

A satellite-style map of Latin America and the Caribbean region, showing the continent of South America and the islands of the Caribbean. The map is set against a dark blue background. The landmasses are depicted in various shades of green, brown, and tan, representing different terrain types and vegetation. A white rectangular box is overlaid on the top left portion of the map, containing the title and subtitle in dark blue text.

**La Educación Superior  
En América Latina y El Caribe**  
El compromiso cívico y la misión democrática

**Ronaldo Munck, Yadira Pinilla,  
Rita A. Hodges, Catherine Bartch**

# LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

---

El compromiso cívico y la misión democrática

Ronaldo Munck (Editor Coordinador)  
Yadira Pinilla, Rita A. Hodges, Catherine Bartch



Publicado en 2025 por

Glasnevin Publishing

Derechos de autor © Los Contribuidores 2025

Diseño, maquetación y composición © Glasnevin Publishing 2025

Este libro es una traducción de *Higher Education in Latin America and the Caribbean. Civic Engagement and the Democratic Mission* editado por Ronaldo Munck (con Yadira Pinilla, Rita Hodges y Catherine Bartch) publicado en inglés en 2023. ISBN: 978-1-908689-45-0

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de este libro puede ser reproducida o utilizada en ninguna forma o por ningún medio electrónico o mecánico, incluyendo fotografía, filmación, grabación, videograbación, fotocopiado o por sistema de almacenamiento y recuperación de información y no podrá, por ningún medio comercial o de otro tipo, ser prestada, revendida o de otro modo circulada en cualquier forma de encuadernación o cubierta que no sea aquella en la que está publicada sin permiso previo por escrito del editor. Se han hecho valer los derechos morales del autor.

ISBN: 978-1-908689-50-4

Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad exclusiva de los autores y no representan necesariamente la opinión oficial de la Organización de los Estados Americanos (OEA) o de sus Estados Miembros. La OEA no garantiza la exactitud, integridad o actualidad de la información contenida en esta publicación y no se hace responsable de cualquier error u omisión, ni de los resultados obtenidos del uso de esta información. El uso de esta publicación es bajo el propio riesgo del usuario.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

Autores y editores .....	vi
Prólogo .....	xv
Prefacio.....	xx
Glosario .....	xxiii
CONTEXTO.....	xxix
Capítulo 1: La cooperación global para la misión democrática de la educación superior (una aproximación desde Estados Unidos) - Rita A. Hodges e Ira Harkavy .....	1
Capítulo 2: Repensando la educación superior y el compromiso cívico en América Latina y el Caribe: historia y perspectivas - Ronaldo Munck.....	17
PARTE I: MISIÓN DEMOCRÁTICA.....	37
Capítulo 3: Educación superior y compromiso social en América Latina - Andrés Peregalli y Enrique Ochoa .....	39
Capítulo 4: Democracia y ciudadanía en el Caribe: desafíos y perspectivas en el desarrollo de proyectos en educación superior - Syndia A. Nazario-Cardona y Eloy A. Ruiz-Rivera .....	54
Capítulo 5: El compromiso cívico y la co-creación de conocimiento: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México - Abril Herrera Chávez y Karla Valverde Viesca .....	74
Capítulo 6: Etnicidad/raza, lengua y desigualdad en la educación superior - Daniel Mato .....	84
Capítulo 7: Democracia y ciudadanía en la educación superior de Latinoamérica - Mauricio Devoto .....	104
Capítulo 8: Redes de educación superior y democracia - David Julien y Romel Castaños .....	122
Capítulo 9: Educación superior, democracia y compromiso en América Latina - Roberto Escalante Semerena y Patricia Ávila Muñoz .....	130

PARTE II: COMPROMISO CÍVICO.....	142
Capítulo 10: Compromiso cívico a través de las prácticas sociales educativas en la Universidad de Buenos Aires - María Catalina Nosiglia y María Rosa Tapia .....	144
Capítulo 11: Extensión universitaria, una breve reseña del compromiso cívico en las universidades brasileñas - Marcelo Knobel y Fernando Hashimoto.....	159
Capítulo 12: Universidad de Aysén: desde la demanda social al compromiso con sus territorios - Natacha Pino Acuña.....	170
Capítulo 13: Vinculación e innovación social y tecnológica para un territorio sostenible: <i>Smartland</i> UTPL - Santiago Acosta Aide .....	178
Capítulo 14: El compromiso social universitario: FORJA, una experiencia curricular - Víctor Martínez Ruíz y Claudia Lucía Mora Motta .....	192
Capítulo 15: La formación ética y ciudadana a través del servicio social en el nuevo modelo educativo del Tecnológico de Monterrey - Pablo Ayala Enríquez.....	206
Capítulo 16: Compromiso cívico en la educación superior del Caribe: prácticas y posibilidades para la promoción de la democracia - Glenn A. Bowen .....	224

## AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a la Universidad Ana G. Méndez por su generoso respaldo en la traducción de este libro. En particular, queremos reconocer la invaluable contribución de la vicepresidenta Syndia Nazario Cardona, no solo como una de nuestras autoras, sino también por su papel fundamental en la gestión y aseguramiento de este apoyo. Su compromiso y liderazgo han sido esenciales para hacer posible esta publicación.

## AUTORES Y EDITORES

**Santiago Acosta Aide** es el rector de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). También es el director ejecutivo del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED). Tiene un Doctorado en Filología de la Universidad de La Laguna (España) y es docente e investigador en literatura latinoamericana. Ha enseñado en universidades de Ecuador, Perú, Bolivia, España y Rusia.

**Patricia Ávila Muñoz** es directora del ECESELI Espacio Común Regional de Educación Superior Multimodal, de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Docente en educación superior en el Colegio de Pedagogía de la UNAM. Su área de especialización es la educación apoyada en tecnologías, la educación no presencial y la edu-comunicación. Ha ocupado responsabilidades de gestión institucional, entre las que se encuentran: coordinadora de Gestión del Aprendizaje y directora de la División de Ciencias Sociales y Administrativas de la Universidad Abierta y a Distancia de México, gerente de Posgrados y gerente de Capital Humano en INFOTEC Centro Público de Investigación del CONACyT, y coordinadora general de Investigación y Desarrollo de Modelos Educativos en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Ha publicado artículos y obras especializadas en temas de pedagogía, educación a distancia, comunicación educativa, y el desarrollo de la tecnología educativa en América Latina, entre otros.

**Pablo Ayala Enríquez** es director de Impacto Social en la Oficina de la Vicepresidencia para la Inclusión, Innovación Social y Sostenibilidad en el Tecnológico de Monterrey en México. Tiene un doctorado en Ética Aplicada y Democracia de la Universidad de Valencia de España y hace parte de varias redes de ética aplicada. Pablo ha dictado cátedras en ética empresarial en varias universidades en México y en otros países de América Latina. Además, ha sido parte de comités directivos de varias organizaciones y en juntas editoriales de distintas revistas.

**Catherine Barch** es directora asociada del Centro de Estudios Latinoamericanos y Latinx de la Universidad de Pensilvania, y la directora del programa la Universidad de Pensilvania del Modelo de la Organización de los Estados Americanos (PMOAS). Sus intereses investigativos incluyen la política latinoamericana, política

estadounidense, teoría democrática, y educación y participación cívica. Ha dictado cursos sobre estos temas y otros, incluyendo Organizaciones Internacionales en América Latina, Política Latinoamericana, y los Latinxs y el Derecho, en varias universidades e instituciones de educación superior comunitarias privadas y públicas de la región. Su investigación y docencia se enfocan en cómo educar para la participación política global. También participa en la política a nivel local y estatal, y ha sido observadora electoral en Estados Unidos, Bolivia y Guatemala. Catherine también hace parte de la Junta Directiva de CCATE y del Instituto para el Diálogo y la Diplomacia.

**Glenn A. Bowen** es director ejecutivo del Centro de Iniciativas de Servicio Comunitario de Barry University (Miami, Florida, EE.UU.). Como profesor asociado, brinda liderazgo en toda la universidad acerca del compromiso comunitario, incluyendo el aprendizaje-servicio, investigación comprometida con la comunidad, y alianzas entre la universidad y la comunidad. Glenn desarrolló el Proyecto de Democracia de Barry como una iniciativa de aprendizaje cívico y compromiso democrático. Fue miembro de la Junta Directiva de la Asociación Internacional de Investigación sobre el Aprendizaje-Servicio y Compromiso Comunitario. Además, ha sido autor de varias publicaciones revisadas por colegas y capítulos. Antes de mudarse a Estados Unidos en 1995, fue presidente de la Asociación de Jamaica de las Naciones Unidas y miembro electo del Comité Ejecutivo de la Federación Mundial de Asociaciones de las Naciones Unidas.

**Mauricio Devoto** es abogado de la Universidad Católica Argentina y director del Centro de Estudios en Ciudadanía (CIVES) de la Facultad de Derecho de la Universidad de Palermo en Buenos Aires, Argentina. Ha ocupado varios cargos de servicio social, incluyendo embajador argentino de Mercosur y ALADI (2018-2019), secretario de Planeación estratégica, Ministerio de Justicia (2016-2017) y presidente del Consejo de la Magistratura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2006-2010). Tiene varias publicaciones, incluyendo Subiendo el escalón ciudadano (Konrad Adenauer Stiftung, Buenos Aires, 2020); La justicia como valor (Ministerio de Justicia de la Nación, 2019); y 19 Motivos. Ensayando el cambio político (Grupo Editorial Planeta S.A.I.C. Buenos Aires, 2015).

**Roberto Iván Escalante Semerena** es secretario general de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Tiene un Doctorado en Desarrollo Rural de la Universidad de Londres y un Doctorado Honoris Causa de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote en Perú.

Realizó estudios de Maestría en Desarrollo Agrario en la Universidad de Londres y su Licenciatura en Economía la cursó en la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus estudios se han enfocado en mejorar los aspectos de una agricultura sustentable, desde una perspectiva económica que tiene en cuenta la equidad social. Como especialista en desarrollo sostenible y economía ambiental, ha coordinado diversos proyectos de investigación entre los que se encuentran: Gestión Comunitaria de los Efectos del Cambio Climático en México; Análisis Cuantitativo de los Impactos del Cambio Climático en el Sector Agropecuario Mexicano; y Gestión Comunitaria de los Retos Ambientales en América Latina.

**Ira Harkavy** es fundador y director del Centro Barbara y Edward Netter para las Alianzas Comunitarias de la Universidad de Pensilvania. Sus investigaciones y docencia se enfocan en la historia y práctica de las alianzas urbanas de universidad-comunidad-colegio y de las misiones democráticas y cívicas de la educación superior. Harkavy ha contribuido al desarrollo de cursos académicos de servicio comunitario, así como proyectos de investigación participativa de acción con la comunidad local de la Universidad de Pensilvania. Harkavy es el presidente del Consorcio Internacional para la Educación Superior, Responsabilidad Cívica y Democracia. Ha sido coautor y coeditor de trece libros, incluyendo *Dewey's Dream: Universities and Democracies in an Age of Education Reform, Civil Society, Public Schools, and Democratic Citizenship* (2007), *Knowledge for Social Change: Bacon, Dewey, and the Revolutionary Transformation of Research Universities in the Twenty-First Century* (2017), y *Higher Education Leadership for Democracy, Sustainability, and Social Justice* (2023).

**Fernando Hashimoto** es profesor de planta de percusión del Instituto de Artes de la Universidad de Campinas (Unicamp). Lidera un grupo investigativo reconocido a nivel internacional sobre la percusión brasileña. Fue el vicerrector de Actividades Culturales y Extensión en la Unicamp desde 2017 a 2021. Fernando es conocido como un promotor de música brasileña contemporánea, con una producción extensa bibliográfica y artística. Se ha presentado en conciertos y ha dictado clases magistrales en varias instituciones en las Américas, Europa y Asia.

**Abril Herrera Chávez** es una investigadora multidisciplinaria y responsable de Comunicación y Participación Pública del proyecto West Midlands-Net Zero de la Universidad de Birmingham, en colaboración con gobiernos locales. Este proyecto evalúa el impacto económico y en la

salud de las políticas de net zero, buscando conectar sus objetivos con las comunidades beneficiadas. Abril coordina las estrategias de participación e involucramiento público, colaborando con gobiernos, comunidades y ONGs. Con un doctorado en Arquitectura, Espacio y Computación de la University College London (UCL), Abril fue investigadora en el Grupo de Ciencia Ciudadana Extrema (ExCiteS). Promotora de la investigación participativa, lideró la creación de MOOCs para la plataforma de Ciencia Ciudadana de la UE, coordinó la impartición de seminarios sobre ciencia ciudadana con el proyecto HEIDI y desarrolló un análisis comparativo en TIME4CS para explorar factores que impulsan la participación pública en investigación a nivel global.

**Rita A. Hodges** es directora adjunta del Centro Netter para las Alianzas Comunitarias de la Universidad de Pensilvania. También sirve como secretaria ejecutiva del Consorcio Internacional para la Educación Superior, Responsabilidad Cívica y Democracia. Ha sido coautora de múltiples artículos y capítulos sobre las alianzas entre la universidad y la comunidad, así como dos libros: *The Road Half Traveled: University Engagement at a Crossroads* (2012) y *Knowledge for Social Change: Bacon, Dewey and the Revolutionary Transformation of Research Universities in the Twenty-First Century* (2017). Es la coeditora de *Community-Engaged Scholarship: Reflections from Netter Center Alumni* (2025). También ha sido editora de la revista *Universities and Community Schools*. Además, tiene un Doctorado en Educación de la Universidad de Pensilvania.

**David Julien** es el secretario general de la Organización Universitaria Interamericana (OUI-IOHE) y el director ejecutivo del Congreso de las Américas sobre Educación Internacional (CAEI). Tiene un Doctorado y una Maestría en Psicología de la Université de Sherbrooke y una Licenciatura de la Université Laval. Ha tomado cursos en liderazgo y gestión en Harvard University y McGill University. Tiene 20 años de experiencia en gestión en tres organizaciones distintas, incluyendo la IOHE, Agencia Mundial Antidopaje (AMA), y Unesco donde se ha encargado de desarrollar alianzas intergubernamentales y diferentes programas de fortalecimiento de capacidades. Ha sido profesor en el Confucius Institute en Montreal, la Université de Sherbrooke, Cegep Marie-Victorin y Kaifeng University (China). También ha liderado seminarios de capacitación en varias universidades en América Latina.

**Marcelo Knobel** es un físico brasileño y director ejecutivo de la Academia Mundial de Ciencias (TWAS), y profesor titular (en licencia) del Instituto de Física Gleb Wataghin de la Universidad Estatal de Campinas (IFGW-Unicamp). Fue rector de la Unicamp, donde implementó importantes políticas de inclusión educativa. Es miembro de la Academia Brasileña de Ciencias y del Observatorio de la Magna Charta, además de ser Comendador de la Orden del Mérito Científico. Ha sido reconocido con el Premio José Reis de Divulgación Científica (2019) y el Premio CBMM de Ciencia y Tecnología (2022). Es autor de importantes obras sobre educación superior y divulgación científica, distinguiéndose como una voz destacada en la defensa de la ciencia y la universidad pública en Brasil y América Latina.

**Víctor Martínez Ruíz** es profesor del Departamento de Humanidades en la Pontificia Universidad Javeriana, en Cali, Colombia. Se formó en filosofía, teología y educación, y tiene experiencia en el campo de la educación y de la responsabilidad social corporativa. Actualmente es el director de FORJA, y sus investigaciones publicadas abordan el desarrollo de las capacidades humanas.

**Daniel Mato** es Doctor en Ciencias Sociales. Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Director de la Cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina. Entre 2007 y 2018, dirigió el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad de Unesco-IESALC. Director de los equipos de investigación sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad de la 2da y la 3ra Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES-2008 y CRES-2018). Coordinador de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL). Desde 1986, desarrolla experiencias de trabajo en colaboración con intelectuales y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes en varios países latinoamericanos. Entre 1978 y 2010, fue docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela. Ha sido profesor visitante en universidades de España, Estados Unidos y varios países latinoamericanos.

**Claudia Lucía Mora Motta** es psicóloga con una Maestría en Educación Popular y Desarrollo Comunitario. Ha sido consultora para la red AUSJAL sobre temas de liderazgo, aprendizaje-servicio, compromiso y responsabilidad social. Es evaluadora de proyectos de aprendizaje-

servicio en varias redes universitarias internacionales y trabaja como consultora en la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. Fue directora de la Oficinas de Responsabilidad Social y de FORJA, donde la metodología de aprendizaje-servicio se implementó de forma institucional en la Javeriana. Es miembro del Comité Directivo del Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz). Sus publicaciones abordan la responsabilidad social de las universidades y el aprendizaje-servicio.

**Ronaldo Munck** es Profesor Emérito en Sociología y Compromiso Cívico en la Universidad de Dublín e investigador asociado en el Instituto Interdisciplinario de Estudios e Investigaciones de América Latina (INDEAL), Universidad de Buenos Aires. Aparte de sus muchas publicaciones, en 12 idiomas, sobre la sociología del trabajo y del desarrollo en el contexto de la globalización y en América Latina en particular, en su capacidad de Director de Compromiso Social (extensión universitaria) en la Universidad de Dublin, ha publicado una serie de libros incluyendo *Higher Education and Community-Based Research: Creating a Global Vision* (Palgrave), *Higher Education's Response to the COVID-19 Pandemic: Building a more sustainable and democratic future* (con el Consejo de Europa), y *Vinculación con el Territorio: Formar es Transformar* (con la Universidad Técnica Particular de Loja). Actualmente está preparando, en formato bilingüe, el *Diccionario Crítico de la Extensión Universitaria y el Compromiso Social para la desambiguación del terreno*.

**Syndia Nazario-Cardona** es la vicepresidenta adjunta de Asuntos Gubernamentales y Relaciones Comunitarias en la Universidad Ana G. Méndez en Puerto Rico. Tiene una Maestría en Administración y Servicios Humanitarios de Nova Southeastern University y una Licenciatura en Psicología de la Universidad de Puerto Rico. Tiene más de 30 años de experiencia profesional, enfocándose en incidencia política, relaciones gubernamentales, derechos humanos, justicia social, inmigración y educación. Se ha involucrado de forma activa en la comunidad, promoviendo oportunidades sociales y educativas y el bienestar político y económico.

**María Catalina Nosiglia** es una profesora de Ciencia Educativa en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Argentina. Dicta cátedras en Política Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras, así como en evaluación y gobierno universitario en el programa de gestión universitaria en la Facultad de Ciencia Económica. También dicta cursos

de posgrado en política de educación superior en varias universidades en Argentina y en el extranjero. Lidera proyectos investigativos en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras). Ha publicado varios libros y artículos en revistas científicas sobre política universitaria. Es la secretaria de Asuntos Académicos del rectorado de la Universidad de Buenos Aires y representante del Núcleo Evaluación Institucional, Planeamiento Estratégico y Gestión Universitaria de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM).

**Enrique Ochoa** tiene 15 años de experiencia como consultor del Ministerio de Educación de Argentina, especializándose en la promoción de los proyectos de servicio-aprendizaje. También es profesor de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y del Programa de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales de CIEE-FLACSO. También ha sido profesor invitado en varias universidades. Desde la creación del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), ha sido la persona encargada de las relaciones internacionales de la organización y de la coordinación de las actividades de capacitación y apoyo a las instituciones de educación superior. Desde el 2016, ha sido el director ejecutivo, encargado de coordinar las áreas y programas, y reporta directamente a la Junta Directiva para el cumplimiento de las metas y objetivos de CLAYSS.

**Andrés Peregalli** es profesor de planta e investigador de la Universidad Católica Argentina (Departamento de Educación. Inclusión y Enseñanza Efectiva). Es Vicecoordinador General de la red global Uniservitate (aprendizaje-servicio en la educación superior católica). También ejerce como profesor de posgrado en universidades nacionales e internacionales. Es educador y miembro de equipos de gestión en organizaciones de sociedad civil en Uruguay y Argentina, donde trabaja con la niñez, adolescentes y jóvenes en sectores populares. Es consultor y asesor en varias agencias e instituciones educativas estatales, nacionales e internacionales, además, es miembro de redes académicas y de investigación nacionales e internacionales. Sus áreas de interés incluyen el aprendizaje-servicio solidario en instituciones de educación superior; políticas educativas de inclusión; formación de docentes (redes de innovación); y autoevaluación institucional. Es autor de varios libros, capítulos y artículos académicos.

**Yadira Pinilla** es Especialista Principal del Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Empleo de la Organización de los Estados

Americanos (OEA). Anteriormente, ejerció como asesora del Departamento de Sustentabilidad Democrática y Misiones Especiales de la OEA. Yadira cuenta con 25 años de experiencia en asuntos internacionales y diplomacia multilateral, trabajando con agencias de la ONU, organizaciones regionales, donantes y la sociedad civil, en la promoción y la consolidación de la paz multilateral y de la democracia. Ha ocupado cargos de asesoría política para el secretario general adjunto y para el secretario general de la OEA en varios temas. Yadira tiene una maestría en Gestión de Conflictos en Políticas Públicas (1995) y una licenciatura en Estudios Políticos Latinoamericanos de la Universidad George Mason, además de diplomas de posgrado en construcción de paz de American University y de la Eastern Mennonite University.

**Natacha Pino Acuña** rectora de la Universidad de Aysén en Chile (2019-2023), una universidad recién creada en el sur del país, donde previamente se desempeñaba como jefa de la carrera de Ingeniera Civil. Tiene una Maestría en Ingeniería Avanzada y Logística de la Cadena de Abastecimiento de la Universidad de Valencia en España. Durante su período se rectoría fue presidenta de la Agrupación de Universidades Regionales y ha liderado el trabajo en inequidad de género en términos de acceso a la universidad, la prevención de violencia de género y el desarrollo de un modelo de educación superior no sexista.

**Eloy A. Ruiz-Rivera** es candidato al Doctorado de Filosofía y Letras, especializándose en Historia, de la Universidad de Puerto Rico donde también obtuvo una Licenciatura en Educación y Maestría en Historia. Tiene una trayectoria profesional y académica de más de 15 años en gerencia y alta gerencia, investigación, estrategia y proyectos de enseñanza. Ha liderado presentaciones académicas en Puerto Rico, Cuba y México. Su trabajo se ha enfocado en el estudio histórico de políticas educativas en Puerto Rico, el Caribe y Estados Unidos y en la historiografía cultural de la educación.

**María Rosa Tapia** tiene una Licenciatura de Educación en Diseño de Instrucción en Tecnología Educativa (San Diego State University) y una Maestría en Tecnología Educativa (Universidad de Buenos Aires). Es miembro del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) desde su fundación y ha sido coordinadora del Programa de Voluntariado Juvenil para las Américas del Área de Educación a Distancia y del Programa de Apoyo a Escuelas Solidarias. Ha dictado cursos sobre aprendizaje-servicio y la integración de la tecnología en los proyectos educativos solidarios en cursos, talleres y

seminarios virtuales para instituciones educativas y organizaciones sociales de los cinco continentes. Es coordinadora de Educación Superior y Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior Católica, Uniservitate. También es responsable de Capacitación Docente en Prácticas Sociales Educativas en la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, y es docente de aprendizaje y tecnología en la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz.

**Karla Valverde Viesca** es mexicana y actualmente se desempeña como Coordinadora del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias y es investigadora Nacional del SNI. También es integrante de la Red de Politólogas #NoSinMujeres | @RedPolitologas. Es Doctora en Ciencias Políticas y Sociales adscrita al Centro de Estudios Políticos, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, desde donde recientemente coordinó el proyecto, *The Cohesive City: Addressing Stigmatisation in Disadvantaged Urban Neighbourhoods*, en el marco del Programa de Investigación e Innovación Horizon 2020. Este proyecto fue lanzado por la Universidad de Oxford Brooks (School of the Built Environment) y financiado por la Comisión Europea. Además de algunas recomendaciones para elaborar políticas públicas y una guía de buenas prácticas, este proyecto reunió, en dos publicaciones, algunas experiencias co-creativas.

## PRÓLOGO

*Yadira Pinilla*

El mundo ha sido testigo de una serie de acontecimientos lamentables en los últimos dos años, que nos han mostrado que los problemas contemporáneos “la crisis climática, las amenazas a la democracia, el racismo, y la desigualdad económica” ocurren a nivel global y que nosotros, como individuos, debemos repensar nuestras prioridades, intereses y ambiciones sobre cómo queremos vivir con nuestras familias, profesiones, comunidades y gobiernos. Por lo tanto, los valores de los que tanto hablamos pero que a menudo no practicamos, se han puesto a prueba.

Por otro lado, estamos inmersos en un mundo donde lo único que es constante es el cambio y, en medio de la fluctuación de incertidumbres, es imposible esperar resultados diferentes cuando seguimos implementando o proponiendo las mismas líneas de acción. En este contexto, es imprescindible tener sistemas educativos que se puedan adaptar, que sean flexibles, y que estén preparados para responder de forma efectiva y equitativa a los retos, ya sea con respecto a la salud, al cambio climático, o a la pedagogía. No podemos salir de esta situación menos democráticos, o con menos derechos para nuestras poblaciones. Para lograr este objetivo, necesitamos que la democracia y una perspectiva justa y equitativa del desarrollo humano sean el eje central de nuestra política. Por lo tanto, es indispensable que se invierta en la educación superior y en su capacidad de formar una ciudadanía activa en sociedades democráticas. Este tipo de inversión aumenta el nivel de participación, cooperación y compromiso al servicio de los demás, promoviendo el avance de sociedades democráticas sostenibles.

Según la Unesco, una educación basada en los principios de la cultura democrática y la inclusión social contribuye a que los estudiantes desarrollen su potencial y les proporciona los medios necesarios para sobrellevar los obstáculos en su desarrollo, con base en su contexto social y económico. Por lo tanto, debemos reconocer que la educación tiene el potencial de ir más allá de un desarrollo del conocimiento y de habilidades cognitivas hacia la generación de valores, habilidades blandas y actitudes que faciliten la cooperación, la ciudadanía global y la transformación social. En este siglo, es fundamental que la educación contribuya a que las personas jóvenes entiendan cómo ejercer sus

derechos democráticos, aprendan a cooperar con sus conciudadanos, analicen los medios sociales de forma crítica, desarrollen responsabilidad medioambiental, luchen contra las actitudes hostiles y discursos de odio contra grupos vulnerables, y fortalezcan su sentido de pertenencia. Dichas actitudes y comportamientos deben ser desarrollados desde un comienzo en cada generación. La educación a través de sus instituciones formales, por lo tanto, juega un papel fundamental en este sentido.

Hoy en día, el sector educativo se enfrenta a un sinnúmero de obstáculos, que a su vez representan una oportunidad para implementar reformas. La educación es un derecho y, por ende, implica un compromiso ineludible del Estado hacia sus ciudadanos. Aunque el aumento del acceso a una educación asequible sigue siendo un reto importante en muchos países de nuestra región, la mejora de la calidad y la pertinencia es hoy más importante que nunca, con el debido énfasis en la importancia de los valores, las actitudes y las aptitudes que promueven el respeto mutuo y la coexistencia pacífica. Como consecuencia de la pandemia y conforme a nuestra nueva normalidad, el sector educativo se encuentra en una coyuntura crítica donde puede impulsar a una nueva generación de docentes y estudiantes para que faciliten la cooperación internacional y promuevan la transformación social de forma innovadora, fomentando así un mundo más justo, pacífico, tolerante, seguro y sostenible.

El contexto actual, surgido después de la pandemia, ha visibilizado aún más las inequidades, en especial dentro de las poblaciones en situación de vulnerabilidad. No obstante, también se han forjado alianzas más fuertes entre los sectores estatales, de sociedad civil, comunitarios y privados para hacer frente a los nuevos retos. Nuestras instituciones educativas también deben afrontar los nuevos desafíos, desde garantizar un retorno seguro a las clases presenciales, hasta combatir las inequidades actuales en cuanto a la accesibilidad digital y la falta de acceso a la educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad. Por lo tanto, una perspectiva multidimensional que garantice la continuidad educativa se convierte cada vez más en una parte fundamental del desarrollo curricular en todo el mundo.

Históricamente, el acceso a la educación superior ha sido un elemento clave en la consolidación y fortalecimiento de una sociedad democrática. Asimismo, la educación superior ha sido un motor crucial para el progreso de la sociedad. Tras la crisis de la pandemia, reconocer

el papel de la educación superior en el desarrollo y sostenimiento de una cultura democrática será aún más importante. Debemos de reconocer que la educación superior es un medio esencial a través del cual se reconstruyen y sostienen los valores y estructuras de una sociedad justa e inclusiva.

La promoción y consolidación de la democracia es uno de los principios fundamentales de la Organización de los Estados Americanos (OEA). La protección de los derechos humanos y del medio ambiente, el desarrollo integral y la inclusión social son elementos centrales de la educación de valores democráticos que la organización busca fomentar en toda la región. Un sistema educativo sólido amplía el acceso a oportunidades y fomenta la resiliencia de las comunidades, al mismo tiempo que impulsa el crecimiento económico de tal forma que refuerza y acelera estos procesos. De igual manera, la naturaleza transformativa de la educación puede suscitar un cambio fundamental en cómo las personas piensan, actúan y cumplen sus responsabilidades hacia los demás, sus comunidades y el planeta.

En el 2018, en la Cumbre de las Américas en Lima, Perú, el hemisferio occidental acordó desarrollar una cultura de participación ciudadana y prevención de la corrupción, con vistas a fortalecer los valores democráticos y cívicos desde la primera infancia y a lo largo de la vida, por medio de la implementación de programas de enseñanza y aprendizaje enfocados en la educación cívica a todos los niveles. Además, a través de la Carta Democrática Interamericana, los Estados Miembros ratificaron su compromiso de llevar a cabo programas y actividades con el objetivo de promover principios y prácticas democráticas y fortalecer la cultura democrática en el hemisferio. De igual manera, reconocieron que se debe prestar especial atención al desarrollo de programas y actividades para la educación de niños y jóvenes como una forma de garantizar la continuidad de los valores democráticos como la libertad y la justicia.

Posteriormente, en el 2018, el secretario general de la OEA, Luis Almagro, se comprometió a trabajar de la mano con el Consorcio para la Educación Superior, Responsabilidad Cívica y Democracia, y el Consejo de Europa con el propósito de promover el papel de la educación superior en el desarrollo de una cultura democrática en los campus universitarios, en las comunidades aledañas y en la sociedad. En reiteradas ocasiones, el secretario general Almagro ha expresado que «la educación es un tema transversal dentro de los pilares de la

Organización de los Estados Americanos, un factor esencial para mejorar los niveles de vida, impulsar el desarrollo económico y humano, promover la inclusión social en las Américas y garantizar más derechos para más gente». Desde entonces, la OEA ha trabajado de forma estrecha con la Cooperación Global para la Misión Democrática de la Educación Superior, que ahora también incluye a la Asociación Internacional de Universidades, para cumplir su misión de promover el papel de la educación superior en el fomento del desarrollo de culturas democráticas representativas de la región mediante una mejor comprensión del trabajo de las universidades y asociaciones en América Latina y el Caribe.

La OEA está comprometida en apoyar a la Cooperación Global, difundiendo información y buenas prácticas para lograr una ciudadanía global democrática y cívicamente activa. Para ello, se dispuso a establecer la Comunidad de Aprendizaje de Asociaciones y Líderes de Educación Superior en América Latina y el Caribe. De la mano con el Centro Netter de la Universidad de Pensilvania, que alberga las oficinas ejecutivas del Consorcio Internacional, y el Centro de Estudios Latinoamericanos y Latinx de la Universidad de Pensilvania, la OEA lidera este importante mecanismo de multilateralismo regional, a la vez que fortalece la conexión entre los líderes de la educación superior en América Latina con el trabajo de la Cooperación Global.

Esta comunidad innovadora comparte perspectivas sobre el papel de la educación superior en fomentar una cultura democrática, identifica buenas prácticas desarrolladas en América Latina, el Caribe y Estados Unidos, respalda el trabajo de la OEA, y apoya la participación de los líderes de América Latina y el Caribe en la Cooperación Global. Además, fomenta el diálogo y facilita el acceso a buenas prácticas educativas, contribuye a que la región esté mejor preparada para afrontar los retos de este siglo, y promueve una nueva etapa en la cooperación respecto a la educación superior en América Latina y el Caribe, garantizando así que los estudiantes tengan las habilidades que necesitan para mejorar sus situaciones y las de sus comunidades en el futuro.

La OEA estableció formalmente la Comunidad de Aprendizaje en febrero de 2022 en la conferencia titulada Un imperativo global: Reconociendo la misión democrática de la educación superior. Aprendiendo con y desde América Latina y el Caribe. La publicación también celebra sus logros y subraya la experiencia regional con respecto a la autonomía institucional, la inclusión social y el acceso educativo, la

participación y el compromiso social, la democracia y la responsabilidad social. El trabajo de la Comunidad de Aprendizaje, junto con los resultados de dicha conferencia que se llevó a cabo en el 2022, contribuyeron a elevar las voces de la Educación Superior de América Latina y el Caribe en el más reciente Foro Global de la Cooperación Global sobre Educación Superior, Liderazgo para la Democracia, Sostenibilidad, y la Justicia Social, que se realizó en Dublín en junio de 2022.

Esta nueva etapa en la colaboración internacional apunta a apoyar el desarrollo de sistemas educativos integrales que acojan los valores de los derechos humanos, el entendimiento intercultural, responsabilidad cívica, y la tolerancia, que hoy en día cobran mayor importancia. Esta comunidad no solo creará nuevos mecanismos para el intercambio de información y programas que desarrollen habilidades que aborden las necesidades de las poblaciones más necesitadas, sino que también trabajará para aumentar la participación de las universidades de la región en el diálogo global y en los intercambios sobre reformas de políticas educativas a todos los niveles. Por medio de discusiones abiertas y foros regionales y globales, el proyecto de Comunidad de Aprendizaje de América Latina y el Caribe aspira a establecer una agenda sólida de investigación y un compendio de buenas prácticas, así como contribuciones políticas a la agenda interamericana. Esperamos que esta comunidad contribuya al trabajo de la OEA ya existente para mejorar el acceso y la calidad de la educación, que reconozca la importancia y el valor del compromiso cívico como eje esencial para una transformación positiva de nuestras sociedades.

## PREFACIO

Esta publicación es el resultado de una conferencia virtual que se realizó en febrero 2022 y que reunió a investigadoras, practicantes y representantes educativos de la región, así como contrapartes internacionales, con el objetivo de compartir buenas prácticas y establecer rutas para fortalecer la cooperación global. El tema central que abordaron las personas participantes fue: «¿Cómo pueden las universidades en las Américas promover la misión democrática de la educación superior, con un enfoque particular en el compromiso cívico?». Luego, a pedido del editor coordinador, se sumaron un número importante de contribuidores que nos ayudó a proveer un panorama más amplio y representativo de las experiencias y perspectivas sobre la misión democrática y el compromiso cívico en América Latina y el Caribe. Estamos muy agradecidos a ellos y ellas por hacer posible esta publicación como contribución al debate sobre los temas que tanto nos apasionan.

Como en otras regiones, América Latina y el Caribe sigue enfrentando retos importantes, incluyendo la fragilidad de las instituciones democráticas y una inequidad social y económica creciente. En las últimas décadas, se ha demostrado que el acceso a la educación superior es esencial en la promoción de sociedades democráticas y en aumentar la participación universitaria. A raíz de la crisis de la pandemia del COVID-19, el papel de la educación superior en el desarrollo y sostenimiento de una cultura de democracia y participación es aún mayor. Es clave que la educación superior se reconozca como un medio esencial a través del cual se apoyan y fortalecen los valores y estructuras de una sociedad justa e inclusiva.

El propósito de esta publicación es de involucrar a líderes, estudiantes y docentes de las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe en una conversación acerca de cómo podríamos compartir las buenas prácticas internacionales. Consideramos cómo las universidades podrían mejorar su abordaje de la inclusión social y el acceso educativo con las comunidades excluidas, incluyendo los pueblos originarios y afrodescendientes, dentro de un marco de valores democráticos.

Nuestro propósito es ayudar a potenciar el papel de la educación superior busca potenciar el papel de la educación superior en fomentar

la responsabilidad cívica, el compromiso comunitario, y la promoción de principios democráticos. Asimismo, buscamos crear oportunidades para discusiones abiertas con el fin de aumentar la comprensión de y el compromiso hacia el papel de la educación superior en promover sociedades democráticas en las Américas; desarrollar una agenda de investigación sobre el papel de la educación superior en promover la democracia; y formar alianzas y mecanismos para la cooperación constante basada en la vasta experiencia dentro de la región.

Brindamos un panorama de la misión democrática y el compromiso cívico de la educación superior en América Latina y el Caribe, además de reunir a diversas voces y las experiencias de diferentes países e instituciones de educación superior. La región tiene una larga y rica experiencia en todos los aspectos de la interacción de la universidad con la sociedad, de la extensión universitaria que se lanzó en la proclamación estudiantil de Córdoba en 1918 a las preocupaciones actuales de la vinculación con el territorio, la responsabilidad social universitaria, el aprendizaje de servicio solidario y la co-creación del conocimiento.

Nuestra región debe ser parte de esta conversación global –ya que involucra a actores de todo el mundo– que aborda la misión democrática y el compromiso cívico de la universidad y que, además, se aproxima a la mejor manera en que esta puede interactuar con la sociedad civil. El debate global sobre las misiones de participación democrática y de compromiso cívico debe, sin lugar a duda, aprender de los debates de América Latina y el Caribe, y estos, a su vez, pueden aprender de las diversas experiencias y lecciones de otras regiones.

Las personas que tienen este libro en sus manos podrán dialogar con varios rectores de universidades, líderes de varias asociaciones de universidades y una serie de practicantes en varios países de América Latina y el Caribe. La educación superior debe verse como un medio imprescindible para apoyar y fortalecer los valores y las estructuras de una sociedad justa e inclusiva.

## Lenguaje inclusivo

Teniendo en cuenta las diversas realidades no solo de nuestra región, sino del mundo entero, y a las que se hacen alusión en este libro, nos pareció fundamental tener en cuenta esta misma diversidad a través del

lenguaje. Así entendemos el lenguaje inclusivo, no solo como lenguaje no binario, sino un lenguaje que incluye precisamente todas esas realidades que enriquecen a nuestra región. Por lo tanto, hicimos un esfuerzo por incluir este enfoque del lenguaje en un libro que habla de la educación superior y cómo esta puede aportar a una sociedad más justa e inclusiva. Dicho esto, nuestra tarea también incluyó una indagación acerca de otros conceptos, por ejemplo, cómo incluir «black» — refiriéndose a un grupo poblacional— en español de una forma que reflejara la realidad de nuestra región. Es decir, cuáles son los usos no solo correctos, sino aceptados y utilizados.

Somos conscientes de que el campo del lenguaje inclusivo es emergente, cambiante y, por ende, con múltiples opiniones y, sí, alternativas. Nuestro enfoque fue incluir un lenguaje que no estuviese recargado o que distrajera del mensaje y, por lo tanto, la economía del lenguaje fue un factor también fundamental. Asimismo, reconocemos que habrá otras opciones o que tal vez se nos hayan escapado algunos elementos. Sin embargo, dado el objetivo de este libro, de aportar a una sociedad justa e inclusiva a través de la educación, nos pareció necesario incluir este enfoque del lenguaje en este espacio.

## GLOSARIO

Los capítulos contenidos en este libro reflejan la diversa y rica realidad de la región respecto a las prácticas de educación superior vinculadas al compromiso cívico en América Latina y el Caribe. De igual manera, los términos empleados para referirse a estas prácticas varían según el país. Por ejemplo, mientras en algunos contextos se utiliza la palabra *extensión* para referirse al compromiso cívico (*civic engagement*), en otros se prefiere el término *vinculación*. Por esta razón, hemos incluido un pequeño glosario que busca ofrecer contexto y claridad sobre los distintos conceptos mencionados en este libro. Si bien reconocemos que no es un glosario exhaustivo y, de ninguna manera, definitivo, su propósito es servir como guía para que el lector se aproxime a dichos conceptos con una comprensión que tenga en cuenta la diversidad que representa.<sup>1</sup>

Dicho de otra forma, los conceptos y términos que se encuentran a lo largo de este libro reflejan la realidad de nuestra región; una realidad afectada no solo por la colonización y las dictaduras, sino por los contextos posteriores a esos procesos, así como por los esfuerzos y prácticas orientados a construir sociedades más democráticas. Por eso, es importante destacar que, más que apostar por una definición global y homogénea de estos conceptos, es imprescindible entenderlos dentro de sus contextos y en línea con lo descrito por cada autor.

Aprendizaje y Servicio Solidario (AYSS): un enfoque incluido en los capítulos 3 y 10 que –al promover la participación activa del cuerpo estudiantil y, por ende, de los futuros profesionales– garantiza que se aborden tanto los problemas como las soluciones reales. Además de hacerse de forma conjunta con la comunidad, como dicen los autores en el Capítulo 3, dentro del AYSS «la investigación se orienta por las necesidades del territorio [...] y la extensión se compromete con necesidades reales».

---

<sup>1</sup> En «Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio», Paulette Dougnac brinda un análisis del uso y particularidades de algunos conceptos incluidos en este glosario y en el libro.

Aprendizaje-servicio: práctica enmarcada dentro el compromiso cívico de las instituciones de educación superior, que articula las necesidades comunitarias con el trabajo académico. Esta modalidad permite al cuerpo estudiantil tener una experiencia directa con los problemas reales de sus comunidades y participar de manera activa en la búsqueda de soluciones. Como señalan los autores en el capítulo 10, «los programas de aprendizaje-servicio no son políticas de voluntariado universitario ni tampoco prácticas solidarias aisladas, sino que exigen combinar de forma sinérgica las funciones educativas y sociales».

Ciudadanía: varios autores hacen referencia a una ciudadanía activa que no solo participa en los procesos democráticos y de co-creación del conocimiento, sino que se responsabiliza y está comprometida con el desarrollo de una sociedad justa y equitativa.

Co-creación: este concepto está presente a lo largo del libro, enfatizando el rol conjunto de los esfuerzos de la educación superior. Este enfoque se distancia de la idea de la universidad como una torre de marfil, alejada de la comunidad a su alrededor y enfocándose solo en el conocimiento y experticia de un grupo selecto. En contraste, la co-creación (evidente en las iniciativas de extensión) no solo incluye a la comunidad, sino que la hace un agente crucial en el desarrollo del conocimiento, de productos y de soluciones. Este abordaje hace parte de todo el proceso, desde la formulación de un proyecto, por ejemplo, hasta su puesta en marcha. Por último, si bien la Fundéu/RAE apuesta por el uso de la palabra sin guion, en este libro, el uso del guion es consciente para enfatizar la naturaleza cooperativa de esta aproximación.

