunto juvenil. Se trata de continuar

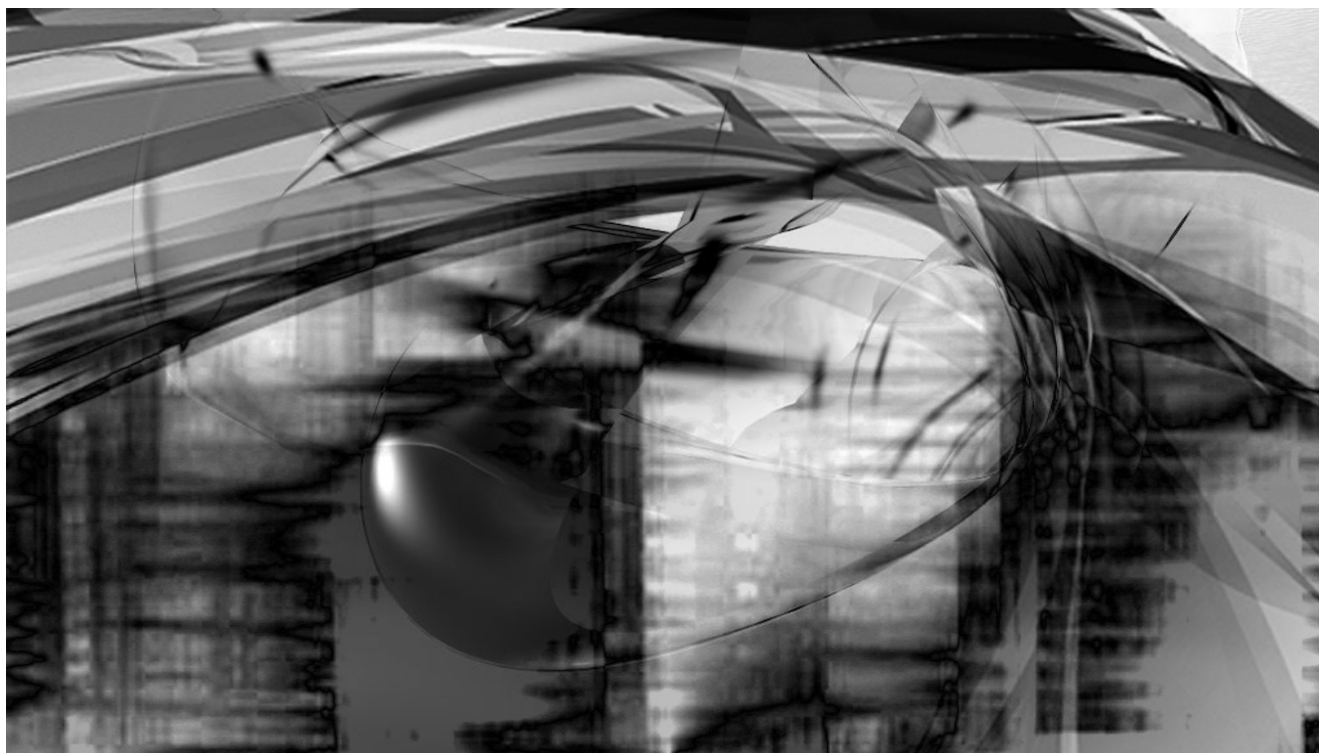
un debate -que no ha logrado todavía acceder con el rigor y la fuerza que requiere- por lo menos en materia de políticas y acciones coordinadas, tanto en los medios de comunicación, como en la voluntad política de los poderes ejecutivo y legislativo:

- En América Latina, una forma de combatir, entre otras cosas, la desigualdad en el aprovechamiento escolar en países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay consiste en la provisión de recursos para que la calidad de la educación pueda igualarse en las distintas escuelas.¹²

- Sin embargo, el propio PNUD no es muy optimista sobre las posibilidades de disminuir la desigualdad en virtud de que la región deberá enfrentarse a varios desafíos, esto es, "en los próximos años pueden presentarse dos obstáculos para la disminución de la desigualdad. En primer lugar, si bien ha mejorado la cantidad de la instrucción, las personas que disponen de mayores ingresos siguen teniendo condiciones más favorables para acceder a educación superior de calidad y aquéllas que tienen menos recursos enfrentarán más dificultades para cursar estudios universitarios; en segundo lugar, aunque se ha observado una mejora en la incidencia del gasto social, una parte significativa de las erogaciones del Estado, aún puede ser considerada neutral o regresiva. También habrá que evaluar el impacto de largo plazo de la crisis global que se inició en 2008, que ya ha causado aumentos de la pobreza y la desigualdad en algunos países."¹³ En otras palabras, tal parece que, en materia de educación superior, la desigualdad tenderá a mantenerse, incluso a ampliarse, sin que una mayor erogación del Estado en gasto social garantice disminuir la brecha.