Compromiso/compromiso cívico: el término compromiso cívico en el contexto de la educación superior es utilizado para abordar las formas en que los estudiantes, profesores y las instituciones de educación superior contribuyen a la misión democrática. Compromiso se aproxima de manera más apropiada a «engagement» en este caso ya que implica una responsabilidad, acción deliberada y colaboración con la comunidad, esfuerzo activo y no una simple participación en un proceso.

Las instituciones de educación superior en la región apuestan por diferentes estrategias de compromiso cívico, desde prácticas de vinculación con la comunidad obligatorias hasta iniciativas institucionalizados que forman parte de los programas universitarios en sí. El nivel y aproximación al compromiso cívico varía en cada país e

institución dependiendo de la comprensión de compromiso, el nivel de institucionalidad, el tamaño de la universidad y la ubicación (rural o urbana), entre otros factores.

**Declaración de Córdoba:** resultado del Movimiento de la Reforma Universitaria que se llevó a cabo en 1918 en Córdoba, Argentina. Le Declaración reúne las demandas de este movimiento estudiantil que buscaba, entre otras cosas, la democratización de la administración de la universidad, la ampliación en el acceso a la universidad y el establecimiento del compromiso social como eje fundamental de la universidad. Este movimiento tuvo repercusiones en toda la región.

**Democracia:** por un lado, se puede entender la democracia como la práctica de votar, el sistema electoral o el sistema de gobierno. Por otro lado, como argumenta John Dewey, es una «forma de vida» donde, además, la comunidad participa de forma activa en las decisiones — comunitarias, sociales, educativas e institucionales— que afectan sus vidas. Asimismo, en algunos casos, la democracia se piensa como un concepto y sistema que depende del proyecto político vigente y, en otros casos, se especifica la «democracia liberal» donde la igualdad de los derechos individuales, la ley y la libertad son fundamentales.

Aunque las definiciones de democracia y de la misión democrática (ver ese apartado del glosario) varían, para efectos de este libro, podríamos hablar de dos teorías: la liberal y la social. Por un lado, la libertad de expresión, de reunión, de organización y de manifestación son los requisitos básicos para una sociedad democrática. Pero, por otro lado, aunque estos derechos sean esenciales, no son fines en sí mismos. Es decir, la garantía de la estabilidad de estos derechos no puede existir excluyendo la dimensión social, distributiva, jurídica y económica de la «democracia» en que vivimos. Esta dimensión suele llamarse democracia social.

**Descentralización:** en el contexto del libro, se menciona la descentralización de las universidades hacia las regiones fuera de las grandes ciudades. Si bien los índices de acceso a la educación superior han incrementado en la región, la tasa bruta de matrícula entre los sectores más pobres sigue siendo baja. Esta realidad evidencia una persistente desigualdad en el acceso a la educación superior, lo cual limita el proceso de democratización de la educación superior. En este sentido, la descentralización —es decir, la expansión de las instituciones educativas más allá de los centros urbanos— se presenta como una

estrategia para ampliar el acceso a comunidades y regiones tradicionalmente excluidas. Además, este enfoque no solo beneficia al cuerpo estudiantil al acercar oportunidades educativas, sino que también fortalece a las comunidades al integrarlas de manera activa en el proceso educativo.

**Extensión:** este concepto es, quizás, uno de los más complejos para describir en pocas palabras dada la diversidad de definiciones. Varía no solo en su nivel y estrategias de implementación, sino en la connotación que se tiene. Por un lado, se entiende como la tercera misión de la universidad, en otras palabras, como un eje central unido a la docencia e investigación. Por otro lado, se puede entender como una mera prestación de servicio unilateral, y, en otros casos, aún como una manipulación.

Si bien no se descarta por completo el concepto de extensión del todo, su uso varía de manera considerable según el contexto institucional y geográfico. Reconociendo esta comprensión tan variada, existen otras formas de nombrar esta actividad: vinculación con el medio, vinculación, colaboración universidad-comunidad, voluntariado, y servicio comunitario/social, entre otros conceptos. Aunque en ocasiones se utilizan como sinónimos, estos conceptos no siempre se refieren a lo mismo, estas diferencias en lenguaje apuntan a diferentes comprensiones y enfoques. Cada concepto usado para describir la extensión no es aleatorio, al contrario, refleja diferentes factores, desde el nivel de institucionalidad de dichas prácticas hasta su impacto en la comunidad. De hecho, algunas instituciones optan por vinculación *con* la comunidad para resaltar el rol activo de la comunidad y del cuerpo estudiantil en generar una sociedad más justa y democrática.

**Inclusión social:** se refiere a la inclusión de grupos históricamente excluidos (personas afrodescendientes y de poblaciones indígenas) además de otros grupos que sufren la exclusión social. En el contexto del libro, está vinculado al acceso a la educación superior y a la descentralización, contribuyendo a la democratización de la educación superior.

**Investigación colaborativa/participativa:** concepto relacionado también a la co-creación de conocimiento donde se incluye a la ciudadanía como parte del proceso. Esta metodología no solo fomenta la producción de conocimiento local, sino que incorpora una gran variedad de personas externas al mundo académico.

**Investigación y conocimiento comprometido:** es un concepto que equivale al término de «engaged scholarship» en inglés y resalta el compromiso activo con la comunidad. Implica que tanto el cuerpo estudiantil como el equipo docente trascienden los límites físicos de la universidad, rompiendo con la visión tradicional de la educación superior como una torre de marfil aislada de la realidad social. Además, esta actividad también se entiende como una co-creación del conocimiento *con* la comunidad donde los saberes académicos y comunitarios se entrelazan para abordar problemáticas reales.

**Misión democrática (de la educación superior):** concepto que se resalta a lo largo del libro como un aspecto fundamental de la educación superior donde se fomenta y fortalecen los valores de una sociedad justa e inclusiva. Dicho de otra manera, la educación superior debe educar a la ciudadanía para que contribuya a mejorar la condición humana, es decir, a desarrollar y mantener una sociedad democrática. Sin embargo, la misión democrática no solo es un concepto que abarca a la ciudadanía y al cuerpo estudiantil. Por el contrario, la universidad también se entiende como actor democrático cuya razón de ser incluye, de forma significativa, el compromiso hacia la comunidad.

Como se menciona en el apartado de «democracia», no hay una definición unitaria ni de democracia ni de misión democrática. No obstante, para efectos de este libro, hablamos de la teoría liberal y la social (ver «democracia»).

**Racismo (estructural):** prácticas –dentro de las cuales están la segregación y discriminación racial– que se manifiestan en desventajas en diferentes ámbitos (incluyendo a nivel social y económico). El racismo tiene su historia en el periodo colonial y se expandió en periodos posteriores, razón por la cual se habla de racismo estructural debido a su papel en la construcción y reproducción de las sociedades modernas. Sin embargo, como resalta el autor en el capítulo 6, entenderlo como estructural a menudo hace pensar que está por fuera de la capacidad de intervención de la educación superior y, por ende, impide una acción al respecto. Por lo tanto, al hablar de democracia y de la educación superior, es imprescindible la erradicación del racismo ya que esto influye en las vidas de grupos marginados y en la calidad de la educación superior misma.

**Responsabilidad social universitaria:** es una estrategia que promueve el compromiso y participación de toda la universidad –incluyendo al

cuerpo estudiantil como a la institucionalidad — con el fin de contribuir a la transformación de la sociedad fomentando valores como la equidad, garantizando así su desarrollo democrático. Es una concientización del papel y potencial que tiene la universidad para influir en la sociedad de forma positiva.

**Vinculación (con el territorio/con el medio):** es un concepto que se presenta como otra denominación asociada a la práctica de «extensión». En diversos países y regiones, se prefiere hablar de la vinculación *con* para resaltar una relación más horizontal y cooperativa entre la universidad y la sociedad. Tal como señala la autora en el capítulo 13 al analizar el caso de Chile, este concepto «pone mejor de relieve la necesaria cooperación que la universidad busca en sus relaciones con la sociedad dentro de un territorio».

### **Nota final**

Este Glosario fue preparado por Lorena Hillón, traductora y correctora de este libro, con aportes conceptuales y académicos de Ronaldo Munck.

## CONTEXTO

Esta es una sección que presenta el contexto de nuestra temática. Abre con la contribución de Rita A. Hodges e Ira Harkavy, quienes reflexionan sobre la experiencia de Estados Unidos y la red internacional de educación superior en materia de democracia y compromiso cívico. La segunda contribución de esta sección es de Ronaldo Munck, donde se explora la historia y la experiencia particulares en relación con estos temas en América Latina y el Caribe, y cómo podrían informar e influenciar los debates internacionales de mejor manera. Estos elementos establecen el contexto para las dos secciones siguientes sobre la «misión democrática» y el «compromiso cívico», respectivamente. Nos ayudan a entender que las dos secciones siguientes están totalmente interrelacionadas y que se las separa solo con el propósito de aclarar la presentación. En la práctica, el impacto democrático de la universidad depende, en gran medida, de su compromiso con la misión cívica o social. Nuestro propósito general es explorar las diversas experiencias de América Latina y el Caribe y ponerlas en diálogo con las experiencias de otras regiones del mundo para enriquecer ese debate.

# CAPÍTULO 1: LA COOPERACIÓN GLOBAL PARA LA MISIÓN DEMOCRÁTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (UNA APROXIMACIÓN DESDE ESTADOS UNIDOS)

Rita A. Hodges e Ira Harkavy

## Introducción

La democracia está bajo amenaza en todo el mundo. En Estados Unidos, las inequidades abismales puestas en evidencia por el COVID-19, los asesinatos constantes de afroamericanos y otras minorías, la epidemia de armas de fuego, la insurrección armada en el Capitolio inspirada e incitada por el presidente, y el intento de un segmento significativo de un partido político importante de subvertir el proceso electoral, todos estos factores indican claramente que hay un sistema en crisis. Estos acontecimientos son un reflejo de tendencias mundiales que también evidencian problemas profundos y crónicos, incluyendo:

- Inequidades económicas, políticas, sociales, educativas y de salud cada vez más significativas.
- Aumento en el racismo, antisemitismo y xenofobia.
- Incremento en los ataques contra la ciencia, el conocimiento y la democracia misma.
- Menos confianza en casi todas las principales instituciones y el consiguiente auge de la autocracia (Bergan et al. 2022; Broadwater 2022; Harkavy 2022; Lopez 2022; Fisher 2021; Guardian 2021).

Por supuesto, muchos factores contribuyen a la situación actual. Esto incluye, en nuestra opinión, que las universidades no han hecho de manera adecuada lo que deben de hacer, es decir, educar a los estudiantes para que sean ciudadanos democráticos comprometidos y promover el conocimiento para mejorar la condición humana de forma continua, lo cual implica desarrollar y mantener una sociedad democrática.

## Educación superior: objetivos centrales

Tal como mencionamos anteriormente, creemos que la educación superior tiene doble propósito en Estados Unidos, y quizás en otros lugares también. La educación para la ciudadanía es, para nosotros, el objetivo más importante de la universidad. En particular, la educación

superior no solo debe educar a la ciudadanía en una sociedad democrática pero también formar una ciudadanía capaz, ética, empática, comprometida, que busca la justicia de forma efectiva. En 1947, Martin Luther King Jr. —que en ese momento tenía 19 años y estaba estudiando su primer año en la Universidad Morehouse— escribió un artículo para el periódico de la universidad sobre el propósito de la educación, plasmando la idea de forma poderosa. Dijo, «Debemos recordar que la inteligencia no es suficiente. Inteligencia más carácter: ese es el objetivo de la verdadera educación. La educación completa le da a uno no solo poder de concentración, sino también objetivos dignos en los cuales concentrarse» (King 1947: 10).

En un discurso de 1899 en la Universidad de California, William Rainey Harper, el primer presidente de la Universidad de Chicago, afirmó que «la educación es la base para todo progreso democrático [...] los problemas de la educación son, por lo tanto, los problemas de la democracia» (Harper 1905: 32). Para Harper, el sistema de escolarización estadounidense está primordialmente formado por las universidades, como argumenta en ese mismo discurso, donde observa con perspicacia que «el carácter del sistema escolar está, a pesar de sí mismo, determinado y, en gran medida, controlado por la universidad [...] Por medio del sistema escolar, las familias de todo nuestro extenso territorio entran en contacto con la universidad ya que de ella provienen los docentes o los docentes de los docentes» (Harper 1905: 25). Estamos de acuerdo con Harper puesto que las instituciones de educación superior influyen e impactan de forma significativa el aprendizaje, los valores y las aspiraciones, desde el jardín hasta la escuela de posgrado (Benson et al. 2017).

El otro objetivo central de las universidades, como señalamos, es el de desarrollar el conocimiento necesario para cambiar la sociedad de forma positiva. En 1899, mientras ejercía como instructor en la Escuela Wharton de la Universidad de Pensilvania, W.E.B. DuBois escribió *The Philadelphia Negro* sobre las condiciones del Seventh Ward, la comunidad afroamericana más antigua de la ciudad. Al concluir el primer capítulo, explicó el propósito de su investigación pionera, siendo éste el «servir como la base científica para seguir estudiando a fondo, y para una reforma práctica» (DuBois 1899/1996: 4). Ese mismo año, en un ensayo para la Academia Americana de Ciencia Política y Social, Jane Addams —una activista y feminista, fundadora del asentamiento Hull House en un barrio de Chicago pobre y de migrantes del siglo XIX— sostuvo que era fundamental «intentar poner a prueba el valor del conocimiento humano por medio de acciones» y «aplicar el conocimiento a la vida» (Addams 1899/1985: 78).

Dado el estado actual del mundo, las universidades tienen una responsabilidad aún mayor y urgente en contribuir tanto a la educación de una ciudadanía democrática informada como al desarrollo del conocimiento para mejorar la condición humana de manera continua.

### **Raíces históricas del compromiso cívico de las universidades en Estados Unidos**

La historia de los comienzos de las universidades y otras instituciones de educación superior (como *colleges*) en Estados Unidos respalda, sin lugar a duda, nuestra afirmación de que la misión democrática es, y debe ser, la misión principal de la educación superior en Estados Unidos. Todas las universidades en la época colonial, salvo la Universidad de Pensilvania, tenían como propósito fundador, sobre todo, el educar ministros y hombres religiosamente ortodoxos, capaces de fundar buenas comunidades con base en principios confesionales religiosos. Benjamin Franklin, por su parte, fundó la Universidad de Pensilvania como una universidad laica para educar a los estudiantes en distintas disciplinas. En 1749, imaginando lo que algún día sería la Universidad de Pensilvania, escribió sobre el desarrollar en los estudiantes «una inclinación junto con la *habilidad* de servir a la humanidad, al país, a los amigos y a la familia; esta *habilidad* [...] debería ser, ciertamente, la gran aspiración y propósito de todo aprendizaje» (Franklin 1749: 150-51).

El llamado de Franklin al servicio está reflejado en cientos de documentos fundacionales de universidades privadas, establecidas después de la Revolución Americana, así como en discursos de varios rectores de universidades (Franklin 1749: 150-51). Una combinación similar de pragmatismo e idealismo se materializó en el siguiente siglo en la Ley Morrill de 1862, que estableció el sistema universitario con dotación de terrenos (*land-grant universities*) con el fin de avanzar las ciencias mecánicas y agrícolas, ampliar el acceso a la educación superior y fomentar la ciudadanía. A través del uso del lenguaje que provenía de los documentos de estas instituciones, en 1873 el consejo directivo de la Universidad Agrícola y Mecánica de Ohio (ahora la Universidad Estatal de Ohio) expresó que su objetivo era no solo educar a los estudiantes como «agricultores o mecánicos, sino como hombres, equipados por la educación y los logros para la utilidad y deberes de la ciudadanía» (Boyte y Kari 2000: 47). Más tarde, la Idea de Wisconsin de la Universidad de Wisconsin ampliaría el concepto del compromiso cívico, desde la preparación de graduados para servir a sus comunidades hasta el desarrollo de instituciones cuyo propósito es resolver problemas

significativos y prácticos que afectan a los ciudadanos en todo el estado (McCarthy 1912; Maxwell 1956: 147-48; Stark 1995-1996).

A finales del siglo, las universidades urbanas tenían un enfoque similar. Por ejemplo, en 1876, Daniel Coit Gilman dio un discurso inaugural como el primer presidente de Johns Hopkins —la primera universidad moderna de investigación en Estados Unidos— donde expresó que tenía la esperanza de que las universidades «dieran lugar a menos miseria entre los pobres, menos ignorancia en los colegios, menos intolerancia en el templo, menos sufrimiento en los hospitales, menos fraude en los negocios, menos insensatez en la política» (Long 1992: 184). La creencia en el objetivo democrático de las universidades de investigación resonó en toda la educación superior a finales del siglo. En 1908, el presidente de Harvard, Charles Eliot, escribió, «En el fondo, la mayoría de las instituciones de educación superior estadounidenses están llenas del espíritu democrático de ser útiles [...] Tanto a los docentes como a los estudiantes, los mueve profundamente el deseo de servir a la comunidad democrática [...] Ésta es una comprensión completamente democrática sobre su función» (Veysey 1965/1970: 119).

Dicho de otra forma, fortalecer la democracia a costa de las antiguas jerarquías sociales era la misión principal para el desarrollo de las universidades de investigación en Estados Unidos, tanto las «land grant universities» como las universidades urbanas. Sin embargo, la investigación centrada en producir un cambio directo y positivo y en «servir a la comunidad democrática» desapareció en gran medida de las universidades después de 1918. La Primera Guerra Mundial catalizó el distanciamiento completo de una ciencia social basada en la acción y reformista. La crueldad y el horror de dicho conflicto provocó el fin del optimismo y fe en el progreso humano y en el mejoramiento social que había marcado gran parte de la llamada Era Progresista en Estados Unidos durante el fin del siglo XIX y el comienzo del siglo XX (Ross 1991).

Desde el final de la Guerra Fría, volvió a surgir, de forma sustancial y pública, lo que se podría conocer como una investigación y conocimiento comprometido diseñado para contribuir a la democracia. Los beneficios académicos del compromiso comunitario se han visto en la práctica, además de que los argumentos intelectuales a favor del compromiso han sido formulados de manera eficaz por personas destacadas del cuerpo académico y educativo, incluyendo a Ernest Boyer (1990), Derek Bok (1990), y Andrew Delbanco (2012), así como presidentes actuales y recientes de universidades tales como Nancy Cantor de la Universidad de Rutgers-Newark, James Harris de la Universidad de San Diego, y Eduardo Padrón de la Universidad de

Miami Dade. En términos sencillos, el argumento es que las instituciones de educación superior lograrían satisfacer mejor sus funciones académicas principales —avanzar el conocimiento, enseñanza y aprendizaje— si se centraran en mejorar las condiciones en sus sociedades, incluyendo sus comunidades locales. En términos generales, un creciente movimiento sobre la educación superior democrática, cívica y basado en el compromiso cívico ha surgido en Estados Unidos, y con seguridad en otros lugares también, cuyo objetivo es educar mejor al cuerpo estudiantil para la ciudadanía democrática y mejorar la educación y la calidad de vida. El aprendizaje basado en el servicio, la co-creación del conocimiento con la comunidad y la investigación comunitaria participativa, las alianzas con colegios de primaria y secundaria, y las iniciativas de desarrollo económico comunitario son algunos de los medios empleados para crear alianzas que benefician a ambas partes, diseñados para lograr un cambio positivo en la comunidad y en el campus (Benson et al. 2017).

### **Con miras al futuro: un llamado en pro de las universidades cívicas y democráticas**

No obstante, a pesar del aumento en el compromiso cívico y para la comunidad, ninguna institución de la educación superior, hasta donde sabemos, tiene la profundidad y amplitud de compromiso que se requiere en estos momentos. La universidad en la postpandemia (o, más exactamente, afectada por la pandemia) precisa de un cambio radical a lo que existe hoy en día. Es decir, su misión principal debería ser avanzar la democracia de manera democrática en el campus, en la comunidad y en la sociedad en general.

En *El sistema educativo superior y la pandemia COVID-19: construyendo un futuro sustentable y democrático*, los coeditores (Sjur Bergan, Tony Gallagher, Ira Harkavy, Ronaldo Munck, y Hilligje van't Land) catalogaron este nuevo modelo de institución de educación superior como «una universidad cívica y democrática» que involucraría un compromiso importante y continuo de los recursos integrales de la institución (académico, humano, cultural y económico) en colaboración con la comunidad, para así generar conocimiento y educar estudiantes éticos con la capacidad de crear y sostener sociedades justas, antirracistas y democráticas (Bergan et al. 2021). Sobre todo, una universidad cívica y democrática infundiría la democracia en todos los aspectos de la institución. Asimismo, la democracia participativa y una cultura de democracia, no solo la democracia entendida como el acto de votar o un sistema de gobierno, serían metas centrales. Esto

materializaría, en la práctica, la visión de democracia del educador y filósofo estadounidense, John Dewey, como una «forma de vida» (Dewey 1939/1993: 229) donde todos los miembros de la comunidad (dentro de y fuera del campus) participan de manera activa en las decisiones comunales, sociales, educativas e institucionales que inciden en sus vidas de forma significativa.

Una universidad cívica y democrática también ampliaría la definición de pericia y conocimiento, para así incluir otras voces, aquellas que no están necesariamente asociadas con credenciales profesionales o conocimiento académico, sino en la experiencia vivida de las condiciones o realidades que se están examinando. Lo que se necesita es un movimiento que se aleje de una definición limitada de experto, a una «comunidad de expertos» (Cantor y Englot 2013: 121), una ampliación del contexto para incluir el conocimiento indígena basado en el lugar. Creemos, por lo tanto, que el compromiso inclusivo y sostenido de este tipo podría fomentar un cambio positivo en las comunidades locales al tiempo que contribuiría de forma significativa a la investigación, enseñanza y aprendizaje (Benson et al. 2007; Cantor y Englot 2013; Harkavy 2022).

El Centro Netter de la Universidad de Pensilvania, donde trabajamos, se dedica a poner en práctica este enfoque sobre el conocimiento y el compromiso cívico que describimos recién. Al principio, la Escuela Wharton, en particular el trabajo de Leo S. Rowe, que ejerció como profesor de ciencia política desde 1869 hasta 1917, sirvió como modelo para el Centro Netter. Rowe contribuyó a que Wharton (donde, como mencionamos anteriormente, también enseñó DuBois) se convirtiera posiblemente en un referente para una ciencia social comprometida y una alianza académica y comunitaria durante las primeras dos décadas del siglo XX (Benson et al. 2017). Rowe entendía que los jóvenes adultos podrían aprender a través de su compromiso con la ciudad de Filadelfia y sus instituciones, y al mismo tiempo contribuir de forma significativa al desarrollo del conocimiento y la reforma social a través de la investigación comprometida por lo que creó un currículo diseñado para hacer eso precisamente.

En 1904, Rowe presentó el currículo de Wharton durante la reunión anual de la Liga Municipal Nacional. Diseñó un plan de estudios en términos que se asemejaban de forma sorprendente al llamado de servicio de Franklin en su documento *Proposals* de 1749, «Lograr que los estudiantes entren en contacto directo con el funcionamiento real de las instituciones políticas» sería «la manera más efectiva de desarrollar una habilidad y suscitar una voluntad de servir a la comunidad». Dijo también que este «contacto directo con los asuntos de la ciudad era no

solo factible [...] pero llevaría a excelentes resultados». Al describir el programa de Wharton para estudiantes universitarios y sus beneficios educativos, Rowe anhelaba inspirar a la comunidad científica social de otras universidades para que crearan programas similares. «El entusiasmo, ingenio, persistencia y la atención al detalle con los que los universitarios abordaran un trabajo investigativo especial», dijo, «es una de las indicaciones más inspiradoras y esperanzadoras de los efectos cívicos de esas investigaciones especiales» (Rowe 1904: 242-248).

El currículo de Rowe para la primera Escuela Wharton no solo determinó de manera significativa el enfoque principal del Centro Netter, sino que su énfasis en las alianzas entre países – en particular durante su gestión como Director General de la Unión Panamericana (precursor de la OEA) desde 1920 hasta su muerte en 1946 – resuena con el trabajo de Netter de ayudar a construir y contribuir a las redes de educación superior, dedicadas a fomentar el compromiso en el territorio y la democracia en general.<sup>1</sup>

## **Cooperación global y la importancia de contar con la experiencia de América Latina y el Caribe**

Desde los inicios del Centro Netter, uno de sus objetivos ha sido el de cultivar redes regionales, nacionales e internacionales de individuos e instituciones de educación superior comprometidas con el compromiso cívico y democrático con sus comunidades. Construimos estas redes para aprender de los demás y trabajar con ellos; para estimular el cambio en otras localidades; y para ayudar a desarrollar un movimiento de compromiso cívico y comunitario democrático en la educación superior. Para nosotros, crear, desarrollar y sostener un gran movimiento es necesario para transformar las comunidades y universidades de forma positiva.

El acontecimiento organizacional y global más significativo y duradero ha sido el establecimiento del Consorcio Internacional para la Educación Superior, Responsabilidad Cívica y Democracia (CI) en 1999 para trabajar con el Consejo de Europa, y la expansión de esta alianza global para formar la Cooperación Global para la Misión Democrática de

---

1 Según la página de la OEA, «Dr. Rowe dedicó gran parte de su vida a fomentar el entendimiento e integración entre las naciones de las Américas, en particular a través de la educación superior» (Organización de los Estados Americanos, s.f.).

la Educación Superior en 2021. Esta plataforma, recientemente creada, trabaja para construir un movimiento global para cumplir con la misión democrática de la educación superior y fortalecer el papel de la educación superior en desarrollar, mantener y sostener la democracia en el campus, la comunidad y en la sociedad en general. La cooperación consiste en cuatro organizaciones ejes: el Consejo de Europa; la Asociación Internacional de Universidades (AIU); el CI; y la Organización de los Estados Americanos (OEA).

Como mencionamos anteriormente, el Consejo de Europa y el Consorcio Internacional han trabajado en cooperación desde 1999 para fomentar el papel de la educación superior en el desarrollo de una cultura democrática. En efecto, el Consorcio Internacional se fundó para trabajar de la mano con el Consejo de Europa y desarrollar, explicar y fomentar las contribuciones de la educación superior a la democracia en las universidades, sus comunidades locales y la sociedad en general. El Consorcio Internacional está formado por Estado Unidos (representado por un comité directivo de la Asociación Estadounidense de Universidades, la Asociación Estadounidense de Universidades Estatales, el Consejo Estadounidense de Educación, Anchor Institutions Task Force, Campus Compact, Democracy Commitment y NASPA-Student Affairs Professionals in Higher Education), Australia (representado por Engagement Australia), el Reino Unido (representado por el National Co-ordinating Centre for Public Engagement), Irlanda (representado por Campus Engage), Sudáfrica (representado por Universities South Africa), y el Observatorio Magna Charta.

La cooperación ha emprendido proyectos investigativos transnacionales y reuniones conjuntas para compartir buenas prácticas, lo cual forma parte de sus esfuerzos por promover las contribuciones de la educación superior al desarrollo de sociedades democráticas. El primer proyecto investigativo entre el Consejo de Europa y el Consorcio Internacional inició en 1999, con la publicación de los hallazgos por parte del Consejo de Europa en *La Universidad como Res Publica: la Gobernanza de la Educación Superior, Participación Estudiantil y la Universidad Como Lugar de Ciudadanía* (Bergan 2004). Desde entonces, se han llevado a cabo siete foros globales y el Consejo de Europa ha publicado monografías sobre la temática de cada conferencia: *Educación Superior y la Cultura Democrática: Ciudadanía, Derechos Humanos y Responsabilidad Cívica* (Huber y Harkavy 2007); *Educación Superior en Sociedades Modernas: Competencias y Valores* (Bergan y Damian 2010); *Reimaginar las Sociedades Democráticas: Una Nueva Era de Responsabilidad Personal y Social* (Bergan et al. 2013); *Educación Superior para la Innovación Democrática* (Bergan et al. 2016); *Educación Superior para la Diversidad, Inclusión Social y*

*Comunidad: Un Imperativo Democrático* (Bergan y Harkavy 2018); *Libertad Académica, Autonomía Institucional y el Futuro de la Democracia* (Bergan et al. 2020); y el libro que surgió del Foro de Dublín (Bergan, Harkavy y Munck, 2023). Por otro lado, también se publicaron dos libros que, si bien no están vinculados al foro global, fueron promovidos y editados por miembros de la Cooperación Global. Estos libros son *La Misión Local de la Educación Superior: Principios y Práctica* (Bergan et al. 2019) y *El Sistema Educativo Superior y la Pandemia COVID-19: Construyendo un Futuro Sustentable y Democrático* (Bergan et al. 2021).

La declaración sobre «La Responsabilidad de la Educación Superior para una Cultura Democrática: Ciudadanía, Derechos Humanos y Sostenibilidad» fue adoptada por aclamación en el Foro Global que se realizó en el 2006, ratificando la necesidad de aumentar el compromiso de las instituciones de educación superior con una cultura democrática y sociedades sustentables. También fue un llamado a promover los principios de una ciudadanía democrática, derechos humanos y responsabilidad cívica. En el Foro Global del 2019, las personas que participaron adoptaron una declaración ampliamente difundida que apoya el papel de la libertad académica y la autonomía institucional en garantizar el futuro de la democracia.

Los aliados, comprometidos con la comprensión y promoción del papel de la educación superior en el desarrollo de la democracia en todo el mundo, reconocieron la falta de participación de otras regiones del mundo, en particular los países de América Latina y el Caribe. Por consiguiente, se invitó a la OEA para que representara la región y contribuyera a los objetivos de la cooperación a través del trabajo de universidades y asociaciones en América Latina y el Caribe. En abril del 2018, la OEA se incorporó oficialmente a la cooperación entre el Consorcio Internacional y el Consejo de Europa, y en junio del 2019, la OEA auspició conjuntamente el Foro Global bianual que se celebró en Estrasburgo, Francia, donde Francisco Guerrero Aguirre –el secretario de la OEA para el Fortalecimiento de la Democracia– presentó la relación entre la educación superior, la democracia y los valores democráticos en las Américas. Tras este evento, Ira Harkavy fue invitado a presentar el trabajo del Consorcio Internacional y la emergente Cooperación Global ante el Consejo Permanente de la OEA en noviembre del 2019. La AIU se unió a la cooperación en octubre del 2019, por lo que, en enero del 2021, el Consejo de Europa, la Cooperación Internacional, la OEA y la AIU nombraron oficialmente su alianza la Cooperación Global para la Misión Democrática de la Educación Superior.

La OEA, junto con el Centro Netter y el Centro de la Universidad de Pensilvania para América Latina y los Estudios Latinx, estuvieron de acuerdo sobre la importancia de profundizar el vínculo entre los líderes de la educación superior en las Américas con el trabajo de la Cooperación Global. Por lo tanto, se aprobó una propuesta para establecer una Comunidad de Aprendizaje de Asociaciones y Líderes de Educación Superior en América Latina y el Caribe, y luego, en febrero 2022 se realizó, con éxito, la conferencia virtual «Un Imperativo Global: Lograr la Misión Democrática de la Educación Superior. Aprender de y con América Latina y el Caribe». El evento brindó una plataforma efectiva para el lanzamiento de la comunidad de aprendizaje y contribuyó a robustecer la participación de América Latina y el Caribe en el Foro Global del 2022.

En junio de ese año, el Foro Global del 2022 sobre «Liderazgo de la Educación Superior para la Democracia, Sostenibilidad y Justicia Social» se celebró en la Universidad de la Ciudad de Dublín. Este representó el séptimo foro global y la primera reunión conjuntamente auspiciada de forma oficial por los miembros de la Cooperación Global para la Misión Democrática de la Educación Superior. Aunque la participación de la OEA en la cooperación se dio en principio dentro de la Secretaría para el Fortalecimiento de la Democracia, en febrero del 2020 se trasladó al Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Empleo dentro de la Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral. En el Foro del 2022, Kim Osborne, la secretaria ejecutiva para el Desarrollo Integral, en representación de la OEA, se pronunció sobre los vínculos indisolubles entre el desarrollo y la democracia en las Américas. El foro contó con la presencia de cien participantes de 40 países de todo el mundo. Los ponentes procedían de Europa central, oriental y occidental, de Estados Unidos, América Latina y el Caribe, de Sudáfrica y de Australia, dentro de los cuales se encontraban líderes de educación superior de diferentes universidades, asociaciones nacionales e internacionales, autoridades públicas, y asociaciones estudiantiles (Bergan, Harkavy y Munck 2023).

La Cooperación Global tiene sus raíces en la idea de la *Ilustración*, plasmada de forma poderosa por Francis Bacon a inicios del siglo XVII. Para Bacon, un verdadero fomento del aprendizaje depende de «una conexión y relación más profunda entre todas las universidades» (Bacon 1605/1999: 54). Aunque el marco de referencia de Bacon está limitado a las universidades de Europa, su propuesta brinda un razonamiento pragmático para la colaboración entre las universidades en la sociedad global de hoy. Entre más universidades concierten reflexiones, ideas y recursos para enfocarse en y contribuir a

solucionar los problemas multifacéticos de las comunidades y sociales, mayor probabilidad existirá de avanzar en el aprendizaje y el bienestar.

Además, los problemas contemporáneos –como la crisis climática, el racismo, la desigualdad económica, y las amenazas a la democracia– tienen un alcance global que, por ende, requieren una comprensión y acción global, así como acción local, para garantizar un cambio significativo. La nueva Comunidad de Aprendizaje de Asociaciones y Líderes de Educación Superior en América Latina y el Caribe es, por lo tanto, de gran importancia. La voz, pericia y la experiencia de nuestros colegas de América Latina y el Caribe son fundamentales no solo para el diálogo global, sino para garantizar un movimiento verdaderamente global y así alcanzar la misión democrática de la educación superior.

### **Cambio global a través del compromiso democrático local**

En el Foro Global del 2022, uno de los temas centrales que surgió por parte de los ponentes de todo el mundo fue la necesidad de que las universidades desarrollen relaciones profundas, democráticas y transparentes con sus vecinos y que funcionen como instituciones democráticas de anclaje que, además, involucren sus recursos integrales (intelectuales e institucionales) en alianzas mutuamente transformadoras con su comunidad (Bergan et al. 2022).<sup>2</sup> Los principios de propósito, proceso y producto democráticos, cuando se ponen en práctica a nivel local, pueden contribuir poderosamente a crear alianzas mutuamente transformadoras entre la universidad y la comunidad que pueden informar y hacer avanzar un movimiento global. Hemos sintetizado y ampliado estos principios, que fueron inicialmente identificados por líderes de la educación superior (incluyendo a Harkavy) en la conferencia del 2004.

- Propósito: un propósito democrático y cívico duradero debería ser el objeto bien fijado y determinado<sup>3</sup> si la educación superior

---

2 El compromiso democrático e integral de las universidades con otras instituciones de anclaje, organizaciones duraderas arraigadas en sus localidades (incluyendo los hospitales, fundaciones, e instituciones artísticas y culturales), es la esencia del Anchor Institutions Task Force (AITF). Harkavy es el presidente fundador de la AITF (Consultar <https://www.margainc.com/aitf/>).

3 La frase «bien fijado y determinado» viene del aforismo de Francis Bacon que para mejorar las condiciones se necesita una meta digna: «Es imposible avanzar en la carrera, cuando el objeto no está bien fijado y determinado» (Bacon 1620/1858: 79).

tiene como intención el contribuir de forma real al bien común. Más específicamente, la democracia participativa, no solo la democracia entendida como el acto de votar o un sistema de gobierno, debería ser la meta principal.

- Proceso: miembros tanto de la institución de educación superior y la comunidad deben de tratarse como fines en sí mismos, y no como medios para un fin.<sup>4</sup> La relación en sí misma y el bienestar de los miembros son el valor preeminente, no el simple desarrollo de un programa concreto o la realización de un proyecto de investigación. Los procesos democráticos también implican la inclusión, transparencia y apertura. Este tipo de colaboraciones son las que propenden a llevar a una relación de verdadero respeto y confianza y que más beneficia a los miembros y a la sociedad.
- Producto: una alianza exitosa busca incidir de forma positiva en todos los miembros, este es el producto democrático. Contribuir al bienestar de los miembros de la comunidad (tanto hoy en día como en el futuro), a través de una mejora estructural comunitaria, debería de ser el objetivo central de una alianza verdaderamente democrática para el bien común. Asimismo, la investigación, enseñanza, aprendizaje y el servicio también se deberían de ver fortalecidos como resultado de una alianza exitosa. Ciertamente, trabajar con la comunidad para mejorar la calidad de vida en la comunidad es una de las mejores maneras de aumentar la calidad de vida y aprendizaje dentro de la institución de educación superior (Harkavy y Hartley 2009).

El compromiso democrático local de las universidades tiene su origen en una epistemología inclusiva que supone el conocimiento «in situ» de la comunidad, necesario para llegar a una solución efectiva de los problemas universales que se manifiestan a nivel local (por ejemplo, la pobreza, inequidades de salud y educativas, y la sostenibilidad medioambiental). También lleva a un progreso significativo en la investigación, enseñanza y aprendizaje. Este argumento se destacó en el Foro Global del 2022 como una forma de incrementar las contribuciones de la educación superior a la sostenibilidad, justicia social y democracia. Asimismo, el Foro también llegó a la conclusión de que el compromiso

---

4 Esta perspectiva resuena con el segundo imperativo categórico de Kant: «Obra de tal modo que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin y nunca solamente como un medio» (Kant 1785/1993: 30).

—sostenido y basado en el lugar— de las universidades como instituciones democráticas de anclaje con sus comunidades locales es la base necesaria para un movimiento global que genere un cambio real en la vida de las personas (Bergan, Harkavy y Munck 2023). A nuestro juicio, generar, desarrollar y sostener un movimiento global, con raíces locales, ayudará a transformar de forma positiva a las comunidades y universidades y contribuirá a la democracia participativa en las sociedades en todo el mundo.

## Referencias

- Addams, J. (1899/1985): *A Function of the Social Settlement*. Reproducción en Lagemann, E.C. (ed.), *Jane Addams on Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Bacon, F. (1605/1999): *Advancement of Learning*. En Sargent, R.-M. *Francis Bacon: Selected Philosophical Works*. Indianápolis, IN: Hackett.
- Bacon, F. (1620/1858). *Novum Organum*. In Spedding, J. et al. (eds.), *The Works of Francis Bacon, Baron of Verulam, Viscount St. Alban, and Lord High Chancellor of England*. Londres: Longmans.
- Benson, L., Harkavy, I. y Puckett, J. (2007): *Dewey's Dream: Universities and Democracies in an Age of Education Reform*. Filadelfia, PA: Temple University Press.
- Benson, L., Harkavy, I., Puckett, J., Hartley, M, Hodges, R.A., Johnston, F.E. y Weeks, J. (2017): *Knowledge for Social Change: Bacon, Dewey, and The Revolutionary Transformation of Research Universities in the Twenty-First Century*. Filadelfia, PA: Temple University Press.
- Bergan S. (ed.) (2004): *The University as Res Publica: Higher Education Governance, Student Participation and the University as a Site of Citizenship*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Bergan S. y Damian R. (eds.) (2010): *Higher Education for Modern Societies: Competencies and Values*, Council of Europe Higher Education Series No. 15. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Bergan S., Gallagher T. y Harkavy I. (eds.) (2016): *Higher Education for Democratic Innovation*, Council of Europe Higher Education Series No. 21. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Bergan S., Gallagher T. y Harkavy I. (eds.) (2020): *Academic Freedom, Institutional Autonomy, and the Future of Democracy*, Council of Europe Higher Education Series No. 24. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

- Bergan, S., Gallagher, T., Harkavy, I., Munck, R., y van't Land, H. (eds.) (2021): *Higher Education's Response to the COVID-19 Pandemic. Building a More Sustainable and Democratic Future*, Council of Europe Higher Education Series No. 25. Estrasburgo: Council of Europe.
- Bergan, S. y Harkavy, I. (eds.) (2018): *Higher Education for Diversity, Social Inclusion and Community: A Democratic Imperative*, Council of Europe Higher Education Series No. 22. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Bergan, S., Harkavy, I. y Munck, R. (eds.) (2019): *The Local Mission of Higher Education: Principles and Practice*. Dublín: Glasnevin Publishing.
- Bergan, S, Harkavy I y Munck, R (eds) (2023) *Liderazgo en la educación superior para la democracia, la sostenibilidad y la justicia*. Estrasburgo: Consejo de Europa
- Bergan, S., Harkavy, I., Hodges, R., Munck, R., Pinilla, Y., y van't Land, H (5 de julio 2022): *Higher Education Institutions as Anchors for Democracy*. University World News, <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20220705222834768>. Recuperado el 12 de julio 2022.
- Bergan S., Harkavy I., y van't Land, H. (eds.) (2013): *Reimagining Democratic Societies: A New Era of Personal and Social Responsibility*, Council of Europe Higher Education Series No. 18. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Boyte, H.C. y Kari, N.N. (2000). «Renewing the Democratic Spirit in American Colleges and Universities: Higher education as a public work». En Ehrlich, T. (ed.) *Civic Responsibility and Higher Education*. Westport, CT: The American Council on Education y Oryx Press, pp. 37-60.
- Broadwater, L. (15 de julio 2022): «Jan. 6 Jan. 6 Panel to Dissect Trump's 187 Minutes of Inaction During Riot.» *New York Times*, <https://www.nytimes.com/2022/07/15/us/politics/jan-6-committee-trump-187-minutes.html>. Recuperado el 18 de julio 2022.
- Cantor, N. y Englot, P. (2013). «Beyond the 'Ivory Tower': Restoring the Balance of Private and Public Purposes of General Education.» *The Journal of General Education: A Curricular Commons of the Humanities and Sciences*, 62(2-3), 120-128.
- Delbanco, A. (2012): *College: What It Was, Is, and Should Be*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Dewey, J. (1939/1993): *Creative Democracy: The Task Before Us*. En Morris, D. y Shapiro, I. (eds.). *John Dewey: The Political Writings*, Indianápolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.

- DuBois, W.E.B. (1899/1996): *The Philadelphia Negro: A Social Study*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Fisher, M. (16 de noviembre 2021): «U.S. Allies Drive Much of World's Democratic Decline, Data Shows.» *New York Times*, [www.nytimes.com/2021/11/16/world/americas/democracy-decline-worldwide.html](http://www.nytimes.com/2021/11/16/world/americas/democracy-decline-worldwide.html). Recuperado el 3 de diciembre 2021.
- Franklin, B. (1749): *Proposals Relating to the Education of Youth in Pennsylvania* [sic]. Reproducción en Best J. H. (ed.) (1962), *Benjamin Franklin on Education*, Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Guardian Staff (22 de noviembre 2021): «US Added to List of 'Backsliding' Democracies for First Time.» *The Guardian*, [www.theguardian.com/us-news/2021/nov/22/us-list-backsliding-democracies-civil-liberties-international](http://www.theguardian.com/us-news/2021/nov/22/us-list-backsliding-democracies-civil-liberties-international). Recuperado el 7 de diciembre 2021.
- Harkavy, I. (2022): «Opening Remarks,» *Global Forum 2022*, Dublin City University.
- Harkavy, I. y Hartley, M. (Verano 2009): *University-School-Community Partnerships for Youth Development and Democratic Renewal*. *New Directions in Youth Development*, 122: 7-18.
- Harper, W. R. (1905). «The University and Democracy.» 1899 Charter Day address at the University of California. *The Trend in Higher Education*. Chicago: University of Chicago Press: 1-34.
- Huber J. y Harkavy I. (eds.) (2007): *Higher Education and Democratic Culture: Citizenship, Human Rights and Civic Responsibility*, Council of Europe Higher Education Series No. 8. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Kant, I. (1795/1993). *Grounding for the Metaphysics of Morals*. Traducción de J. W. Ellington (3a ed.). Indianapolis/Cambridge: Hackett.
- King, M. L. (febrero-marzo 1947): «The purpose of education» *Maroon Tiger*. Atlanta, GA: Morehouse College.
- Long Jr., E.L. (1992): *Higher Education as a Moral Enterprise*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lopez, G. (16 de junio 2022). «Living in Violence.» *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2022/06/16/briefing/gun-violence-shootings-chicago.html>. Recuperado el 14 de julio 2022.
- Maxwell, R. S. (1956): *La Follette and the Rise of the Wisconsin Progressives*. Madison, WI: State Historical Society of Wisconsin.
- McCarthy, C. (1912): *The Wisconsin Idea*. Nueva York: MacMillan.
- Rowe, L. S. (27-29 de abril 1904): «University and Collegiate Research In Municipal Government» en Rogers, C. (ed.) *Proceedings of the Chicago Conference for Good City Government and the Tenth*

- Annual Meeting of the National Municipal League. Filadelfia:  
National Municipal League.
- Stark, J. (1995-1996): The Wisconsin Idea: The University's service to the  
state. Reproducción de 1995-1996 Wisconsin Blue Book,  
[http://www.scifun.org/WisIdea/WI-Idea\\_Legislative-Ref-  
Bureau.pdf](http://www.scifun.org/WisIdea/WI-Idea_Legislative-Ref-Bureau.pdf). Recuperado el 6 de agosto.
- Veysey, L.R. (1970): The Emergence of the American University.  
Reproducción. Chicago: University of Chicago Press.

## CAPÍTULO 2: REPENSANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL COMPROMISO CÍVICO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: HISTORIA Y PERSPECTIVAS

Ronaldo Munck

Actualmente estamos presenciando un resurgimiento del interés en las diferentes formas en que las instituciones de educación superior (IES) pueden contribuir al desarrollo democrático a través de un compromiso más activo con la sociedad civil. En América Latina, el movimiento de extensión universitaria, que data de principios del siglo XX, está pasando por un renacimiento que está contribuyendo a la misión democrática de la universidad. Adopta diferentes formas y recibe diferentes nombres (extensión, compromiso, vinculación, responsabilidad social, etc.), pero todos ellos comparten un propósito común, a saber, colocar las funciones tradicionales de enseñanza e investigación de la universidad dentro del contexto de la sociedad en la que operan.

La experiencia de América Latina debe ser parte de la conversación global en torno a la misión democrática de la universidad y la mejor manera en que puede interactuar con la sociedad civil. Es vital que el debate global sobre el camino a seguir para las misiones de participación democrática y cívica aprenda de los debates de América Latina y el Caribe, y estos, a su vez, pueden aprender de las diversas experiencias y lecciones de otras regiones. Existen, por supuesto, particularidades nacionales y regionales en la forma en que las universidades se relacionan con la sociedad, una diversidad que refleja trayectorias históricas particulares. También existe una brecha general entre el Norte y el Sur, y no podemos esperar que quienes tienen muchos menos recursos y conexiones cumplan con la participación cívica de la misma manera. En una «visión desde el Sur», Bawa y Munck sostienen que «un nuevo modelo global para la participación cívica solo surgirá de un diálogo global. La globalización no ha producido un “mundo plano” como predijeron algunos analistas optimistas. Más bien se han acentuado los diferenciales y desequilibrios regionales, espaciales, de género, étnicos y de edad» (Bawa y Munck 2012: xviii). También existen enormes diferencias a nivel regional entre las grandes universidades urbanas de Buenos Aires, Ciudad de México y São Paulo en comparación con instituciones mucho más pequeñas y nuevas en la Patagonia o la región amazónica, por ejemplo.

El desarrollo desigual de América Latina y el Caribe es un problema permanente que debe abordarse mediante estrategias de desarrollo sostenible en las que las instituciones de educación superior tienen un papel considerable que desempeñar. Además, de la misma manera que los analistas han creado con éxito un marco común para analizar y comparar las variedades del capitalismo (Hall y Soskice 2001), podríamos intentar aportar las experiencias de América Latina al debate mundial sobre los valores y las modalidades de la participación cívica. Buscamos una comparación fundamentada de diferentes regiones, sin asumir que ninguna de ellas tenga preeminencia como modelo de mejores prácticas. A partir de ese ejercicio, podríamos contribuir a una nueva teoría y práctica críticas globales del compromiso de la educación superior con la sociedad.

## **Raíces**

Con demasiada frecuencia, el análisis del compromiso cívico se caracteriza por un enfoque exclusivamente orientado a las políticas del presente, que tal vez sea comprensible, pero desde una perspectiva analítica, bastante limitante. Para comprender adecuadamente las particularidades nacionales y regionales, debemos ahondar en las raíces históricas del compromiso cívico en cada contexto. Por lo tanto, es la historia, como en otras partes, la que da forma a las instituciones de educación superior de América Latina y sus discursos. Un evento fundacional en relación con el compromiso cívico en América Latina fue el movimiento de reforma de la Universidad de Córdoba de 1918 que tuvo lugar en una ciudad universitaria aislada, conservadora y clerical en el interior de Argentina, pero que tuvo repercusiones en todo el continente. El movimiento de revuelta/reforma tuvo lugar en el contexto de una clase media en ascenso que deseaba crear un espacio económico y político para sí misma dentro de un orden oligárquico no democrático. La reforma de la universidad que exigían era bastante moderna para la época (véase el Apéndice: Manifiesto de Córdoba) que incluía:

- Autonomía universitaria: es decir, el derecho de la universidad a elegir sus profesores y programas, sin intervenciones gubernamentales.
- Cogobierno: con personal, estudiantes y graduados todos con la misma voz.
- Acceso gratuito: es decir, sin tasas de matrícula.
- Educación laica: en otras palabras, la eliminación de la influencia de la Iglesia Católica en la universidad.

Estas demandas se cumplieron en gran medida, y el partido democrático de clase media de la época (los Radicales) estuvo feliz de ceder. También hubo una modernización más general de la universidad con la eliminación del antiguo sistema de cátedras heredadas. Crucial, desde nuestra perspectiva aquí, fue un énfasis en la extensión universitaria, en particular los cursos que se abrieron a la clase trabajadora emergente. A partir de entonces, la extensión universitaria adquirió un matiz general de fomento de la extensión, la universidad popular nunca se materializó y, como veremos, extensión puede significar muchas cosas diferentes. Se trata, tal vez, de un significativo vacío que solo adquiere sentido en un contexto particular. Sin embargo, Córdoba 1918 tuvo un enorme efecto de demostración en su momento. La adhesión a la Carta de Córdoba se produjo rápidamente en Buenos Aires, la capital, y después se extendió por toda América Latina: en 1921, la Ciudad de México fue sede de un Congreso Internacional de Estudiantes sobre la Reforma Universitaria, y en Chile, Perú, Colombia, Cuba, Guatemala y el vecino Uruguay surgieron movimientos similares con demandas casi iguales (véase Cuneo 1978). Este sería un ejemplo temprano de un movimiento social transnacional en América Latina, que muestra que había una cierta similitud entre los países creados por las potencias coloniales.

La inclusión de la extensión como un tercer pilar de la actividad universitaria, junto con la enseñanza y la investigación, fue uno de los principales objetivos del movimiento de Reforma Universitaria, que se extendió rápidamente por toda América Latina después de Córdoba 1918. Comenzó un movimiento regional que creó condiciones favorables para el desarrollo de programas de extensión universitaria y, desde entonces, la extensión ha sido uno de los sellos distintivos de la educación superior en América Latina. Sin embargo, ha habido una cierta desconexión entre esta actividad y el resto de la actividad académica de la universidad. Lo que también sucedió es que la misión de extensión se expandió, en cierta medida, de una manera no planificada, asumiendo cada vez más funciones como una categoría de «cajón de sastre» o de sobras.

No es sorprendente que muchos comentaristas tradicionalistas acusaran al movimiento de extensión universitaria de falta de cohesión y rigor académico. Incluso sus promotores comenzaron a reconocer, en la década de 1960, que el movimiento carecía de cohesión y necesitaba un reinicio, lo que reflejaba el estado de ánimo de la época, por supuesto. Este fue un período en el que América Latina y el Caribe dejaron una marca teórica significativa en la escena mundial con respecto al proyecto de conocimiento y el papel de los métodos de investigación basados en la comunidad, en particular.

La idea de una investigación basada en la comunidad se remonta al trabajo de Orlando Fals Borda en Colombia a fines de la década de 1960 (Fals Borda y Rahman, 1991). Fals Borda, que se formó en Estados Unidos en un enfoque cuantitativo de las ciencias sociales, empezó a considerar que no era adecuado para abordar los problemas acuciantes de la reforma rural en América Latina. La justicia social empezaba a cobrar protagonismo como preocupación principal para los investigadores sociales. El trabajo histórico comparativo de Barrington Moore (1966), por ejemplo, lo influyó mucho, y los métodos positivistas en un marco político de la Guerra Fría no eran atractivos desde esa perspectiva. Fals Borda se inclinó hacia lo que llamó Investigación-Acción Participativa (IAP), que significaba lo siguiente:

- No monopolizar el conocimiento ni imponer con arrogancia las técnicas, sino respetar y combinar las habilidades con el conocimiento de las comunidades investigadas o de base, tomándolas como socios plenos y coinvestigadores. Es decir, llenar la distancia entre sujeto y objeto.
- No confiar en las versiones elitistas de la historia y la ciencia que responden a intereses dominantes, sino respetar las contra narrativas y tratar de recuperarlas.
- No depender únicamente de la propia cultura para interpretar los hechos, sino recuperar los valores, rasgos, creencias y artes locales para la acción de las organizaciones de investigación y con ellas.
- No imponer el propio y pesado estilo científico para comunicar los resultados, sino desactivar y compartir lo que han aprendido juntos, de una manera que sea totalmente comprensible e incluso literaria y agradable, ya que la ciencia no debe ser necesariamente un misterio ni un monopolio de expertos e intelectuales (Fals Borda y Rahnema 1991).

La IAP fue, en última instancia, una filosofía de investigación que combinaba el conocimiento académico y la sabiduría de las comunidades. Estaba claramente sobre determinada por el estado de ánimo político general efervescente del período posterior a 1968. El radicalismo estudiantil, la guerra en Vietnam, los acontecimientos franceses de mayo de 1968, el levantamiento estudiantil del Cordobazo de 1969 en Argentina, todos ellos influyeron en el debate entre los científicos sociales. Como «escuela» latinoamericana, la IAP fue parte de una ola mucho más amplia de pensamiento crítico, que incluía la teoría de la dependencia que entonces estaba surgiendo y, sobre todo, el trabajo no ajeno de Paulo Freire en torno a la concientización, como filosofía y

práctica de la educación popular. La Pedagogía del Oprimido (Freire, 1969) tuvo una enorme influencia más allá de América Latina al promover un enfoque humanista de la educación y la investigación, que ponía en primer plano la experiencia subjetiva de la gente común. Este enfoque o método reflexivo-crítico se ha extendido ahora a muchas disciplinas, y a menudo toma el nombre de método «de abajo hacia arriba». Puede adoptar diferentes formas, pero ha influido mucho en el tono de los enfoques no positivistas de la investigación social. Vale la pena señalar que Freire fue director de Extensión Cultural en la Universidad de Recife antes del golpe militar de 1964 que lo llevó al exilio. En cuanto a Córdoba 1918, como acontecimiento y como movimiento cultural, siguió resonando a lo largo de los años, tanto en el contexto universitario como en términos del movimiento por la democratización. En 1949, por ejemplo, Luis Sánchez escribiría que el «tercio estudiantil» en términos de cogobierno era a menudo más simbólico que real, pero que, cuando se suprimía, «se debía siempre a gobiernos dictatoriales de tipo militarista» (Sánchez 1949: 88).

Darcy Ribeiro continuaría argumentando en 1973 que la participación estudiantil en el cogobierno era «el requisito básico para la construcción de la Universidad que necesitamos» (Ribeiro 1973: 158). Este discurso universitario democrático alcanzó su apogeo en la década de 1970. Por ejemplo, la conferencia de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) de 1972 aprobó una resolución que estipulaba que «la extensión universitaria es la interacción entre la universidad y otros componentes del cuerpo social a través de la cual asume y cumple su compromiso de participar en el proceso de creación de cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional» (UDUAL 1972: 478). La creación de cultura y la transformación de la sociedad debían ir de la mano.

Sin embargo, se podría preguntar legítimamente qué tiene que ver un movimiento de reforma universitaria de 1918 con los debates actuales en torno a la educación superior y el compromiso cívico en América Latina (Tünnermann 2008). Podríamos decir en respuesta que los principios de 1918, como la autonomía universitaria y la extensión universitaria (hacia la comunidad), no se han llevado a cabo en la práctica, excepto retóricamente. También podríamos concluir que la participación estudiantil en la co-gobernanza de las grandes universidades urbanas se ha convertido en un asunto altamente politizado (como en un asunto político partidario). Sin embargo, yo diría que en el «espíritu de 1918» podemos repensar lo que se necesita hoy para enfrentar la crisis de perspectivas de la universidad latinoamericana. Como lo hicieron los estudiantes de 1918 en la remota

ciudad conservadora de Córdoba, podemos repensar lo que significa ser una universidad, ser un estudiante y ser un miembro del personal académico. La noción de ciudadanía democrática recién estaba surgiendo en América Latina en 1918; hoy es probablemente la cuestión clave para asegurar una sociedad democrática sostenible donde nadie sea excluido o dejado atrás. La educación superior puede, por lo tanto, desempeñar un papel clave en la promoción de un orden sostenible y equitativo donde el desarrollo democrático sea el motor clave.

## **Variedades**

Dadas las diversas formas que puede adoptar el compromiso cívico, podríamos argumentar que no hay una «única manera correcta» de hacerlo. Ese fue probablemente el error del fundamentalismo neoliberal en la década de 1990, que predicaba que existía una doctrina económica universal que podía funcionar en todas partes y en todo momento. En los años cincuenta prevalecía un modelo universal de desarrollo similar, el modelo de las «etapas del crecimiento económico» de Walt Rostow (1971). Esa perspectiva muy particular de América del Norte fijó los parámetros para el proceso de desarrollo posterior hasta los años setenta. Lo más interesante es que el servicio comunitario en los Estados Unidos también surgió al mismo tiempo, a través de una comisión de educación superior creada por el presidente Truman. Así, ambas iniciativas —el desarrollo en el exterior y el desarrollo comunitario en el país— surgieron al mismo tiempo y bajo el mismo signo ideológico. Ambas se caracterizaron por una posición confiada de los Estados Unidos en el orden de posguerra, a medida que las antiguas potencias coloniales perdían importancia. Ambas tenían la democracia en su núcleo, pero hay que decir que se trataba de un modelo de democracia más bien etnocéntrico. Desde una perspectiva latinoamericana, el tipo de estrategia de desarrollo económico a seguir era una basada en el crecimiento económico con equidad (CEPAL 2007) y en el reconocimiento de la naturaleza desequilibrada de la economía global.

Lo que debemos tener en cuenta, desde una perspectiva global crítica, es el peligro de adoptar un modelo nacional particular como norma para el compromiso cívico. Ya sea el modelo de servicio de los Estados Unidos o cualquier otro, debemos aceptar que la filosofía de talla única no es viable para el compromiso cívico. De la misma manera, existen distintos modelos de capitalismo —no importa la alternativa no capitalista—, cada uno con contextos sociales y culturales que serán muy variables. Incluso el mercado significa cosas diferentes cuando está socialmente integrado (o no) de diferentes maneras. El compromiso

cívico en los Estados Unidos no es lo mismo que en Europa occidental. El término servicio tiene significados muy diferentes incluso en el mundo angloparlante, ni decir en América Latina, por ejemplo.

En el sur global, el compromiso académico con la comunidad a menudo ha sido sobre una base más abiertamente política, apoyando la democratización y la transformación social. A veces, las perspectivas que afirman ser apolíticas son, de hecho, enfoques conservadores comprometidos con el statu quo. Esto se aplica tanto a los programas de participación cívica como a los planes nacionales de desarrollo. Así, los planes nacionales y regionales de desarrollo en América Latina han hecho hincapié en el impacto negativo de la dominación externa y en la necesidad de un desarrollo orientado hacia adentro. Asimismo, el movimiento de extensión universitaria ha subrayado la necesidad de abordar las apremiantes desigualdades sociales y económicas que siguen acosando a América Latina y el Caribe.

La forma en que todos «hagamos» participación cívica o trabajo de extensión universitaria dependerá del contexto en el que trabajen nuestras instituciones de educación superior. La universidad comprometida es una a la que todos aspiramos, pero la forma en que la llevemos a cabo variará según los países. Probablemente debamos ser más abiertos respecto de la política involucrada en los diferentes modelos de participación y podríamos centrarnos de manera útil en la necesidad de reincorporar la política. Esta parece ser una manera más productiva –aunque difícil– de revitalizar el debate en torno a la educación superior y el compromiso cívico. Ciertamente, un enfoque apolítico puede, en el corto plazo, convenir a algunos actores institucionales, pero a largo plazo solo acumula tensiones y contradicciones. No tenemos nada que perder al «dejar que florezcan mil flores», diría yo, y podemos ganar mucho al aceptar una diversidad de perspectivas.

El horizonte actual de la extensión universitaria y el compromiso cívico en América Latina muestra una gran vitalidad y variedad. Como señala Tapia, «podríamos decir que a lo largo del siglo XX el desarrollo de diversas formas institucionales de compromiso social se convirtió en una característica distintiva de la educación superior en América Latina» (Tapia 2018: 5). Esto se expresó de diversas maneras, en particular a través del aprendizaje de servicio (conocido como aprendizaje de servicio solidario en la región), diferentes formas de investigación comprometida con la comunidad como la IAP (investigación-acción participativa) y varios programas de extensión y acceso en la comunidad. Sin embargo, si analizamos las distintas situaciones nacionales, veremos que este elemento de extensión/compromiso no

siempre está integrado en la misión central de la universidad. Más recientemente, ha habido movimientos para superar la naturaleza semi-desvinculada de la «tercera misión» al integrarla más estrechamente en los elementos de enseñanza/aprendizaje e investigación de la estrategia, que todavía se suelen denominar negocio central («core business» en inglés)

La trayectoria de la extensión/compromiso universitario en América Latina ha pasado por varias fases. En los años 1950 y 1960 fue parte de las estrategias nacionales de desarrollo lideradas por el Estado que prevalecían entonces. La universidad desempeñaría un papel clave como centro de conocimiento y en términos de creación y mantenimiento de una cultura nacional. Esto fue seguido, en la mayoría de los países, en los años 1970 y 1980 por un período de dictaduras militares que implicaron una intervención directa en la gobernanza de las universidades y la eliminación de cualquier atisbo de autonomía. En esta era, a pesar de los peligros involucrados, se mantuvo un cierto grado de actividades de compromiso cívico. Esta época fue seguida en la década de 1990 por un período de redemocratización, pero dentro de un modelo de mercado dominante y el rechazo del modelo de desarrollo nacional dirigido por el Estado anterior. La universidad debía ser modernizada y el compromiso empresarial debía ocupar el lugar del compromiso cívico.

Después del año 2000, una amplia gama de gobiernos, más o menos progresistas, tomaron el poder con el compromiso de crecimiento con equidad y el compromiso cívico volvió a cobrar protagonismo. La situación con respecto a la extensión/compromiso universitario desde el cambio de siglo ha sido bastante variada. En los grandes centros urbanos, las universidades nacionales han vuelto a una estrategia de compromiso cívico sancionada institucionalmente con distintos grados de legitimidad e integración. Fuera de las ciudades capitales, existe una lucha por equilibrar la misión de compromiso social con las nuevas demandas de proporcionar un aporte de conocimiento basado en el servicio a las empresas. Sin embargo, la crisis del COVID-19 creó una mejor comprensión, en circunstancias dramáticas, de la necesidad de profundizar el compromiso de la universidad con sus comunidades circundantes y la sociedad en general.

Como concluyó Tapia en un análisis de la situación, el desafío actual, cien años después del gran movimiento de reforma universitaria en América Latina, es «institucionalizar efectivamente el compromiso social a través de las misiones de enseñanza, investigación y extensión, lo que implica revisar las metodologías pedagógicas, la formación de los profesores universitarios y la adecuación del currículo» (Tapia 2012: 55). Una versión democrática radical de la extensión/compromiso podría

comenzar a surgir en América Latina. Sería acorde con el importante papel de la universidad, como lo señala el crítico cultural, Ángel Rama, en su clásico, *La ciudad letrada* (Rama 1984), que muestra cómo los eruditos (educadores, escritores, funcionarios públicos, religiosos) han jugado un papel clave en la creación de una cultura pública nacional, con la universidad como su agente central. El proyecto extensionista, que comenzó incluso antes de la reforma universitaria de 1918, es parte de este proceso de difusión cultural y científica que ha sido tan importante en América Latina. El movimiento de extensión universitaria ha ayudado a derribar fronteras espaciales y ha desempeñado un papel importante en la democratización de las relaciones poder/conocimiento. La universidad comprometida es parte de esa larga tradición en América Latina, y a pesar de los diversos significados controvertidos de extensión, hay una comprensión compartida de que contribuye a un discurso público crítico.

## **Desafíos**

Existen desafíos en América Latina que son similares a otros lugares, en términos de cómo implementar estrategias de compromiso cívico. Estos incluyen la distancia entre la retórica y la realidad cuando se trata de la entrega real de compromiso cívico en el terreno. Esto se debe en parte a la presión ejercida por el paradigma global dominante de clasificaciones universitarias y el papel de revistas seleccionadas (generalmente en inglés) en la determinación del mérito académico. Esto significa que el personal docente se ve empujado a normas productivistas que no abarcan el compromiso social. Si bien puede haber razones políticas para participar en la extensión social en términos de enseñanza e investigación, en términos de perspectivas de carrera esto no se alienta. La mayoría de las universidades latinoamericanas tampoco tienen los recursos para «competir» en el mercado académico global y, al mismo tiempo, satisfacer las necesidades sociales y económicas apremiantes de su ciudad o región.

Muchos de los desafíos en América Latina se deben a limitaciones de recursos. Las demandas impuestas a las universidades regionales, en particular, son difíciles de satisfacer en las circunstancias actuales. Los déficits sociales y económicos no pueden ser remediados por las universidades como institución por sí solas. Sin embargo, la legitimidad que la universidad puede acumular a través de su trabajo de extensión/compromiso puede ser de gran beneficio. No hay vuelta atrás a la universidad como torre de marfil que, de todos modos, no era tan frecuente en América Latina como lo era en el norte global. La

universidad latinoamericana se ha convertido, cada vez más, en parte del ecosistema nacional para la investigación y la innovación. La investigación científica y tecnológica —la «innovación», en resumen— se articula cada vez más con el compromiso social, en parte también debido a la necesidad reconocida de la legitimación social del conocimiento.

Hoy en día, las universidades —y las asociaciones universitarias de la región— se esfuerzan activamente por crear un nuevo modelo de compromiso cívico como parte de la tarea más amplia de transformación social. Lo que también podemos observar en América Latina, como en otras partes, es el desafío que plantea la falta de una perspectiva clara sobre la mejor manera de avanzar. El discurso de la responsabilidad social que prevaleció en la década de 1990 condujo a una despolitización radical del debate. Con la ilusión de que la globalización crearía un mundo plano (véase Friedman 2005), donde las exclusiones sociales, las desigualdades y las opresiones serían cosa del pasado, las soluciones ofrecidas fueron, en el mejor de los casos, blandas. La universidad ahora era vista como un negocio y los estudiantes como sus consumidores. Sin embargo, las consignas de participación y consumo responsable simplemente no eran adecuadas para el propósito de guiar los programas de extensión universitaria. En el mejor de los casos, la extensión se concebía simplemente como un medio para difundir el conocimiento y la tecnología de la universidad, aunque a menudo la actividad en sí misma comenzó a decaer.

A partir del año 2000, como parte de un período continental de movilización y transformación política, esto comenzó a cambiar y los debates de la década de 1960 (en particular, el discurso de Freire) se revivieron, aunque en un nuevo contexto (véase Chauí 2003, Gadotti 2021). Tal vez la mejor manera de entender los desafíos que enfrenta el compromiso cívico es pensarlo como un significante vacío, es decir, un término que no apunta a ningún objeto real y no tiene un significado acordado. La democracia, por ejemplo, puede pensarse como un significante flotante, abierto a la articulación de proyectos políticos radicalmente diferentes. Esto nos permite ver cómo la extensión universitaria en América Latina puede referirse, al mismo tiempo, al compromiso empresarial y a la creación de una «universidad del pueblo». Hasta cierto punto, esta polisemia es inevitable y permite que algunos países e instituciones desarrollen su propia versión de extensión/compromiso para adaptarse a sus circunstancias. Sin embargo, se puede arreglar de una manera que sea sostenible y empoderadora si tenemos claro qué es una universidad, su propósito, su ética, sus valores y su misión. Una vez establecida esa brújula, entonces

la institución de educación superior tiene una guía para ayudarla a discernir la mejor forma de extensión/compromiso a adoptar.

## **Futuros**

El papel de la educación superior en relación con la sociedad civil ha cambiado de forma considerable a través del impacto de la pandemia del COVID-19. Si bien los desafíos que ha planteado han sido enormes, sobre todo en América Latina, también ha ofrecido, como ocurre con muchas crisis, una oportunidad para reconfigurar la forma en que la universidad interviene en la sociedad. Como lo expresaron los editores de una colección sobre la respuesta de la universidad a la pandemia del COVID-19, «de hecho, podemos esperar que su reputación se vea mejorada por su papel dinámico durante la pandemia de muchas maneras. Pero también deberíamos pedir más a nuestras universidades, en particular que se integren aún más en sus comunidades locales que tanto han sufrido por la crisis sanitaria y ahora económica» (Bergan et al. 2021:17).

Existe un acuerdo general en todo el sector de la educación superior de que no podemos permitir que la estrechez financiera sirva de excusa para una retirada del papel de responsabilidad social de la universidad. Tampoco se puede volver a «lo de siempre», si eso significa solo rendir homenaje a la participación cívica de palabra. La crisis del COVID-19, y sus secuelas, está impulsando una reevaluación de cómo se practica la participación cívica en América Latina. La crisis sanitaria puso de relieve los dramáticos niveles de desigualdad socioeconómica y los impactos directos de vida o muerte que esto podría tener. La concepción despolitizada de la extensión universitaria que prevalecía, antes de la crisis, consideraba a la universidad como una corporación y a sus estudiantes como clientes. La responsabilidad social universitaria simplemente reflejaba el discurso dominante de la responsabilidad social corporativa.

Ahora vemos surgir un enfoque más crítico, ya que la crisis del COVID-19 ha dejado al descubierto que no vivimos en un mundo plano donde todos somos simplemente consumidores. La cuestión de la ciudadanía democrática vuelve a cobrar protagonismo. También vemos el resurgimiento de un enfoque territorial holístico del papel de la universidad con el desarrollo democrático en su núcleo, en el estímulo de las empresas cooperativas populares, por ejemplo. También hay evidencia clara de que el compromiso cívico está pasando de ser un complemento retórico para convertirse en una parte integral de las funciones de enseñanza e investigación de la universidad.

En América Latina, la universidad integrada está, por necesidad, comprometida con la tarea del desarrollo. Mientras que la literatura sobre la universidad y la ciudad en el Norte (véase Goddard y Valance 2013) se centra en la ciudad global avanzada en red, en América Latina la política del lugar se relaciona más con la periferia y el subdesarrollo. El «boosterismo» de la universidad de la ciudad global tiene poco peso en una situación de desarrollo altamente desigual y falta de necesidades básicas. Debemos reconocer que el desarrollo regional no puede basarse únicamente en la innovación económica y la competitividad, como lo plantearía una versión simplificada del compromiso empresarial. Por ejemplo, no tiene mucho sentido que una universidad periférica de Chile compita con otra similar de Ecuador. Lo que estamos viendo ahora es un movimiento hacia una comprensión más amplia del desarrollo regional en América Latina que abarque las cuestiones de equidad y cohesión social, participación democrática y sostenibilidad ambiental.

Si la universidad no es una torre de marfil ni una extensión del mundo empresarial, entonces necesita estar socialmente integrada. Existen densas redes sociales, que algunos podrían llamar capital social, que vinculan a la universidad con su comunidad local. Estas pueden incluir vínculos sociales, económicos, culturales, políticos y deportivos. La integración social es una calle de doble sentido, una relación que a veces es tensa pero siempre productiva. La universidad está –o debería estar– firmemente comprometida con la transformación social y la búsqueda del conocimiento en beneficio de la comunidad. Una universidad socialmente arraigada se ancla en una comunidad, con sus valores democráticos y comunitarios positivos. A su vez, la universidad puede (y en parte lo hace) poner sus considerables recursos intelectuales a usos imaginativos.

Nuestras universidades están en una encrucijada. Ya no podemos hacer las cosas como en el pasado –ahí está el camino a la obsolescencia–, pero los caminos hacia el futuro aún no están claros. Las universidades están bien posicionadas, diría yo, para vincular los requisitos del desarrollo económico con las demandas de la ciudadanía democrática. Antes, la universidad se dedicaba a la producción de conocimiento simplemente por su propio bien; ahora vemos la instrumentalización del conocimiento por las exigencias del mercado, lo que ha socavado el papel elitista tradicional de la universidad. La universidad contemporánea puede recuperar un papel positivo priorizando los objetivos sociales, investigando de maneras socialmente relevantes y colocando la inclusión social en el centro de su misión. La universidad también está bien posicionada para tender un puente entre la ciencia/tecnología y la ciudadanía. La ciencia debe ser relevante para

la gente y relacionarse con la vida cotidiana de la ciudadanía. La tecnología —y en particular la tecnología de la información y la comunicación— permea el mundo que nos rodea, pero necesita ser humanizada.

En la última década, se ha visto un florecimiento del pensamiento crítico acerca de cuál sería la forma más adecuada de practicar la extensión en América Latina para afrontar los retos que mencionamos y, a la vez, ofrecer la mejor forma de profundizar la democracia en la sociedad y también en la universidad. Como dice Agustín Cano, «en el fondo, la idea de extensión universitaria (en cualquiera de sus concepciones) se erige sobre la idea del compromiso social de las universidades respecto a su entorno social, político y cultural» (Cano Menoni 2014:12). Pero, para estar claro, el compromiso social no ocurre solo a través de la extensión sino en todas las facetas de su labor, de la política de acceso a la universidad, la orientación de sus cursos hacia la sociedad y no solo el mercado, y también por la forma en que concibe a la investigación como una actividad volcada a las necesidades sociales o por los requerimientos del gran capital. Lo que sí podemos decir es que en la extensión universitaria/compromiso cívico vemos una condensación de todas las actividades que tienen como enfoque de la universidad una orientación hacia la sociedad y en pro de la democracia. Vemos hoy una serie de discusiones a nivel continental (ver, por ejemplo, Ordosika 2018 y Tommasini 2023) en las que esta problemática se plantea de nuevo, muchas veces tomando como referencia la Reforma de Córdoba de 1918. El contexto es otro, pero el mismo nivel de ambición y decisión será necesario para que la universidad latinoamericana pueda asumir estos retos.

El compromiso cívico tiene un papel central en este proyecto a través del necesario desarrollo de interfaces dinámicas entre la universidad y su contexto social. Mirando al futuro de manera más amplia, podríamos examinar formas en las que podemos ir «más allá de los fragmentos» de las diversas modalidades y filosofías de compromiso que vemos en la actualidad. ¿El impacto de la pandemia del COVID-19 y la necesidad de una mayor integración nos permiten dar un paso tan decisivo? Las diferencias en el lenguaje y la terminología que vemos a veces reflejan diferencias genuinas, pero, a veces, parece ser solo una cuestión de semántica. No se trata de desarrollar una terminología común y un modelo conceptual para una estrategia global de enseñanza basada en la comunidad, aprendizaje basado en la comunidad y voluntariado estudiantil. Pero podemos tratar de ir más allá de los fragmentos y crear un modelo para la misión democrática y el compromiso cívico de la educación superior, respetando las historias

nacionales —y de hecho institucionales— y sus diversas historias y modalidades de intervención. Yo diría que esta misión es global y que América Latina y el Caribe puede, y debe, desempeñar un papel más importante en estos debates en curso hacia un futuro más democrático.

**Apéndice:** *La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América*

**Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba - 1918**

*Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.*

*La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta, porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y porque era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de mayo. Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y –lo que es peor aún– el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser, así, el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un rapto fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria. Nuestro régimen universitario –aún el más reciente– es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la substancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando.*

*Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es,*

*en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no a una labor de ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclama el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo solo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla.*

*Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudio es un baluarte de absurda tiranía y solo sirve para proteger criminalmente la falsadignidad y la falsa-competencia. Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la Universidad de Córdoba por el Dr. José Nicolás Matienzo, solo ha venido a probar que el mal era más afligente de los que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición. La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria; ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella un inesperado apoyo. Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de una orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo, la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son – y dolorosas – de todo el continente. ¿Que en nuestro país una ley – se dice –, la de Avellaneda, se opone a nuestros anhelos? Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral los está exigiendo.*

*La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguros de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante, solo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de almas, los creadores de verdad, de belleza y de bien.*

*La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos.*

*Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba, con motivo de elección rectoral, aclaran singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La Federación Universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país y América las circunstancias de orden moral*

y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de junio. Al confesar los ideales y principios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se han presenciado desordenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. Referiremos los sucesos para que se vea cuánta razón nos asistía y cuánta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios. Los actos de violencia, de los cuales nos responsabilizamos íntegramente, se cumplían como en el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un alzamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquellos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y del engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad. El sentido moral estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales.

El espectáculo que ofrecía la asamblea universitaria era repugnante. Grupos de amoraless deseosos de captarse la buena voluntad del futuro rector exploraban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, en el compromiso de honor contraído por los intereses de la universidad. Otros – los más – en nombre del sentimiento religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús, exhortaban a la traición y al pronunciamiento subalterno. (¡Curiosa religión que enseña a menospreciar el honor y deprimir la personalidad! ¡Religión para vencidos o para esclavos!). Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud. Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmoralidad. Consentirla habría comportado otra traición. A la burla respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la suma de represión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical.

La sanción moral es nuestra. El derecho también. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse en la ley. No se lo permitimos. Antes de que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrevocable y completo, nos apoderamos del salón de actos y arrojamos a la canalla, solo entonces amedrentada, a la vera de los claustros. Que esto es cierto, lo patentiza el hecho de haber, a continuación, sesionada en el propio salón de actos de la Federación Universitaria y de haber firmado mil estudiantes sobre el mismo pupitre rectoral, la declaración de la huelga indefinida.

*En efecto, los estatutos reformados disponen que la elección de rector terminará en una sola sesión, proclamándose inmediatamente el resultado, previa lectura de cada una de las boletas y aprobación del acta respectiva. Afirmamos sin temor de ser rectificadas, que las boletas no fueron leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado, y que, por consiguiente, para la ley, aún no existe rector de esta universidad.*

*La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de "hoy para ti, mañana para mí", corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las elecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia. Fue entonces cuando la oscura universidad mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes.*

*Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto. Asombrados, contemplamos entonces cómo se coaligaban para arrebatar nuestra conquista los más crudos reaccionarios.*

*No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, ni al juego de intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la Universidad de San Carlos ha dicho su primera palabra: "Prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes". Palabras llenas de piedad y amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe de una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. ¡Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia universitaria! Recojamos la lección, compañeros de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.*

*La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de*

*realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocérsele la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.*

*La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su Federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.*

*21 de junio de 1918*

*Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehere, presidentes. Gumersindo Sayago, Alfredo Castellanos, Luis M. Méndez, Jorge L. Bazante, Ceferino Garzón Maceda, Julio Molina, Carlos Suárez Pinto, Emilio R. Biagosch, Angel J. Nigro, Natalio J. Saibene, Antonio Medina Allende, Ernesto Garzón.*

## **Referencias**

- Bawa, A y Munck, R (2012) «Foreword: Globalizing Civic Engagement» en Mc Ilrath, L, Lyons, A y Munck, R (eds.) Higher Education and Civic Engagement, Comparative Perspectives. Basingstoke y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Bergan, S, Gallagher, T, Harkavy, Munck, R y van't Land, H (2021) «A word from the editors and a call to action» En Bergan et al. Higher Education's Response to the COVID-19 Pandemic. Building a more sustainable and democratic future. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cano Menoni, J A (2014) La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del Siglo XXI; disputas y desafíos. Buenos Aires: CLACSO.
- Chauí, M (2003 ) «A universidade pública sob nova perspectiva» en Revista Brasileira de Educação, No. 24.
- Cuneo, D. (1978) La reforma universitaria (1918-1930). Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- CEPAL (2007) Crecimiento económico con equidad: desafíos para América Latina. Nueva York: Palgrave Macmillan
- Fals Borda, O. y Rahman, M. 1991. Acción y conocimiento. Lanham, MD: Rowman y Littlefield.
- Friedman, T (2005) El mundo es plano. El mundo globalizado en el siglo XXI. Nueva York: Farrar, Strauss y Giroux
- Freire, P. (1969) Pedagogía del oprimido, Montevideo: Tierra Nueva
- Gadotti, M (2021) «La extensión Universitaria: ¿Para qué? Curricularización de la Extensión Universitaria desde la perspectiva de la educación popular» en Visotski, J y Salini, S (eds) Pedagogías críticas y universidad: una mirada situada desde el territorio en perspectiva interseccional. Buenos Aires, Editorial Praxis.

- Goddard, J y P. Vallance (2013) *La Universidad y la Ciudad*. Londres: Routledge.
- Hall, PA y Soskice (eds) (2001) *Variedades de capitalismo: la base institucional de la ventaja comparativa*. Oxford: Oxford University Press.
- Moore, B. (1966) *Orígenes sociales de la dictadura y la democracia: señores y campesinos en la creación del mundo moderno*, Boston: Beacon Press.
- Ordorika, I (2018) *Repolitizar La Casa: Las Universidades De América Latina A Cien Años De La Reforma De Córdoba*. En *A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana / Coordinado por Rafael Garuga*. Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba
- Rama, Ángel (1984) *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca
- Ribeiro, D (1971) *La universidad latinoamericana*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Rostow, W (1960) *Las etapas del crecimiento económico: un manifiesto no comunista*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez, L (1949) *La universidad latinoamericana*. Guatemala: Universidad de Guatemala.
- Tapia, MN (2012) «Excelencia académica y compromiso comunitario: reflexiones sobre la experiencia latinoamericana» En Mc Ilrath, L, Lyons, A y Munck, R (eds.) *Educación superior y compromiso cívico, perspectivas comparativas*. Basingstoke y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- (2018) *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*. Buenos Aires: CLAYSS
- Tomamasini, H (2023) «Algunos Aportes Teórico Metodológicos Para La Construcción De La Extensión Crítica». En *Textos clave de la extensión crítica latinoamericana y caribeña / Alejandra Ciriza... [et al.]*; coordinación general de Fabio Erreguerena - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Tünnermann, C (2008) *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: CLASCO.
- UDUAL (Unión de Universidades de América Latina.) (1972) *La difusión cultural y la extensión universitaria en el cambio social de América Latina*. Ciudad de México: UNAM/UDUAL

## PARTE I: MISIÓN DEMOCRÁTICA

En esta sección, exploramos la teoría y la práctica de la misión democrática de la educación superior en América Latina y el Caribe, mostrando diferentes facetas de esta misión. Incluye la educación para la democracia, los problemas de acceso para sectores hasta ahora marginados y la promoción activa de la ciudadanía desde una perspectiva de educación superior. Comenzamos con una revisión general de educación superior y compromiso social en América Latina por Andrés Peregalli y Enrique Ochoa, cuyo capítulo examina, en particular, el compromiso de la región con el servicio o el aprendizaje comunitario. Si bien tiene paralelos con el compromiso en otras regiones, también tiene características particulares, marcadas por el contexto político distinto creado por regímenes autoritarios y democráticos a lo largo de los años. Syndia A. Nazario-Cardona y Eloy A. Ruiz-Rivera nos llevan luego al tema de «Democracia y Ciudadanía en el Caribe: Desafíos y Perspectivas en el Desarrollo de Proyectos en Educación Superior», que examina el papel del compromiso y el liderazgo de la educación superior en la promoción de la democracia, sostenibilidad, justicia social y responsabilidad cívica en el Caribe. Abril Herrera Chávez y Karla Valverde Viesca presentan un enfoque novedoso sobre el compromiso cívico y la co-creación de conocimiento que muestra que la cuestión de la democracia también se relaciona con la forma en que hacemos investigación, cómo nos relacionamos con la sociedad civil y cómo podríamos buscar «co-crear» conocimiento. Posteriormente, Daniel Mato destaca los desafíos que crea el déficit democrático que vemos en relación con la etnicidad/raza, el idioma y la desigualdad en la educación superior en América Latina. Este es uno de los problemas más urgentes que enfrenta la educación superior en la región, en particular la falta de acceso por parte de las poblaciones amerindias y afrodescendientes. Luego, Mauricio Devoto contribuye a nuestra comprensión de la enseñanza de la democracia y la ciudadanía y la educación superior en América Latina. Al hacer esto, describe una teoría general de la democracia que contrasta las interpretaciones liberales y populistas y demuestra la importancia del debate en la región sobre el futuro de la democracia y el papel de la educación superior en su promoción. Finalmente, contamos con las perspectivas de dos importantes asociaciones de educación superior de América Latina y el Caribe, a saber, la Organización Universitaria Interamericana, en cuyo

nombre David Julien y Romel Castaños exploran el tema de redes de educación superior y democracia en América Latina y el Caribe. Roberto Escalante Semerena y Patricia Avila Muñoz, en nombre de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), hacen una importante declaración programática sobre la educación superior, democracia y compromiso en América Latina, que cierra esta sección

## CAPÍTULO 3: EDUCACIÓN SUPERIOR Y COMPROMISO SOCIAL EN AMÉRICA LATINA

Andrés Peregalli y Enrique Ochoa

### Introducción

Este capítulo explora la contribución del Aprendizaje y Servicio Solidario (AYSS) a la misión democrática y de compromiso social de la educación superior. Se sustenta en la experiencia del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS-Argentina) que promueve dicha pedagogía desde hace más de dos décadas, buscando fortalecer el desarrollo de una cultura democrática y una ciudadanía activa que se responsabiliza por la polis (lo común). A tales efectos se recorren estos ítems:

- a) Educación superior y compromiso social: construir cultura democrática.
- b) Educación superior y compromiso social: un modelo para (re) armar.
- c) Educación superior y compromiso social: AYSS para una ciudadanía activa.
- d) Educación superior y compromiso social: fortalecer la ciudadanía y cultura democrática.