- En lo que respecta a México, la dinámica poblacional de México indica que la fuente más importante de las necesidades que se deben atender para alcanzar el desarrollo agrícola, industrial, científico, tecnológico y cultural radica en reconocer que los jóvenes constituyen la mayoría de la población. Lo anterior es importante porque señala que la atención a los jóvenes representa un componente fundamental de

- cualquier estrategia de desarrollo y de los programas que para su realización se diseñen.
- En estricta lógica el Estado Mexicano debería contar con grandes definiciones, cuyo obligado punto de partida sea el reconocimiento de que los jóvenes son el ámbito donde es posible incidir de manera determinante para proyectar el desarrollo nacional. Todos los problemas tienen un cruce obligado con el problema juvenil, ya sea que se trate de la educación, el empleo, la salud, la vivienda, la industria, la agricultura, los servicios, la pobreza, la marginalidad y otros que sería excesivo enumerar.
 - El hecho de que los jóvenes sean el sector más numeroso de la población exige al Estado y a la sociedad destinar recursos para ser invertidos en ellos, en la perspectiva de una alta rentabilidad nacional. Esto obliga a pensar en planes ambiciosos, incluyentes, serios, consistentes, de larga permanencia y continuidad, que trasciendan los períodos sexenales.
 - La instrumentación de la política juvenil no debe suponer la centralización de sus planes; por el contrario, deberá instalarse en los terrenos de las políticas regionales, estatales y municipales para que tenga un verdadero carácter nacional.
 - En la actual estructura del aparato de la administración federal no es posible atender articuladamente los elementos antes mencionados, ya que muchas de las prácticas oficiales se realizan sin coordinación y en forma parcial e insuficiente. Se deben identificar adecuadamente las tareas que correspondan a cada área y establecer un mecanismo de coordinación interinstitucional que supervise y evalúe las políticas aplicadas; es aquí donde el Instituto Mexicano de la Juventud cumpliría funciones y acciones importantes.
 - Quizá haya llegado a su maduración el momento de superar el ancestral tabú que ha prolongado el divorcio de las instituciones educativas y los sectores productivos. Nada más saludable que un acercamiento de las autoridades, las instituciones de educación superior y de las empresas para establecer compromisos y generar sinergias para emprender planes comunes, de los cuales no pueden quedar excluidos los jóvenes. Las becas-trabajo, la capacitación para la adquisición de nuevas competencias, entre otros aspectos, pueden ser algunas de las aportaciones de las empresas a las políticas a favor de la juventud. A su vez, ellas tendrían acceso a los beneficios de la investigación científica



- y tecnológica de las instituciones educativas, mismas que podrían recibir recursos del sector productivo. El gobierno, por su parte, haría su contribución con estímulos a las empresas y, a cambio, recibiría el apoyo de las instituciones y las empresas para la solución de los problemas del país.
- En la tarea común de aplicar políticas de apoyo a los jóvenes bien pueden involucrarse a los colegios de profesionistas, fundaciones, agrupaciones defensoras de los derechos humanos, organizaciones ambientalistas, e incluso a las propias iglesias.
 - Es fundamental diseñar una estrategia integral de acceso a servicios de salud específicos y profesionalizados en jóvenes que impliquen las áreas de sexualidad, alimentación, abuso de alcohol y drogas, así como los temas de depresión, soledad, problemas afectivos y de relación social. Junto con ello es importante garantizar plenamente los derechos que las jóvenes tienen para decidir en torno a las cuestiones de uso responsable de su sexualidad y de reproducción. Como se expone en el informe del PNUD, "los análisis que abordan el problema del embarazo adolescente sugieren la existencia de un amplio espacio para la política pública. Este fenómeno podría disminuir en gran medida mediante políticas orientadas a promover la educación (incluyendo la educación sexual), la salud (provisión de servicios de salud sexual y reproductiva) y las oportunidades para que las adolescentes realicen actividades acordes con su edad y sus intereses, ...[contemplando] la plena participación de sus beneficiarios a fin de establecer con mayor precisión cuáles son sus necesidades en materia de salud sexual y reproductiva, para lograr de este modo una mayor eficacia"¹⁴
 - Alentar en las instituciones públicas y políticas del país, así como en los medios de comunicación, la promoción y defensa de los derechos juveniles, superando los prejuicios y estereotipos en torno a los jóvenes que por su condición de pobreza y marginación se vinculan a redes de violencia y delincuencia. Para lo cual se necesitan verdaderos programas de reinserción y desarrollo social. Asimismo, se debe fomentar

el acceso de los jóvenes a la justicia para combatir los niveles de violencia y apoyar el desarrollo de una cultura a favor de los derechos humanos y de la resolución de conflictos mediante el diálogo y los valores democráticos.