### **a) Educación superior y compromiso social: construir cultura democrática**

La democracia, en tanto régimen de gobierno y modo de ser y estar en la *polis*, es cada vez más el patrón con el que se mide y evalúa el desarrollo de las sociedades. En ese marco, el término *cultura democrática* designa el conjunto de actitudes y comportamientos que se espera de la ciudadanía para que las instituciones y leyes funcionen en la práctica. Se trata de una evolución conceptual relevante respecto a las antiguas percepciones de la democracia que se centraban en las instituciones, las leyes y los procedimientos formales, destacándose ahora el rol activo de la ciudadanía en su construcción (Bergan, Gallagher y Harkavy, 2015). Las instituciones de educación superior (IES) se desempeñan en el marco de regímenes democráticos que evidencian serios déficits de representatividad, perviviendo con individuos y colectivos sociales que descreen de sus potenciales contribuciones para resolver o morigerar problemáticas sociales (BID, 2021). El desarrollo de las democracias

evidencia, *grosso modo*, dos modelos (Quiroga, 2000): la democracia procedimental, ejemplificada en «el ejercicio solamente del voto»; y la democracia sustantiva, ejemplificada en la participación activa de la ciudadanía en los procesos sociales, políticos y económicos (ciudadanía activa).

América Latina y el Caribe, al igual que otras regiones, se enfrenta a importantes desafíos, como la fragilidad de las instituciones democráticas y el aumento de la desigualdad social y económica. En nuestra región, luego del «retorno a la democracia» (en la década de 1980), diferentes países han tenido el desafío de recomponer y re-crear el tejido de actores que tienen parte en lo social. La construcción del tejido asociativo que vincula a diversos actores e instituciones (ej. IES con organizaciones de la sociedad civil), y el logro del protagonismo activo de la ciudadanía, es un gran reto para nuestras sociedades. Es en la intersección entre la educación superior, construcción de cultura democrática y participación ciudadana que, desde CLAYSS, se promueve la pedagogía del AYSS en los sistemas educativos. Ello sucede desde una concepción de solidaridad que busca transformar lo social de forma colectiva, alejándose de modelos de intervención de tipo paternalista (unidireccional). De este modo se aporta una pedagogía específica para hacer realidad las declaraciones y postulados de numerosas conferencias y organismos internacionales en relación con la educación superior y el compromiso social para la vida democrática.

Las culturas democráticas no se construyen de una vez y para siempre; son procesos que suceden en contextos específicos que evidencian avances y desafíos. El acceso a la educación superior en el mundo aumentó de 19% a 38% en las últimas dos décadas (Unesco-IESALC, 2020). Si bien estas cifras indican un progreso en las IES – como resultado, por ejemplo, del apoyo de las políticas nacionales – los aspectos referidos a la equidad, la calidad y el desempeño de las instituciones sigue siendo un elemento crítico (Peregalli et al. 2014; Peregalli y Etchevers, 2015; Peregalli y Gómez Caride, 2020). Acceder, permanecer y egresar de la educación superior, con calidad, sigue siendo un gran reto, especialmente para los grupos más desfavorecidos de América Latina y el Caribe. Según el CRES 2018, la tasa bruta promedio de matrícula en la región para el período 2000-2013 ascendió a 43% (SITEAL, 2019:2). En el 2015, la matrícula en educación terciaria era casi de 24 millones de estudiantes. Sin embargo, solo alrededor de la mitad de los estudiantes matriculados obtiene un título o grado entre los 25 y los 29 años, y casi la misma proporción abandona los estudios o cambia de carrera al finalizar el primer año.

Aunque la percepción de la importancia de la educación superior para el desarrollo humano está aumentando, la injusta distribución de las oportunidades educativas suscita una atención internacional sostenida ya que actúa como inconveniente para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El acceso universal a la educación superior está en consonancia con la meta 4.3 del ODS 4 que prevé para el año 2030 «asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria» (ONU, SDG 4: 2015). Mohamedbhai, presidente honorario de la Asociación Internacional de Universidades, afirmó en el 2015 que «Los ODS ofrecen una oportunidad única para que las instituciones de enseñanza superior demuestren su voluntad y capacidad de desempeñar un papel activo y significativo en el desarrollo de sus respectivos países y en la contribución al desarrollo sostenible mundial» (2015). La educación es esencial para el desarrollo individual y social si articula de manera coordinada e integral la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y el compromiso social en un mundo poliédrico, pos-pandémico, diverso, multicultural y decolonial (Tapia y Peregalli, 2020; de Sousa Santos, 2021). Construir cultura democrática desde la educación superior implica «desarmar la caja negra» de las instituciones para posibilitar que emerjan modelos integrales (IES comprometidas) que coordinen sus acciones de investigación, docencia y compromiso social/extensión.

## **b) Educación superior y compromiso social: un modelo para (re) armar**

¿Es posible construir modelos de educación superior que, guiados por la identidad y misión de sus instituciones, articulen de modo integral la enseñanza, la investigación y la extensión/compromiso social y construyan cultura democrática? La experiencia y trayectoria de muchas IES a lo largo del mundo, comprometidas con el bien común, el servicio solidario y la excelencia académica evidencian que es posible. Dado que muchas IES transitan cambios de paradigmas, desde modelos «torres de marfil» a «modelos integrales» (comprometidas), es necesario caracterizar los modos de organización de su misión social y visualizar movimientos históricos y regionales específicos, identificando inercias y desafíos (CLAYSS, 2014).

Tradicionalmente, se adjudica a las IES tres misiones: docencia (o enseñanza), investigación y extensión. A cada una de estas misiones suele corresponderle un marco institucional y una estructura organizativa y de gestión específica que, sustentada en políticas

institucionales, genera culturas organizacionales propias. A menudo, estas misiones de las IES se encuentran aisladas o incluso en confrontación, constituyéndose en «islas» o «fragmentos» de un todo no coordinado ni integrado, dando lugar a «tipologías variadas», reconocimientos diversos y valoraciones diferenciales. En función de cómo se organiza la misión social en las IES, se distinguen al menos tres modelos: a) torre de marfil, b) dependiente del contexto, e c) institución integral (Tapia, 2018). Ello se ejemplifica en la contraposición entre perfiles serios/estudiosos vs. militantes/comprometidos; entre investigadores vs. profesores solidarios; y entre docentes que promueven el compromiso y la responsabilidad social desde sus espacios curriculares vs. quienes consideran que cualquier actividad solidaria es una potencial pérdida del tiempo y un obstáculo para garantizar la excelencia académica. Estos antagonismos no solo resultan cada vez más anacrónicos, sino que parten de visiones reduccionistas tanto de la calidad académica como de la misión social de las IES. Es cierto que las clásicas campañas solidarias asistenciales —normalmente necesarias y meritorias— no se proponen contribuir al avance de la investigación científica. También es válido aceptar que muchas actividades de voluntariado se desarrollan en paralelo a la vida académica, y no requieren de la puesta en juego de saberes demasiado sofisticados. Pero no menos cierto es que para incidir seriamente sobre la realidad social y transformarla, es necesario unir esfuerzos con otros actores sociales para poner en juego conocimientos científicos multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios; desarrollar competencias personales y grupales; y fomentar la capacidad de investigación, gestión e innovación (Eyler Giles, 1999; EDUSOL, 2007; Ma et al. 2018). Una intervención bien planificada (enraizada en su contexto) exige el desarrollo de investigaciones igual de o más rigurosas que las que se desarrollan con el único fin de publicar un artículo en una revista de un prestigioso ranking. Y para intervenir de forma eficaz en un entorno comunitario y resolver problemas reales, el cuerpo estudiantil necesita saber más, no menos, que para aprobar un examen de memoria.

En las IES, la articulación entre docencia, investigación y compromiso social se produce con diversos grados de intencionalidad y eficacia, pero hay signos esperanzadores en la creciente tendencia a establecer puentes entre el pensamiento y la acción, y entre la rigurosidad académica y el compromiso social. Instalar desde lo epistémico (saber complejo) y desde la gestión universitaria (condiciones que posibilitan un mejor hacer) la articulación entre el saber científico y la acción social, entre aprendizaje y actividad solidaria no es tarea

sencilla, pero se vuelve indispensable para garantizar que el conocimiento producido contribuya a una vida mejor para nuestras sociedades, y que los profesionales formados en sus aulas aporten creativa y comprometidamente a la construcción de una cultura democrática. En este contexto, el AYSS, como parte de un vasto movimiento global, representa una pedagogía (marco conceptual y metodológico) que articula y favorece la integración entre intencionalidades, políticas y culturas institucionales, a menudo confrontadas. Ello se fundamenta en que no solo brinda experiencias solidarias sino también una visión acerca de la identidad y misión de las IES.

La institucionalización del compromiso social en las IES es evidencia de un paradigma que podría parecer lejano pero que ya se está realizando en numerosas instituciones del mundo (Peregalli y Gherlone, 2021). Existe una larga lista a nivel global de experiencias en que la vida académica y el compromiso social se enlazan en una misma actividad en las IES, plasmando un modelo institucional que integra las tres citadas misiones. Desde esta perspectiva, las IES se reconocen *parte de* la trama contextual de la comunidad, ni aislada (torre de marfil) ni supeditada a las demandas del afuera (dependiente de su contexto). En este modelo, la comunidad ya no es vista ni como destinataria pasiva ni como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas, y donde las iniciativas solidarias son una forma de aprender e investigar para estudiantes, docentes y socios comunitarios.

Se trata en definitiva de un modelo integrador, en que las IES se constituyen en actor protagónico en los procesos de desarrollo local junto con otros actores, estableciendo redes de cooperación. Con la institucionalización del AYSS, la investigación se orienta por las necesidades del territorio, la docencia se contextualiza y la extensión se compromete con necesidades reales, en un accionar participativo con organizaciones diversas (organismos públicos, organizaciones de la sociedad civil, empresas, iglesias, etc.). De este modo, los futuros profesionales se forman participando activamente en la solución (o atención) de problemáticas sociales con la comunidad. Este movimiento dinámico y dialéctico entre aprendizaje, docencia, investigación e intervención social tiene un fuerte impacto no solo *en el modo en que se gestiona las IES*, sino también en el modo de producir conocimiento: «El compromiso social ya no es visto como un “tercer pilar”, sino como una aproximación crítica a nuestras actividades de enseñanza e investigación» (Younger, 2009). En otros términos, entre aprendizaje y acción solidaria en el territorio se produce un círculo virtuoso en que los conocimientos académicos mejoran la calidad del servicio desarrollado

con la comunidad, la acción comunitaria impacta en una mejor formación integral y se estimula una nueva producción de conocimientos (EDUSOL, 2007:28). Al involucrarse en la resolución de problemáticas reales de una comunidad, las IES trabajan con realidades complejas, que se resisten a ser abordadas solo desde la mirada estrecha de una disciplina; por eso, los proyectos de compromiso social tarde o temprano superan los compartimentos estancos de Departamentos y disciplinas hiper-especializadas, y se abren a la interdisciplinariedad.

La investigación y la acción solidaria en torno a problemas reales contribuye no solo a romper el aislamiento entre saberes disciplinares, ya que genera nuevas instancias de diálogo entre diferentes implicados en la producción de conocimiento. Dicha cuestión fortalece el tejido ciudadano y democrático, haciendo experiencia de la cultura del diálogo y el reconocimiento mutuo. Al dialogar con los territorios y establecer ese espacio como locus de aprendizaje y saber, la comunidad científica reconoce lenguajes y modos de producir conocimientos diversos. No solo describe e investiga, sino que también aprende de los saberes populares. En este sentido, las IES no solo enseñan y divulgan hacia la comunidad, sino también aprenden de ella y con ella (EDUSOL, 2005). Así, no solo se impulsan «procesos de traducción de la investigación» (Bordoni, 2008), sino también el diálogo de saberes populares con contenidos curriculares. Este diálogo, que en África tiene más de 50 años y está fuertemente asociado a los procesos de descolonización de la educación superior, constituye una tendencia creciente también en América Latina (Muñoz y Wangoola, 2014; de Souza Santos, 2021). En este modelo de IES, se recupera su misión esencial de formación integral de nuevas generaciones de profesionales, integrando la excelencia académica con una responsabilidad social que deja de ser simplemente declamada (o en términos de beneficencia) para volverse contenido de enseñanza y formato para la gestión institucional.

Actualmente, las IES se encuentran inmersas en la tensión entre modelos institucionales que evidencian fuertes inercias tradicionales y la búsqueda de alternativas ante nuevas y viejas demandas sociales. Los programas de AYSS se desarrollan en el marco de estos modelos, tendiendo a generar espacios de articulación intra-institucional (hacia dentro) e inter-institucional (entre las IES y otras instituciones y organizaciones), buscando generar acciones integrales. De este modo, promueven que las instituciones y sus actores sean protagonistas activos del cambio social, contribuyendo a la construcción democrática y el bien común en la aldea multicultural y global. A su vez, el compromiso social de las IES a lo largo y ancho del mundo busca más y mejores técnicas para evaluar el compromiso cívico y el fortalecimiento democrático; ello

se evidencia en el diseño de sistemas de evaluación e instrumentos específicos que permiten su evaluación y mejora (ej.: Holland, 2000; Furco, 2010; Wenger y Macinnis, 2011; TEFCE, 2020).

### **c) Educación superior y compromiso social: AYSS para una ciudadanía activa**

¿Cómo pueden las IES promover la cultura democrática con un enfoque en el compromiso social? ¿Qué relaciones nuevas y más profundas se necesita establecer con las comunidades locales, especialmente las más devastadas por la pandemia y sus consecuencias, a la luz de las persistentes desigualdades? El vasto movimiento del AYSS en general, y el accionar de CLAYSS en particular, vienen dando respuestas a esta pregunta, fortaleciendo el rol de las IES e informando sobre cómo traducir grandes declaraciones de principios en acciones específicas. A efectos de visualizar de qué trata este accionar organizacional y esta pedagogía, se explicitan dichas cuestiones a continuación.

Desde hace veinte años, CLAYSS desarrolla una serie de programas nacionales, regionales y globales para promover la pedagogía del AYSS junto con instituciones de los diferentes niveles del sistema educativo (inicial, primaria, secundaria, superior), en el ámbito formal y no formal, y con organismos públicos y privados. Se desempeña junto a educadores, responsables políticos, líderes de la sociedad civil y estudiantes. Busca contribuir a una mejor educación y una cultura participativa, democrática y fraterna, evidenciando que «aprender sirve, servir enseña».

La pedagogía del AYSS se ha difundido en el mundo en los últimos 50 años. Sus antecedentes, para el caso de la educación superior, se remontan a inicios del siglo XX (México, 1910, con la incorporación del Servicio Social; Argentina, 1918, con el Movimiento reformista de Córdoba). El movimiento global del AYSS se expresa en redes nacionales y regionales activas donde varias IES participan (Ochoa, 2010; CLAYSS-Ochoa 2014; CLAYSS-Ochoa 2016). En función de los consensos más generalizados, definimos como prácticas de AYSS aquellas que reúnen simultáneamente tres características (Tapia, 2018:22): a) servicio solidario destinado a atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas con una comunidad, y no solo *para* ella; b) protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación; c) articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje, es decir involucrando los contenidos curriculares, reflexión sobre la práctica, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, e investigación aplicada.

CLAYSS implementa diversas líneas de acompañamiento y apoyo con el objetivo de facilitar el acceso de instituciones de todo el mundo a capacitación docente y el posterior monitoreo de los proyectos, a fin de favorecer su institucionalización. Un centenar de IES han sido acompañadas o lo están siendo actualmente. Algunos de los proyectos de AYSS que realizan las IES, o los espacios curriculares que los promueven, se ejemplifican a continuación:

- Seminario Interdisciplinario para la Urgencia Social (SIUS): Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la UBA (Argentina, Universidad de Buenos Aires). Este es un espacio electivo donde estudiantes avanzados de todas las carreras desarrollan proyectos interdisciplinarios al servicio de organizaciones comunitarias. Entre las actividades desarrolladas en la asignatura se cuentan el diseño y construcción de comedores barriales, la refacción y amoblamiento de locales para centros comunitarios, el diseño de folletería y exhibidores, la producción de videos institucionales, y la confección de uniformes para una «murga» comunitaria juvenil (SIUS, 2022).
- asantías en centros de salud rurales o de la periferia urbana: Facultad de Medicina de la Universidad de Tucumán (Argentina, Universidad Nacional de Tucumán). En dicha carrera se realizó, a fines de la década de 1990, una reforma curricular estableciendo que —además de realizar la tradicional residencia en el hospital escuela— todo el cuerpo estudiantil debería desarrollar obligatoriamente seis meses de práctica en centros de salud rurales o de barrios periféricos. En el año 2001, en el marco de la crisis económica y social que sufrió el país, tuvieron lugar en esa provincia una serie de muertes infantiles por desnutrición que alertó sobre el impacto de la emergencia en la salud materno-infantil. En el marco de las prácticas en zonas urbanas marginales, se implementó entonces, con los estudiantes del último año de Medicina, el programa BIN de búsqueda, identificación, diagnóstico y tratamiento de la desnutrición infantil.
- Potabilización y Saneamiento del Agua para Uso Doméstico y Consumo Humano de los Habitantes de la Comunidad de Calderas del municipio de Amatitlán (Guatemala, Universidad Rafael Landívar). Áreas involucradas: Ingeniería Sanitaria I (Di Lascio, Tapia, Camaño y Peregalli, 2021). En este caso, el cuerpo

docente de Ingeniería Sanitaria I presentó a los estudiantes la problemática de las comunidades damnificadas por la tormenta Agatha y la erupción del volcán de Pacaya, y decidieron realizar su proyecto final de clase en torno a esta problemática. El proyecto buscó mejorar la calidad y cantidad de agua que utiliza la población de Calderas para uso doméstico y consumo humano, y reducir los factores de riesgo que inciden en la salud de las personas y en la contaminación de la fuente hídrica. Por ejemplo, el diseño de un nuevo sistema de distribución de agua, análisis microbiológico, de metales y físico-químicos del agua; investigación del uso del método Sodis, un método casero y práctico para mejorar la calidad del agua rural para consumo humano; capacitación en saneamiento doméstico y en construcción de filtros caseros; diseño y donación de letrina modelo; estudio hidrológico de su microcuenca; y diseño de una planta de potabilización.

- AYSS: vínculo universidad-comunidades rurales y Estado (Colombia, Universidad de Santo Tomás). Áreas involucradas: Secretarías de Agricultura de los municipios de Girón y Piedecuesta (Departamento de Santander) junto con las asignaturas de Desarrollo Rural y Ciencias Agropecuarias a las cuales se les unieron las de Producción Agrícola y Seminario de Investigación (Di Lascio, Tapia, Camaño y Peregalli, 2021). La experiencia se desarrolló en el marco de las necesidades de las Secretarías de Agricultura de los municipios de Girón y Piedecuesta en torno a la obtención de la información primaria requerida para la formulación de los Planes Generales de Asistencia Técnica Agropecuaria (PGAT). Este requerimiento fue aprovechado para plantear la experiencia de AYSS y propiciar en los estudiantes un reconocimiento de la complejidad del ámbito rural y de las instituciones que allí trabajan.

En América Latina y el Caribe, un número creciente de IES están introduciendo el AYSS como parte explícita de su Proyecto Institucional, adoptando este término u otros similares. Diversos programas de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) generan, entre otras actividades, programas de AYSS. Varias universidades han establecido normativas que hacen obligatorias las prácticas sociales para todo el cuerpo estudiantil (solo en Argentina, podemos mencionar a la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Mar del Plata, y la Universidad Nacional de Río Cuarto, entre otras). Diversas redes y

organizaciones de la región focalizan en ello, como la «Universidad Construye País» (Chile, 2001). En otros casos, son las cátedras de las IES las que introducen el AYSS a través de prácticas profesionales o pasantías desarrolladas en contextos comunitarios. En institutos de formación docente, el AYSS comienza a introducirse en los programas de estudio, como parte de los espacios de prácticas de enseñanza, al igual que en las organizaciones de la sociedad civil.

#### **d) Educación superior y compromiso social: fortalecer la ciudadanía y cultura democrática**

Construir cultura democrática desde una ciudadanía responsable y solidaria es un desafío para las sociedades de América Latina y el Caribe en general y para la educación superior en particular. La educación superior se enfrenta al reto de fortalecer su trama asociativa (desde su identidad y misión) y contribuir a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario (Unesco, 1998). Una educación de buena calidad es aquella que cumple con los dos pilares fundamentales del siglo XXI: aprender a aprender y aprender a vivir juntos. Esto quiere decir que la educación debe formar en la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida y formar en actitudes, valores y competencias que promuevan la solidaridad, democracia y responsabilidad por el destino de los otros (Tedesco, 2004).

Diseñar modelos integrales de organización de la misión social en las IES emerge como una aspiración relevante (significativa) y pertinente (oportuna) para el mundo actual. Promover un cambio sistémico en la educación superior supone identificar inercias y jerarquizar cursos de acción a efectos de lograr generar instituciones comprometidas y solidarias, que fortalezcan el protagonismo ciudadano, el tejido asociativo y la democracia. El AYSS es una pedagogía que brinda la oportunidad de lograr una cultura democrática que, sustentada en la participación ciudadana activa, aborde el desafío de hacer realidad una educación integral en el siglo XXI, con modelos organizacionales y de gestión que la sustenten.

Transitar el largo trecho que va de los «dichos a los hechos» en la educación superior implica poner «manos a la obra» y concretar declaraciones y proclamas en planes, programas y proyectos específicos que tornen viable y factible el cambio en tiempos complejos e inciertos, creando las condiciones para el mejor quehacer de un colectivo institucional. Se trata de resituar las coordenadas en torno a las cuales se

despliega el quehacer de la educación superior y re-diseñar y posicionar a las IES como actores clave, con un rol político a favor del bien común. Esta postura ética refiere a un modo de ser y estar en el mundo; ello se evidencia en palabras de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Tucumán-Facultad de Medicina (Argentina) quienes expresaron: «Para algunas Universidades, el objeto de su existencia es la excelencia académica. Nosotros consideramos que la razón de nuestra existencia es el servicio a la gente y la excelencia académica su mejor instrumento» (EDUSOL, 2006:11).

Las universidades y la educación superior en su conjunto están llamadas a participar de forma activa en todos los aspectos de la creación de un nuevo contrato social para la educación.

*Ya sea que apoyen la investigación y el avance de la ciencia, o que sean colaboradoras contribuyentes de otras instituciones y programas de educación de sus comunidades y el resto del mundo, las universidades creativas, innovadoras y comprometidas con el afianzamiento de la educación como patrimonio común cumplen una función clave en los futuros de la educación (Unesco, 2021:11).*

El compromiso social en la educación superior tiene sentido si mira en dirección a fortalecer la cultura democrática; este desafío implica re-imaginar estructuras y experiencias, políticas y culturas institucionales. Asumir la responsabilidad de rediseñar la educación superior, y hacerlo realidad, es una inquietud en diferentes partes del mundo, perviviendo con fuerte tensiones e inercias acerca del rol que debe jugar y donde centrar su accionar. La educación superior tiene un rol protagónico en este complejo escenario global; para ello es necesario definir cursos de acción específicos que integren sus misiones al servicio del bien común, denunciando la injusticia y construyendo ciudadanía activa desde la participación solidaria. De esta forma se potenciará el rol de las IES, se formarán mejores profesionales y se contribuirá a mejorar las condiciones de vida de las comunidades donde se insertan.

## Referencias

Banco Interamericano de Desarrollo (2021): Latinbarómetro. Informe 2021. Santiago de Chile: BID. En:

file:///C:/Users/Windows/Downloads/F00011665-Latinobarometro\_Informe\_2021%20(1).pdf

Bergan, S., Gallagher, T. y Harkavy I. (eds.) (2015): «Higher education for democratic innovation» Council of Europe Higher Education

- Series No. 21.  
 En:file:///C:/Users/Windows/Downloads/8121%20extracts.pdf
- Bordoni, N. (2008): De la investigación a las políticas en Odontología Pediátrica. Texto de la conferencia pronunciada en la Reunión de la Asociación Argentina de Odontología para Niños (octubre 2008).  
 En: *Actualizaciones Odontológicas*, 47. Buenos Aires, Gador.
- CLAYSS (2014): La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio solidario en la Universidad. Texto complementario para los participantes en el programa latinoamericano de apoyo a universidades solidarias. Buenos Aires: CLAYSS.
- CLAYSS, Ochoa, E. (Comp.) (2014): Universidades solidarias. Programa de apoyo y fortalecimiento de proyectos de aprendizaje-servicio solidario para universidades de América Latina. Buenos Aires: CLAYSS. En:  
[http://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/UniversidadesSolidarias.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/UniversidadesSolidarias.pdf)
- CLAYSS, Ochoa, E. (Comp.) (2016): Universidades solidarias. Programa de apoyo y fortalecimiento de proyectos de aprendizaje-servicio solidario para universidades de América Latina. Vol. 2. Buenos Aires: CLAYSS. En:  
[http://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/UniversidadesSolidarias\\_2.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/UniversidadesSolidarias_2.pdf)
- CLAYSS, Ochoa E. (Comp.) (2017): Universidades solidarias. Programa de apoyo y fortalecimiento de proyectos de aprendizaje-servicio solidario para universidades de América Latina. Vol. 3. Buenos Aires: CLAYSS. En:  
[http://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/UniversidadesSolidarias\\_3.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/UniversidadesSolidarias_3.pdf)
- Conferencia regional Asia-Pacífico sobre Aprendizaje-Servicio:  
[https://commons.ln.edu.hk/osl\\_conference/](https://commons.ln.edu.hk/osl_conference/)
- CRES (2008). Conferencia Regional de Educación Superior América Latina. Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Cartagena de Indias, Colombia, 4 al 6 de junio de 2008.  
<https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
- de Souza Santos, B. (2021): Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global. Buenos Aires: CLACSO.
- Di Lascio, G.; Tapia, M. R.; Camaño, A.; Peregalli, A. (2021): «Aprendizaje-servicio solidario en universidades latinoamericanas: educación integral para el desarrollo sostenible». En: Martínez Odría, A.: Aprendizaje-Servicio y desarrollo sostenible. Barcelona: KHAF. pp. 13 - 33.

- EDUSOL (2005): Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario». República Argentina.
- EDUSOL (2006): Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Experiencias ganadoras del Premio Presidencial «Prácticas Solidarias en Educación Superior». República Argentina.
- EDUSOL (2007): Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. 10 años de aprendizaje y servicio solidario en Argentina. República Argentina.
- Eyler, J. y Giles, D. (1999): Where's the learning in service-learning? San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Furco, A. y Root, S. (2010): «Research Demonstrates the Value of Service Learning». En: Phi Delta Kappan, 1 de febrero 2010. Phi Delta Kappa International, EE.UU.
- Holland, B. (2000): «Institutional impacts and organizational issues related to service-learning». Michigan Journal of Community Service Learning, Special Issue, pp. 52-60.
- MA Hok-ka, Carol; CHAN Cheung-ming, A.; LIU Cheng, A. y MAK Mui-fong, F. (2018): «Pioneer in Various Forms: Discussion of the Service Learning Model of Lingnan University in Hong Kong» En: Service-Learning as a New Paradigm in Higher Education of China. Michigan: Michigan State University Press East Lansing.
- Mohamedbhai, G. (2015): SDGs – A unique opportunity for universities, en: University World News. The Global Window of Higher Education.  
<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2015112512342677>
- Muñoz, M. R. y Wangoola, P. (2014): «Enlarging the conception of knowledge: the dialogue between ancient knowledge and sciences». En: Budd H. y Rajesh T. Global University Network for Innovation. Nueva York: GUNI, pp. 65-68.
- Ochoa, E. (2010): «Aprendizaje-servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente», en Tzhoecoen, Vol. 5, pp. 108-125.
- ONU (2015): Sustainable Development Goal 4 (SDG 4), en:  
<https://sdg4education2030.org/the-goal>
- Peregalli, A.; Hermida, J. C.; García Ripa, M. I.; Báez, F.; Cassotto; S. (2014): «De las buenas intenciones a las buenas prácticas

- institucionales: institucionalizar la inclusión». En: Gairín, J. (ed.) Congreso. Universidad y Colectivos Vulnerables. Proyecto ACCEDES, Unión Europea. México: Ediciones de la Flor.
- Peregalli, A. y Gherlone, L. Monográfico sobre Institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación Superior. Introducción. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. Barcelona: Universidad de Barcelona. 2022 Vol.12 No.12. pp. 1-2. eISSN 2339-9341
- Peregalli, A. y Gomez Caride, E. (2020): «Aprendizaje inclusivo y efectivo. Derecho a la educación superior: transitar del dicho al hecho en una experiencia de formación docente universitaria por aptitudes». En: Tuñón, I. y Poy, S. La educación de los argentinos en clave de recursos y estructuras de oportunidades. Buenos Aires: EDUCA, pp. 90-110.
- Peregalli, A. y Etchevers, M. (2015): «Permanencia y Egreso de colectivos vulnerables en instituciones de educación superior en Argentina. Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior». En: Gairín, J. (ed.). Accedes. Madrid: Wolters Kluwer.
- Quiroga, H. (2000): ¿Democracia procedimental o democracia sustantiva? La opción por un modelo de integración. Revista de Ciencias Sociales (RCS). Vol. VI, No. 3, septiembre-diciembre 2000: pp. 361-374. En: file:///C:/Users/Windows/Downloads/Dialnet-DemocraciaProcedimentalODemocraciaSustantiva-5848857.pdf
- Red Talloires: <https://talloiresnetwork.tufts.edu/que-hacemos/que-es-la-red-talloires/>
- Red Universitaria para la Innovación GUNI:  
<http://www.guninetwork.org>
- SITEAL (2019). Informe EDUCACIÓN SUPERIOR. Fecha de actualización 05/2019. En:  
[https://siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_informe\\_pdfs/siteal\\_educacion\\_superior\\_20190525.pdf](https://siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_superior_20190525.pdf)
- SIUS (2022). Seminario Interdisciplinario para la Urgencia Social. Una experiencia de aprendizaje y servicio solidario. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU). En: <http://www.sius.com.ar/>
- Tapia, M. N. (2018): El compromiso social en el currículo de la Educación Superior. Buenos Aires, Ediciones CLAYSS.  
[http://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/CompromisoSocialEdSup.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/CompromisoSocialEdSup.pdf)
- Tapia, M. N. (Compiladora) (2022): Giorgetti, D., Lasida, J., Miguez, F. (2022): Procesos de instalación del aprendizaje-servicio en las

- políticas públicas: el caso de Argentina y Uruguay. Buenos Aires: CLAYSS. En:  
[https://clayss.org/sites/default/files/material/PubliClayss\\_Investigacion\\_Uruguay.pdf](https://clayss.org/sites/default/files/material/PubliClayss_Investigacion_Uruguay.pdf)
- Tapia, M. R. y Peregalli, A (2021): «Aprender, servir y ser solidarios en tiempos de pandemias». RIDAS. Vol.10 No.: 49-61.
- Tedesco, J. C. (2004): «Si algo es necesario, tiene que ser posible» (Entrevista en Indaga, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas Foro de Investigaciones Sociales, Islas Canarias, No. 2).
- TEFCE (2020): Policy brief. Toolbox for community engagement in higher education, Policy Brief#2: junio 2020, en:  
<https://www.tefce.eu/publications/policy-brief-2-tefce-toolbox-for-community-engagement-in-higher-education>
- Unesco (1998): Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. París: Unesco.
- Unesco (2021): Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación; resumen. París: UNESCO. En:  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)
- Unesco-IESALC (2020): Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales.  
<https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ES-PANOL.pdf>
- Uniservitate (2022): Aprendizaje-servicio en la educación superior católica. Buenos Aires, Ediciones CLAYSS. En:  
<https://www.uniservitate.org/>
- Wenger, L. y Macinnis, A. (2011): Inventory of Tools for Assessing University Capacity, Support for, and Outcomes of Community/Civic Engagement and Community-Engaged Scholarship.  
[http://pumr.pascalobservatory.org/sites/default/files/assessment\\_tool\\_inventory.pdf](http://pumr.pascalobservatory.org/sites/default/files/assessment_tool_inventory.pdf)
- Younger, P. (2009): *Developing an institutional engagement strategy for a research-intensive civic university in the UK*. Presentation at Campus Engagement International Conference. Dublín, 4 al 5 de junio 2009.

## CAPÍTULO 4: DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA EN EL CARIBE: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN EL DESARROLLO DE PROYECTOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Syndia A. Nazario-Cardona y Eloy A. Ruiz-Rivera

*«La democracia tiene que nacer de nuevo en cada generación, y la educación es su partera».*

John Dewey, *The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy* [La necesidad de una educación industrial en una democracia industrial], 1916

### Introducción

El mundo se encuentra en medio de una recesión democrática, un período histórico marcado por una disminución de los derechos democráticos que ha despertado preocupación en todos los rincones del mundo. El surgimiento del autoritarismo y el extremismo han amenazado los fundamentos de la democracia liberal y los principios que sustentaron sus modelos de gobernanza. El asunto fundamental es complejo y tiene síntomas que se extienden por todo el mundo, desde xenofobia a manifestaciones violentas para impedir la transferencia de poder constitucional. De esa forma, las promesas de la ilustración, consolidadas en la Revolución Francesa del siglo XVIII, parecen tambalearse ante la irracionalidad y la intolerancia.

Asimismo, las promesas incumplidas abundan, de tal forma que la frustración ha reemplazado la desilusión, y la pérdida de credibilidad en las políticas públicas ha contribuido a una peligrosa desafección por la convivencia democrática de la sociedad. No obstante, la experiencia caribeña se diferencia de otras partes del mundo, incluso de América Latina. Los países del Caribe no hispánico han demostrado un grado de estabilidad y continuidad política desde su independencia, de los antiguos imperios del Reino Unido, Francia y Holanda.

Las Antillas Mayores comparten ciertas experiencias políticas, al mismo tiempo que conservan otras que son únicas: Cuba tiene un sistema socialista, Puerto Rico es posesión de Estados Unidos, la República Dominicana es un país soberano con una economía de

mercado, y Jamaica sigue siendo miembro de la Mancomunidad con el Reino Unido. De este conjunto, solo Haití ha permanecido en un estado de crisis de gobernabilidad durante más de una década. Esto es debido a una combinación de factores, entre ellos la pobreza, los desastres naturales y la falta de estructuras institucionales.

Sin embargo, el Caribe continúa experimentando serios desafíos para comprender la importancia de la educación en la construcción de sociedades democráticas más sostenibles. La estrecha relación entre democracia, ética y educación comenzó con Aristóteles en la antigüedad, y alcanzó un cénit con John Dewey en el siglo XX, pero sigue estando presente en la actualidad. El consenso en la literatura señala el papel crucial que juega la educación superior para la democracia en un mundo globalizado, interdependiente, interconectado, complejo y lleno de incertidumbres.

La coyuntura histórica en la que se encuentran las culturas occidentales y el mundo moderno en general, con su volatilidad imprevista, exige un debate profundo que respete y valore la diversidad. Estamos en un momento que exige una respuesta críticamente informada y consciente frente a una realidad compleja. Los países del Caribe necesitan una discusión consensuada entre los diversos actores sociales sobre cómo enmarcar su educación superior, de modo que resulte, como la literatura sostiene, en el desarrollo, la competitividad y la innovación de una sociedad democrática.

Dado este contexto, es más importante que nunca retomar la agenda iniciada hace más de dos décadas en diversos organismos regionales comprometidos con la educación superior. Dicha agenda promueve el desarrollo de ciudadanos, conscientes de su realidad, para transformarla a través de una ciudadanía democrática y responsable que sea capaz de construir una sociedad justa basada en la solidaridad y el respeto por los derechos humanos.

Este capítulo presenta pautas como una recomendación dirigida a las universidades del Caribe para el desarrollo de proyectos educativos en torno a los valores democráticos y la ciudadanía. Comenzamos con un esbozo de la experiencia histórica que las naciones del Caribe comparten, lo que resulta en una fusión compleja y fascinante que explica el imaginario colectivo dentro del cual opera la democracia. La revisión de la literatura considera el estado actual de la democracia en el mundo y analiza la relación entre educación superior con democracia y ciudadanía.

El capítulo se centra en la descripción de dos proyectos educativos en valores democráticos, desarrollados en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra en la República Dominicana, y

en la Universidad Ana G. Méndez en Puerto Rico. Se seleccionaron estos proyectos por ser altamente innovadores y convertirse así en agente de cambio a través de sus agendas, actividades y compromiso con la democracia y la justicia. Los mismos pueden servir como modelos para que otras universidades los reproduzcan. El capítulo concluye estableciendo una serie de principios básicos que podrían ayudar a proyectos en educación superior.

## **Diversidad, pluralidad e historia común en el Caribe**

El Caribe es una región geopolítica compuesta por 13 países y 19 departamentos de ultramar y territorios dependientes, denominado también como islas del Caribe. Conforman uno de los cuatro subcontinentes de América en dos archipiélagos, las Antillas Mayores y las Antillas Menores, ubicadas en el Mar Caribe. Se extienden formando un arco, desde el sureste de la península de Florida, al sur de las islas Lucayas, al noreste de la península de Yucatán, hasta la costa oriental de Venezuela. La población actual es de aproximadamente 56 millones de personas.

Aunque la heterogeneidad lingüística, política, racial y religiosa del Caribe sobresalen como sus principales características, como señala Mintz (2015), su diversidad y la pluralidad juegan como contrapunto a las similitudes que tienen raíces históricas comunes (Naranjo, 2009). El Caribe, como el área sociocultural, a pesar de sus diferencias, presenta similitudes en términos de estructura y organización social (Benítez Rojo, 1989). Sus diversos orígenes están arraigados en el pasado, con un legado de la colonización por diferentes imperios, el exterminio de sociedades indígenas, el sistema de plantaciones, la esclavitud y autoritarismo.

Desde el siglo XVI, el Caribe ha sido escenario de enfrentamiento entre las principales potencias imperiales. En las décadas posteriores a la expansión de España, su posesión fue disputada por los holandeses, ingleses y franceses. Actualmente, la región agrupa países que hablan español, inglés, francés y holandés. Bosco llamó al Caribe la frontera imperial (Bosch, 2003). Tras la Guerra Hispanoamericana de 1898, Estados Unidos cambió su política exterior, ocupando Cuba y Puerto Rico ese mismo año, haciendo del Caribe una de sus áreas más importantes de influencia. Durante el siglo XX, llevó a cabo intervenciones militares en Haití, Panamá y la República Dominicana. Además, adquirió las Islas Vírgenes de Estados Unidos en 1917, durante la Primera Guerra Mundial. A mediados del siglo XX, la región consiguió

importancia geopolítica, militar y estratégica debido a la Revolución Cubana.

Las sociedades caribeñas son diversas y poseen un continuo proceso de interacción, mestizaje y transculturación. Han experimentado importantes transformaciones demográficas y económicas en las últimas décadas, con ramificaciones políticas y culturales (Naranjo, 2009; Guisti, 2015). La antigua región colonial ha vivido pobreza, inequidad, violencia, clientelismo político y sistemas dictatoriales, haciendo del Caribe un escenario complejo. Estos legados coloniales, la hegemonía de naciones europeas y la interferencia directa del poder geopolítico, económico y cultural de Estados Unidos, han planteado serios desafíos para los procesos de democratización.

La región de América Latina y el Caribe enfrenta una situación económica compleja, caracterizada por un lento crecimiento económico, inflación creciente, aumento de las tasas de interés y volatilidad en los mercados internacionales (CEPAL, 2022). Por otro lado, se demuestra una necesidad urgente de continuar con un crecimiento dinámico, inclusivo y sostenible, ya que el crecimiento económico se desacelerará en los próximos años (WB, 2021). Los indicadores económicos muestran que el Caribe está experimentando el nivel de pobreza más alto en décadas, con múltiples desafíos de infraestructura, educación, innovación y eficiencia. Varios autores argumentan que es necesario seguir invirtiendo en programas sociales e infraestructura para consolidar la recuperación, promover el crecimiento y reducir la pobreza y la desigualdad (WB, 2021).

La pandemia del COVID-19 exacerbó los problemas de gobernanza que los países de América Latina y el Caribe venían experimentando. Un estudio reciente indica que significó una presión adicional sobre las estructuras de gobernanza «que ya mostraban signos de deterioro y debilitamiento» (PNUD, IDEA, 2022). La calidad actual de la gobernanza y el estado de su gobernabilidad muestran poca capacidad en sus sistemas políticos para canalizar el creciente conflicto social y la polarización política que exhibe la región. Estas dos preocupaciones específicas son fundamentales para el futuro democrático del Caribe.

Las fallas de gobernanza producen una mayor polarización política, inestabilidad social y enfrentamientos violentos entre la ciudadanía y el gobierno. Otros problemas socioeconómicos e históricos, como la pobreza, desigualdad, corrupción, violencia y la impunidad, complican el panorama. En lugar de fortalecer el Estado de derecho, lo debilitan y plantean un grave desafío para la construcción democrática de la región (PNUD, IDEA, 2022).

La diversidad, pluralidad e historia compartidas de la región del Caribe constituyen una oportunidad para hacer del área un laboratorio de proyectos democráticos, que dialoguen con el mundo desde la educación superior. Las serias amenazas que plantea el autoritarismo a la democracia exigen retomar la agenda casi olvidada de la educación y la democracia, como pivotes para la ciudadanía global.

## **Democracia, ciudadanía y educación superior**

La dialéctica entre educación y democracia está bien establecida (Alicea, 2018). Aristóteles vio la conexión íntima entre la democracia constitucional (gobierno) y la ética, cultivando virtudes y educación transmitidas por la familia y las instituciones. Para él, solo la sabiduría como práctica de la razón y la educación, podía ser la base de la democracia constitucional (Alicea, 2018, 12).

Pero la democracia está bajo amenaza en todo el mundo. La intensificación de la polarización política, la erosión de los partidos centristas y la aparición del extremismo no son exclusivas de algunos países europeos y de Estados Unidos. Algunos de estos patrones se experimentan en América Latina, como se evidenció recientemente en Brasil bajo el régimen de Bolsonaro.

El descontento con la democracia liberal —caracterizada por la importancia fundamental de la igualdad de los derechos individuales, la ley y la libertad—, ha crecido en las últimas décadas. Las sociedades liberales otorgan derechos a los individuos, siendo la autonomía su derecho más básico, su capacidad de tomar decisiones sobre expresión, asociación, creencias y vida política (Fukujama, 2022). Mientras que la democracia significa «gobierno del pueblo», institucionalizada en elecciones multipartidistas libres, periódicas y justas mediante el sufragio universal, el liberalismo se refiere al principio de legalidad. Este sistema regulador restringe los poderes del ejecutivo. La democracia liberal es el sistema que ha prevalecido en América del Norte, Europa, partes del este y sur de Asia y otras partes del mundo desde el final de la Segunda Guerra Mundial. Aunque Estados Unidos, Alemania, Francia, Japón e India se establecieron como democracias liberales en la segunda mitad del siglo XX, países como Estados Unidos e India han experimentado retrocesos recientemente (Fukuyama, 2022).

Según la organización estadounidense Freedom House, los derechos y las libertades políticas aumentaron en todo el mundo en el período entre 1974 y 2000. No obstante, durante el período de 15 años, de 2006 a 2021, han estado disminuyendo hasta alcanzar una «recesión democrática» e incluso una «depresión democrática» (Freedom House,

2021). Mientras tanto, el informe sobre el Estado de la Democracia en las Américas 2021 indica que América Latina y el Caribe continúan siendo la tercera región más democrática del mundo (IDEA Internacional, 2021). Sin embargo, la mitad de las democracias de la región han sufrido erosión, y la mayoría se han estancado en un nivel medio de desempeño (IDEA Internacional, 2021d). La ciudadanía ha visto sus expectativas destrozadas durante la última década, con consecuencias directas para la convivencia democrática. Uno de los principales indicadores es la caída en el apoyo a la democracia en la región (Latinobarómetro, 2018; Zechmeister y Lupu, 2019).

Existe consenso entre muchos autores de que el descontento y el desencanto con el liberalismo tienen raíces profundas que necesitan ser entendidas y gestionadas urgentemente. Esto se refleja en una polarización política que tiene sus raíces en divisiones económicas, sociales y culturales, lo que ha llevado a la violencia retórica y física. Estas divisiones tienen orígenes profundos en diferencias económicas, sociales y culturales. El crecimiento de una extrema derecha que ataca los sistemas electorales, los tribunales de justicia, los medios de comunicación, los sistemas legales y el Estado de derecho es solo un ejemplo de cómo el panorama de la educación cívica se ha transformado debido a la transición política.

La falta de confianza en las instituciones no es exclusiva del Caribe y América Latina, sino que, por el contrario, se encuentra en todo el mundo. Esta desconfianza deslegitima la representación política en todos los lugares. Castells señala, a este respecto, «del colapso gradual de un modelo político de representación y gobernanza: la democracia liberal que se había consolidado contra estados autoritarios y arbitrariedad institucional a través de lágrimas, sudor y sangre en los últimos dos siglos» (Castells, 2017, 5).

La Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Michelle Bachelet, declaró recientemente que hay una crisis y fragilidad de la democracia en el mundo. En el contexto de un ataque armado contra Ucrania, y una crisis global alimentaria, de combustible y financiera, existen múltiples desafíos que desencadenan las inequidades que ponen en un estado precario la justicia social y los derechos humanos, las medidas contra el cambio climático, el multilateralismo, el orden jurídico internacional y el propio derecho internacional. Esto tiene enormes consecuencias para los derechos humanos y la democracia (Bachelet, 2022). Un estudio, publicado en 2021, afirma que el nivel de democracia que una persona promedio podría disfrutar en el mundo es similar a los niveles de 1989, después del final de la Guerra Fría (Bachelet, 2022). Los logros democráticos de los

últimos 30 años se han reducido en su mayoría, mostrando un declive evidente en Asia Central, Europa Oriental y Asia-Pacífico, así como en partes de América Latina y el Caribe.

Los ataques contra el Estado de derecho se han perpetrado en acciones contra cuerpos electorales, tribunales constitucionales, los medios de comunicación y las instituciones nacionales de derechos humanos, así como ataques vandálicos a edificios que albergan los poderes del Estado. El evento en Brasil el 8 de enero de 2023 —una semana después de la inauguración del nuevo presidente Luiz Inácio Lula da Silva— rememora el ataque al Capitolio federal de Estados Unidos dos años antes, casi a la misma fecha. Sin embargo, no estamos solo hablando de grupos o partidos políticos que buscan subvertir el orden político, sino también de partidos democráticamente elegidos que buscan desafiar ese orden, apelando a políticas autoritarias y xenófobas en forma de proteccionismo y políticas para defender la «identidad» nacional (Traverso, 2018). Sin embargo, el ideal democrático perdura y todavía hay un apoyo abrumador para la democracia representativa.

Las instituciones democráticas que han tardado más de cuatro décadas en construirse en la región del Caribe ahora enfrentan una amenaza peligrosa. Actualmente, continúan existiendo desafíos que interactúan entre sí, exhibiendo ramificaciones sustanciales para los asuntos públicos, los derechos y las libertades de los individuos y la validez del sistema democrático. Según el proyecto de investigación titulado *Gobernanza, Democracia y Desarrollo en América Latina y el Caribe* (IDEA Internacional y PNUD, 2022), hay seis cuestiones primordiales a abordar en este sentido: 1. tasas bajas y erráticas de crecimiento económico; 2. alta desigualdad de ingresos y concentración de la riqueza; 3. estados fiscalmente restringidos; 4. desafección representativa y democrática; 5. fragmentación y polarización del sistema político; 6. rezago y deterioro del estado de derecho.

De estos problemas, la insatisfacción representativa y democrática es la que tiene las implicaciones más profundas para la democracia, definida por Monsiváis (2017) como «el sentimiento o actitud de rechazo, desapego o alienación que las instituciones o agentes de representación de un régimen suscitan políticamente en los ciudadanos». Conlleva tres enormes riesgos para la gobernabilidad en la región. El primero de ellos es la ruptura del contrato social, por la cual las instituciones legítimas que representan a los colectivos del pueblo no funcionan o no tienen credibilidad, haciendo imposible alcanzar amplios acuerdos sociales y políticos, como transformar y financiar el contrato social. El segundo es la amenaza a la cohesión social y la viabilidad financiera. Sin acuerdos sociales y políticos amplios, no es posible

consolidar las condiciones esenciales para una democracia, como la cohesión social de la comunidad y la viabilidad financiera del Estado (Casas-Zamora, 2021a). El tercer factor de riesgo es el de comunidades cada vez más fracturadas. En resumen, los altos niveles de desigualdad, pobreza, corrupción y violencia del Caribe, junto con la fragilidad del Estado, proporcionan un terreno ideal para el crecimiento de alternativas populistas y autoritarias.

La ira, el descontento y la desconfianza que miles de ciudadanos sienten hacia sus clases políticas y las instituciones que representan son sentimientos humanos producidos por significativas inequidades sociales y muchas promesas incumplidas. Son signos de problemas mucho más profundos, vinculados a la falta de bienestar económico y movilidad social, servicios públicos insuficientes o de mala calidad, corrupción, impunidad, privilegios, falta de transparencia en la función política, irregularidades —comprobadas o supuestas— en los procesos electorales, baja calidad del debate público o la sustitución del papel mediador de los partidos políticos por las redes sociales (Monsiváis 2017; IDEA, 2019).

## **Educación superior y transformación**

Durante las últimas tres décadas, la educación superior ha estado inmersa en un profundo proceso de transformación en un mundo que experimenta cambios enormes y acelerados, en parte debido a la globalización y la internacionalización (Sousa Santos, 2019; Giddens, 2000). La internacionalización de la educación es un impacto de la globalización en las actividades realizadas por las instituciones de educación superior (IES). Es un motor que promueve la comprensión de las acciones de individuos, grupos e instituciones sociales a nivel transnacional en busca de beneficios sociales, económicos, políticos o culturales (Mitchell y Nielsen, 2012).

La educación superior juega un papel clave en el crecimiento económico y la competitividad global, siendo el conocimiento el denominador común que impulsa la cohesión y el desarrollo entre las universidades y la sociedad. Altbach (2004) y Salmi (2007, 2009) enfatizan que el conocimiento generado por las universidades es crítico para los países, permitiéndoles crear economías competitivas a nivel mundial mediante el desarrollo de un capital humano altamente capacitado, productivo y flexible. Asimismo, influye drásticamente en la creación, aplicación y difusión de nuevas ideas y tecnologías.

En las últimas cuatro décadas y media, la intensificación de las interacciones transnacionales, caracterizada por la integración de las

economías mundiales a través del comercio, los flujos financieros, la exportación de bienes y servicios, y la proliferación de información e imágenes a través de los medios de comunicación masiva y las tecnologías de la comunicación, han transformado nuestras nociones tradicionales del mundo (Burbules y Torres, 2000; Cornejo-Espejo, 2012; Delgado-Márquez, Hurtado-Torres y Bondar, 2012; Mitchell y Nielsen, 2012; Sacristán, 2006; Tarc, 2012; Tunnerman-Berheim, 2013; Viederyte, 2009).

Este fenómeno ha impuesto cambios trascendentales en la sociedad, siendo la educación superior uno de los sectores más impactados. La discusión sobre el papel que juegan las IES, como uno de los principales ejes para el desarrollo, la competitividad y la innovación de los países, ha cobrado impulso en las últimas dos décadas (Altbach, 2004; Carlson, 2018; OCDE, 2018; Salmi, 2009). Estamos presenciando una transformación de la relación entre la universidad y la sociedad, redefiniendo su rol y función. Las IES son responsables de generar, difundir y transmitir conocimiento, y al mismo tiempo tienen el desafío de ser relevantes para que los estudiantes puedan adquirir conocimientos y destrezas, y encontrar su lugar en este contexto global. Las competencias democráticas son elementos del conocimiento y las habilidades que el cuerpo estudiantil debe tener para convertirse en ciudadanos globales, precisamente debido a la amenaza que actualmente enfrenta la democracia.

La crisis más amplia de la democracia que ha impactado a Estados Unidos y Europa desde la década de 1970 enmarca el contexto actual para entender el papel de la educación superior en la sociedad (Giroux, 2013). La Asociación Americana de Universidades y Colegios (AACU) propone una educación liberal que proporcione el conocimiento y las habilidades fundamentales que empoderen al cuerpo estudiantil para promover el bien común a través de una ciudadanía responsable y comprometida en contextos locales, nacionales y globales. Las IES deben estar comprometidas con el desarrollo de prácticas educativas democráticas y críticas. Estas son cruciales para desarrollar seres humanos que luchen por una sociedad sostenible (Beane y Apple, 2013). Deberían ser nuestras principales preocupaciones, el alinear la educación con los valores democráticos, y articular esfuerzos académicos y cívicos que brinden a los estudiantes oportunidades experienciales para comprender lo que implica la democracia.

El principio de igualdad es fundamental en una sociedad democrática, donde se garantice el derecho de toda la ciudadanía a la educación, independientemente de su raza, género, orientación sexual, clase social, creencias religiosas o ideas políticas (Hooks, 2010). Las IES

juegan un papel determinante en el desarrollo de una ciudadanía integral y global, como un vehículo para ejercer una democracia plena. Griffin afirma que «mantener vivo el espíritu de la democracia requiere una revolución continua» (Griffin, 2010). La pluralidad de ideas que caracteriza a las sociedades democráticas garantiza a su vez la libertad de expresión como un derecho de la ciudadanía bajo la protección de la constitución.

El filósofo educativo estadounidense John Dewey, en su obra magna *Democracy and Education*, defendió su tesis de que la educación, como un laboratorio de aptitudes críticas, es inherente a las formas democráticas de organización social. Entendía que la democracia liberal no era una teoría de gobierno, ni un concepto de legitimidad del poder público, sino un estilo de vida basado en una «apertura crítica». Los numerosos y variados intereses, compartidos conscientemente como parte de una comunidad o sociedad, y el libre flujo y comunicación entre los sectores de la comunidad que permiten cambios y ajustes en los hábitos sociales, se destacan como las principales características (Dewey, 1916). De ahí su poderosa afirmación de que «la democracia tiene que nacer de nuevo en cada generación, y la educación es su partera» (Dewey, 1919, 1980, 139). Lo que caracteriza a una educación democrática es la comunicación, entendida como un proceso de compartir experiencias cotidianas, creencias y valores como parte de una comunidad.

Un siglo después, el argumento de Dewey de que la democracia requiere el compromiso cívico para desarrollar el potencial de la ciudadanía y sus comunidades, y que la educación es la clave para ese compromiso, permanece sin cambios. Para ello, las IES deben comprometerse con una educación más progresista y abierta. Deben establecer currículos transversales que integren las habilidades de saber cómo ser y cómo vivir juntos, para promover una participación cívica informada y un compromiso con los valores y principios fundamentales de la democracia. Las IES son responsables de guiar el desarrollo de la conciencia cívica y democrática, para fomentar la competencia y la responsabilidad cívica en la infancia y juventud. También deben estimular la participación en la vida de su comunidad y de la nación, en diversas expresiones y aspiraciones. Además, es su rol promover la conciencia global como parte de la educación cívica, para entender la vida política y el sistema social en el que se desarrolla. La educación cívica está comprometida con el cumplimiento de esas responsabilidades.

## **Proyectos de educación cívica en el Caribe**

Al examinar proyectos multidisciplinarios en educación superior en Cuba, Haití, Puerto Rico y la República Dominicana que promueven directamente la educación cívica, dos se destacan: uno en la República Dominicana y otro en Puerto Rico. Ambas Antillas tienen una historia compartida, pero diferencias económicas, sociales, demográficas, culturales y políticas significativas. La República Dominicana es un país soberano, vinculado a las organizaciones de los estados latinoamericanos y caribeños. Al mismo tiempo, Puerto Rico es un territorio no incorporado de los Estados Unidos, bajo la modalidad política del Estado Libre Asociado. En muchos aspectos, los dos proyectos divergen tanto entre sí como de las realidades políticas y sociohistóricas de sus países. Sin embargo, convergen en que ambos buscan avanzar, conceptualmente, en las bases de una educación democrática que promueva la solidaridad, equidad y justicia social.

### ***República Dominicana***

La educación superior en la República Dominicana está regida por la Ley 139-01, que propone un Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y establece las normativas para su funcionamiento y los mecanismos que aseguran la calidad y relevancia de los servicios proporcionados. Estos reglamentos sitúan la educación superior dentro de ese modelo tripartito de «educación superior, ciencia y tecnología». La legislación contempla la extensión universitaria como un pilar terciario o de nivel universitario. Entre los valores esenciales en los que se basa el trabajo de la educación superior, la ciencia y la tecnología en la República Dominicana se encuentran: el respeto por los seres humanos, su dignidad y su libertad; el espíritu democrático, la justicia social y la solidaridad humana; y las oportunidades iguales en el acceso a los beneficios de la educación superior, sin prejuicios, debido al origen social, etnicidad, religión o género. Actualmente, hay 50 IES: 31 universidades, 14 institutos especializados en estudios superiores y cinco institutos técnicos de estudios superiores. La matrícula en estas IES es de aproximadamente 499.339 estudiantes de una población de 930.394 jóvenes, entre los 18 y 22 años. A partir de 2022, la República Dominicana tenía una población de 10.448 millones. Así, el cuerpo estudiantil de educación superior representa el 8,9% de la población total. La educación superior en la República Dominicana ha impactado significativamente el acceso y la equidad, la relevancia y la calidad, y la conexión con los sectores productivos.

La tercera misión de la universidad se refiere al aspecto social y el compromiso comunitario, además de la enseñanza y la investigación, y se enfoca externamente en las necesidades del entorno local y regional (Bueno y Fernández, 2007). Según Howard y Sharma (2006), las actividades de la tercera misión buscan generar, aplicar y utilizar el conocimiento y otras capacidades de la universidad fuera de los entornos académicos. El marco legal dominicano para la educación superior reconoce la importancia de la tercera misión y proporciona los mecanismos para su implementación. Güílamo (2013) señala la importancia de la «contribución de la universidad al bienestar social y la calidad de vida, defendiendo los mejores intereses colectivos, a través del vínculo entre la universidad y la sociedad».

La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) es una institución de educación superior privada, sin fines de lucro, administrada por la Iglesia Católica Romana, que fue creada por la Ley 6150/62 en 1962. Fue la primera universidad privada del país y ha sido distinguida, desde 1987, con el título de Pontificia. Tiene dos campus principales en la isla. Según el Informe Anual, Memoria 2021-2022, la PUCMM tiene aproximadamente 11.763 estudiantes matriculados y ofrece alrededor de 167 programas académicos, incluidos certificados técnicos, grados asociados, licenciaturas, maestrías y doctorados.

El Consorcio de Educación Cívica de la PUCMM fue fundado en 1997, en el marco del Proyecto de Apoyo a Iniciativas Democráticas (PID-PUCMM-USAID). Su misión era promover y fortalecer la formación ciudadana a través de la educación cívica, trabajando con los diferentes actores de la comunidad educativa dominicana, para contribuir a la construcción de una sociedad democrática que permitiera el ejercicio de una ciudadanía responsable y participativa (Güílamo, 2013). El Consorcio operó durante cerca de 20 años, desarrollando y ejecutando una variedad de proyectos para promover la educación cívica como un enfoque fundamental para desarrollar una nación democrática, basado en el respeto a los derechos humanos y constitucionales. Sus actividades estaban muy alineadas con su base conceptual de que sensibilizar sobre la educación cívica y democrática «hace que sus profesionales sean más éticos y responsables, con una participación más activa en la búsqueda de soluciones a los problemas nacionales, incidiendo de manera proactiva en la elaboración de políticas públicas» (Güílamo, 2013: 9).

Uno de los objetivos del Consorcio era crear conciencia de que la educación en ciudadanía, en el contexto de la educación superior, no se restringe a una oferta académica específica, concentración o facultad, sino que es un proceso multidisciplinario y transversal. En el contexto de lo que a menudo se denomina la tercera misión de la universidad, la

educación en ciudadanía y ética son ejemplos de servicios, más allá de los académicos, proporcionados por las IES a una nación. En el contexto de la República Dominicana, se les denomina «extensiones».

El Consorcio de Educación Cívica de la PUCMM fue diseñado para promover y difundir el conocimiento al público y mejorar la calidad de vida y la transformación de la población. Proporcionó capacitación al personal en temas como la educación moral y cívica, especialmente en su inclusión en el currículo de educación primaria y secundaria. Estuvo involucrado en el diseño de libros de texto para todos los grados. En su enfoque de la formación docente, adoptó y desarrolló una metodología que hizo que la enseñanza de la moral y la cívica fuera práctica y significativa, utilizando procesos de enseñanza-aprendizaje basados en un triángulo contenido-profesor-estudiante, e involucrando una perspectiva de investigación-acción e investigación participativa. Aunque el proyecto permaneció activo durante dos décadas, no hay indicios en la documentación de proyectos similares en la primera década del siglo XXI. Sin embargo, esta iniciativa ha creado un modelo muy sólido para futuras iniciativas similares en la educación superior dominicana y, de hecho, en las IES del Caribe en general.

Al observar el modelo desarrollado por el proyecto del Consorcio de Educación Cívica, hay aspectos particulares que se destacan como indicadores importantes para futuras iniciativas similares:

- Se trató de un proyecto colaborativo de «tercera misión» entre la universidad y diversos sectores de la sociedad, con el objetivo de fortalecer los ejercicios de ciudadanía responsable y participativa en una sociedad democrática.
- Fue un proyecto académico y social desarrollado por una universidad privada.
- Defendió los valores democráticos de la sociedad y promovió la educación cívica y democrática, para lograr profesionales más responsables y éticos con una disposición activa para transformar sus comunidades.
- Su contenido se desarrolló a partir de un proceso multidisciplinario y transversal, no limitado a una oferta académica específica.
- El proyecto implicó la capacitación del personal docente, el diseño y la publicación de materiales, como libros de texto, y el diseño de programas educativos, utilizando una metodología didáctica de educación cívica.

- El marco legal dominicano para la educación superior reconoce la importancia de la tercera misión y proporciona los mecanismos para su implementación.

### ***Puerto Rico***

La educación superior pública en Puerto Rico está regulada por la Ley 1-1966, conocida como la Ley de la Universidad de Puerto Rico. Las IES privadas operan bajo la Ley 212-2018, la Ley de Registro y Licenciamiento de Instituciones Educativas, regulada por la Junta de Instituciones Postsecundarias (JIP), adscrita al Departamento de Estado. Se reconoce que la educación superior en Puerto Rico ha contribuido a la movilidad social y la equidad.

Un proyecto similar al desarrollado en la República Dominicana se estableció en Puerto Rico, en la Universidad Ana G. Méndez (UAGM). La universidad sirve como el centro global de la iniciativa de educación para la ciudadanía global de la United Nations Academic Impact (UNAI). Es una universidad sin fines de lucro fundada en 1949, acreditada por la Middle States Commission on Higher Education (MSCHE) y licenciada por la JIP. Cuenta con tres campus principales en Carolina, Cupey y Gurabo, y nueve centros universitarios en toda la isla.

La UAGM tiene aproximadamente 23.000 estudiantes y ofrece alrededor de 240 programas académicos, incluyendo certificados técnicos, grados asociados, licenciaturas, maestrías y doctorados. La visión de la universidad es ser reconocida por la excelencia académica, la investigación y el servicio, así como por la responsabilidad social y la proyección local y global. Se compromete a la promoción del desarrollo social, económico y cultural, y el bienestar de la sociedad puertorriqueña y otras comunidades hispanas fuera de Puerto Rico. La universidad se caracteriza como una universidad emprendedora, con un fuerte enfoque en su tercera misión de compromiso cívico. Además de su enfoque local y nacional, participa en proyectos internacionales que abordan la defensa y promoción de la democracia y la ciudadanía global como parte del desarrollo de la región del Caribe.

El proyecto de la UAGM se fundamenta en la siguiente visión de la ciudadanía global y su papel en ella:

- La ciudadanía global es un conjunto de valores y principios que requiere una conciencia de la magnitud de los problemas globales. Sirve como un mecanismo teórico y práctico que nos permite entender los desafíos globales que nos preocupan a todos, superando los problemas locales y las fronteras nacionales.

- Como ciudadanos comunes que formamos parte del mundo, podemos generar soluciones estándar, innovaciones y propuestas a través del multilateralismo, la convergencia de naciones y personas que se unen en torno a desafíos globales compartidos.
- La ciudadanía global está estrechamente relacionada con la democracia, el Estado de derecho, la equidad, la justicia social y la inclusión, siendo todos temas esenciales en la educación ciudadana. Las agendas de recuperación integral –económica, social, política e institucional– no pueden avanzar en el Caribe si la educación no está en el centro.
- El papel de las universidades en articular el tema de la ciudadanía global es un asunto continuo y cambiante. Las universidades deben crear currículos que enfatizen las conexiones en lugar de las separaciones, incluyendo modelos y epistemologías más allá de lo occidental o del norte global. De la misma manera, ese alcance debe extenderse a cursos, libros y experiencias de muchos lugares y personas con diversos idiomas, de todos los géneros y medios posibles.
- Las universidades deben fortalecer las pedagogías experienciales, dialógicas y críticas para que el cuerpo estudiantil pueda relacionar su aprendizaje con el mundo real. Necesitamos sistemas que atraigan a estudiantes de comunidades previamente excluidas basadas en color, género, posición socioeconómica y edad, para que la institución sea visible para las comunidades locales y globales.
- La ciudadanía global es un concepto, tema y problema que debe estudiarse regularmente a niveles local, regional y global, considerando factores como el aislamiento, la exposición a diversas perspectivas del mundo y la falta de acceso a información imparcial y opiniones diversas.

Al igual que con el Consorcio PUCMM, los proyectos de la UAGM son iniciativas colaborativas entre la universidad y diversos sectores públicos, privados y comunitarios, siendo gran parte de la colaboración internacional. Una de sus colaboraciones centrales es con la Organización de los Estados Americanos (OEA) para proporcionar apoyo bilateral a iniciativas y proyectos, mientras se apoya a estudiantes internacionales con becas.

Un proyecto reciente desarrollado en la institución es en educación para la ciudadanía global, respaldado por el Departamento de

Desarrollo Humano, Educación y Empleo de la OEA. Los objetivos del proyecto son desarrollar actividades curriculares y co-curriculares, tanto académicas como institucionales, para promover conocimientos, habilidades, valores y actitudes que transformen el mundo en uno más justo, inclusivo y pacífico. Es una iniciativa dinámica generada y promovida por la administración universitaria, en lugar de un programa académico, lo que la convierte en un proceso multidisciplinario. La Unesco ha diseñado la base conceptual del proyecto, que busca incorporar la enseñanza de valores democráticos de manera transversal.

A través del proyecto, estudiantes de disciplinas tan variadas como historia, ciencias sociales, justicia penal, comunicación, ingeniería, salud y negocios han tenido la oportunidad de participar en conferencias, talleres, seminarios web y seminarios centrados en principios democráticos, ciudadanía global y derechos humanos. Además, el personal ha presentado en conferencias importantes sobre estos temas, tanto a nivel local como internacional. La universidad también ha desarrollado varias iniciativas de divulgación con el objetivo de difundir y compartir nuevas investigaciones. Al mismo tiempo, la administración central de la universidad, a través de las vicepresidencias de Asuntos Gubernamentales y Asuntos Internacionales, ha desarrollado iniciativas institucionales en las que invitan a líderes de sectores públicos, privados y comunitarios a compartir sus experiencias con la universidad.

La conferencia de 2021 sobre «La OEA y la ciudadanía global: un llamado a la Acción para América Latina» representó una de varias iniciativas que han servido como un espacio para que líderes de una diversa gama de organismos – como la OEA, la Unesco, el gobierno y el ámbito académico – se reunieran para discutir agendas comunes para la transformación hacia la paz y la justicia en Puerto Rico y el Caribe. Este evento sirvió como un catalizador para otros eventos desarrollados por los diferentes campus de UAGM, basados en el marco normativo de la OEA que promueve la educación en valores democráticos basados en la participación cívica.

El Campus Gurabo de UAGM sirve como el centro global de la iniciativa de educación para la ciudadanía global de UNAI, como se mencionó anteriormente. Un elemento de este proyecto involucra actividades que reflejan directamente su compromiso con el desarrollo de ciudadanos globales, asegurando que las personas que se gradúan estén completamente preparadas para resolver los problemas que enfrenta la humanidad hoy en día.

Hasta la fecha, UAGM es la única institución de educación superior en Puerto Rico que desarrolla proyectos que promueven la

educación con valores democráticos y cívicos, específicamente desde el concepto de educación para la ciudadanía global. Sin embargo, en las últimas dos décadas, ha habido otros proyectos e iniciativas que han girado en torno a los valores democráticos, la paz, la ciudadanía y la justicia. Por ejemplo, en 2001, el Departamento de Educación de Puerto Rico desarrolló un currículo sobre educación cívica y ética, y durante muchos años, la universidad pública, la Universidad de Puerto Rico, tuvo la Cátedra Unesco de Educación para la Paz.

Sin embargo, el proyecto de UAGM es mucho más amplio en su alcance y logros. Se propuso identificar elementos que definan, caractericen o ejemplifiquen la ciudadanía global en primera instancia y ha proporcionado una base investigativa para la educación en ciudadanía global a nivel mundial y un camino claro para futuros estudios, investigaciones y desarrollos. Estos proyectos en UAGM deben continuar floreciendo para dejar un legado significativo en la educación superior y la democracia en una isla del Caribe que ha enfrentado varios desafíos sociales y ecológicos en los últimos cinco años.

Finalmente, un ejemplo anecdótico proporciona evidencia del éxito de esta y otras iniciativas similares en IES. En un estudio realizado por investigadores de UAGM, se encontró que los conceptos de diversidad, globalización, derechos humanos, cultura y comunidad fueron los términos más utilizados entre más de 400 miembros del personal universitario, en cinco áreas geográficas.

## **Conclusiones**

Dado los serios y complejos desafíos que enfrenta la democracia liberal en el mundo, el papel de la educación superior es más importante que nunca. Al mismo tiempo, existe la necesidad de que los estados del Caribe, América Latina y América del Norte reafirmen su compromiso con los valores democráticos y cívicos, la paz, la justicia y el desarrollo en la región.

En este capítulo presentamos un panorama del desarrollo del Caribe como una región geográfica y sociohistórica, y su relación con las actuales dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales complejas que exhibe la región. Consideramos la relación entre democracia, ciudadanía y educación superior en el contexto de la literatura contemporánea, que ve el papel de la educación superior como crucial para el desarrollo, la competitividad y la innovación de los países. Señalamos la necesidad de que las IES se comprometan con y participen en una educación progresista y de mente abierta, estableciendo currículos transversales que promuevan la participación cívica

informada y el compromiso con los valores y principios fundamentales de la democracia (es decir, la educación cívica). Finalmente, presentamos dos proyectos de educación superior multidisciplinarios que promueven directamente la educación cívica, en la República Dominicana y en Puerto Rico, respectivamente. La presentación involucró un examen de las características de los dos proyectos y la consideración de sus resultados positivos. Ambos proyectos sirven como posibles modelos para futuras iniciativas universitarias destinadas a promover la educación en valores democráticos y ciudadanía.

En el futuro, pretendemos proponer algunas directrices para tener en cuenta al articular proyectos, iniciativas y actividades de educación superior en el Caribe, informadas por la investigación, la revisión de literatura y las experiencias de proyectos presentadas aquí. Estas se basarán en un proyecto universitario que promueva los valores democráticos, ciudadanos y éticos en el Caribe. El Laboratorio de Educación, Democracia y Ciudadanía del Caribe es un grupo de trabajo, compuesto por miembros de la academia y los sectores público, privado y comunitario de varios países del Caribe hispano y no hispano, que funciona como un observatorio de cuestiones educativas, democráticas y ciudadanas. Su objetivo es alentar a los estados y a las IES a comprometerse con una educación superior en el Caribe que priorice los valores democráticos y cívicos, fundamentales para garantizar y estabilizar los derechos en una comunidad política.

Existen obstáculos significativos para el cambiante panorama de la educación superior en el Caribe. Pero, dadas las circunstancias actuales, se requiere mucha imaginación e ingenio para concebir que es factible establecer sociedades más democráticas, justas e igualitarias. Es de suma importancia replicar más iniciativas de IES como las descritas anteriormente. El compromiso de la educación superior con la democracia y el compromiso social abre la puerta a nuevas posibilidades en nuestras naciones, basadas en la tolerancia, el respeto, el discurso, la solidaridad, la cooperación y la justicia.

## Referencias

- Alicea, D. (2018). «Educación y democracia desgarrada». En Educación en una democracia desgarrada. San Juan: Ediciones Callejón.
- Apple, M. y J. Beane (eds.).(203). Democratic Schools. Lessons in Powerful Education. 2a ed. Eklavya Publications.
- Commonwealth of Massachusetts: Special Commission on Civic Engagement and Learning. (2012). Renewing the social compact: A

- report of the Special Commission on Civic Engagement and Learning. Boston, MA.
- Degree Qualification Profile (2011), Lumina Foundation. Recuperado de [http://www.luminafoundation.org/publications/The\\_Degree\\_QualificationsProfile.pdf](http://www.luminafoundation.org/publications/The_Degree_QualificationsProfile.pdf)
- Dewey, J. (1980). «The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy.» En Boydston, J. (ed.). John Dewey: the Middle Works, 1899-1924. Vol. 10: 1916-1917. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hashemzadeh, K. (2012). Democracy project to strengthen student civic engagement. <https://rossier.usc.edu/news-insights/news/democracy-project-strengthen-student-civic-engagement>
- Hooks, B. (2010). Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom. Nueva York: Routledge.
- Kelly, R. (2022). AAC&U Collaborates with Utah's Higher Ed Institutions on Civic Engagement and Student Success. <https://campustechnology.com/articles/2022/02/28/aacu-collaborates-with-utahs-higher-ed-institutions-on-civic-engagement-and-student-success.aspx>
- Naranjo Orovio, Consuelo (coord.). (2009). Historia de Cuba. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Ediciones Doce Calles.
- National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement. (2012). A crucible moment: College learning and democracy's future. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Przeworski, A. (2022). Las crisis de la democracia. ¿Adónde pueden llevarnos el desgaste institucional y la polarización? Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Versión original en inglés: Przeworski, A. (2019). Crises of Democracy. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Rizzi, A. (2023). «No es solo Brasil. La erosión global de la democracia avanza», El País, <https://elpais.com/internacional/2023-01-15/no-es-solo-brasil-la-erosion-global-de-la-democracia-avanza.html>
- Russell, B. (1938). Power: A New Social Analysis. Londres: Allen & Unwin.
- Study Group on Civic Learning and Engagement. (2014). Preparing Citizens: Report on Civic Learning and Engagement, Submitted to the Massachusetts Board of Higher Education, [www.mass.edu/preparingcitizensreport](http://www.mass.edu/preparingcitizensreport)

- Taub, Amada. (2016). «How Stable Are Democracies? 'Warning Signs Are Flashing Red'», The New York Times, <https://www.nytimes.com/2016/11/29/world/americas/western-liberal-democracy.html>
- Valera Acosta, C. (2003). Educación para la ciudadanía en el Caribe. Estudio sobre política curricular y de formación docente en Cuba, Haití y República Dominicana. Oficina Internacional de la Educación, Unesco.
- Williams, E. From Columbus to Castro: the History of the Caribbean, 1492-1969. Nueva York: Vintage Books.

## **CAPÍTULO 5: EL COMPROMISO CÍVICO Y LA CO-CREACIÓN DE CONOCIMIENTO: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Abril Herrera Chávez y Karla Valverde Viesca

### **Introducción**

Desde hace ya algunos años, los debates en torno al papel de las universidades latinoamericanas en la transferencia de conocimiento a la sociedad han ganado relevancia (Arocena y Sutz, 2001; Simbaña, 2015; Aguirre y Moreno, 2020). Esto se debe, en parte, al cuestionamiento sobre cómo las universidades pueden contribuir en la formación de profesionales capaces de atender y buscar soluciones a los problemas complejos que demandan las sociedades actuales. Sin embargo, esto también se ha debido a la necesidad de crear conciencia social en los graduados de diferentes instituciones educativas, en términos de entender su propio contexto.

En este capítulo, discutimos el papel central de las formas colaborativas de producir ciencia en las Instituciones de Educación Superior (IES). Hablamos sobre algunos de los desafíos que enfrentan los científicos para apoyar la participación pública en la investigación en sus instituciones académicas y para respaldar nuestros argumentos, presentamos algunos ejemplos en la Universidad Nacional Autónoma de México.

### **La participación pública en la ciencia: un motor para el conocimiento colaborativo**

En los últimos quince años, el papel de la participación pública en la investigación ha ido ganando popularidad mediante formas más colectivas de investigación como lo son: la investigación de acción participativa (IAP); la colaboración abierta distribuida, también conocida como crowdsourcing; la investigación colaborativa, participativa y co-creativa; los hackatones; los mapatones; y la ciencia ciudadana. Aunque la combinación de algunas de estas metodologías con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) pudiese hacerlas parecer nuevas, de hecho, algunas de estas estrategias han sido ampliamente utilizadas desde hace mucho tiempo. Por ejemplo, durante más de cien años, el crowdsourcing ha sido utilizado en ornitología para el conteo de aves (Haklay, 2013) y en América Latina, la

dialéctica de la opresión (Freire, 1970) y liberación (Gutiérrez, 1973/1988) promovió fuertemente, durante la década de 1970, la participación de los grupos indígenas en la investigación participativa. Estas formas de investigación eran vistas como un medio de empoderamiento social, que facilitaba la producción de conocimiento local. En épocas más recientes, la participación pública en la investigación científica ha dado un nuevo aire al papel de las fuentes de datos no tradicionales. Es decir, a la ciudadanía, para la producción de conocimiento. Además, hoy estos formatos de hacer investigación son utilizados en disciplinas muy diversas, permitiendo la clasificación de millones de galaxias (Zooniverse); generando datos sobre la violencia de género (datos contra el feminicidio); o ayudando a mapear regiones y personas de otro modo inexistentes en los repositorios gubernamentales (Mapping for Change). Lo que es un hecho, es que las metodologías participativas de construcción de conocimiento, como las herramientas antes mencionadas, ayudan a incorporar a una amplia gama de personas externas a las instituciones académicas (Haklay, 2011).

Debido a que las metodologías participativas no solo apoyan la producción de conocimiento local, sino que también facilitan la recolección y el rápido análisis de datos, han atraído la atención de diferentes asociaciones y organizaciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Foro Mundial de la Ciencia, la Dirección General de Investigación e Innovación de la Comisión Europea, el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), el Consejo de Investigación del Medio Ambiente Natural (NERC), la Fundación Nacional de Ciencias de Estados Unidos y el Consejo de Investigación e Innovación del Reino Unido. Todas estas organizaciones han visto el gran potencial que la participación pública en la investigación científica tiene para ayudar a resolver algunos de los grandes desafíos del siglo XXI (PNUD, 2021) y han hecho un llamado para su integración dentro de las actividades regulares de investigación y enseñanza en las IES. Por ejemplo, en el informe Lamy, LAB-FAB-APP, que estableció la agenda para el programa de investigación de la Unión Europea (UE), Horizonte Europa, se hizo hincapié en el papel central de la ciudadanía para el futuro de las actividades de investigación europeas. La creación de centros de competencia y oficinas gubernamentales dedicadas a apoyar y fomentar metodologías de investigación participativa, se han vuelto una prioridad en Europa, Estados Unidos, y en el norte global. Mientras tanto, en el sur global los investigadores continúan enfrentando múltiples barreras para acceder a los medios materiales, al apoyo financiero e institucional que les permita desarrollar formas más sostenibles de hacer investigación colaborativa.

Entendiendo que los investigadores de todo el mundo enfrentan diferentes desafíos para llevar a cabo investigación participativa en sus centros de trabajo, se estableció el proyecto financiado por la UE, Tiempo de Ciencia Ciudadana (TIME4CS, por sus siglas en inglés). La finalidad era, en un primer momento, identificar qué factores podrían influir en la institucionalización de la participación pública en las IES, incluyendo las universidades y los centros de investigación. A nivel social, alcanzar entendimientos colectivos y definir valores y motivaciones compartidas para impulsar metodologías de investigación participativas puede ser exigente y requerir mucho tiempo, demandando un compromiso constante y a largo plazo de los investigadores con los participantes de los proyectos. A nivel organizacional, las IES pueden estar limitadas por sus condiciones contextuales, como las regulaciones vigentes y los requerimientos de las entidades patrocinadoras de investigación locales, nacionales e internacionales. Cada institución tiene fuerzas internas que promueven y motivan el cambio; por ello, el éxito de los cambios institucionales en apoyo de la participación pública en la investigación en una IES no puede simplemente aplicarse universalmente.

Sin embargo, Herrera y Haklay (2022a) consideran que es posible aprender de las experiencias de otras IES, analizando los elementos de sus procesos de transformación, que podrían adaptarse luego a los requisitos específicos de cada IES. Dichos investigadores realizaron un Análisis Comparativo Cualitativo (QCA, por sus siglas en inglés), basado en 40 casos de IES en todo el mundo, donde identificaron como punto de partida para la transformación institucional el hecho de tener varios proyectos participativos en marcha en diferentes áreas disciplinarias. También encontraron que, para que la transformación tuviera éxito, era necesario que múltiples investigadores promovieran el uso de metodologías participativas en la institución, de igual forma, es indispensable contar con los medios financieros para desarrollar estas formas de investigación. Herrera y Haklay (2022b) encontraron que la falta de financiamiento adecuado era una de las principales barreras para los proyectos participativos. Los proyectos de tipo participativos y colaborativos requieren un financiamiento sustancial que le permita a los investigadores iniciar y ejecutar los proyectos, pero también mantener y sostener dichas iniciativas a largo plazo. Sin embargo, la investigación participativa a menudo es vista como una forma de activismo, y no como una herramienta científica confiable, lo cual hace aún más difícil el atraer financiamiento y apoyo.

En el contexto latinoamericano, la participación pública en la investigación enfrenta barreras adicionales, como una desigualdad incorporada en relación con el acceso a recursos. Por ejemplo, solo los

académicos de tiempo completo de universidades y centros de investigación específicos tienen permitido formalmente participar en actividades de investigación participativa. Otro obstáculo es la posibilidad de una reducción de la inversión de capital en investigación, vinculada a políticas gubernamentales. Al respecto, vale la pena mencionar que, en México, hubo una reducción del 12,66% en el presupuesto nacional de ciencia e investigación desde el comienzo del anterior gobierno en 2019 (Fundar, 2022). Aunque los investigadores latinoamericanos tienden a desafiar estas normas y, a pesar de la reducción en los apoyos disponibles, siguen impulsando la inclusión de la ciudadanía en sus actividades científicas.

En México, la popularidad de las prácticas de investigación orientadas a incluir a la ciudadanía es muy reciente. No fue sino hasta el 2022 que comenzó la construcción de un marco institucional nacional para reconocer la importancia del conocimiento local. Este marco fue el resultado de la Ley General de Educación Superior (Ley General de Educación Superior-LGES, 2021) y es un intento por homogeneizar los objetivos de las IES en los tres subsistemas educativos mexicanos: universidades, universidades tecnológicas y escuelas de formación de maestros. La Ley General de Educación Superior enfatiza la responsabilidad ética de las IES para generar, transferir y comunicar conocimiento e investigación científica, para estimular el desarrollo del país y el bienestar de su ciudadanía. Por ejemplo, el Artículo 18 y el Artículo 22 se refieren a la necesidad de vincular el trabajo realizado por las instituciones de educación superior con la sociedad y entregar investigación con responsabilidad social. La Ley también subraya la importancia de «territorializar» la educación superior, es decir, tener en cuenta los contextos regionales y locales (y sus necesidades sociales, económicas y culturales) y proporcionar una educación capaz de contribuir al desarrollo comunitario (Cámara de Diputados, 2021). Bajo la Ley, se ha establecido un Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES). Se instaló en agosto de 2021 y la convocatoria para su integración se publicó en diciembre de ese año. Sin embargo, aún está en una etapa muy temprana de desarrollo y su alcance, influencia y apoyo para fomentar la participación pública en la investigación en las IES es muy limitado.