- Construir los espacios adecuados y las condiciones básicas para fomentar el diálogo y la participación juvenil, donde se respeten las diversas manifestaciones y expresiones culturales; así como se fomenten su difusión y su integralidad.

Bibliografía

- 1 Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010, PNUD.
- 2 *Ibid.*, p.25. Aunque el mismo trabajo apunta que en los años previos a la crisis 2008-2009 la pobreza se redujo, y en un número importante de países también disminuyó ligeramente la desigualdad, debido al crecimiento y a la mejor incidencia del gasto social, sin embargo, no es claro que la tendencia decreciente de la desigualdad sea sostenible en el tiempo.
- 3 *Ibid.*, p. 72
- 4 *Ibid.*, p.62
- 5 *Ibid.*, p. 73
- 6 *Ibid.*, p.77
- 7 De acuerdo con el estudio citado del PNUD, el número de nacimientos promedio por cada 1000 habitantes en ALC es de 80, siendo la segunda región a nivel mundial que presenta la mayor tasa de embarazo adolescente, antecedida sólo por África. México se encuentra por encima de este promedio con 82 embarazos. *Ibid.*, p. 68
- 8 Ernesto Camacho y Rafael Cordera. "Jóvenes y educación cívica", en *Revista Trabajo Social*, México, UNAM, 2003, n. 7, julio 2003, p. 15.
- 9 José Antonio Pérez Islas. "10 mitos y realidades sobre la participación juvenil", en *Revista Trabajo Social*, México, UNAM, 2003, n. 7, julio 2003, p. 18.
- 10 Julia Flores (Coord.). *Jóvenes Mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000, Distrito Federal, México, SEP-IMJ, 2004, p.63.*
- 11 Entrevista a José Woldenberg en *Revista Trabajo Social, Op. Cit.*, pp. 44-47.
- 12 PNUD. *Op. Cit.*, p.74
- 13 *Ibid.*, p.29
- 14 PNUD. *Op. Cit.*, p. 70

ORGANIZACIONES UNIVERSITARIAS NACIONALES O REGIONALES Y REDES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE AFILIADAS A LA UDUAL

COLOMBIA

Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN)

Dr. Iván Enrique Ramos Calderón Presidente y Rector	Calle 93 No. 16-43 Apartado Aéreo No. 012300 Santafé de Bogotá, D.C. Colombia	Tel. (571) 623 1580, 623 1582, 236 6817 Fax 218 5098, 218 5059 E-mail: ascun@ascun.org.co http://www.ascun.org.co E-mail: chforero@ascun.org.co Cel. (312) 521 7454 Tel: (571) 228 5127, 623 1582
---	--	--

GUATEMALA

Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)

Dr. Eugenio Trejos Benavidesa Presidente	Avenida Las Américas 1-03 Zona 14 Club "Los Arcos" 01014 Guatemala, C.A.	Tel. (502) 2367 1833, 2367 1899 Fax 2366 9781, 2367 4517 Cel. 5715 3921 E-mail: etremos@itcr.ac.cr
Ing. Efraín Medina Guerra Secretario General		E-mail: emedina@csuca.org http://www.csuca.edu.gt

MÉXICO

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)

Mons. Guillermo Alonso Velasco Presidente	Río Guadalupe No. 50-4° piso Col. Cuauhtémoc 06500 México, D.F.	Tel. (52 55) 5514 5514 Fax 5207 0581 E-mail: guillermo.alonzo@univa.mx E-mail: fimpes@fimpes.org.mx http://www.fimpes.org.mx
--	---	--

Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe

Profa. Suely Vilela
Presidenta

Rua da Reitoria 109
Cidade Universitaria "Amado de Sa-
lles Oliveira". Caixa Postal 3751
05508-900 Sao Paulo, SP. Brasil

Tel: (55 11) 3812 6200, 3818 5500
Fax: 3815 5665
E-mail: gr@usp.br
<http://www.usp.br>

Dra. Rosaura Ruiz Gutiérrez
Coordinadora General Regional

Tel: (52 55) 5622 1193, 5622 1199

Red Iberoamericana de Estudios de Posgrado (REDIBEP)

Dra. Annie Pardo Semo
Secretaria Ejecutiva y Coordinadora de Estudios de Posgrado de la UNAM

Edificio de Posgrado, Planta Baja, Ala Norte, Ciudad Universitaria
Delegación Coyoacán
04510 México, D.F.

Tel. (52 55) 5622 0800, 5622 0804
E-mail: redibep@posgrado.unam.mx
<http://www.posgrado.unam.mx/redibep>

PARAGUAY

Asociación de Universidades Públicas de Paraguay (A.U.P.P.)

Lic. Víctor Ríos Ojeda
Presidente

Rectorado mello e/Iturbe,
Pilar, Paraguay

Tel: (595 86) 3 00 59
e-mail: rectorado@unp.edu.py
<http://www.unp.edu.py>

PERÚ

Asamblea Nacional de Rectores (ANR)

Dr. Iván Rodríguez Chávez
Presidente

Calle de las Aldabas No. 337
Urb. Las Gardenias-Surco.
Apartado 4664
Lima 33, Perú

Tel. (51 1) 2 75 49 83, 2 75 50 19
Fax: 2 75 50 19
E-mail: presidencia@anr.edu.pe
<http://www.anr.edu.pe>

Dr. Nicanor Colonia Valenzuela
Secretario Ejecutivo

Tel. (51 1) 275 50 16
Fax. 275 50 17

Dr. RAúl M. Vidal Coronado
Secretario General

Tel: (51 1) 275 23 17
Fax. 2 75 23 25



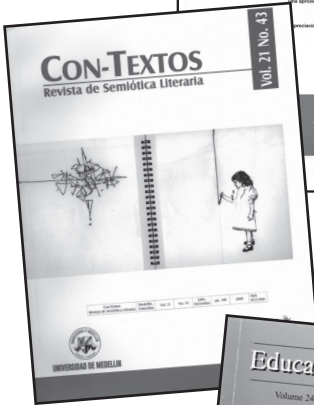
ÚLTIMAS ADQUISICIONES DEL



Anagramas. Rumbos y sentidos de la comunicación. Universidad de Medellín, Colombia, v.8, n.15, julio-diciembre 2009. ISSN 1692-2522



Ciencia y sociedad. Publicación trimestral de divulgación científica del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana, v. XXXV, n. 1, enero-marzo 2010. ISSN-0378-7680



Con-Textos. Revista de Semiótica Literaria. Universidad de Medellín, Colombia, v. 21, n. 43, julio-diciembre 2009. ISSN 0122-9184

Cuadernos de contabilidad. Publicación semestral del Departamento de Ciencias Contables de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, v.9, n.24, enero-junio de 2008. ISSN 0123-1472



Educação e Filosofia. Revista semestral de investigação e difusão filosófica e educacional. Universidade Federal de Uberlândia, v. 24, n. 47, (jan-jun 2010), Uberlândia, MG. ISBN 0102-6801

El doctorado no quita lo tarado. Pensamiento de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora: significados de una política pública para mejorar la educación superior en México. Ety Haydeé Estévez Nenninger. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales, México, 2009. ISBN 978-607-451-017-1

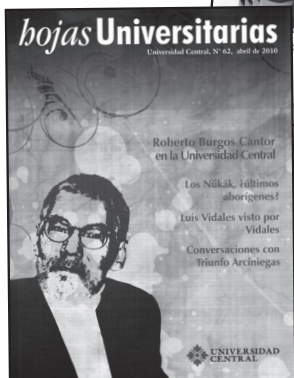


Fragua. Publicación semestral de la Vicerrectoría de Investigaciones. Red interna de Semilleros de Investigación de la Universidad de Medellín, Colombia, v.2, n.4, enero-junio 2010. ISSN 2027-0305



Hojas universitarias. Revista del Departamento de Humanidades y Letras de la Universidad Central, Colombia, n. 62, abril 2010. ISSN 0120-1301

Máthesis. Revista de Educação, Publica estudos e pesquisas sobre Educação Básica: currículo escolar e ensino-aprendizagem. Eventualmente aceita contribuições de outras disciplinas quando houver relação com os temas mencionados. Faculdade de Jandaia do Sul, Paraná, Brasil, v.9, n. 2, jul.-dez. 2008. ISSN 1518-1359



México y la cuenca del pacífico. Publicación cuatrimestral del Departamento de Estudios del Pacífico del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, México, v.13, n.38, mayo-agosto 2010. ISSN 1665-0174

Nómadas. Revista de periodicidad semestral del Instituto de Estudios Sociales contemporáneos de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte, Universidad Central, Bogotá, Colombia, n. 32, abril de 2010.