## **La Universidad Nacional y la producción de conocimiento situado en México**

Para ejemplificar cómo la investigación participativa está integrada en el entorno científico mexicano, hemos seleccionado el caso de la

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La UNAM es la universidad más grande de América Latina, ofrece 132 carreras de licenciatura y 95 programas de posgrado (maestrías y doctorados). Asimismo, administra 14 preparatorias en la Ciudad de México que preparan estudiantes para la educación superior. La universidad cuenta con 15 Facultades, cinco Unidades Multidisciplinarias, nueve Escuelas Nacionales, 35 institutos de investigación, 13 centros de investigación y 13 programas universitarios de investigación. Estos están distribuidos en la sede principal de la universidad, la Ciudad Universitaria y en varios campus externos en otros estados del país como Baja California, Querétaro, Morelia, Morelos y Yucatán. También tiene presencia internacional, con campus en Estados Unidos, Canadá y algunos países de Europa.

Los 105 programas sociales estratégicos de la UNAM están plasmados en sus Planes de Desarrollo Institucional de 2015-2019 y 2019-2024 (UNAM, 2022a). Estos planes enfatizan la misión de la UNAM como una institución fundamental de la sociedad que, con la generación de conocimiento interdisciplinario, busca promover el desarrollo nacional y lograr la construcción de un mejor país. De hecho, la visión de la universidad es abordar los desafíos del país y fomentar la cooperación, el intercambio, la movilidad y la extensión para preservar e incrementar el liderazgo de la UNAM en los ámbitos nacional e internacional. El 25% de todos los artículos publicados por investigadores mexicanos son producidos en la UNAM y, en promedio en 2021, la universidad produjo y publicó 30 nuevos libros por semana (1.558 en el transcurso del año). La UNAM cuenta con 42.535 miembros del personal académico, de los cuales 5.430 son parte del Sistema Nacional de Investigadores. Además, la UNAM es líder en la enseñanza en América Latina y tiene un gran impacto en el sistema educativo nacional e internacional (UNAM, 2022b).

Mientras que en el pasado las actividades de investigación en la UNAM solían concentrarse en los centros de investigación, hoy en día un buen porcentaje de la investigación generada en la UNAM se lleva a cabo por el personal académico de las distintas Facultades y Escuelas que la integran. Estas actividades de investigación son financiadas a través de dos programas de apoyo —el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) y el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME)— que son ofrecidos por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la Universidad (DGAPA).

El PAPIIT respalda el desarrollo de investigación fundamental y aplicada, innovación tecnológica y la formación de grupos de

investigación en y entre entidades académicas a través de proyectos de investigación e innovación tecnológica, cuyo diseño conduce a la generación de conocimiento. El financiamiento de PAPIIT está disponible para investigadores y profesores de tiempo completo y dura un mínimo de dos años y un máximo de tres años. Desde 2020, este programa ha tenido una convocatoria especial para proyectos interinstitucionales cuyo objetivo principal es promover la investigación que contribuya a soluciones de problemas nacionales. En 2021, el PAPIIT financió 2.100 proyectos, de los cuales, 1.449 fueron para proyectos de ciencias naturales; 130 fueron para ciencia aplicada o proyectos de innovación tecnológica; 88 para grupos de investigación; 409 para tareas específicas; y 24 para proyectos destinados a desarrollar investigación y enseñanza sobre temas de alta relevancia para México (UNAM, 2021).

Por su parte, el PAPIME promueve la mejora y el desarrollo del personal académico al apoyar proyectos que conducen a la innovación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este programa está dirigido a profesores de carrera de tiempo completo, investigadores, asociados e investigadores titulares, así como técnicos académicos titulares de tiempo completo. Dura un mínimo de un año y un máximo de tres años.

## **El papel de la investigación colaborativa en la investigación e innovación en México**

Aunque el apoyo institucional para la investigación participativa puede ser escaso en la UNAM, los investigadores han continuado con esfuerzos individuales y colectivos para incluir a la ciudadanía y a la sociedad en el desarrollo y la producción de resultados de investigación. Sin embargo, dada la magnitud y la dispersión geográfica de la UNAM, con frecuencia ocurre que proyectos de investigación con objetivos similares se están llevando a cabo a lo largo de la universidad, sin que se establezcan conexiones entre ellos. Además, los proyectos participativos rara vez buscan apoyo institucional, aparte de financiamiento (cuando cumplen con los criterios específicos). En lugar de eso, se acercan a las comunidades, aumentando el alcance de sus actividades o resultados, o incluso involucrándose directamente con la comunidad estudiantil. También es el caso que estos proyectos casi nunca reciben reconocimiento para la promoción académica de quienes los lideran.

A pesar de estas barreras, los investigadores en la UNAM han desarrollado una serie de iniciativas de investigación colaborativa y participativa. Ejemplos de estas se encuentran en el Centro de Investigación en Ciencias de la Complejidad; el Centro de Investigación

en Geografía Ambiental; y el Instituto de Investigación de Ecosistemas y Sustentabilidad. Dentro del Centro de Investigación en Ciencias de la Complejidad, durante la pandemia H1N1 de 2009, los investigadores desarrollaron REPORTA, un sistema de monitoreo basado en la colaboración masiva. Durante la pandemia del COVID-19, los investigadores hicieron esfuerzos para promover información sobre productos y servicios a través de páginas web y otras redes sociales. En el Centro de Investigación en Geografía Ambiental, los investigadores han desarrollado proyectos como el Observatorio Ciudadano de la Sequía, otro sobre Mapeo, Medición y Monitoreo explorando la ciencia participativa e innovación social para mejorar la gestión territorial comunitaria y la defensa, y otro proyecto sobre nuevos sistemas de monitoreo comunitario como bases para la innovación socio-territorial y ambiental en comunidades rurales y periurbanas en situaciones de pobreza, marginación y conflicto ambiental. Los investigadores en el Instituto de Investigación de Ecosistemas y Sustentabilidad están particularmente interesados en entender las interacciones entre grupos humanos y sistemas naturales (sistemas socio-ecológicos). Por lo cual, llevan a cabo proyectos interdisciplinarios, utilizando herramientas de las ciencias sociales y ecológicas para mejorar la comprensión de los problemas ambientales, así como para asistir en la construcción de propuestas para soluciones o mitigación de tales problemas. Su objetivo es contribuir a la construcción de ciudadanía mediante el uso de herramientas de investigación ciencia-sociedad para estrechar la brecha entre la ciencia (instituciones, autores y productos) y las sociedades (en este caso, poblaciones de áreas rurales, especialmente en áreas costeras). Dentro de la Facultad de Arquitectura, también se han realizado diversas colaboraciones con los centros de artes y oficios de seis instalaciones dedicadas a la exhibición y producción de cultura en la Ciudad de México. Además, en diferentes cursos de la licenciatura, el diseño participativo es parte integral del plan de estudio.

### **En busca de ciudades cohesionadas: Proyecto H2020 y Co-creación**

La cooperación científica y tecnológica entre México y la UE se remonta a varias décadas atrás, con los programas de innovación y competitividad de los años 1980, que pueden ser vistos como los antecedentes del programa de investigación e innovación Horizonte 2020. A fines del siglo XX y principios del siglo XXI, México era considerado una nación en desarrollo y, por lo tanto, elegible para recibir financiamiento de la UE. Sin embargo, a partir de 2014, México fue

eliminado de la lista de países en desarrollo y, por ende, se eliminó la posibilidad de acceder directamente a fondos de la UE. A pesar de esto, los investigadores nacionales aún podían participar en proyectos conjuntos con socios de la UE, no obstante, únicamente los investigadores de países europeos eran acreedores a financiamiento europeo. El organismo encargado de promover la colaboración de investigación México/UE a nivel nacional es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), mientras que a nivel institucional en la UNAM es la Coordinación de Humanidades.

Durante los años 2015 y 2016, se realizaron diferentes esfuerzos para coordinar los intereses de científicos mexicanos y europeos. La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales comenzó a colaborar con universidades europeas en una propuesta para un proyecto del Horizonte 2020 y, en 2016, la Comisión Europea aprobó el financiamiento para el proyecto colectivo *La Ciudad Cohesiva: Abordando la estigmatización en barrios desfavorecidos (Co-Creación)*. Las instituciones participantes fueron cuatro: la Universidad de Oxford Brookes (Reino Unido); la Universidad de Bath (Reino Unido); la Universidad Católica Pontificia de Río de Janeiro (Brasil); y la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, participaron tres ONGs: Alternativas Europeas (EA, por sus siglas en inglés) (Francia); City Mine(d) (Bélgica); y Tesseræ (TSR) (Alemania). El proyecto tuvo su sede en la Universidad de Oxford Brookes, con la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM como sede y socio mexicano. Para ello, se generó un acuerdo de colaboración entre la UNAM y el Programa de Investigación e Innovación Horizonte 2020 de la UE, que entró en vigor en enero de 2017, con financiamiento provisto bajo el Acuerdo Marie Skłodowska-Curie No. 734770.

El principal objetivo del proyecto conjunto fue reflexionar sobre enfoques innovadores en el campo de los estudios de desarrollo y dirigir los esfuerzos de la UNAM hacia la generación de proyectos que proporcionaran información relevante sobre problemas actuales en el campo. Para esto, se creó una plataforma para el intercambio de conocimientos y el desarrollo de enfoques innovadores en el campo de la segregación socio-espacial y la estigmatización territorial urbana. El proyecto buscó desarrollar métodos que se traducirían en directrices y herramientas útiles para las personas responsables de la toma de decisiones en el desarrollo de políticas públicas. La iniciativa reunió la experiencia complementaria de los siete socios y se basó en el intercambio de conocimientos e investigación entre los miembros del equipo.

Para los investigadores de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, dicho proyecto ofreció la oportunidad de unirse en una discusión global y multinacional en busca de nuevas direcciones teóricas y prácticas para resolver los problemas reales enfrentados por las sociedades contemporáneas. En particular, permitió colaborar en la construcción de un nuevo concepto de «ciudades cohesivas», contribuyendo a reducir las brechas de desigualdad que caracterizan a las sociedades, tanto del norte como del sur.

## **Reconocimiento**

Parte de la investigación incluida en este capítulo tuvo el apoyo del programa de investigación e innovación Horizonte 2020 de la UE, bajo el acuerdo de subvención No. 101006201, proyecto TIME4CS. También tuvo el apoyo del programa de investigación e innovación Horizonte 2020 de la UE, bajo el acuerdo Marie Skłodowska-Curie No. 734770 (The Cohesive City: Addressing Stigmatisation in Disadvantaged Urban Neighbourhoods).

## **Referencias**

- Aguirre, G. y Moreno T.L. (2020). La Vinculación, objetivo fundamental para las instituciones de Educación. Actas de Diseño No. 15. Buenos Aires. Recuperado de:  
<https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/actas/article/view/2583>
- Arocena, R., Sutz, J. (2001). La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias - Escenarios - Alternativas. México: Unión de Universidades de América Latina.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021). Ley General de Educación Superior, April 20, México. Recuperado de:  
[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)
- CONABIO (2022). Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad. Recuperado de:  
<https://www.biodiversidad.gob.mx/cienciaciudadana/que-es>
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Nueva York: Seabury Press.
- Fundar (2022). Todavía no es suficiente: presupuesto a ciencia y tecnología en el proyecto de presupuesto de egresos 2022. Recuperado de: <https://fundar.org.mx/pef2022/todavia-no-es->

- suficiente-presupuesto-a-ciencia-y-tecnologia-en-el-proyecto-de-presupuesto-de-egresos-2022/  
Gaceta UNAM.(2021). Preponderante el papel histórico de la UNAM en el desarrollo de México. 27 de octubre. Recuperado de:  
[https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021\\_912.html](https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_912.html)
- Gutiérrez, G. (1973/1988) *A Theology of Liberation*. Nueva York: Orbis
- Haklay, M. (2011). Citizen science as participatory science. Recuperado de: <https://povesham.wordpress.com/2011/11/27/citizen-science-as-participatory-science/>
- Haklay, M. (2013). Citizen science and volunteered geographic information: Overview and typology of participation. En *Crowdsourcing Geographic Knowledge*, Springer, pp. 105--122.
- Herrera, A. and Haklay, M. (2022a). D1.1: Collection of Case Studies of institutional adoption of CS (2.0). Recuperado de Zenodo.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.6337769111>
- Herrera, A. and Haklay, M. (2022b). D1.3: Lessons learnt repository of TIME4CS (1.0). Recuperado de Zenodo.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.6402091>
- Ley General De Educación Superior (2021). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril de 2021.
- Simbaña, H. (2015). La vinculación con la sociedad ¡Entre el ser y el deber ser! Rupturas. *Revista de investigación, análisis y opinión*. Recuperado de: <https://www.revistarupturas.com/la-vinculaci%C3%B3n-con-la-sociedad.html>
- TIME4CS (2021). About TIME4CS. Disponible en:  
<https://www.time4cs.eu/about>
- UNAM (2021). Informe Anual de Actividades 2021, Dr. Enrique Graue Wiechers. [Annual Activity Report 2021]. Recuperado de:  
<https://www.rector.unam.mx/doctos/InformeRector2021.pdf>
- UNAM (2022a). Plan de desarrollo institucional. Disponible en:  
<https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI2019-2023.pdf>
- UNAM (2022b). Series Estadísticas UNAM 2000 a 2022. Recuperado de:  
[https://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](https://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php)
- UNDP (2021). Citizen science: Building collective solutions. Recuperado de:  
<https://www.undp.org/acceleratorlabs/blog/citizen-science-building-collective-solutions>

## CAPÍTULO 6: ETNICIDAD/RAZA, LENGUA Y DESIGUALDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Daniel Mato

El racismo, como ideología fundante y régimen de poder constitutivo del Mundo Moderno, es una causa crucial de las desigualdades generalizadas en todas las sociedades «latinoamericanas». Como ideología, descansa en el supuesto de que los seres humanos seríamos clasificables en «razas» y que algunas de ellas serían «superiores» a otras. En América Latina,<sup>1</sup> esta ideología y régimen de poder se remontan al período colonial. Son constitutivos del establecimiento de los Estados republicanos poscoloniales, continúan vigentes y sus consecuencias afectan principalmente a las personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas.

Las historias y las situaciones actuales varían de un país a otro, a menudo también entre contextos regionales dentro de un mismo país, así como entre los casos de pueblos y comunidades concretas. Sin embargo, más allá de esas diferencias, algunos aspectos comunes son evidentes. Desde la fundación de los Estados latinoamericanos poscoloniales, los grupos sociales hegemónicos han legitimado su dominio político y económico sobre los pueblos indígenas y afrodescendientes mediante políticas públicas culturales y educativas racistas. Con el tiempo, han utilizado cada vez más la prensa y otros

---

1 Para facilitar la comunicación, utilizo el término «América Latina» para denominar a los países del continente americano cuyas lenguas oficiales incluyen el español o el portugués, aunque sea cuestionable. Por un lado, es problemático porque el nombre «América» se dio a esta masa continental como parte del proceso de colonización europea, ignorando el hecho de que los indígenas Cuna (o Guna) la llamaban Abya Yala. Por esta razón, muchos líderes y organizaciones indígenas utilizan cada vez más el término Abya Yala en lugar de América. Por otro lado, el adjetivo «latino» ignora la presencia de pueblos indígenas y afrodescendientes. Según los datos censales más recientes, tomados conjuntamente, estos dos grupos de población constituyen alrededor del 30% de la población total de esta región del mundo. La expresión «América Latina» no formaba parte del léxico de los movimientos independentistas de principios del siglo XIX, que solían utilizar el término «Hispanoamérica». Ambos términos ocultan la presencia de pueblos indígenas y afrodescendientes. La idea de «latinidad» y su aplicación como adjetivo fue propuesta en 1836 por el intelectual francés Michel Chevalier. «América Latina», como nombre compuesto, apareció por primera vez en un libro del intelectual colombiano José María Torres Caicedo en 1865 (Ardao, 1980).

medios de comunicación de masas para reforzar este empeño. Han tenido tanto éxito que actualmente el racismo está «naturalizado» en estas sociedades hasta el punto de que la mayoría de la población suele limitar el uso del concepto de racismo a hechos explícitos de «segregación racial» y «discriminación racial», especialmente en lo que respecta a casos de brutalidad policial en otras regiones del mundo (Mato, 2021). Este reduccionismo es indicativo del desconocimiento generalizado del papel del racismo en el origen histórico de las desigualdades sociales y de cómo impregna actualmente las formas hegemónicas de «sentido común» y se reproduce permanentemente a través de normas, mecanismos y prácticas institucionales.

Los sistemas e instituciones de educación superior<sup>2</sup> no han sido ajenos a la reproducción y naturalización del racismo en las sociedades latinoamericanas y, de hecho, tampoco en el resto del mundo. A lo largo de la historia, han jugado varios papeles significativos en este sentido. Históricamente, excluyeron de los currículos las cosmovisiones, historias, lenguas y sistemas de conocimiento y aprendizaje de los pueblos indígenas y afrodescendientes, o incluso los presentaron como atrasados o abiertamente inválidos. En la práctica, la mayoría de ellos han menoscabado las posibilidades de acceso de estos pueblos a la educación superior y la calidad y éxito de las trayectorias de quienes lograron acceder. Varios mecanismos naturalizados han sido determinantes en este sentido, como las barreras económicas, la lejanía de las sedes universitarias respecto de sus comunidades, la educación monolingüe y la ausencia o insuficiencia de programas reparatorios o de acción afirmativa. Además, han formado monoculturalmente profesionales en todas las disciplinas. Debido a esta formación sesgada, la mayoría de los graduados universitarios reproducen el racismo en sus prácticas profesionales, incluyendo docentes de todos los niveles de los sistemas educativos, periodistas, historiadores, sociólogos, personal de salud, y economistas, entre otros.

---

2 Utilizo la expresión «Instituciones de Educación Superior» para referirme tanto a las universidades como a otros tipos de instituciones de educación superior como instituciones terciarias o escuelas de educación superior, entre otros nombres, que se utilizan en los diversos países. Utilizo la expresión «sistemas de educación superior» para nombrar de manera agregada a las leyes aplicables, los ministerios o secretarías responsables, las agencias de evaluación de la calidad y acreditación, sus normas y prácticas. Utilizo indistintamente las expresiones «educación superior» y «sistemas e instituciones de educación superior» para nombrar de forma global el campo social que comprende a sistemas e instituciones.

Además, también han proyectado su sesgo racista monocultural en sus actividades institucionales de formación de opinión pública y educación ciudadana. En resumen, la mayoría de las instituciones de educación superior (IES) han contribuido de forma significativa a la reproducción y naturalización del racismo. Sin embargo, unas pocas IES y algunos equipos dentro de algunas de ellas han desarrollado valiosas prácticas críticas para combatir o confrontar el racismo en la educación superior, e incluso más allá, en sus respectivas sociedades. Algunos de estos agentes críticos han construido redes que trabajan en colaboración para luchar contra el racismo en la educación superior y transformar las universidades para contribuir a la erradicación del racismo en nuestras sociedades (Mato, 2022).

Este capítulo busca contribuir al debate sobre la erradicación del racismo en los sistemas e instituciones de educación superior en América Latina, contextualizando y desagregando la idea de «racismo estructural», para estudiar las formas específicas en que opera en este campo social particular. De este modo, procura facilitar la construcción de formas concretas de intervención para erradicarlo.

### **Sobre la idea de «racismo estructural» y las problemáticas consecuencias de algunos de sus usos**

El racismo no solo se expresa y ejerce a través de normas y prácticas abiertamente visibles, que es lo que designan las expresiones «segregación racial» y «discriminación racial». También opera a través de desventajas económicas, políticas y sociales, acumuladas durante siglos, cuya existencia se ha «naturalizado» y, por lo tanto, se ha vuelto casi «invisible» para la mayoría de los agentes sociales. Estas desventajas son el resultado de inequidades y formas de desigualdad y exclusión construidas inicialmente durante el periodo colonial, y posteriormente profundizadas y ampliadas por los grupos sociales políticos y económicos que gobernaron los Estados independientes poscoloniales. Los nuevos grupos sociales gobernantes fomentaron la práctica colonial de apoderarse de los territorios tradicionales de los pueblos indígenas. Además, también redujeron a muchos integrantes de los pueblos indígenas a diversas formas de trabajo forzoso y desplazaron a otros como poblaciones sin tierra que, en la práctica, se vieron obligadas a incorporarse al mercado laboral en condiciones especialmente desfavorables. Estos nuevos grupos dominantes también continuaron explotando a las personas afrodescendientes esclavizadas durante períodos cuya duración varió de un país a otro. Posteriormente, llegado el momento de su emancipación, las personas anteriormente

esclavizadas no obtuvieron ninguna reparación económica, ni siquiera recursos materiales para asegurar su vida cotidiana.

Estas han sido las condiciones adversas constitutivas del contexto en el cual las poblaciones indígenas y afrodescendientes debieron hacer sus vidas en las nuevas «democracias» republicanas. Desde ese período inicial, múltiples leyes, políticas públicas y prácticas institucionales han continuado reproduciendo esas desigualdades iniciales, eficientemente legitimadas a través de políticas culturales y educativas que produjeron las actuales formas hegemónicas de «sentido común». La idea de «racismo estructural» sirve para hacer referencia de manera coherente a esas desigualdades históricas y a su continua reproducción a través de múltiples medios (Almeida, 2019; CEPAL y FILAC, 2020; CEPAL y UNFPA, 2020; Naciones Unidas, 2005).

Aunque el concepto de «racismo estructural» es correcto para subrayar el papel del racismo en la construcción y reproducción de las sociedades contemporáneas, algunos usos del término pueden resultar inapropiados a la hora de diseñar y aplicar intervenciones eficaces para luchar contra el racismo. Debemos contextualizar y desagregar esta categoría amplia e identificar cómo opera el racismo en espacios e instituciones sociales específicas. El racismo suele permanecer oculto, o casi invisible, para la mayoría de los agentes sociales, que lo perciben como un problema que tiene lugar únicamente «fuera» de sus respectivos contextos de práctica. La idea de «racismo estructural» suele entenderse como si el racismo «viniera de fuera» y, por tanto, estuviera fuera de nuestra capacidad de intervención. En este sentido, funciona como un «obstáculo epistemológico» (Bachelard, 1972 [1934]), una supuesta verdad que bloquea la indagación y, lo que es especialmente problemático en este caso, bloquea cualquier acción.

He tenido numerosas oportunidades de observar cómo funcionan determinadas representaciones de la idea de «racismo estructural» en la educación superior.<sup>3</sup> Por ejemplo, importantes

---

3 Parece necesario explicar la base de mis afirmaciones en este párrafo y en otros a lo largo de este texto. Los análisis e interpretaciones que se ofrecen en este capítulo no solo se basan en fuentes publicadas, sino también en mi participación en este campo. Aparte de la investigación bibliográfica y documental, se basan en el aprendizaje personal, logrado a través de la observación participante, entrevistas y otros intercambios con numerosos docentes universitarios, estudiantes y autoridades; intelectuales, líderes y otros activistas indígenas y afrodescendientes; y funcionarios gubernamentales. Accedí a esas oportunidades de aprendizaje en oportunidad del dictado de conferencias, la coordinación de seminarios y talleres, misiones de asesoramiento y otras actividades en

responsables de la toma de decisiones, y otros actores, en el campo de la educación superior presuponen a menudo que la ausencia, o la pequeña proporción, de profesores y estudiantes de pueblos indígenas y afrodescendientes en las IES es «simplemente» consecuencia del «racismo estructural». Este supuesto establecido impide la investigación empírica contextualizada sobre el asunto y facilita la conclusión de que los sistemas e instituciones de educación superior no pueden hacer nada para combatir este problema. Algo análogo ocurre con respecto a la ausencia de las cosmovisiones, lenguas, epistemologías y sistemas de conocimiento de estos pueblos en los planes de estudio. Estos supuestos sitúan el problema y las posibles respuestas fuera del control de la educación superior.

Erradicar el racismo en la educación superior es crucial para democratizar las sociedades contemporáneas, ya que afecta no solo a las vidas y los derechos humanos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, sino también a la calidad de la educación superior en general. Esto, a su vez, tiene graves consecuencias para las respectivas

---

las que participé en más de cien universidades y otras instituciones y organizaciones sociales afines en catorce países latinoamericanos desde la década de 1990. Dos responsabilidades específicas mejoraron de forma significativa mis conocimientos sobre los asuntos tratados en este capítulo. En primer lugar, una fructífera fuente de aprendizaje ha sido mi cargo como director de tres proyectos regionales de investigación y asesoramiento de políticas de educación superior, y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-IESALC). El desarrollo de estos proyectos contó con la participación de unos ochenta colegas de doce países y me llevó a realizar actividades de investigación de campo y asesoría en toda la región entre 2007 y 2018. La segunda fuente enriquecedora derivó de mi rol como director del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL), en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, desde 2011. Desde este programa, impulsamos la creación de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL), que actualmente cuenta con la participación de sesenta universidades de once países, y ha auspiciado seis reuniones de trabajo a nivel regional que incluyeron la presentación de más de cien experiencias en este campo. El trabajo conjunto con colegas y estudiantes participantes en estas reuniones ha sido una experiencia de aprendizaje muy valiosa. Desde el Programa ESIAL, lanzamos también la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior en América Latina, y tres campañas regionales, con la participación de más de cincuenta equipos universitarios de siete países latinoamericanos. No pretendo que estos antecedentes otorguen algún estatus de «verdad» a lo aquí expuesto, solo los presento para mostrar los tipos de referentes empíricos en los que se basa y mi relación con el campo.

sociedades. Las IES forman a profesionales que ocupan posiciones sociales, económicas y políticas de gran influencia en sus sociedades. Forman a docentes que desempeñan papeles fundamentales en todos los niveles educativos. Forman expertos en comunicación social, sociología, ciencias políticas y campos afines que orientan las tendencias de la opinión pública y las orientaciones de las políticas públicas. Forman especialistas en salud, agronomía, ingeniería y economía, que toman decisiones para sociedades «pluriculturales» enteras basándose en sus conocimientos y prejuicios «monoculturales». Las IES no solo constituyen espacios de formación técnica y profesional, sino que también realizan investigación, se involucran en temas y proyectos públicos, y forman a la ciudadanía y opinión pública.

### **Múltiples factores de racismo desafían la equidad y la calidad de la educación superior**

En América Latina, a lo largo de la historia, las IES han jugado roles esenciales en el ocultamiento de la diversidad cultural, a través de la construcción de representaciones homogeneizadoras de las supuestas mayorías de las poblaciones de los respectivos países. Por otro lado, han «otreizado» a los pueblos indígenas y afrodescendientes y los han transformado en objetos de estudio, incluso en contra de su voluntad. Lo han hecho desde enfoques de investigación eurocéntricos que produjeron representaciones descalificadoras de las formas de vida, cosmovisiones, lenguas, sistemas de conocimiento y proyectos de futuro de sus «razas». Además, han formado a profesionales de todas las disciplinas sobre esta base, contribuyendo así a naturalizar y reproducir el racismo en toda la sociedad.

Afortunadamente, y principalmente a partir de la década de 1990, en un número creciente de países latinoamericanos se han implementado diversas modalidades de intervención para combatir el racismo, o al menos contener sus consecuencias, en los sistemas e instituciones de educación superior. Existe un amplio conjunto de iniciativas muy diversas. Algunas de ellas han sido establecidas por gobiernos y organismos internacionales, pero la mayoría por IES «convencionales», IES «interculturales» e IES «propias» creadas por las propias organizaciones de afrodescendientes y pueblos indígenas.<sup>4</sup> Está

---

<sup>4</sup> Utilizo indistintamente los adjetivos «monocultural» y «convencional» para nombrar los tipos predominantes de IES cuya misión, diseño institucional o currículo no

fuera del objetivo de este capítulo discutir estos diferentes tipos de experiencias, muchas de las cuales han sido examinadas en publicaciones anteriores.<sup>5</sup>

Para avanzar hacia la erradicación del racismo en la educación superior, no solo es necesario diferenciar entre el racismo y sus formas de expresión más visibles, la «discriminación racial» y la «segregación racial», como se ha señalado anteriormente. También es imperativo afinar el análisis del amplio y relativamente impreciso conjunto de problemas a los que a menudo se hace referencia con el término «racismo estructural». Para diseñar y poner en práctica acciones eficaces encaminadas a erradicar el racismo, es esencial desagregar este concepto, no como un mero ejercicio conceptual, sino con un propósito. Sin embargo, como primer paso en este empeño, es aconsejable intentar diferenciar los principales factores de racismo, de carácter estructural, sistémico e institucional. Aunque en la práctica estos factores no son independientes entre sí, este esfuerzo analítico puede contribuir a vislumbrar mejores formas de luchar contra el racismo.

### ***Factores estructurales de racismo en sentido restringido***

La lucha contra el racismo en la educación superior exige respuestas a los retos planteados por ciertos factores sociales, cuyas raíces se encuentran más allá de este ámbito, pero que son responsables de formas específicas de racismo que afectan a sus sistemas e instituciones. Podríamos denominarlos «factores estructurales de racismo, en sentido restringido» para marcar una diferencia entre ellos y el concepto más amplio de «racismo estructural».

---

consideran explícitamente los derechos o demandas de los pueblos indígenas o afrodescendientes. En contraste, siguiendo el uso predominante de las organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes, empleo los adjetivos «intercultural», «propia», «indígena», o «afrodescendiente», según los casos específicos, para identificar aquellas otras universidades que han sido creadas por organizaciones de estos pueblos. Varias publicaciones exponen las razones y criterios para distinguir entre estos diferentes tipos de universidades y proporcionan numerosos ejemplos (Mato 2016, 2019; Mato, coord., 2008, 2018).

5 Ver: Baronnet y Bermúdez Urbina, coords., 2019; Casillas y Santini., 2009; Ceto, 2019; CGEIB, comp., 2004; Di Caudo, et al., coords., 2016; Dietz y Mateos Cortés, 2019; Hernández Loeza, et al, coords., 2013; Hooker Blanford, 2018; Mandepora Chundary, 2016; Mato, 2016, 2019, 2021, 2022; Mato, coord., 2008, 2009, 2017, 2018, 2019; Mazabel Cuásquer, 2018; Palechor, 2017; Sarango, 2009; Schmelkes, 2008; Similox, 2019.

Ejemplos de estos factores son las desventajas históricamente acumuladas que se derivan del despojo de los territorios de los pueblos indígenas que comenzó durante la invasión y colonización europea del continente, que, de forma eurocéntrica, llegó a denominarse «América». Este despojo continuó en las repúblicas poscoloniales, a menudo mediante la acción de fuerzas militares o paramilitares. Como consecuencia, se privó a estos pueblos de sus fuentes de alimentación y refugio y se les obligó a buscar nuevas formas de subsistencia. En muchos casos, sus integrantes también se vieron obligados a trabajar en minas, ingenios y fincas en condiciones muy desfavorables. Problemas similares afectaron a las comunidades afrodescendientes que, tras huir de la esclavitud, o cuando ésta terminó, establecieron áreas territoriales de subsistencia (quilombos, cumbés o palenques, entre otras denominaciones, en diversos países) de las que, en muchos casos, fueron posteriormente expulsadas.

Con variaciones en la forma, estos problemas han continuado afectando a las comunidades indígenas y afrodescendientes de la región hasta nuestros días. Algunas políticas económicas y los negocios de la agricultura, la ganadería, el petróleo, la minería, la urbanización y el desarrollo turístico son algunos de los factores que continúan afectando los territorios y formas de vida tradicionales de estos pueblos.

Asociados a los factores antes mencionados, los problemas de saneamiento y el acceso desigual a la justicia, salud, vivienda y educación suelen motivar el desplazamiento de comunidades enteras, o de algunos de sus integrantes, hacia los centros urbanos. Su llegada e inserción en estos nuevos contextos suele producirse en condiciones aún más desventajosas que las que sufren otros sectores afectados por carencias económicas. Estas desventajas adicionales están relacionadas con la combinación de una serie de factores: su condición de migrantes internos que carecen de cualificaciones laborales relevantes para el mercado en sus nuevos lugares de residencia; la falta de redes de apoyo social suficientemente eficaces; las diferencias culturales; y, en muchos casos, las diferencias lingüísticas. Debido al uso hegemónico de la expresión «poblaciones vulnerables», hay que subrayar que, como ilustra el breve relato anterior, no son «poblaciones vulnerables», sino «poblaciones vulneradas». Por lo tanto, no «necesitan ayuda», sino que ameritan «reparación».

Estos complejos procesos históricos tienen diversas consecuencias. En el ámbito educativo, se manifiestan en las relativamente altas tasas de analfabetismo en comunidades indígenas y afrodescendientes, así como en el hecho de que sus tasas de educación primaria o secundaria incompleta son frecuentemente superiores a las

de otros sectores de la población. En este sentido, estos problemas generan desigualdad y exclusión y constituyen «causas estructurales» de las bajas tasas de participación de indígenas y afrodescendientes entre los estudiantes, cuerpos docentes, autoridades y demás trabajadores de las IES «convencionales».<sup>6</sup>

Poco pueden hacer las IES «convencionales» de forma directa e inmediata para revertir estos problemas. No obstante, pueden contribuir al cambio a más largo plazo a través de la investigación que llevan a cabo estas instituciones y de la formación profesional que imparten. Todo el cuerpo estudiantil debería conocer estos procesos históricos y contemporáneos y comprender y apreciar la necesidad de responder a ellos. Es necesario dedicar iniciativas de investigación al estudio de estos problemas y diseñar respuestas a los mismos. También es indispensable trabajar de manera conjunta con las comunidades de estos pueblos para desarrollar programas de compromiso social en las IES convencionales orientados a garantizar sus derechos, y fortalecer las instituciones educativas primarias y secundarias que los atienden. En el mismo sentido, es necesario establecer instalaciones de las IES en localidades cercanas a sus comunidades. Adicionalmente, la creación de programas de acción afirmativa es una forma de mejorar el acceso, formación y graduación de estudiantes de comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas a las IES «convencionales», así como aumentar la incorporación de docentes, funcionarios y otros trabajadores de estos mismos pueblos (Mato, 2020, 2022).

Estas diversas iniciativas representan respuestas apropiadas a los «factores estructurales de racismo en sentido restringido» que afectan la calidad de la educación superior convencional, y ponen en riesgo los derechos educativos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, aunque sean insuficientes para solucionarlos. Avanzar hacia su solución exige una respuesta integral a los factores sistémicos e institucionales que aseguran la reproducción del racismo, como se expone en los párrafos siguientes.

---

6 Ver, por ejemplo: Cervantes Anangón y Tuaza Castro, 2021; Da Silva, M.N. 2021; Da Silva Ferreira, et al., 2020; Gomes do Nascimento, 2021; Mato, 2020; Mato, coord. 2020; Ocoró Loango y Mazabel, 2021; Naciones Unidas, 2005, 2010, 2014, 2019; Varela Huerta y Pech Polanco, 2021.

### ***Factores sistémicos de racismo***

Los factores sistémicos que garantizan la naturalización y reproducción del racismo no suelen ser evidentes. La expresión «factores sistémicos de racismo» puede ayudar a destacar la importancia de las normas, políticas y prácticas del sistema de educación superior de cada país, en particular. Por ejemplo, la normativa vigente en todos los sistemas de educación superior de la región establece la necesidad de estar en posesión de un título de enseñanza superior para ejercer la docencia en cualquier IES, lo que podría considerarse un requisito «normal». El problema es que este tipo de reglamentación impide que los «sabios» de los pueblos indígenas, que no tienen dicho título, puedan enseñar en una IES. Lo paradójico es que, a pesar de no tener título, pueden ser los mejor dotados para un determinado cargo o, incluso, los únicos que pueden impartir los conocimientos específicos requeridos (Cervantes Anangón y Tuaza Castro, 2021; Da Silva, M.N. 2021; Da Silva Ferreira, et al., 2020; Gomes do Nascimento, 2021; Mato, 2020; Mato, coord., 2020; Ocoró Loango y Mazabel, 2021; Varela Huerta y Pech Polanco, 2021). Un ejemplo de ello es el caso de los «sabios» indígenas o afrodescendientes que son los especialistas mejor calificados en los usos terapéuticos de ciertas especies vegetales, el manejo y mejoramiento de algunas semillas y tubérculos, o la cura de ciertas enfermedades. Incluso en los escasos casos en que se permite a estas personas enseñar, según la normativa, usualmente no se les reconoce ni se les paga como profesores en igualdad de condiciones con quienes poseen títulos universitarios.

Estas disposiciones reflejan la naturaleza «monocultural» de los sistemas de enseñanza superior, que desprecian los conocimientos valiosos que no están certificados académicamente. Al hacerlo, no solo privan a las IES de estos conocimientos, sino que también reproducen formas «invisibles» de racismo. Restringen la posibilidad de que los mejores hablantes de las lenguas de los pueblos indígenas enseñen su lengua en las universidades, o de que reciban una remuneración justa en las escasas ocasiones en que se les permite hacerlo. Estas normas «monoculturales» y racistas contrastan con el enfoque de las «corporaciones farmacéuticas y agroindustriales», que buscan activamente este tipo de conocimientos y dedican esfuerzos a obtenerlos y patentarlos para su beneficio corporativo.

En respuesta a esta problemática, algunos gobiernos han creado IES interculturales, mientras que algunas organizaciones de pueblos indígenas han creado sus propias IES. Existen diferencias significativas

entre estos dos tipos de universidades que exceden el ámbito de este capítulo. Sin embargo, están bien ilustradas en varias publicaciones.<sup>7</sup>

### ***Factores institucionales de racismo***

Los «factores sistémicos» y los «factores institucionales de racismo» tienden a estar estrechamente alineados o a funcionar de forma complementaria. En uno u otro nivel, o en ambos, tienden a informar normativas que confinan los espacios de aprendizaje de muchas disciplinas exclusivamente a aulas y laboratorios, ignorando lugares potencialmente valiosos fuera de ellos. Sin embargo, es casi imposible graduarse en algunas profesiones sin realizar prácticas en lugares fuera del campus. Los campos de la agronomía y la ecología se cuentan entre los mejores ejemplos de este requisito de realizar prácticas fuera del campus. Los procesos de aprendizaje basados en la práctica también son vitales en la formación de profesionales sanitarios, aunque en ese caso la formación se lleva a cabo casi exclusivamente en espacios controlados académicamente, como los hospitales. En determinadas especialidades médicas, se procura complementar la formación académica y hospitalaria con la experiencia en el terreno. En algunos países, quienes se forman profesionalmente para trabajar en los «servicios sociales» realizan prácticas en comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. No obstante, llevar a cabo estas actividades en esos entornos no significa necesariamente que estén libres de racismo. Por el contrario, dadas las normas sistémicas e institucionales que regulan las actividades, a menudo la refuerzan. Para responder a estos retos, no basta con tener iniciativas a nivel de departamentos, facultades o instituciones, porque sus acciones están sujetas a la valoración de las agencias de evaluación de la calidad y acreditación. En su lugar, es necesario contar con reglamentos sistémicos y procesos de acreditación adecuados.

En los campos de la mayoría de las disciplinas de humanidades y ciencias sociales, es menos común ver modalidades de formación fuera de las aulas tradicionales que en las áreas de formación profesional, como se discutió anteriormente. Sin embargo, en algunas universidades

---

7 Ver: Baronnet y Bermúdez Urbina, coords., 2019; Casillas y Santini., 2009; Ceto, 2019; CGEIB, comp., 2004; Di Caudo, et al, coords., 2016; Dietz y Mateos Cortés, 2019; Hernández Loeza, et al, coords., 2013; Hooker Blanford, 2018; Mandepora Chundary, 2016; Mato, 2016, 2019, 2021, 2022; Mato, coord., 2008, 2009, 2017, 2018, 2019; Mazabel Cuásquer, 2018; Palechor, 2017; Sarango, 2009; Schmelkes, 2008; Similox, 2019.

innovadoras, y en algunas disciplinas concretas, las experiencias de aprendizaje en el terreno y el trabajo en colaboración con comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas son enfoques de formación que han ido ganando espacio desde hace varias décadas. Por lo general, estas formas innovadoras de aprendizaje han sido desarrolladas e implementadas más allá de las regulaciones sistémicas y los currículos institucionales lo que, desafortunadamente, significa que las instituciones no reconocen el valor de este trabajo, porque las experiencias de campo usualmente no son validadas por las agencias de evaluación y acreditación.

Si bien los «factores institucionales de racismo» están presentes en prácticamente todas las IES, sus características pueden diferir de una institución a otra, ya que están asociados al conjunto de cursos, planes de estudio y actividades de aprendizaje particulares de cada institución. La mayoría de los cursos de las IES no incluyen la formación profesional específica que demandan las comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas. Este vacío es particularmente notable en las IES ubicadas en regiones donde estas comunidades tienen una importante presencia demográfica y una evidente necesidad de formación. Por ejemplo, en la mayoría de las universidades, la formación profesional en agronomía está orientada casi exclusivamente a atender las demandas de las grandes corporaciones agrícolas y ganaderas. Rara vez ofrece oportunidades de formación en áreas como la agricultura comunitaria o familiar, o la ganadería de pequeños animales. Además, en la mayoría de las IES de esas regiones, las cosmovisiones, valores, lenguas, sistemas de conocimiento y estilos de aprendizaje de las comunidades afrodescendientes e indígenas de los territorios no forman parte del currículo de ninguno de los cursos. De hecho, a menudo son menospreciados en la práctica docente.

Este sesgo racista institucional en la formación profesional es especialmente preocupante en el caso de campos de estudio específicos, como la salud. En América Latina, la mayoría de los profesionales de la salud se gradúan sin recibir formación sobre las comunidades afrodescendientes e indígenas locales, sus conocimientos y prácticas terapéuticas, o las enfermedades endémicas que les afectan. Estas carencias son bastante llamativas si tenemos en cuenta que, según los datos censales más recientes, en América Latina, el 8% de la población se identifica como integrante de un pueblo indígena, mientras que el 21,5% se identifica como afrodescendiente. Similares vacíos existen en la formación que la mayoría de las IES imparten a quienes estudian agronomía, derecho, economía y otros campos profesionales en los que

las diferencias entre los paradigmas hegemónicos y los sistemas de conocimiento de los pueblos son altamente problemáticas.

Los «factores institucionales de racismo» descritos anteriormente, no solo afectan la calidad de la formación recibida por el cuerpo estudiantil, sino que también contribuyen a alienar a los estudiantes de las comunidades afrodescendientes y de los pueblos indígenas, poniendo en peligro su capacidad de rendimiento académico. Numerosas publicaciones ilustran cómo estos factores y las prácticas de «discriminación racial» afectan de manera significativa al rendimiento de los estudiantes afrodescendientes e indígenas en la mayoría de los países de América Latina.<sup>8</sup>

## **Comentarios finales**

Los conceptos de democracia y racismo son antitéticos en su esencia. El racismo es una causa crucial de la reproducción generalizada de las inequidades y desigualdades en todas las sociedades contemporáneas. En América Latina, el racismo afecta principalmente a las personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas, donde los grupos sociales hegemónicos han legitimado su dominio político y económico sobre estos pueblos a través de políticas públicas culturales y educativas racistas.