Opinión Jurídica. Publicación semestral de la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín, Colombia, v.8, n.16, julio-diciembre 2009. ISSN 1692-2530

Perfiles Educativos. Publicación trimestral del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México, Tercera época, v. XXXII, n. 128, 2010
ISSN 0185-2698

Revista Colombiana de Educación. Publicación semestral del Centro de Publicaciones de la universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, n.56, primer semestre de 2009. ISSN 0120-3916

Revista Ingenierías. Publicación de la Facultad de Ingenierías de la Universidad de Medellín, Colombia, v.8, n.15, julio-diciembre 2009. ISSN 1692-3324

Revista Ingenierías. Publicación de la Facultad de Ingenierías de la Universidad de Medellín, Colombia, v.8, n.15 especial, julio-diciembre 2009. ISSN 1692-3324

Revista Mexicana de Sociología. Publicación trimestral del Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM, México, a.72, n.2, abril-junio 2010. ISSN 0188

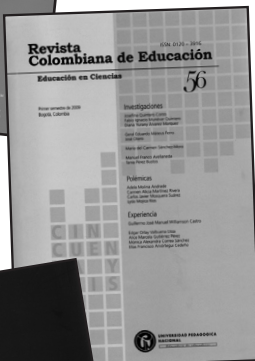
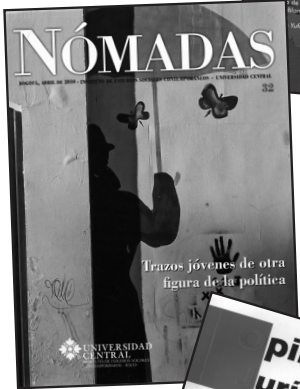
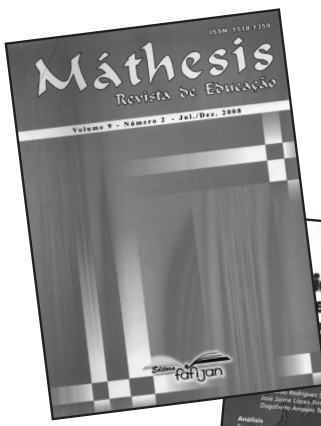
Revista Universidad de Medellín. Colombia, v.44, n. 88, julio-diciembre 2010. ISSN 0120-5692

SHS perspectivas. Es un boletín de información trimestral que presenta diferentes aspectos del trabajo realizado en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas de la UNESCO, n. 27, enero-marzo 2010. ISSN 1817-4671

SHS perspectivas. Es un boletín de información trimestral que presenta diferentes aspectos del trabajo realizado en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas de la UNESCO, n. especial, enero 2010-diciembre 2011. ISSN 1817-4671

Tecné, Episteme y Didaxis. Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional, segundo semestre, n. 24, 2008. ISSN 0121-3814

Trayectorias Formativas y Laborales de Jóvenes de Sectores Populares. Un abordaje biográfico. María Irene Guerra Ramírez. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior,



En el marco del nexo universitario la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, ha establecido el Centro de Información y Documentación Universitarios (CIDU), el cual constituye el eje fundamental en donde se reúne, procesa y difunde información y documentación relacionada con la educación superior y las universidades latinoamericanas.



El acervo del CIDU contiene alrededor de 10500 registros monográficos y 1472 registros de publicaciones periódicas. En el área documental, se cuenta con los principales reglamentos y leyes universitarias, así como información de asociaciones nacionales y regionales de 22 países de América Latina. De manera adicional, el acervo documental contiene programas de estudio e información académica de más de 220 universidades en 13 países de la región.

CONSULTA Y PRÉSTAMO

- La consulta de acervo puede hacerse personalmente en la sala de lectura, o de forma indirecta por vía telefónica, fax, correo y e-mail: udual1@servidor.unam.mx. Si es necesario el préstamo de algún material, se cuenta con servicio de préstamo interbibliotecario siempre y cuando se mantenga vigente un convenio para tal fin entre la
- UDUAL y otra institución. Hasta ahora están inscritas 42 instituciones en nuestro programa.

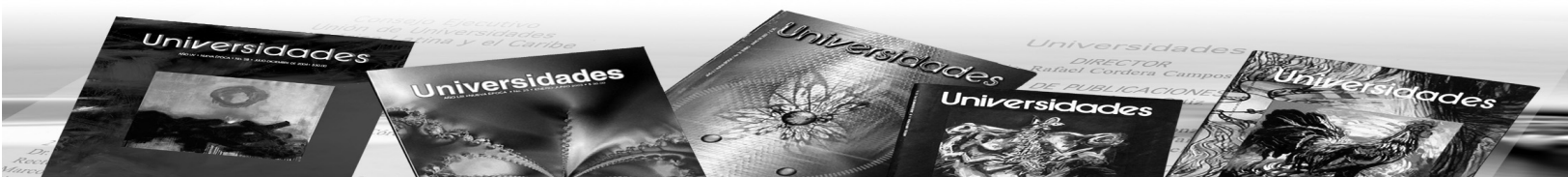
CANJE Y DONACIONES

- Se ha establecido un sistema de intercambio de las publicaciones de la UDUAL (Revista Universidades, Gaceta UDUAL, Boletín UDUAL, Colección UDUAL e Idea Latinoamericana), así como de aquellas publicaciones duplicadas de la colección con instituciones de América Latina y otras partes del mundo, por lo que quienes estén interesados, pueden solicitar la lista de canje actualizada.
-