Los sistemas e instituciones de educación superior han jugado históricamente un papel importante en la institucionalización del racismo, pero también pueden jugarlo en su erradicación. Las IES educan y forman a profesionales que desempeñan papeles influyentes en todos los ámbitos sociales: docentes, periodistas, historiadores, sociólogos, médicos y economistas, por nombrar solo algunos. Además, también son importantes productoras institucionales de opinión pública y educación ciudadana. Erradicar el racismo en la educación superior es un requisito previo para erradicar el racismo en toda la sociedad.

---

8 Ver: Bedolla Mendoza, 2020; Calambas Pillimué y Tunubalá Yalanda, 2020; Castillo Guzmán, 2020; Cervantes Anagonó y Tuaza Castro, 2021; da Silva Ferreira et al., 2020; da Silva, M.N., 2021; Diniz, 2020; Gomes do Nascimento, 2021; Gómez Gallegos, 2018; Ivanoff et al 2020; Luciano y Amaral, 2021; Luiz Paiva, 2020; Mancinelli 2019; Mato 2020, 2022; Mato, coord., 2018, 2020; Ocoró Loango y da Silva, 2018; Ocoró Loango y Mazabel, 2021; Olaza, 2021; Ossola 2013; Quintero, 2020; Rea Ángeles, 2018; Rebolledo Cortes, 2020; Ribeiro de Vargas y Bonin, 2020; Soto Sánchez y Berrio Palomo, 2020; Valdez et al., 2020; Varela Huerta y Pech Polanco, 2021; Velasco Cruz, 2018.

El concepto de «racismo estructural» subraya el papel que puede desempeñar el racismo en la construcción y reproducción de las sociedades contemporáneas. Sin embargo, a veces las instituciones utilizan el término en un sentido absolutista para excusar la falta de intervención eficaz contra el racismo en su caso concreto. Por lo tanto, es necesario contextualizar y desagregar la amplia categoría de «racismo estructural» para identificar las formas concretas en que el racismo opera en cada espacio social e institución en particular, e identificar las formas en que se puede contrarrestar. En la educación superior, la idea se entiende a menudo como si el racismo «viniera de fuera» y, por tanto, estuviera fuera de la capacidad de intervención de la institución. En este sentido, funciona como «un obstáculo epistemológico» (Bachelard, 1972 [1934]), una supuesta verdad que bloquea la indagación y, lo que es más importante, bloquea cualquier posible acción correctiva.

Es necesario diferenciar entre los tipos de factores definidos en este capítulo: factores estructurales en sentido restringido, factores sistémicos y factores institucionales. Se espera que esta desagregación analítica contribuya, en primer lugar, a la realización de investigaciones empíricas para analizar las formas particulares en que el racismo se reproduce y naturaliza en los sistemas e instituciones de educación superior. En segundo lugar, se espera que contribuya al diseño de formas eficaces de combatirlo y erradicarlo.

El diseño de tales modos de intervención requerirá el análisis, de forma desagregada, de las representaciones sociales, normas, prácticas institucionales y otros factores que reproducen continuamente el racismo, así como de los agentes sociales implicados en estos procesos. La magnitud y complejidad del problema requieren que estas intervenciones se dirijan más allá del ámbito académico. También requieren la participación activa de las organizaciones y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas en todos los niveles de investigación, diseño e implementación de las intervenciones antirracistas.

## Referencias

- Almeida, S. (2019) *Racismo Estructural*. São Paulo: Pólen.
- Ardao, A. (1980) *Génesis de la idea y el nombre de América Latina*. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.
- Bachelard, G. (1972) *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI (Original: *La Formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. París: J. Vrin, 1934).

- Baronnet, B. y Bermúdez Urbina, F.M., coords. (2019) *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES.
- Bedolla Mendoza, D.A. (2020) Los estudiantes indígenas y la discriminación en la Universidad Nacional Autónoma de México. En: Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las Múltiples Formas del Racismo*. Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref. pp. 343-355.
- Calambas Pillimué, M.A. y Tunubalá Yalanda, J.C. (2020). La Resistencia Misak desde los espacios dimensionales: Frente al racismo y la discriminación racial en la Educación Superior en Colombia. En: Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las Múltiples Formas del Racismo*. Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref. pp. 291-5.
- Castillo Guzmán, E. (2020) Sentí que estaba en el lugar equivocado. Voces y rostros de la discriminación y el racismo en la vida universitaria. En: Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las Múltiples Formas del Racismo*. Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref. pp. 269-275.
- CEPAL y FILAC - Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (2020). Los pueblos indígenas de América Latina - Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial. (LC/TS.2020/47). Santiago: CEPAL/FIL.
- CEPAL y UNFPA - Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de Población de las Naciones Unidas (2020) Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión. Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14). Santiago: CEPAL/UNFPA.
- Cervantes Anangonó, M.S. y Tuaza Castro, L.A.(2021). Racismo y universidades en el Ecuador. *Universidades* 87: 35 -51.
- Ceto, P. (2019). Universidad Ixil: indígena, comunitaria y pluricultural. En: Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref. pp. 427-439.
- CGEIB - Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, comp. (2004), *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*. México: CGEIB, Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Da Silva Ferreira, A.J., do Nascimento, F.M., y Ramalho da Silva, T. 2020. *Quilombo/las no Ensino Superior: faces do racismo e da*

- discriminação étnico-racial no cotidiano universitário na Unilab*. En: Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las Múltiples Formas del Racismo*. Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref. pp. 135-147.
- Da Silva, M.N (2021). A População Negra e o Ensino Superior no Brasil: algumas considerações. *Universidades* 87: 91-111.
- Di Caudo, M. V.; Llanos Erazo, D. y Ospina Alvarado, M. C., coords. (2016) *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Quito: Abya Yala y Universidad Politécnica Salesiana.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L.S. (2019a) Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 25(49):163-190.
- Diniz, G. (2020). Descortinando um espetáculo de opressões. En: Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las Múltiples Formas del Racismo*. Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref. pp. 171-184.
- Gomes do Nascimento, R. (2021). A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil. *Universidades* 87: 73-89.
- Gómez Gallegos, M.A. (2018). El racismo de la inteligencia en las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes universitarios. En: Bruno Baronnet, B., Carlos Fregoso, G. y Domínguez Rueda, F. (coords.) *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana. pp. 199-225.
- Hernández Loeza, S.E., Ramírez Duque, M.I., Manjarrez Martínez, Y. y Flores Rosas, A. coords. (2013) *Educación Intercultural a Nivel Superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. Huehuetla (Puebla, México): Universidad Intercultural del Estado de Puebla.
- Hooker Blanford, A. (2018) Universidades e instituciones de educación superior indígenas, interculturales, afrodescendientes y comunitarias en América Latina. En: Mato, D. coord., *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. pp. 299-322.
- Ivanoff, S., Miranda, M.V., Peralta, V. y Loncon, D. 2020. La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones de Educación Superior. En: Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las Múltiples Formas del Racismo*. Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref. pp. 37-51.

- Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 13-37.
- Luiz Paiva, E.M. (2020). Kohépitiihíkavoti- as faces do racismo praticado contra alunos indígenas no ensino superior. En: Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las Múltiples Formas del Racismo*. Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref. pp. 161-169.
- Mancinelli, G. (2019). Territorialidad y educación superior en las comunidades wichí del noreste salteño. Tesis Doctoral en Antropología, Universidad de Buenos Aires.
- Mandepora Chunday, M. (2016) Estrategias de interculturalización de la gestión educativa de la UNIBOL «Apiaguaiki Tüpa». En: Mónica Navarro Vásquez, ed. (2016). *Entre la Práctica y la Teoría, aportes para la construcción de una gestión educativa intra-intercultural en Bolivia*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes. pp. 204-224.
- Mato, Daniel (2016). Indigenous People in Latin America. Movements and Universities: Achievements, Challenges, and Intercultural Conflicts. *Journal of Intercultural Studies* 37(3): 211-233.
- Mato, D. (2019) Intercultural Universities and Ways of Learning. En: Julie Cupples, Marcela Palomino-Schalsha, y Manuel Prieto (eds.) *The Routledge Handbook of Latin American Development*. Londres y Nueva York: Routledge. pp. 213-224.
- Mato, D. (2020). Etnicidad y Educación en Argentina: Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina. Background paper preparado para el *Global Education Monitoring Report 2020 (GEM 2020) (ED/GEMR/MRT/2020/LAC/15)* París: Unesco.
- Mato, D. (2021) El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. En: Villagómez, M.S., Salinas, G., Granda, S., Czarny, G. y Navia, C. (eds.) *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas*. Cuenca (Ecuador): Universidad Politécnica Salesiana. pp. 393-407.
- Mato, D., (2022), Fighting racism in monocultural university systems and institutions in Latin America. Advances, tensions, challenges, and the work of regional networks. *Alternautas*, 9(1), 54-97. DOI:10.31273/an.v9i1.1180
- Mato, D., coord. (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-IESALC)

- Mato, D., coord. (2009) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Unesco- IESALC.
- Mato, D., coord. (2017) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturización*. Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires): EDUNTREF y José María Morelos, Q.R., México: UIMQRoo
- Mato, D., coord. (2018) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*: Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires): EDUNTREF.
- Mato, D., coord. (2019) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires): EDUNTREF.
- Mato, D. (coord.) (2020) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las Múltiples Formas del Racismo*. Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref.
- Mazabel Cuásquer, M. (2018) Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia. En: Mato, D. coord. *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad*. pp. 171-198.
- Naciones Unidas (2005) «Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights and fundamental freedoms of indigenous people», Rodolfo Stavenhagen (E/CN.4/2005/88).  
<https://www.right-docs.org/doc/a-hrc-4-32/>
- Naciones Unidas (2010) Report of the Working Group of experts on people of African Descent. Visit to Ecuador (A/HRC/13/59).  
<https://digitallibrary.un.org/record/680137?ln=es>
- Naciones Unidas (2014) Report of the Working Group of Experts on People of African Descent on its fourteenth session. Mission to Brazil (A/HRC/27/68/Add)  
<https://digitallibrary.un.org/record/780612?ln=es>
- Naciones Unidas (2019) Report of the Working Group of Experts on People of African Descent. Visit to Argentina (A/HRC/42/59/Add.2)  
<https://www.ohchr.org/es/documents/country-reports/visit-argentina-report-working-group-experts-people-african-descent>.
- Ocoró Loango, A. y da Silva, M.N. (2018) La Educación Superior y pueblos afrodescendientes en América Latina. En: Mato, D. coord., *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. pp. 323-350.
- Ocoró Loango, A. y Mazabel, M.M. (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades* 87: 15-33.

- Olaza, M. (2021). «La Suiza de América»: racismo y Educación Superior en Uruguay. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 58-79.
- Ossola, M.M. (2013). Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias. Tesis doctoral en Antropología, Universidad de Buenos Aires.
- Palechor Arévalo, L. (2017) La Universidad Autónoma Indígena Intercultural: una apuesta a la construcción de interculturalidad. *Educación Superior y Sociedad*. 20: 157-182.
- Quintero, O. A. (2020) Racismo y discriminaciones en la universidad colombiana. La experiencia desde las poblaciones afrodescendientes. En: Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las Múltiples Formas del Racismo*. Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref. pp. 307-323.
- Rea Ángeles, P. (2018). Educación superior, migración y racismo. Zapotecos universitarios en la Ciudad de México. En: Baronnet, B., Carlos Fregoso, G. y Domínguez Rueda, F. (coords.) *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana. pp. 103-136.
- Rebolledo Cortes, H.S. (2020) Juvenicidio simbólico y moral: experiencias de las comunidades étnicas en la Universidad del Huila, Colombia. En: Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las Múltiples Formas del Racismo*. Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref. pp. 277-289.
- Ribeiro de Vargas, J. y Bonin, I. (2020) Sobre amnésias e silenciamentos: Faces do racismo na formação de nível superior. En: Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las Múltiples Formas del Racismo*. Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref. pp. 185-201.
- Sarango, L.F. (2009) Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Ecuador / Chinchaysuyu. En: Mato, D., ed., *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Unesco- IESALC. pp. 191-213.
- Schmelkes, S. (2008) Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En: Mato, D. (ed.) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Unesco-IESALC. pp. 329-337.
- Similox Salazar, V. (2019) Experiencias de colaboración intercultural de la Universidad Maya Kaqchikel, en actividades de servicio, investigación y aprendizaje, con comunidades del pueblo Maya-Kaqchikel. En: Mato, D. (ed.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas*

- en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes.* Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref. pp. 441-449.
- Soto Sánchez, A.P. y Berrio Palomo, L.R. (2020) Racismo institucional y sus huellas en la Educación Superior. En: Mato, D. (ed.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las Múltiples Formas del Racismo.* Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref. pp. 325-341.
- Valdez, M.C., Herczeg, G., Rodríguez de Anca, A. y Villarreal, J. (2020) Acerca de la negación del mapuce kimvn y otras formas de racismo en la vida universitaria. En: Mato, D. (ed.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las Múltiples Formas del Racismo.* Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref. pp. 77-91.
- Varela Huerta, I.A. y Pech Polanco, B.M. 2021. Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades* 87: 53-71.
- Velasco Cruz, S. 2018. El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. En: Bruno Baronnet, B., Carlos Fregoso, G. y Domínguez Rueda, F. (ed.) *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* Xalapa: Universidad Veracruzana. pp. 227-244.

## CAPÍTULO 7: DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LATINOAMÉRICA

Mauricio Devoto

Este capítulo se da dentro de un contexto general de debilitamiento del modelo democrático liberal y la particular atención que desde hace varias décadas gira alrededor del desarrollo de modelos nacionales y populares —democracias iliberales— en distintos países de Latinoamérica. Así, el texto plantea la estrecha relación de la temática con la cultura ciudadana y el tipo de educación democrática y cívica que se brinda a la ciudadanía. Además, introduce cuestiones fundamentales que deben tenerse en cuenta a la hora de analizar, promover o diseñar planes de estudio o políticas públicas vinculadas a la educación democrática y ciudadana en la región. Tal es el caso del particular contexto de los modelos políticos de grieta extrema que dividen a la sociedad y el estado anómico generalizado. Finalmente, y a efectos de colaborar con la promoción de la democracia y la educación en ciudadanía en el nivel de educación superior, se propone trabajar en el desarrollo de una teoría funcional de la ciudadanía democrática sustentada en una ética cívica de mínimos comunes de fuente normativa constitucional.

### Contexto

Con la caída del muro de Berlín, el sistema democrático liberal pareció haber llegado a quedarse para siempre. El fortalecimiento de sus principios, valores e instituciones fundamentales constituyó moneda corriente en los países del mundo occidental; su extensión más allá de sus fronteras entraba en la visión del orden internacional que se avizoraba. Las nuevas generaciones comenzaban a considerar a la democracia como el sistema político dado: una base cuyos materiales constructivos, contornos y sistema de mantenimiento carecían de nitidez e interés, pero que resultaba lo suficientemente sólida como para proveer y garantizar derechos y dejar hacer a la iniciativa privada. Sin embargo, varias realidades fueron demostrando que la democracia estaba en constante construcción y evolución. Por un lado, las circunstancias de distinto tipo que subrayaban la imprevisibilidad lógica de las diferencias culturales entre occidente y oriente. Por otro lado, los errores de apreciación en cuanto a sentencias extremas como las que hablaban del fin de la historia o el fin de las ideologías (Fukuyama 1992). Por lo tanto,

quedaba claro que la subsistencia del sistema democrático frente a otros regímenes requería, de una u otra manera, el compromiso y participación de todas las personas involucradas.

Transcurrido un cuarto del siglo XXI, la democracia, para muchos, parece no haber logrado cumplir todas las promesas. Así, es común escuchar y leer advertencias acerca de distintas o nuevas formas en que el sistema democrático es atacado, debilitado o transformado — desde dentro— por regímenes autoritarios o populistas. Resultó ser que aquella democracia no era una, sino que podían existir diversas variantes o modelos. Además, que lo que se presentaba como «lo dado de una vez para siempre», era, en realidad, una construcción contingente cuyo éxito o fracaso (calidad democrática) no dependía ya de ciertos mínimos valores comunes sino de aquello que el modelo de turno entendiera por democracia (Devoto 2015). Sobre estas cuestiones, encontramos en los últimos años una vasta literatura académica ahora accesible al gran público (Acemoglu y Robinson 2012; Levitsky y Ziblatt 2018). Como estos trabajos lo demuestran, Latinoamérica ofrecía —y continúa ofreciendo— una preciosa y a la vez inagotable fuente de casos emblemáticos: bajo el paraguas común de la democracia, se oponen sistemas de gobierno nacionales y populares frente a sistemas republicanos liberales de distinta intensidad.

Ante una división maniquea y simplista de modelos de democracia y de tipos de ciudadanía que parece azotar la región, cabe realizar una aclaración inicial. La democracia —como la república y la ciudadanía— no existe por naturaleza. Demócrata no se nace, se hace. La disposición democrática se adquiere solamente mediante una correcta educación política. Basta con leer los clásicos griegos para darnos una idea de la complejidad que significaba la construcción de ciudadanía en los albores de la democracia. Y, poco más tarde, la importancia fundamental de la educación en la virtud cívica para la conformación de la república romana. La democracia no es un estado permanente e irreversible, sino un objetivo, una finalidad que nunca aparece completamente, sino que siempre está en pos de ser alcanzada. En palabras de un filósofo moral español (Rubio Carracedo 2007):

*Y es que la democracia es la conquista decisiva de la humanidad, pero el contrato social que la fundamenta ha de repetirse cada generación. Por ello, la tarea de la educación cívico-democrática es incesante, esto es, ha de repetirse igualmente con cada generación. En efecto, la sensibilidad para los valores democráticos no se hereda; al contrario, el naturalismo político — el impulso de dominación — renace con cada nuevo individuo. Por lo que la tarea de la educación democrática ha de reiniciarse inacabablemente.*

Comprender que la ciudadanía y su cotidiano actuar constituye un elemento fundamental del sistema político me lleva a vincular de forma directa la educación democrática que recibe la ciudadanía en cada país con el modelo de democracia o pseudodemocracia factible de ser implementada (o ser impuesta). Porque, en definitiva, «en una república (democrática) los ciudadanos no cuentan con un sistema político, sino que son el sistema político» (Rosler 2016).

Más allá de lo global de la problemática, cada región presenta, a su vez, una serie de cuestiones culturales comunes que en mayor o menor medida explican el devenir de sus respectivos sistemas políticos. Respecto de Latinoamérica, los análisis académicos y de la crítica política suelen minimizar o desconocer una característica que condiciona toda construcción democrática: la ciudadanía latinoamericana se encuentra en un «estado anómico». Esto lo identifico como la tendencia crónica al incumplimiento de las normas. Esta disposición o padecimiento —que sin llegar a estos niveles existe en toda sociedad en todo lugar del mundo— colabora en buena medida a explicar las grietas, contradicciones y paradojas que marcan el devenir de la democracia y la forma republicana que rige en gran parte de los países de la región desde fines del siglo XIX. Incluso, esto explica la dificultad para adaptar interesantes modelos teóricos como el agonismo adversarial. Luego, dentro de la región, y como excepción, unos pocos países han logrado establecer sistemas democráticos más equilibrados y escapar de grietas políticas maniqueas (Palermo 2012). Este estado generalizado complica y desdibuja cualquier proyecto e iniciativa pública y privada que se pretenda encarar.

La propuesta de este texto consiste en introducir y analizar de manera breve ciertos rasgos generales de los modelos democráticos y de ciudadanía en pugna en la región: el modelo nacional y popular y el democrático republicano liberal/neoliberal. Luego haré referencia a la «anomia boba» (Nino 1992), o estado anómico, actitud no exclusiva pero generalizada en la ciudadanía latinoamericana, que atenta contra la construcción y fortalecimiento de los sistemas democráticos. Finalmente, introduciré la concepción de la ética ciudadana —ética cívica de mínimos— como propuesta de alternativa superadora de parte de las grietas que dividen a las sociedades de la región. Considero que este trabajo previo —que implica una importante cuota de sinceramiento, deconstrucción y construcción cívica conjunta— resulta indispensable a efecto de encarar cualquier proyecto de promoción de la democracia por medio del sistema educativo, en cualquiera de sus niveles.

Un comentario final para esta sección. El utilizar modelos extremos para el presente análisis no implica que no hayan existido

alternativas democráticas intermedias o moderadas en la región, sobre todo luego de la restauración del sistema democrático después de los regímenes militares en las últimas décadas del siglo XX. Sin embargo, las fallas de los gobiernos sumado a las particulares características de ciudadanía latinoamericana que describo, produjeron y continúan produciendo un natural descarte de todo atisbo de propuesta moderada o de mínimos comunes por frágil, tibia o inconducente. Lo mismo sucede con los valores y la disposición de carácter que debería contemplar la formación ética ciudadana: todo se vuelve más extremo, fanático y violento. Además, se aleja de los vínculos solidarios, de la búsqueda de lo más justo y de lo mínimo público común que, paradójicamente, y según la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, sería aquello que se acordó en respetar y cumplir a efectos de alcanzar una sociedad más justa, pacífica e inclusiva.

### **Democracia y ciudadanía: elementos y modelos**

Latinoamérica forma parte del mundo globalizado. En las últimas décadas, sin embargo, un modelo de sistema democrático fue desarrollando características particulares que llamó la atención de gran parte de la comunidad política y académica europea y norteamericana. Frente a sistemas políticos democráticos basados en la tradición liberal, los líderes de estos nuevos modelos autodefinidos como nacionales o plurinacionales y populares, al acceder al poder, trastocaban de manera profunda la lógica liberal de las constituciones. El blanco preferido era el debilitamiento de los controles al poder ejecutivo, el sometimiento del sistema judicial, el adoctrinamiento de la juventud, la cooptación del poder legislativo, el control de los medios de comunicación y, finalmente, una nueva Constitución que permitiera la reelección indefinida. Todo ello generaba, de parte de un sector de aquella comunidad, una gran admiración, pero al mismo tiempo, un generalizado rechazo y preocupación.

Diversas constituciones latinoamericanas que trascendieron al siglo XX –la Constitución Argentina, entre ellas– encontraban entre sus antecedentes primarios a la Constitución de Estados Unidos. Y las instituciones elaboradas en Estados Unidos estaban claramente apoyadas en una filosofía particular, bien sintetizada en los papeles de El Federalista. Dicha filosofía era liberal y elitista, es decir, respetuosa de las decisiones personales individuales, y a la vez extremadamente escéptica frente a las capacidades de la ciudadanía para actuar de manera concertada. Como dijera Madison en El Federalista No. 55, en las asambleas colectivas «la pasión nunca deja de arrebatarse su cetro a la

razón» (Gargarella 2009). Sin perjuicio de ello, a efectos de realizar un análisis de las características de los sistemas democráticos vigentes en Latinoamérica y comprender los problemas que de ellos se derivan, no puede desconocerse la paulatina dilución de aquellos principios y valores democráticos republicanos de tradición liberal norteamericana y la influencia que en las últimas décadas han tenido diversas ideas modernas europeas y francesas. En el caso particular de países como Bolivia, Ecuador y Venezuela, la interacción con España resultó vital (Martínez Dalma 2019). En el referido texto, Gargarella planteaba:

*Si las instituciones que hoy distinguen a muchas de nuestras democracias reproducen las bases de la estructura institucional norteamericana, y dicha estructura es el resultado de una serie de presupuestos relacionados con las (in)capacidades de los individuos para actuar de manera independiente y concertada, ¿qué es lo que debería pasar con aquellas instituciones, si estos presupuestos fueran repudiados en la actualidad?*

La pregunta resultaba pertinente, continuaba Gargarella, porque la filosofía pública actual podía representar muchas cosas, pero claramente no era idéntica —y, podríamos agregar, parece ser bastante diferente, en general— a aquella que resultaba predominante en los años fundacionales del constitucionalismo.

La necesidad de «Latinoamericanizar Europa» (Mouffe, 2015) resultó una frase que comenzó a escucharse en universidades de Francia, Reino Unido, Bélgica y España a poco de comenzar el siglo XXI. Representaba la admiración de parte de un sector de la academia europea respecto del régimen «democrático» nacional y popular instaurado en Venezuela con Hugo Chávez, Ecuador con Rafael Correa, Bolivia con Evo Morales y Argentina con Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner. Continuando la línea de la cita de Gargarella, la segunda mitad del siglo XX fue produciendo un lento pero firme vuelco en filosofía pública, que fue teorizado por intelectuales, llevado a la práctica por distintos gobiernos populares y recogido de forma parcial por reformas constitucionales latinoamericanas, pero que pasó desapercibido para gran parte de la ciudadanía. Tanto es así que las ideas de Chantal Mouffe, por ejemplo, en la Argentina, son citadas y adoptadas como propias por el currículo de la asignatura de

Construcción de Ciudadanía del Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires, distrito más grande del país.<sup>1</sup>

Con esto deseo resaltar la influencia e impacto que en las últimas décadas han tenido en Latinoamérica ciertas ideas europeas (democratizantes, en su léxico) por sobre las tradicionales norteamericanas (liberales) en el rediseño de la democracia y sus instituciones. Más aún, varios países de la región sirvieron a aquellas ideas como campo de prueba. Una vez desarrolladas e implementadas con ciertos excesos, retornaron a Europa bajo la forma de un modelo que se instauró en distintos países. Tal es el caso de España y Podemos, expresadas en palabras de quien fuera su líder. «Gracias a América Latina por ser la escuela en la que aprendimos a pensar la política», dijo Pablo Iglesias en Buenos Aires al recibir el título de doctor honoris causa por la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET) en marzo de 2018 (Alcántara Sáez y Rivas Otero 2019).

En materia de derecho constitucional, el Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano difundido por diversos juristas europeos (entre ellos, Martínez Dalmau 2021) confería soporte argumental y jurídico a determinadas luchas emblemáticas de estos regímenes, por ejemplo, los derechos de los pueblos originarios. Según los promotores de este movimiento, la Constitución era fruto del poder constituyente, legitimada democráticamente, plenamente normativa y su objetivo era materializar la voluntad de los pueblos expresada en el uso de su poder constituyente. Desde este punto de vista, se superaba el concepto de Constitución como limitadora del poder constituido y se avanzaba en la definición de la constitución como fórmula democrática donde el poder constituyente expresaba su voluntad (Viciano Pastor y Martínez Dalmau 2011). Estos autores resaltaban que aun cuando resultaba imposible no reconocer los avances en el constitucionalismo europeo a partir del constitucionalismo democrático iniciado en las primeras décadas del siglo XX, en la práctica había sido en América Latina donde habían tenido lugar los últimos intentos de realización práctica de estos modelos, fruto de las condiciones sociales y políticas presentes en determinados países por medio de asambleas

---

1 Diseño Curricular Construcción de Ciudadanía, Provincia de Buenos Aires, 1er a 3er año secundaria, 2007. pp. 108 y 109.  
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundariaciudadania.pdf>

constituyentes, plenamente democráticas, que tradujeron a los textos constitucionales la voluntad revolucionaria de los pueblos.

Explicando la diferencia entre la evolución de los procesos democráticos de Europa y Latinoamérica, Chantal Mouffe señalaba que en Europa el elemento liberal de las democracias se había vuelto absolutamente dominante, mientras el elemento democrático, el de la igualdad y la soberanía popular, había quedado subordinado, y, en algunos casos, eliminado. En Europa, la pregunta acerca del significado de la democracia siempre recibía la misma respuesta: Estado de derecho, respeto de los derechos del hombre y separación de poderes. Ya nadie hacía referencia a la soberanía popular ni a la igualdad porque ello se había vuelto obsoleto (Mouffe 2012). Para Mouffe y otros académicos (Clarke 2010), no se trataba solo de que la tradición liberal se había vuelto hegemónica, sino que en Europa y en Estados Unidos se había impuesto una interpretación específica, neoliberal, de esa tradición, que había dejado a la democracia sin sentido democrático. En definitiva, en el occidente del norte, la democracia no solo era liberal, para peor, era neoliberal, ya casi sin atisbos de elementos democráticos.

Frente a los teóricos que consideraban que el principio democrático y el liberal iban necesariamente juntos, Mouffe defendía la tesis de que siempre había existido una lucha entre esas dos tendencias y que, según las épocas, un principio había predominado sobre el otro. Finalmente, desde la caída del Muro de Berlín, el elemento liberal se impuso sobre el elemento democrático, erigiéndose en la base del sistema democrático «dado» para las generaciones subsiguientes. Ante este panorama, decía Mouffe, determinados gobiernos latinoamericanos «ajenos a la tradición democrática europea» comenzaron a cuestionar justificadamente el predominio del componente liberal y pusieron el elemento democrático como elemento principal. En Latinoamérica, el elemento liberal no había sido eliminado, pero estaba quedando subordinado al democrático.

Compenetrada con el encanto de su teoría agonista adversarial, Mouffe no advertía en la implementación latinoamericana una falla en la base del sistema: que el líder promoviera y la ciudadanía —o parte de ella— aceptara apartar o eliminar el elemento liberal pasando por encima de las instituciones de la democracia liberal. Es decir, no respetando los acuerdos mínimos iniciales. De advertirlo, debería haber reconocido que su agonismo adversarial carecía de sustento y que se encontraba fomentando un régimen típicamente antagonico y violento. Desde el punto de vista de las formas democráticas representativas y republicanas adoptadas por la generalidad de las constituciones de la región, resultaba evidente que ciertas prácticas que caracterizaban los

modelos nacionales y populares no terminaban de satisfacer o cumplimentar los requisitos que aquellas establecían.<sup>2</sup>

Para los líderes políticos de estos regímenes, sin embargo, el nuevo equilibrio no solo no afectaba la calidad democrática ni la calidad institucional sino todo lo contrario: la fortalecían (Devoto 2015). Sin hacer referencia al largo proceso de mediación republicana que había reintroducido la democracia en la historia después de diecisiete siglos de ausencia, ni a la particular ingeniería institucional norteamericana adoptada por las constituciones, Mouffe se preguntaba: ¿Por qué Latinoamérica debe aceptar el modelo de democracia de primacía liberal europeo? Y se respondía:

*[La democracia] es una articulación contingente, no necesaria. No es legítimo pretender que ese modelo occidental sea aceptado por el resto del mundo. En el caso de América Latina, uno no puede decir que la región no es parte de Occidente, pero eso tampoco quiere decir que Latinoamérica deba aceptar el modelo europeo. Creo que hay que pluralizar la idea de Occidente, aceptar variaciones en su interior y hablar de Occidentales. En las experiencias de las nuevas democracias de Sudamérica no hay un rechazo a la tradición liberal, pero sí hay una articulación distinta entre las tradiciones liberal y democrática (Mouffe 2012).*

La democracia latinoamericana, sin embargo, no estaba representada exclusivamente por el modelo antes descrito. Una posición diferente a la anterior podía encontrarse reflejada en casos concretos de otros países y gobiernos —como Brasil, Uruguay y, en su momento, Chile— en los que la dimensión liberal de sus regímenes democráticos no se había visto dañada. En estos casos, y como lo sostiene gran parte de la academia, el liberalismo, así como el republicanismo (con todo lo diferentes que son entre sí), constituyen dimensiones sin las cuales la índole democrática de un régimen político resulta inevitablemente erosionada (Palermo 2012). En la democracia, la soberanía popular jamás puede entenderse —como sí se la entiende en los casos latinoamericanos ya mencionados— como encarnada o materializada en la voluntad de un cuerpo político y/o un

---

2 Cabe recordar que en septiembre de 2017, el Mercosur constataba que se daban las condiciones para considerar la ruptura del orden democrático de la República Bolivariana de Venezuela, obstáculo inaceptable para la continuidad del proceso de integración. La resolución disponía «la suspensión de la República Bolivariana de Venezuela en todos los derechos y obligaciones inherentes a su condición de Estado Parte del Mercosur [...] cesará cuando, de acuerdo a lo establecido en el artículo 7° del Protocolo de Ushuaia, se verifique el pleno restablecimiento del orden democrático».

líder. Cuando eso ocurre, las dimensiones liberal y republicana, así como la propia dimensión democrática, sufren daños irreparables. La soberanía popular, por el contrario, tiene diversos campos de realización, desde el electoral hasta distintas formas de participación política y en el juego de las instituciones. Instituciones que, para que estén abiertas a la participación popular, han de estar regidas por fuertes dimensiones liberales y republicanas. Y esto se encuentra establecido en las constituciones.

Sin perjuicio de lo anteriormente expresado, el surgimiento de los regímenes nacionales y populares latinoamericanos de fines de siglo XX y comienzos del XXI no puede atribuirse exclusivamente a las ideas de Gramsci, Ernesto Laclau o Chantal Mouffe o la simple continuación de los movimientos de Juan Domingo Perón en Argentina (1946-55), de Getulio Vargas (1930-45/1951-54) y João Goulart (1961-64) en Brasil, de Lázaro Cárdenas (1934-40) en México, de Víctor Paz Estensoro (1952-56/1960-64) y Hernán Siles Suazo (1956-60) en Bolivia, y de José María Velasco Ibarra (1934-35/1944-47/1952-56/1956-61/1968-72) en Ecuador. La realidad fue demostrando que los diferentes gobiernos de base y forma democrática republicana liberal, no lograron en Latinoamérica contener ni dar respuestas a diversas demandas culturales y sociales que fueron desarrollándose desde el último período de reformas constitucionales (Gargarella 2015). Luego, la confusión entre la cuestión liberal y el liberalismo *tout court* —al asimilar «una cuestión» con una «tradición ideológica» y recubrir la cuestión liberal con el ropaje del liberalismo o con la execración al neoliberalismo— conspiró contra la posibilidad de reflexionar acerca de la cuestión liberal como parte de una historia que se ocupara en el largo plazo de la constitución de la cultura política (en varios de los países latinoamericanos) (Roldán 2016). Haciendo una gran simplificación, el resultado que marca el destino de la región, finalmente, es una división bipolar extrema entre un modelo «nacional y popular», que absorbe todo movimiento progresista y de izquierda, y gobiernos democráticos republicanos de base liberal —de centro, centro derecha, y en algunos países, libertarios y de derecha— que se oponen de forma encarnizada sin encontrar puntos en común.

Si este es el panorama democrático, la ciudadanía no puede hacer otra cosa que transitar por la misma grieta. Por un lado, pseudo ciudadanos militantes y fanáticos dispuestos a cumplir con el sueño de una democracia asamblearia radical, saltando por encima de las normas en pos de hacer «de cada necesidad un derecho». Por otro lado, habitantes que no logran trascender su individualidad —poner el foco en el *otro*— ni en participar de la construcción del *espacio público común* en el que se desarrolla la vida democrática. En definitiva, una *democracia*

*sin ciudadanos* o *ciudadanos sin atributos* (Camps 2010). Con seguridad, muchos latinoamericanos no se sientan representados por esta lucha de extremos. El silencio y el desinterés por lo público, sin embargo, contribuyen a la confusión.

Dicho todo esto, termino con una aclaración fundamental respecto la teoría democratizante belga-española que tanta influencia tuvo en los regímenes nacionales populares latinoamericanos. A la hora de implementar sus propios sistemas democráticos nacionales y populares, los líderes de los gobiernos de España y Grecia no pretendieron discutir ni salirse de la institucionalidad que marcaba la tradición liberal (Haro León 2019).

### **Estado anómico**

En el libro *Un país al margen de la ley*, el filósofo y jurista argentino Carlos S. Nino presentaba una reconstrucción muy crítica de la vida institucional argentina, su historia jurídica, constitucional y económico-social. Para resumir la actitud característica de la particular ciudadanía argentina, recurrió al término «anomia boba»:

*Una acción colectiva es anómica, en el sentido de ilegalidad «boba» que aquí nos interesa, si ella es menos eficiente que cualquier otra que se podría dar en la misma situación colectiva y en la que se observara una cierta norma [...] Hay anomia boba solo cuando la acción colectiva en cuestión se caracteriza por la inobservancia de normas y hay al menos una cierta norma que conduciría a una acción colectiva más eficiente en la misma situación (Nino 1992).*

Dos décadas más tarde, otro filósofo argentino, Osvaldo Guariglia, recordaba la obra de Nino y la realidad allí descrita:

*Se describe un escenario caótico, en el que las leyes se tergiversan o se desconocen, las normas se proclaman pero no se cumplen, los deberes sociales, como la obligación de pagar impuestos, se evaden y las transacciones con el estado se «arreglan» mediante sobornos. Nino llama esta situación anomia boba, porque proviene de un juego en el que todos pretenden sacar ventajas y terminan en la peor situación posible (Guariglia 2014).*

Referido a la ciudadanía, lo denomino estado anómico, y puede hacerse extensible, en mayor o menor medida, a la generalidad de la ciudadanía latinoamericana.<sup>3</sup>

La referida actitud y predisposición vinculada a lo político, al cumplimiento de las normas y al ejercicio de una ciudadanía carente de atributos, sin embargo, no agota el conjunto de razones que conforman el generalizado estado de anomia ineficiente y antieconómica. Al habitante-individuo no le sienta bien que le hablen de deberes o responsabilidades propias, mucho menos que le apunten con el dedo y le echen culpas o reconocerlas.

Cuando de lo público y común se trata – incluyendo el ejercicio de valores constitucionales como la justicia, libertad y paz – los deberes y la responsabilidad siempre parecen recaer sobre otros: políticos en general, funcionarios públicos, legisladores, magistrados, comunicadores sociales, empresarios y gente de poder. Pero alcanza a todos, en distintos grados. Habitando el mismo espacio, cada persona mantiene su individualidad acoplándose y adaptándose a un espacio público co-construido por otros, solo para poder sobrevivir, alimentando – a sabiendas o no – el círculo vicioso que la misma anomia genera.

Gobiernos de todo color, instituciones públicas y ciudadanos con escasos atributos hemos acompañado el proceso anómico, y así llegamos al primer cuarto del siglo XXI sin advertir demasiados cambios en la situación antes descrita. En términos generales, la situación no es exclusiva de algún sistema o modelo democrático, ni siquiera exclusiva de la región, como suele indicarse. Siendo una cuestión de grados y no de absolutos, el desafío pasa por reducir el grado de nuestro estado anómico.

Pensar en la promoción de la democracia y sus valores en Latinoamérica requiere del conocimiento de particularidades como las anteriormente analizadas. Lo mismo digo respecto a la inquietud por la educación democrática y ciudadana en todos sus niveles. En cualquiera de los casos, no puede ni debe ignorarse que en gran parte de los países de la región – más allá de lo que establecen sus textos constitucionales – los valores democráticos, la disposición ciudadana y el tipo de educación

---

3 ¿Qué es la anomia y por qué la sociedad colombiana la padece? del Profesor Víctor Alberto Reyes Morris, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.  
[https://www.youtube.com/watch?v=W\\_XvywQ7aWA&ab\\_channel=UniversidadNacionaldeColombia%7C%40Televisi%C3%B3nUNAL](https://www.youtube.com/watch?v=W_XvywQ7aWA&ab_channel=UniversidadNacionaldeColombia%7C%40Televisi%C3%B3nUNAL)

cívica pública que se brinda a los habitantes dependen en gran medida del modelo de democracia y el estado cívico moral de la ciudadanía que rige en un momento político determinado. Evidentemente, en épocas de gobiernos de modelos nacionales y populares, con instituciones públicas sometidas y dependientes del Ejecutivo y ciudadanías educadas para militar por el régimen, la educación pública en sus distintos niveles suele responder a los dictados y modalidades del referido modelo, y el presupuesto de educación destinado a programas y proyectos que van en el mismo sentido. De esta manera, la formación y la investigación pública de los últimos años se ha volcado, en general, hacia la visión y discurso del modelo nacional y popular de la democracia: el ejercicio directo de la soberanía popular, la participación ciudadana y más derechos prevalecen en general respecto de los medios, observancia de formas, deberes, actitudes y valores democráticos republicanos para alcanzar estos objetivos.

### **La ciudadanía como elemento clave del sistema democrático. Teoría funcional de la ciudadanía democrática: hacia una ética cívica de mínimos<sup>4</sup>**

Como he expuesto, la región, en mayor o menor medida, se encuentra dividida y empobrecida por la lucha entre modelos extremos de un sistema político que —bajo el título de democracia y/o república—

---

4 La idea de mínimos compartidos respecto de cuestiones actitudinales o éticas y su importancia para la educación en ciudadanía ha sido desarrollada en forma teórica por diversos filósofos y politólogos con distintas posturas y miradas sobre su alcance. Algunas de ellas limitan tales mínimos al conjunto de derechos, deberes y garantías reconocidos por cada Estado a las personas. Según estas opiniones (Savater 2014), este conjunto de derechos, deberes y garantías que constituyen la ciudadanía democrática no estaría basado en ninguna identidad cultural, étnica, ideológica, religiosa o racial predeterminada sino en nuestra pertenencia como miembros de la institución constitucionalmente vigente, que establece las reglas de juego compartidas desde las cuales cada quien puede procurar diseñar el perfil que quiera dar a su vida. Otras concepciones son más abarcativas, profundizando en principios y valores éticos, comunicacionales, convivenciales y dialógicos, aunque también serían deducibles de la normativa general en materia de derechos humanos (Cortina 1986). Finalmente, otros pensadores, partiendo de la base de que la democracia necesita actores que hoy es incapaz de producir, sostienen que la competencia ciudadana implica una capacidad de enfrentarse a una diversidad de opiniones e intereses y hacerse una imagen coherente de la realidad. La capacitación ciudadana — capacitación política — como ya vimos en este mismo texto, no sería solamente una habilidad cognitiva, sino que implicaría otras disposiciones de tipo emocional (Innerarity 2018; Ignatieff 2018).

parecería contemplar todo tipo de contenido y forma. En épocas de luchas bipolares maniqueas, la población también se recuesta sobre los extremos, mientras es educada a esperar la transformación de cada necesidad en un derecho por parte del Estado o del líder carismático, o el derrame de un mercado que difícilmente se acordará de quienes no sepan jugar o no cuenten con las herramientas necesarias para jugar en el mercado. Los responsables de lo que sucede suelen ser siempre otros, nunca nosotros ciudadanos, y la justicia es confundida con el sistema judicial pero no percibida como un valor multidimensional (Devoto 2019). La anomia generalizada no es de extrañar ante este panorama. Más allá de esta situación, sin embargo, millones de personas viven y trabajan cotidianamente de otra manera. Con escasas herramientas pedagógicas en materia de civismo en su haber, a veces de manera intuitiva, otras veces a través de reacciones espasmódicas, parte de la ciudadanía procura participar de lo público, construir un espacio común de convivencia pacífica con los demás, tomar decisiones y asumir responsabilidades sin sacar provecho de lo común. Pero ello no resulta suficiente para contener ni revertir las consecuencias de mediano y largo plazo que los regímenes autoritarios producen sobre los sistemas democráticos.