CRITERIOS ADICIONALES

PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS EN

UNIVERSIDADES



Las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes requisitos:

De contenido:

88

1. Todos los artículos, ensayos y reseñas deben ser originales y no haber sido publicados con anterioridad, así como no deben ser sometidos al mismo tiempo a dictamen en cualquier otro impreso.
2. Se aceptan trabajos en los idiomas: castellano, inglés, francés y portugués.
3. Es imprescindible entregar un resumen de una extensión de entre 100 y 150 palabras, además de anexar cinco palabras clave del texto, todo en el idioma castellano e inglés.
4. La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe requiere a los autores que concedan la propiedad de los derechos de autor a *Universidades* para que su artículo y materiales sean reproducidos, publicados, editados, fijados, comunicados y transmitidos públicamente en cualquier forma o medio: así como su distribución al público en el número de ejemplares que se requieran y su comunicación pública en cada una de sus modalidades, incluida su puesta a disposición del público a través de medios electrónicos, ópticos o de cualquier otra tecnología, para fines exclusivamente científicos, culturales, de difusión y sin fines de lucro. Para ello, el o los autores deben remitir el formato de Carta-Cesión de la Propiedad de los Derechos de Autor (que se puede consultar en <http://www.udual.org/CIDU/Revista/CARTA.doc>) debidamente requisitado y firmado por el autor (autores). Este formato se puede enviar por correspondencia o por correo electrónico en archivo pdf.
5. Todos los trabajos serán sometidos a dictamen de pares ciegos a cargo de la Cartera de Árbitros de la revista, la cual está compuesta por prestigiados académicos de instituciones nacionales e internacionales. Cada trabajo será enviado a dos dictaminadores según el área de especialización disciplinaria que corresponda. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
6. Los resultados de los dictámenes son inapelables.
7. Los procesos de dictaminación están determinados por el número de artículos en lista de espera. La Coordinación Editorial de la revista informará a cada uno de los autores del avance de su trabajo en el proceso de dictaminación y edición en su caso.
8. Cada número de la revista se integrará con los trabajos que en el momento del cierre de edición cuenten con la aprobación de por lo menos dos árbitros o dictaminadores. No obstante, con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, *Universidades* se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.
9. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
10. Todo caso no previsto será resuelto por el Comité de Redacción de la revista.

De formato:

1. Sólo se aceptarán trabajos con una extensión de 15 a 25 cuartillas incluyendo gráficos, tablas, notas a pie de página y bibliografía, en tamaño carta, con un interlineado de 1.5 a 12 puntos, en tipografía times new roman. Las reseñas deben tener una extensión de 3 a 5 cuartillas.
2. Todas las colaboraciones deberán entregarse en archivo electrónico a través de correo electrónico o correo postal, en procesador word, sin ningún tipo de formato, sangrías o notas automáticas.
3. En la portada del trabajo deberá aparecer el nombre completo del autor (es).
4. Los cuadros, tablas y gráficos deben presentarse agrupados al final del documento o en archivo aparte. Y en el texto se debe señalar el lugar donde habrán de colocarse.
5. Todo gráfico deberá presentarse en blanco y negro, sin ningún tipo de resaltado o textura, así como los diagramas o esquemas no deben ser copia de Internet.
6. No se acepta ningún tipo de foto.
7. No se deben colocar epígrafes al inicio de cada trabajo.
8. Los títulos y subtítulos deberán numerarse con sistema decimal.
9. Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, es decir, han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar las fuentes bibliográficas, ya que para eso está la bibliografía. Cabe señalar que ésta deberá contener las referencias completas de las obras de los autores que se citen en el cuerpo del texto, sin agregar otras que no sean citadas.
10. Las citas deberán usar el sistema Harvard, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

Cuando se haga referencia de manera general a una obra, se escribirá el apellido del autor, el año de edición y el número de página, dentro de un paréntesis:

(Alberti, 2002:39), o en el caso de dos autores (Rodríguez y García: 1998:56); si son más de dos autores se anotará (Sánchez *et al.*,2003).

En el caso de utilizarse obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán alfabéticamente y se les distinguirá con una letra minúscula después del año:

“La poesía no puede sacar partido del arrepentimiento, pues no bien se plantea este último, el escenario es interno” (Kierkegaard, 1992^a:79).

“Un momento así exige tranquilidad, no debe ser perturbado por la reflexión, ni pueden interrumpirlo las tormentas de la pasión” (Kierkegaard, 1992^b:100).



11. La bibliografía debe estar escrita en el mismo sistema, ordenada alfabética y cronológicamente según corresponda. No usar mayúsculas continuas. Los apellidos y nombres de los autores deben estar completos, es decir, no deben anotarse sólo abreviaturas. Véanse los siguientes ejemplos:

Para libros:

Grize, Jean (1990), *Logique et langage*, París : Ophrys.

Dogan, Matei y Robert Pahre (1993), *Las nuevas ciencias sociales : la marginidad creadora*, México: Grijalbo.

Para revistas o capítulos de libros:

Jiménez, Gilberto (2203), "El debate sobre la prospectiva de las ciencias sociales en los umbrales del nuevo milenio", en *Revista Mexicana de Sociología*, año 65, núm. 2, México: UNAM.

Morley, David (1998), "Debate mediático: interpretando las interpretaciones de las interpretaciones", en Curran, James et al. [comps.], *Estudios culturales y comunicación*, España: Paidós Comunicación.

Para referencias a sitios web se indicará la ruta completa del trabajo señalando la fecha de consulta:

Romero, Ernesto (2005), "Estudios sociológicos contemporáneos" en *Sociología general*, núm. 35, México: UNAM.

<http://www.iis.unam.mx/biblioteca/principal.html> [22 de enero de 2006].

12. Las siglas deben ir desatadas la primera vez que aparezcan en el texto, en la bibliografía, en los cuadros, tablas y gráficos. Por ejemplo, en el texto la primera vez deberá escribirse: Consejo Nacional de Población, posteriormente: CONAPO.

13. Al final del trabajo el o los autores deberán colocar una breve fecha curricular que deberá contener los siguientes elementos: máximo grado académico, institución y dependencia donde labora, país, líneas de investigación, últimas tres publicaciones, correo electrónico, dirección postal, teléfono y fax.

Envío de trabajos a las siguientes direcciones de correo

electrónico:

udual1@servidor.unam.mx

publicaciones@udual.org



Instituciones de Educación Superior afiliadas a la UDUAL

ARGENTINA

Universidad Católica de Córdoba
 Universidad de Buenos Aires
 Universidad de Mendoza
 Universidad Nacional de Córdoba
 Universidad Nacional de Cuyo
 Universidad Nacional de Entre Ríos
 Universidad Nacional de Jujuy
 Universidad Nacional de la Pampa
 Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
 Universidad Nacional de La Plata
 Universidad Nacional de Lomas de Zamora
 Universidad Nacional de Mar del Plata
 Universidad Nacional de Santiago del Estero
 Universidad Nacional de Tres de Febrero
 Universidad Nacional del Litoral

BOLIVIA

Universidad Autónoma "Gabriel Rene Moreno"
 Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho"
 Universidad Autónoma "Tomás Frías"
 Universidad Mayor de San Andrés
 Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca
 Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz

BRASIL

Fundacao Universidade Federal de Mato Grosso
 Universidade de Fortaleza
 Universidade de Sao Paulo
 Universidade Estadual de Campinas
 Universidade Federal de Santa Catarina
 Universidade Federal de Santa Maria
 Universidade Federal de Uberlândia
 Universidade Federal do Ceará
 Universidade Federal do Maranhao
 Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Universidade Santa Ursula

COLOMBIA

Fundación Universidad Central
 Instituto Caro y Cuervo
 Pontificia Universidad Javeriana
 Universidad Autónoma del Caribe
 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
 Universidad Cooperativa de Colombia
 Fundación Universitaria de Boyacá
 Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales
 Universidad de la Amazonia
 Universidad de La Sabana
 Universidad El Bosque
 Universidad Libre de Colombia
 Universidad Metropolitana
 Universidad Nacional de Colombia
 Universidad Pedagógica Nacional
 Universidad Piloto de Colombia
 Universidad Santo Tomás

COSTA RICA

Instituto Tecnológico de Costa Rica
 Universidad de Costa Rica

CUBA

Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana
 Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría"
 Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas
 Universidad de Camagüey
 Universidad de La Habana
 Universidad de Oriente

CHILE

Universidad de Los Lagos
 Universidad de Valparaíso
 Universidad Tecnológica Metropolitana

ECUADOR

Escuela Politécnica Nacional
 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
 Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
 Universidad Central del Ecuador
 Universidad de Cuenca
 Universidad Escuela Politécnica Javeriana del Ecuador
 Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabi
 Universidad laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil
 Universidad Técnica de Ambato
 Universidad Técnica del Norte
 Universidad Técnica Particular de Loja
 Universidad Tecnológica Equinoccial

EL SALVADOR

Universidad de El Salvador

GUATEMALA

Universidad San Carlos de Guatemala
 Universidad Rafael Landívar

HAITÍ

Université Étát d' Haïti

HONDURAS

Escuela Agrícola Panamericana, "El Zamorano"
 Universidad Nacional Autónoma de Honduras

MÉXICO

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
 Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora
 Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N
 El Colegio de la Frontera Norte
 El Colegio de México, A.C.
 El Colegio de Sonora
 Escuela de Medicina Tominaga Nakamoto
 Instituto Nacional de Salud Pública
 Instituto Politécnico Nacional
 Instituto Tecnológico de Sonora
 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
 Multiversidad Mundo Real "Edgar Marin" A.C.
 Universidad Anáhuac
 Universidad Autónoma de Aguascalientes
 Universidad Autónoma de Baja California del Norte
 Universidad Autónoma de Campeche
 Universidad Autónoma de Chiapas
 Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
 Universidad Autónoma de Guadalajara
 Universidad Autónoma de La Laguna, A.C.
 Universidad Autónoma de Nuevo León
 Universidad Autónoma de Querétaro
 Universidad Autónoma de Sinaloa
 Universidad Autónoma de Tamaulipas
 Universidad Autónoma de Yucatán
 Universidad Autónoma del Estado de México
 Universidad Autónoma del Estado de Morelos
 Universidad Autónoma Metropolitana
 Universidad de Colima
 Universidad de Guadalajara
 Universidad de Guanajuato
 Universidad de Occidente
 Universidad de Sonora
 Universidad del Centro de Estudios Cortazar
 Universidad del Centro de México
 Universidad del Claustro de Sor Juana
 Universidad del Noreste
 Universidad del Valle de México
 Universidad Iberoamericana, A.C.
 Universidad ICEL, S.C.
 Universidad Insurgentes, S.C.
 Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
 Universidad La Salle, A.C.
 Universidad Latinoamericana, S.C.
 Universidad Mesoamericana de San Agustín

Universidad México Americana del Norte, A.C.

Universidad Nacional Autónoma de México
 Universidad Panamericana
 Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
 Universidad Regiomontana, A.C.
 Universidad Tecnológica de México
 Universidad Tecnológica de Querétaro
 Universidad Tecnológica de Tulancingo
 Universidad Valle del Bravo
 Universidad Veracruzana

NICARAGUA

Universidad Centroamericana
 Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
 Universidad Politécnica de Nicaragua

PANAMÁ

Universidad Autónoma de Chiriquí
 Universidad Católica Santa María La Antigua
 Universidad de Panamá

PARAGUAY

Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción"

PERÚ

Pontificia Universidad Católica de Perú
 Universidad Andina del Cusco
 Universidad Católica de Santa María
 Universidad César Vallejo
 Universidad de Lima
 Universidad de San Martín de Porres
 Universidad Femenina del "Sagrado Corazón"
 Universidad Inca Garcilaso de La Vega
 Universidad Nacional de Ingeniería
 Universidad Nacional de Piura
 Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
 Universidad Nacional de Trujillo
 Universidad Nacional "Federico Villarreal"
 Universidad Nacional Mayor de San Marcos
 Universidad Peruana "Cayetano Heredia"
 Universidad Privada de Tacna
 Universidad Ricardo Palma
 Universidad Señor de Sipán

PUERTO RICO

Universidad de Puerto Rico

REPUBLICA DOMINICANA

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
 Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
 Universidad Abierta para Adultos
 Universidad Autónoma de Santo Domingo
 Universidad Católica Nordestana
 Universidad Católica Tecnológica del Cibao
 Universidad Central del Este
 Universidad del Caribe
 Universidad "Federico Henríquez y Carvajal"
 Universidad Iberoamericana
 Universidad Nacional "Pedro Henríquez Ureña"
 Universidad Tecnológica de Santiago

URUGUAY

Universidad Católica del Uruguay 'Dámaso Antonio Larrañaga'
 Universidad de La República
 Universidad ORT de Uruguay

VENEZUELA

Universidad Central de Venezuela
 Universidad de Carabobo
 Universidad de Los Andes
 Universidad del Zulia
 Universidad Rafael Urdaneta



Democracia

Cooperación

Juventud

Universidad

Libertad

Desigualdad

Autonomía

Práctica estudiantil

Aprendizaje

Ciudadanía

Tolerancia