Frente a esta realidad, sostengo que la normativa democrática constitucional de base liberal de la región ha puesto a disposición de la ciudadanía una serie de herramientas que no han sido desarrolladas de manera adecuada y que ello ha actuado en detrimento del desarrollo del modelo democrático liberal. Así, por un lado, la normativa contempla la categoría «ciudadanía» como elemento sustancial del sistema político democrático. Por otro lado, el análisis de cada norma constitucional permite observar una ética cívica de mínimos comunes con base última en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. A modo de ejemplo, la Constitución Argentina confiere a los ciudadanos una *función – derechos y deberes –* que debe ser ejercida de manera responsable a efectos de que el sistema político en su conjunto pueda funcionar de forma razonable (Devoto 2022).

El desafío que enfrentamos es que la función ciudadana –su teoría y su práctica– no se encuentra desarrollada ni sistematizada, siendo mayormente desconocida o ignorada como tal por la política, la academia y el sistema judicial. Además, es evidentemente desconocida por la propia ciudadanía. Si, como expresé anteriormente, en una democracia o república los ciudadanos no *cuentan* con un sistema político, sino que *son* el sistema político, desconocer el alcance de la función constitucional implica resignar el cotidiano, constante, permanente y sistemático desarrollo y regeneración del sistema

democrático que las mismas Constituciones pretenden. Esto es caldo de cultivo para todo tipo de gobierno autocrático y prácticas populistas. Y, para nosotros, la ciudadanía, significa desconocer la forma en que limitamos nuestra propia libertad.

A efectos de promover una efectiva formación democrática y ciudadana en la educación superior de Latinoamérica, ya sea a nivel regional y/o de los países, sugiero **trabajar en el diseño de una teoría funcional de la ciudadanía democrática sustentada en mínimos comunes cívicos democráticos**. Existen países en la región, como el caso de Uruguay, cuyos modelos de democracia y de desarrollo de ciudadanía presentan características que pueden ser tenidas en cuenta para esta tarea. Pensando a nivel regional y en la idea de una ciudadanía cosmopolita (Cortina 2019, 2021), singularizo la propuesta y refiero aquí a una ética cívica común, sin perjuicio que la legislación de cada país contiene su propia ética cívica y puede trabajar en su propio desarrollo teórico.

La propuesta parte, entre otros, de una serie de presupuestos comunes que de una manera u otra se encuentran presentes en los plexos normativos de rango constitucional de los países de la región. Primero, la ciudadanía constituye uno de los elementos fundamentales de los sistemas políticos democráticos. Como tal, eso implica el ejercicio de una función, a la que le corresponden derechos y deberes. Segundo, el desarrollo de una ética cívica de mínimos comunes –valores y disposiciones– en el sentido que se explica en el presente texto. Y, tercero, el (resultado del) actuar cotidiano de la ciudadanía –mayor o menor apego a la referida ética cívica, al cumplimiento de las normas, a sus valores y modos de ejercerlos– constituye el insumo o materia prima que nutre la vida de los demás componentes del sistema político.

Esta ética, sus elementos y valores, se corresponde con ciertos aspectos de las teorías contemporáneas del republicanismo, los valores y principios generales establecidos por las Constituciones, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y demás normativa internacional de rango constitucional. Indica el acuerdo de la ciudadanía acerca de un mínimo común denominador cívico y de justicia que permite a cada uno elegir la forma de vida y felicidad que desee (éticas de máxima), en la medida que se respeten dichos mínimos.

En las democracias republicanas latinoamericanas de tipo liberal, las funciones del Estado se distribuyen entre órganos ejecutivos, legislativos y judiciales. Alcanzar el cumplimiento de las políticas públicas depende en gran medida de un delicado equilibrio en el funcionamiento de estos poderes, controles cruzados, pesos y contrapesos y, fundamentalmente, la independencia del Poder Judicial.

En los países de organización federal, la suma de objetivos a tener en cuenta, así como la convivencia de órganos e instituciones de los gobiernos estatales o provinciales, junto a los del gobierno federal, requieren que dicho equilibrio se encuentre bien aceitado a efectos de que las políticas alcancen los resultados esperados. El imperio de la ley y el juego de las instituciones deben mantener a raya cualquier exceso decisionista, exabrupto o interpretación antojadiza que la máxima autoridad ejecutiva pretendiera ejercer sobre las Constituciones. Pero esta sentencia resulta incompleta; por sobre todas las cosas, el juego se juega con todas sus partes. La ciudadanía, el cotidiano actuar — más o menos justo o injusto, más o menos pacífico o violento — de millones de personas, no puede quedar fuera del sistema, a la deriva, por acción de otro o por omisión. Porque la ciudadanía, como ya expresara, es el sistema político.

Pero esto no es todo. En general, las constituciones latinoamericanas establecieron fines específicos y adoptaron y promovieron el desarrollo y ejercicio de principios y valores cívicos comunes, que constituyen la base sobre la que los constituyentes acordaron construir ciudadanía y educar a las personas jóvenes. La libertad, la paz y la justicia suelen ser algunos de ellos. Así, por ejemplo, lo expresa el Preámbulo de la Constitución Argentina, que establece como objetivos, entre otros, el de consolidar la paz interior, afianzar la justicia y asegurar los beneficios de la libertad.

Más allá de las problemáticas particulares de la época en la que originalmente se sancionaron las constituciones, la opción por un modelo democrático republicano — e instituciones, valores y forma de ejercerlos — implica una concreta toma de posición respecto de cuestiones fundamentales que hacen a la cultura ciudadana que debería sustentar el actuar de todos los hombres del mundo que deseen habitar el suelo de la región. A mayor responsabilidad pública, mayor obligación de conocer, respetar, hacer respetar y educar en esta ética cívica democrática basada en valores.

La ciudadanía latinoamericana, como elemento fundamental del sistema político democrático, debe desarrollar los atributos necesarios para ejercer el rol — derechos, pero fundamentalmente deberes — que las constituciones le asignan. Atributos, valores y disposición de carácter constituyen una ética cívica que no se hereda ni se adquiere por ósmosis: debe ser educada, en todos los niveles. Como ya expresé, entiendo que la fuente de la cultura o ética cívica de mínimos se encuentra en las constituciones y demás normativa internacional de rango constitucional, pero que no tiene desarrollo político ni académico. Esta ética, como adelanté, es austera: no se involucra con las concepciones del bien que

puedan elegir las personas, pero sí enuncia ciertos mínimos de justicia y disposición de carácter que tienden a alcanzar los objetivos promovidos en las constituciones. Este debería ser el primer y fundamental acuerdo, cualquiera sea el modelo elegido para gobernar, o nuevos objetivos que puedan plantearse en el futuro. Respetarlo constituye el punto de partida y primer deber que corresponde al rol de ciudadano. Desconocerlo, de forma abierta o solapada, cualquiera sea el justificativo o ética de máxima que pretenda hacerse valer, no solo impide todo acuerdo posterior, sino que implica potenciar de forma constante y permanente la anomia y el retroceso a una etapa premoderna y violenta de la sociedad.

En este sentido, cuanto más educada y fortalecida se encuentre la ciudadanía en términos de una ética cívica pública común sustentada en valores democráticos, más fortalecido estará el sistema político constitucional para hacer frente a gobiernos autoritarios y prácticas populistas. Finalizo con una cita del politólogo argentino Natalio Botana, reafirmando la necesidad de construir una ciudadanía acorde con el tipo de democracia que se pretende desarrollar:

*Desde las primeras constituciones del XIX, tal bellamente escritas, hasta las actuales, tan generosamente abiertas a la incorporación de un amplio espectro de derechos, nuestros regímenes no han elaborado todavía un razonable compromiso entre derechos y obligaciones. La experiencia no debería caer en saco roto porque de lo que se trata es de pasar de los derechos escritos a los derechos instituidos y de estos a las obligaciones asumidas por la ciudadanía. Son tres escalones a través de los cuales se puede subir o bajar. Este es un desafío enorme para la democracia republicana (Botana 2016).*

## Referencias

- Acemoglu, D. y Robinson, J. (2012) Porqué fracasan los países. Editorial Paidós SAICF, Ariel. Buenos Aires.
- Alcántara Sáez M. y Rivas Otero, J. (dir) (2019) Los orígenes Latino-Americanos de Podemos. Tecnos, Madrid.
- Botana, N. (2016) La democracia republicana: pasado y presente. Estudios Sociales, revista universitaria semestral, año XXVI, No. 51, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, julio-diciembre, pp. 17-29.
- Camps, V. (2010) Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales. Editorial Trotta S.A., Madrid.
- Cortina, A. (1986) Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica. Tecnos, Madrid.

- Cortina, A. (2019) *Ciudadanos del mundo*. Alianza Editorial. Madrid.
- Cortina, A. (2021) *Ética cosmopolita*. Paidós Ibérica. Madrid.
- Clarke, J.B. (2010) *Ser Ciudadano: Conciencia y praxis*. Sequitor, Madrid.
- Devoto, M. (2015) *19 Motivos. Ensayando el cambio político*. Grupo Editorial Planeta S.A.I.C. Buenos Aires. pp. 65-66.
- Devoto, M. (2019) *La Justicia como Valor*. En *Aportes para la construcción de un ecosistema de justicia centrado en las personas*. Ed. SAIJ Argentina, Ministerio de Justicia de la Nación.  
[https://www.academia.edu/43568970/La\\_justicia\\_como\\_valor](https://www.academia.edu/43568970/La_justicia_como_valor)
- Devoto, M. (2020) *¿Por qué ciudadanía?* *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*. Año 18, No. 2.  
[https://www.palermo.edu/derecho/revista\\_juridica/pub-18-2/Revista-juridica-ano18-N2-09.pdf](https://www.palermo.edu/derecho/revista_juridica/pub-18-2/Revista-juridica-ano18-N2-09.pdf)
- Devoto, M. (dir) (2022) *Democracia, ciudadanía y república en la discursiva presidencial Argentina 2010-2020*. Investigación CIVES, Facultad de Derecho, Universidad de Palermo, Buenos Aires.  
<https://www.palermo.edu/derecho/cives/publicaciones.html>
- Fukuyama, F. (1992) *El fin de la historia y el último hombre*. Editorial Planeta S.A. Barcelona.
- Gargarella, R. (2015) *La sala de máquina de la constitución. Dos siglos de constitucionalismo en América Latina (1810-2010)*. Katz Editores, Buenos Aires.
- Guariglia, C. (2014) *La anomia y la teoría política de la oligarquía*. En *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*. Vol. III No. 1 – pp.1-17.
- Ignatieff, M. (2018) *Las virtudes cotidianas. El orden moral en un mundo dividido*. Ed. Barcelona: Taurus.
- Innerarity, D. (2018) *Comprender la democracia*. Editorial Gedisa S.A., Barcelona.
- Levitsky, S. y Ziblatt, D. (2018) *Cómo mueren las democracias*. Editorial Planeta S.A. Barcelona.
- Martínez Dalmau, R. (2019) *El Centro de Estudios Políticos y Sociales (CEPS) y América Latina: una experiencia de mutuo aprendizaje*. En Alcántara Sáez M. y Rivas Otero, J. (dir) (2019) *Los orígenes Latino-Americanos de Podemos*. Tecnos, Madrid.
- Martínez Dalmau, R. (2021) *Nuevo Constitucionalismo Americano*. Olejnik Ediciones, Madrid.
- Mouffe, Ch. (2012) *Hay que Latinoamericanizar Europa*. *Diario Página 12*. Buenos Aires, 21 de octubre 2012.
- Moufee, Ch. y Errejón, I. (2015) *Construir pueblo. Hegemonía y radicalización de la democracia*. Icaria S.A. Barcelona.

- Nino, C. (1992) Un país al margen de la ley. Ariel.
- Palermo, V. (2012) Una sofisticada legitimación para democracias polémicas. Diario La Nación, Buenos Aires, 28 de noviembre 2012.
- Roldán, D. (2016). La cuestión liberal. Dossier 77. Programa Interuniversitario de Historia Política.
- Rosler, A. (2016) Razones públicas: Seis conceptos básicos sobre la República. Katz Editores, Buenos Aires.
- Rubio Carracedo, J. (2007) Teoría crítica de la ciudadanía democrática. Editorial Trotta S.A. Madrid.
- Savater, F. (2014) Defensa de la Ciudadanía. Planeta, Barcelona.
- Veugelers, W. y de Groot, I. (2019) Theory and Practice of Citizenship Education. In Veugelers, W. (ed.) Education for Democratic Intercultural Citizenship (Vol. 15). Brill.  
<http://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctvrk389>
- Viciano Pastor, R. y Martínez Dalmau, R. (2011) El nuevo constitucionalismo latinoamericano: Fundamentos para una construcción doctrinal. Revista General de Derecho Público Comparado 9.
- Zakaría, F. (1998) El surgimiento de las democracias no liberales. Revista Política Exterior No. 62.

## CAPÍTULO 8: REDES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y DEMOCRACIA

David Julien y Romel Castaños

La Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Organización Universitaria Interamericana (OUI) comparten, entre sus objetivos, la promoción de los valores democráticos, de la misma manera que buscan crear una sociedad más justa y democrática, con mayor acceso a la educación superior. Una sociedad democrática es inherentemente una sociedad en la que sus miembros comprenden los valores democráticos y practican el pensamiento crítico, por lo que la enseñanza de estos valores debe ser fundamental para la formación de la ciudadanía. Una sociedad democrática necesita instituciones democráticas. En este contexto, desde el gran avance de la globalización y la interconectividad dentro de la comunidad internacional, las universidades han emergido como actores esenciales en la construcción de espacios y ciudadanías más democráticas.

Hoy en día, las Instituciones de Educación Superior (IES) juegan un papel fundamental confrontando los desafíos globales que se han planteado en los espacios internacionales. Ese papel incluye asegurar el acceso a la educación y formación en valores democráticos y pensamiento crítico, y facilitar el acceso a herramientas que permitan a la ciudadanía formarse en la construcción de una sociedad más democrática. En la actualidad, sigue existiendo una gran brecha entre los países del hemisferio norte (considerados desarrollados) y los países ex colonizados (considerados en desarrollo). Esta situación genera una asimetría, no solo en el acceso a la información, sino también en el acceso a la educación superior y a los valores democráticos. Según datos del Centro para la Educación Universal del Instituto Brookings, «los niveles de educación de la fuerza laboral adulta, a menudo medidos por el número promedio de años de escolaridad, en los países desarrollados es casi el doble que el de sus pares en desarrollo» (2015). En este estudio, el nivel de escolaridad se midió en función de los años de estadía en instituciones educativas. En los países desarrollados, las personas adultas que trabajan tienen un promedio de 12 años de escolaridad, mientras que en los países en desarrollo es de 6,5 años. Si bien esta marginalización se da con mayor frecuencia en los países en desarrollo, sigue siendo un fenómeno global, incluso en los países desarrollados.

La marginalización en la educación superior se relaciona principalmente con el acceso, o la falta de este, y a la movilidad internacional. Esta movilidad suele ser accesible solo para grupos con ventajas socioeconómicas, y en áreas y aspectos particulares de la educación. Entre ellos se incluyen el área de investigación —que tiene poco o ningún vínculo con las comunidades— y el de educación continua, donde hay una falta de acceso universal al Internet (en ocasiones, solo está disponible para los administradores del sistema de educación superior). Otra brecha se nota en la falta de diversidad e inclusión en el liderazgo institucional del sector universitario. Aquí se debe responder a una pregunta simple: ¿hay marginalización en la educación superior y, por lo tanto, en el acceso a los valores democráticos? La respuesta simple es sí. Esta marginalización se da en distintos niveles en los ámbitos de la educación superior antes mencionados. La cuestión es entonces definir cómo se mantiene, cómo se combate y qué acciones específicas son necesarias para combatirla.

En el continente americano, en particular, se ha tratado de combatir la fragilidad democrática de sus instituciones y la persistente desigualdad económica que niega a la ciudadanía el acceso a la educación superior y a otras oportunidades de desarrollo. Frente a estos desafíos, las IES tienen un papel fundamental en la democratización de la educación, haciéndola accesible a todos los sectores de la sociedad.

*En 2013, y tras varios años de crecimiento sostenido de las economías de la región, el 28% de la población era pobre (164 millones) y más del 11% (68 millones) era indigente. Esta realidad se relaciona con la desigualdad en la distribución del ingreso y la disímil distribución de oportunidades de acceso a factores generadores de ingresos y de fluidez social, como la educación y el conocimiento, según las características sociodemográficas de la población, es decir, etnia racial, lugar de residencia urbana o rural y género (CEPAL, 2013; Chiroleu, 2014).*

Entre las tareas en las que deben centrarse las IES, está la de crear mayor equidad en la facilitación del acceso a la educación superior, así como la implementación de políticas institucionales inclusivas que aborden algunas de las problemáticas de las sociedades americanas. Durante una conferencia organizada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco en 2020, se presentaron algunos de los avances logrados en estos temas.

*La tasa de matrícula en educación superior entre 2000 y 2018 aumentó de 19% a 38%. En la región latinoamericana, pasó de 23% a 52%. Sin embargo, entre 2000 y 2018, el crecimiento porcentual de la tasa bruta de matrícula entre los más pobres de la región fue de 5%, llegando apenas al 10% en 2018;*

*y, entre los más ricos, el crecimiento fue de 22%, alcanzando 77% en 2018 (2020).*

En el contexto de este panorama, creemos que una de las acciones necesarias para la democratización de la educación superior en la región radica en la descentralización de las instituciones, con el fin de incentivar la democratización y aumentar el acceso a la educación superior, ampliando la presencia de las IES dentro de las regiones y creando acceso para todas las comunidades. Durante el Día Mundial del Acceso a la Educación Superior 2020, Rodrigo Arim, Rector de la Universidad de la República del Uruguay dijo:

*La descentralización debe ser concebida como una estrategia de inclusión de los estudiantes en la educación superior [...] Somos un país y una universidad con vocación democrática, por lo que nos parece fundamental descentralizar las oportunidades, salir de las grandes ciudades y ofrecer oportunidades en el interior del país (Arim, 2020).*

Esto plantea la pregunta de por qué la descentralización ha tomado un papel central en la política educativa de la región. En primera instancia, la descentralización aumenta la capacidad de una institución educativa de este tipo para ampliar el acceso, para llegar a las comunidades más marginalizadas que se encuentran en las zonas periféricas. La centralización de los espacios educativos es un obstáculo para muchas personas que quieren acceder a la educación superior. Con la descentralización, las IES pueden llegar de forma directa a las comunidades y adaptar sus políticas institucionales y la toma de decisiones, en función de las necesidades de cada comunidad.

*La descentralización es un término que se utiliza cuando se transfiere la responsabilidad y el poder a las comunidades y escuelas locales. Entonces pueden tomar sus propias decisiones sobre muchos aspectos de la política y la práctica. En los sistemas centralizados, un organismo central puede controlar las finanzas, el personal y los recursos, y también gestionar las políticas, los planes de estudio y la evaluación (Androniceanu y Ristea, 2014).*

En los modelos universitarios, la toma de decisiones suele ser centralizada y homogénea. A menudo, esto se hace con el fin de ahorrar recursos y funcionar de una manera más «óptima». Sin embargo, a lo largo de los años, estas medidas han fracasado en el cumplimiento de objetivos internacionales reconocidos, como los contenidos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. También han fallado en contribuir a la equidad en el acceso a la educación para todos los grupos sociales de la región, y en conectarse de manera significativa con las comunidades

locales. Teniendo este contexto en mente, es el momento de contemplar una nueva visión para la toma de decisiones y la gestión de la educación superior.

En *Educación y pensamiento crítico para la construcción de ciudadanía: una inversión hacia el fortalecimiento de la democracia en las Américas*, Rosario Jaramillo y Gabriel Murillo, para el Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Empleo de la OEA, afirman que «las personas deben vivir la democracia en sus instituciones para poder ser plenamente democráticas y tener una comprensión profunda de la importancia del bien común» (2013). Las IES con un sistema centralizado de toma de decisiones se enfrentan a un problema frecuente: a medida que el acceso se hace más amplio y la matrícula crece, se hace aún más difícil atender de manera democrática las necesidades del cuerpo estudiantil y de la comunidad. El mantener este sistema significa que, incluso con un cuerpo estudiantil más diverso y una gama de demandas diferentes, el sistema educativo seguirá siendo de arriba hacia abajo. En los entornos centralizados y burocráticos en los que suelen existir las grandes IES, es raro encontrar modelos democráticos eficientes en funcionamiento. Esto indica que la descentralización de funciones, campus y órganos de toma de decisiones es la única solución válida para la democratización de la educación. Esto permitiría una toma de decisiones más inclusiva, adaptada a las necesidades de cada comunidad.

La democratización de la educación debe verse como fundamental para el desarrollo económico, cultural y democrático de cualquier sociedad. Además de brindarle a la sociedad acceso a los espacios educativos, también fomenta el desarrollo del espíritu y los valores democráticos en la teoría y la práctica. En palabras de Paulo Freire, se trata de «crear las posibilidades para la construcción y producción» de la propia educación (1996).

Este proceso de democratización presenta una serie de desafíos internos en términos de las políticas institucionales de cada universidad. La implementación de la descentralización demandará recursos y tiempo, además de requerir una reestructuración de los planes institucionales. Es evidente que esta ha sido una de las principales razones por las que las IES no han tomado las medidas necesarias para combatir la falta de democratización de la educación hasta el día de hoy. El desarrollo de planes detallados, y el fomento de la colaboración con las comunidades y la sociedad civil, requieren la inversión de tiempo y un compromiso intenso por parte de la IES. No obstante, estos factores son esenciales para un proceso de democratización exitoso.

Hay una variedad de medidas que se pueden implementar junto con este proceso en desarrollo, como la adopción de planes no convencionales que se apoyen en nuevas tecnologías y la creación de redes de cooperación interinstitucional. Un claro ejemplo fueron algunas de las medidas llevadas a cabo en los últimos años. La pandemia del COVID-19 sacudió las estructuras institucionales tradicionales e impulsó de forma dramática la aplicación de nuevas tecnologías. A partir de este ejemplo, se debe hacer el mejor uso de una serie de modelos que permitan una educación continua que sea accesible a todos los miembros de la sociedad. Varias instituciones educativas han ampliado los modelos educativos «en línea» para cursos específicos o para asignaturas completas. En este contexto, una red internacional de universidades como la OUI puede ser de gran beneficio para las comunidades.

Iniciativas como estas trajeron consigo una serie de beneficios en el corto, mediano y largo plazo. En el corto plazo, brindaron alternativas concretas al modelo tradicional ante las restricciones que creó la pandemia. En el mediano y largo plazo, crearon la oportunidad para el desarrollo de una internacionalización directa y una democratización equitativa. Esto, a su vez, promueve la educación a distancia en instituciones extranjeras, permitiendo ampliar el panorama democrático, cultural y educativo de los perfiles del cuerpo estudiantil, para incluir a aquellos de bajos ingresos y/o que trabajan a tiempo parcial, así como a aquellos de tiempo completo. Asimismo, promueve el desarrollo de nuevas alianzas institucionales y la experiencia de movilidad en la entrada y salida de la educación superior.

Tales iniciativas también traen beneficios personales y directos al cuerpo estudiantil y a la comunidad participante, aumentando la conciencia intercultural y las habilidades de ciudadanía global, ampliando la red de contactos y abriendo oportunidades para aprender otros idiomas. En su mayor parte, se trata de competencias esenciales para la creación de valores democráticos. En la OUI, hemos implementado medidas de este tipo en el marco del Espacio de Movilidad Virtual en Educación Superior (eMOVIES) que, en colaboración con las IES, ha generado un banco de cursos impartidos por las instituciones miembros del consorcio.

Al apostar por modalidades nuevas y no tradicionales, este programa permite a cada IES poner a disposición de las instituciones miembro y sus constituyentes una serie de cursos virtuales, basados en principios de reciprocidad mutua, sin ninguna transacción financiera entre las personas participantes. Esto proporciona enormes beneficios al cuerpo estudiantil al crear la posibilidad de que vivan experiencias

internacionales y al fomentar la conciencia intercultural, el pensamiento crítico y la democratización. Proporciona esos beneficios sin la carga financiera normal, creando así acceso a una educación internacional para grupos marginados que nunca habrían podido acceder a estas oportunidades anteriormente.

En el continente americano, en un contexto poscolonial, existe la necesidad de generar espacios más inclusivos, en condiciones de equidad. La realidad es que, en los modelos centralizados y homogéneos —como las IES—, las relaciones de poder que se mantuvieron en el pasado se siguen replicando y perpetuando, a pesar de la innovación y las nuevas tecnologías. La marginalización de la educación, la marginalización social y económica, y la falta de representación de las minorías en las instituciones democráticas, son factores que contribuyen a la reproducción de la dinámica discriminatoria del poder. Debemos apostar, pues, por la diversidad cultural, y por la interculturalidad, sobre todo en un continente lleno de países tan diversos y pluriculturales. Este es uno de los retos que plantea el *Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018-2028* de la Unesco:

*El reto es, no solo incluir en las Instituciones de Educación Superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes, e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes. Estos cambios deben asegurar la incorporación a las Instituciones de Educación Superior de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimientos de estos pueblos y grupos sociales. Es imprescindible reconocer y valorar las epistemologías, modos de aprendizaje y diseños institucionales de los pueblos indígenas y afrodescendientes, comunidades rurales y otras comunidades socioculturalmente diferenciadas. Todo ello debe garantizarse mediante políticas y mecanismos adecuados de aseguramiento de la calidad, para lo cual se deben utilizar indicadores específicos y fomentar la participación libre e informada de los representantes de estos grupos poblacionales. La educación no es solo un derecho humano, sino también un derecho de los pueblos. Existe una importante deuda histórica de los Estados y sociedades latinoamericanas y caribeñas con los pueblos indígenas y afrodescendientes (CRES 2020).*

Por último, el papel de los organismos multilaterales —como la OEA y la OUI— es también el de «predicar con el ejemplo», o demostrar con sus buenas prácticas, la implementación de estos valores con la valorización de líderes que llevan un mensaje de diversidad e inclusión y representan a grupos tradicionalmente marginados. Un ejemplo llamativo de esto fue

el trabajo de coordinación de los países miembros de la OUI en la reciente concesión de un doctorado honoris causa por una universidad mexicana (Universidad Veracruzana) a Roberta Jamieson, una mujer indígena canadiense que ha sido pionera de la educación superior como herramienta de empoderamiento social e igualdad entre los pueblos. De igual forma, la entrega del Premio Interamericano, durante el Congreso de las Américas sobre Educación Internacional (CAEI) 2021, a Elicura Chihuailaf, poeta mapuche de Chile, es un paso importante en el reconocimiento de la cosmovisión indígena y su aporte al avance del conocimiento. La descentralización de las IES también ha propiciado el desarrollo de una ágil democratización al interior de estas, con mayor presencia en la comunidad, lo que facilita el acceso de grupos marginados de manera equitativa. Además, facilita el desarrollo de modelos no tradicionales y la cooperación con diversos actores regionales e internacionales. La democratización, a su vez, ha propiciado una toma de decisiones más inclusiva y la generación de políticas institucionales, que no solo permiten el crecimiento de valores democráticos y multiculturales, sino que también conducen al desarrollo, basado en diversas cosmovisiones. Consideramos las medidas adoptadas como pasos necesarios hacia los objetivos propuestos, para acercarnos a la sociedad que anhelamos. Las IES tienen un papel fundamental en la creación de una sociedad justa e igualitaria y, por ello, debemos seguir impulsándolas y apoyándolas en sus esfuerzos por cambiar. Estos esfuerzos deben ir siempre de la mano de la cooperación interinstitucional entre las IES, entre ellas mismas y con organismos internacionales, como la OEA y la OUI.

## Referencias

- Androniceanu, A. y Ristea, B., 2014. «Decision Making Process in the Decentralized Educational System» *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 149, 37-42.
- IESALC. El acceso de los más desfavorecidos a la educación superior es un desafío a enfrentar en América Latina y el Caribe. 18 de noviembre 2020. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Extraído de: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/18/el-acceso-de-los-mas-desfavorecidos-a-la-educacion-superior-es-un-desafio-a-enfrentar-en-america-latina-y-el-caribe/>
- Freire. P. 1996. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Paz y Tierra. p. 22.

Jaramillo, R y Murillo, G. 2013. «Education and Critical Thinking for the construction of citizenship: an investment toward strengthening democracy in the americas» Policy Brief Series Education and Democracy V4 – 6.

Plan de Acción 2018-2028 III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. p.46.

Winthrop, R. 29 de abril 2015. The Global “100-year gap” in education standards. Center for Universal Education at Brookings.

## CAPÍTULO 9: EDUCACIÓN SUPERIOR, DEMOCRACIA Y COMPROMISO EN AMÉRICA LATINA

Roberto Escalante Semerena y Patricia Ávila Muñoz

### **Democracia, ciudadanía y universidades latinoamericanas**

La democracia es entendida como una forma de participación libre, racional y responsable en la defensa de la soberanía y los derechos de los pueblos. Es un sistema que permite al pueblo, a través de mecanismos legítimos de participación, elegir y tomar decisiones políticas. Es un término que se extiende tanto a las comunidades como a toda clase de grupos organizados, cuyos miembros tienen derecho a participar en la toma de decisiones, en igualdad de condiciones ante la ley. La democracia es un sistema que permite a los ciudadanos participar políticamente en los asuntos públicos (Torres, 2006, citado por Alcántara y Marín, 2013). La libertad de opinión, reunión y organización también son esenciales para el ejercicio de la democracia.

El Diccionario de la Real Academia Española define ciudadanía como «el conjunto de ciudadanos de un pueblo o nación». Ciudad, ciudadano, ciudadanía, requiere un espacio de comunicación, un espacio de diálogo, que permita la construcción y conformación de derechos y deberes comunes. Este espacio de diálogo es lo que podemos llamar sociedad (Galindo, 2009). Además, es evidente que la sociedad se está transformando. No es lo mismo el ciudadano de hoy que el de antes. Él (ella) está cambiando, en función de su desarrollo y de las comunidades con las que se relaciona. Ser ciudadano implica reconocerse y ser reconocido como parte de una comunidad, capaz de asumir derechos y deberes, con las peculiaridades de la nueva sociedad en la que se vive. La comunidad se construye a partir de procesos de relación, subordinación y comunicación. La ciudadanía implica una identidad concebida como parte de una comunidad viva, con cultura democrática, derechos y deberes, sentido del bien común y fraternidad. Los ciudadanos se definen por las relaciones que establecen entre ellos, la preocupación por los demás y la amistad entre ellos. La ciudadanía exige integración social, conciencia de pertenencia a una ciudad, pero también a un Estado nacional y a una comunidad, unidas por la cultura y la historia. Es una de las dimensiones de la democracia. Se dice que una persona es ciudadana cuando se le pueden atribuir los derechos en los que está acreditada como tal (Alcántara Santuario y Marín-Fuentes, 2013).

Cuando hablamos de educación y democracia, necesariamente lleva a reflexionar y discutir la igualdad de condiciones y de acceso, que no necesariamente están garantizadas por reglas de equilibrio o justicia formal. También hay que considerar cuestiones de calidad y contenido, así como las garantías de acceso que ofrece el Estado. El tema también abarca otros elementos como el papel de la educación en la formación de la ciudadanía, los valores, el ejercicio del poder, la participación social en la gestión escolar y las formas de gobierno (Rodríguez, 2001).

Las instituciones de educación superior (IES) contribuyen directamente a la formación de la ciudadanía de diversas maneras. Adoptan la democracia (ya sea representativa o directa) como forma de gobierno, y se promueve la participación de la comunidad en la elección de sus representantes, quienes son elegidos por diversos procedimientos regulados y transparentes. Es un sistema democrático, con representación de las comunidades, así como grupos internos. Las IES crean programas y proyectos universitarios en respuesta a las demandas de la propia universidad o formuladas por la comunidad.

La autonomía universitaria es un principio fundamental de las universidades de la región; su legitimidad está respaldada por su trabajo, conocimiento y preservación de la cultura. El ejercicio de su autonomía les permite cumplir sus funciones de docencia, investigación y extensión. También les permite responder de forma directa y adecuada a las demandas de su comunidad y de la sociedad en general. De manera más amplia, les permite promover valores y actitudes para el ejercicio de la democracia y la ciudadanía, contribuyendo así a la eliminación de las desigualdades e injusticias en la región. Si bien el alcance de la autonomía universitaria es diferente en cada sistema nacional, y la forma en que estas instituciones se organizan internamente para gobernarse a sí mismas varía, es claro que la normativa universitaria, y la educación superior en general, es el resultado de un debate amplio y pluralista. Para MacIntyre:

*La formación para la democracia no consiste simplemente en enseñar materialmente lo que es correcto en cada caso, sino en aprender a pensar por uno mismo los problemas y situaciones de la sociedad en el marco de las posibilidades constitucionales y legales, así como el respeto pluralista a las opiniones de los demás. En última instancia, se trata de desarrollar la capacidad de pensar por sí mismos en diálogo, debate y deliberación con otros (2007, citado por Rojas, et. al. 2020).*

Que el estudiante se convierta en un ciudadano responsable en una sociedad democrática, que busque mejorar las condiciones de vida

económicas, sociales y culturales de la población debe ser uno de los propósitos de la educación (Silva, et. al. 2020)

Rueda (2011) señala que las universidades brindan, entre otras cosas, un espacio donde tanto la investigación crítica de las ideas predominantes como el juicio de nuevas ideas por sus méritos intelectuales pueden estar libres de cualquier represión, promoviendo así la ciudadanía crítica y la virtud política. Para lograrlo, ofrecen espacios de intercambio de ideas para el análisis, discusión y elaboración de propuestas.

Las IES son obviamente una comunidad universitaria. Reúnen a una variedad de grupos de intelectuales que, a pesar de sus diferencias, comparten una serie de normas éticas. Por ejemplo, el compromiso con la libertad académica y la libre investigación, con el mantenimiento de altos estándares de trabajo intelectual, la protección de los objetivos académicos de influencias externas que puedan comprometerlos indebidamente, y la salvaguarda de los derechos e intereses legítimos de docentes y estudiantes, entre otras cuestiones (Rueda, 2011).

Estamos hablando aquí de procesos de comunicación dialógica y, para que estos existan, es necesaria la interacción; una negociación constante de significados compartidos entre las personas participantes que implica la horizontalidad entre quienes se comunican. Es un proceso intencional de intercambio para acercar los saberes al logro de aprendizajes significativos, donde la relación pedagógica se convierte en una situación de aprendizaje compartido. Al hacerlo, construyen el hecho educativo transformando la realidad (Ávila, 2022). En este marco de democracia y formación universitaria, se deben generar espacios para que el cuerpo estudiantil desarrolle sus habilidades cognitivas y comunicativas en torno a los valores, principios, derechos y procedimientos establecidos en la constitución democrática (Silva, et. al. 2020). Las IES deben utilizar este marco para que sus estudiantes comprendan realmente qué es una democracia y qué se requiere para que funcione de forma correcta.

## **La responsabilidad social de las universidades como una obligación a la democracia**

La responsabilidad social universitaria es:

*Una política de gestión ética de la calidad de la universidad que busca alinearse con la misión universitaria, sus valores y el compromiso social, mediante el logro de la coherencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administradores), con los múltiples actores sociales*

*interesados en el buen desempeño universitario, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad y sostenibilidad (Vallaey, 2006, citado por Vallaey y Álvarez 2019).*

La democracia debe promover una «inteligencia ética», entendida como la capacidad de tomar decisiones éticas ante desafíos o dilemas morales. Una forma en que las IES pueden contribuir al desarrollo democrático es a través de mecanismos participativos que estimulen el aporte crítico de todos los niveles universitarios, para incidir en actitudes y abrir caminos a la construcción de un vocabulario que valore y promueva el compromiso social de la universidad. Esto es lo que se entiende por Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Es un concepto que contempla la participación de toda la organización y está orientado a la formación de ciudadanos socialmente responsables. En el contexto latinoamericano, tiene el potencial de contribuir al desarrollo de la ciudadanía y promover modelos de desarrollo sostenible, a través del establecimiento de programas de responsabilidad social y de vinculación, educación y formación ciudadana.

La responsabilidad social promueve el diálogo y el consenso entre todos los actores del ámbito social. El diálogo, según la «dialéctica de Sócrates», es el motor del pensamiento, y no una simple conversación para lograrlo. Es necesario escuchar atentamente al otro lado y, a partir de lo escuchado, explorar posibilidades, descubrir alternativas, reconocer otras perspectivas y someter las ideas a la lógica, verificando su consistencia interna. De esta manera, no solo se logra la comprensión de las ideas propuestas, sino también la generación de nuevas ideas y soluciones a los problemas (Ávila, 2016).

La responsabilidad social se considera una política de gestión ética de la calidad de las IES. Es una estrategia que beneficia tanto a la propia universidad como al entorno del que forma parte, y que refuerza su papel como agente social. Se refiere a su papel en el desarrollo social, económico, ambiental y cultural, ya sea en relación con las personas o el medio ambiente, y el impacto de sus acciones en esas áreas. De una forma u otra, siempre se ha visto como una parte esencial de la misión de las IES.

Stojnic (2022) presenta dos formas de abordar los problemas desde una perspectiva de RSU. El primero se refiere a «formar ciudadanos capaces de ejercer su profesión con sentido de la responsabilidad» para que su formación académica les permita comprender que su rol como profesionales contribuirá a una sociedad digna, inclusiva y democrática. El segundo enfoque reconoce a las

universidades como lugares que inciden en la formación del juicio ético-ciudadano de su cuerpo estudiantil en la construcción de un sistema democrático. El estudiante adquiere conocimientos adecuados a su ámbito académico, a la vez que se forma como ciudadano informado y responsable dentro de la sociedad en la que se desenvolverá en su carrera profesional (Ayala, 2011). Las propuestas pedagógicas de Stojnic sientan las bases para acercar los campos disciplinares de las diversas áreas de la formación profesional especializada a la realidad social, orientadas al desarrollo de capacidades para comprometerse, escuchar e involucrarse, pensar de forma crítica y empática, así como preocuparse por el bien-ser de todos los que le rodean (Arango et. al. 2014; Martí, et. al. 2014, citado por Stojnic, 2022).

Vallaey (2007) brinda alguna orientación a las IES, ya que señala una serie de estrategias de responsabilidad social específicas de alto nivel que deben emprender:

- Participación integrada de los grupos de interés internos y externos en el programa de trabajo de la Universidad.
- La introducción del aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas en los currículos, la investigación interdisciplinaria, la extensión y los métodos de enseñanza, con miras a brindar soluciones a los problemas sociales pertinentes.
- Autoexamen y autodiagnóstico periódicos dentro de la institución, utilizando herramientas de medición apropiadas y rindiendo cuentas a las partes interesadas.

En 2015 se realizó un estudio en el marco del *Seminario Latinoamericano de Innovación Social y Gestión Universitaria: Hacia una Nueva Responsabilidad Social Universitaria*,<sup>1</sup> donde se analizaron las percepciones sobre la RSU por parte de miembros de comunidades universitarias (Vallaey y Álvarez-Rodríguez, 2019). En primera instancia, se esbozaron cinco definiciones de RSU que se propusieron a las comunidades de las instituciones participantes: 1) solidaridad con los vulnerables (filantropía), 2) gestión de impactos, 3) participación de grupos de interés, 4) políticas de desarrollo humano sostenible y 5)

---

1 Este estudio fue organizado por la Dirección de Innovación Social del Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) y el Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria (OMERSU), con el auspicio de la Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUALC). Participaron 17 universidades de cinco países.

excelencia en la clasificación (rankings internacionales). Esas definiciones, que se centraron en la participación en el desarrollo y la gestión de los impactos universitarios, fueron las seleccionadas por la mayoría de las personas participantes, las cuales tienen implicaciones para el desarrollo curricular y la investigación. A raíz de la investigación, se propuso una nueva definición/concepto de RSU:

*La Responsabilidad Social Universitaria es la responsabilidad de la universidad por los impactos sociales y ambientales que genera, a través de una gestión ética y eficiente de sus procesos administrativos y funciones académicas. Esto con el fin de participar junto con los demás actores de su territorio de influencia en la promoción del desarrollo humano justo y sostenible (Vallaey y Álvarez-Rodríguez, 2019).*

Esta nueva definición tuvo implicaciones para la formación humana y profesional (propósito académico) y para la construcción de nuevos conocimientos (propósito investigativo) (Ayala, 2011). Tuvieron implicaciones, en particular, para el contenido académico que el cuerpo docente transmite a sus estudiantes, y para cómo ellos y sus estudiantes entienden e interpretan el mundo de manera ética, de acuerdo con su disciplina y rol social.

La mayoría de los países tienen como política de Estado la Responsabilidad Social Universitaria, lo que implica que las IES deben comprometerse, no solo a brindar una buena formación profesional académica, sino también a contribuir a la formación de profesionales responsables, sensibles a los problemas de los demás, comprometidos con el desarrollo de su país, y pensando en la inclusión social de las personas más vulnerables. La implementación de este compromiso ayuda a desarrollar personas entusiastas y creativas en la articulación de su profesión y en el desarrollo participativo de su comunidad.

Sin embargo, queda mucho por hacer. Las IES, como instituciones sociales, deben comprometerse con la promoción de la ciudadanía democrática de la sociedad y la RSU tiene un papel importante que desempeñar en ese éxito democrático colectivo. Una universidad socialmente responsable pone el conocimiento a disposición de la sociedad para que exista la democracia. Como señalan Vallaey y Álvarez-Rodríguez (2022):

*El reconocimiento del rol social y pedagógico de la universidad, como catalizadora del conocimiento sobre los impactos sistémicos en la era global, constituye, lo que llamamos, Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como gestión integral y transversal de los impactos de la educación superior en sociedad.*

## **Desafíos para las instituciones de educación superior en América Latina**

Al discutir los temas que atañen a los países de América Latina y el Caribe, se miran aquellos que les son comunes, entre los que se encuentran el rezago educativo, la escasez de recursos, la diversidad cultural, la dispersión poblacional, la falta de equidad y calidad en los servicios, y la falta de relación entre preparación-empleo-nivel de vida. Los temas en estas áreas son muchos y complejos, pero, en los últimos años, ha habido algunas mejoras, específicamente en el área educativa.

Un informe elaborado por CONADU (2013) indica que, en la década de 1990, los países de América Latina y el Caribe llevaron a cabo reformas educativas impulsadas por organismos internacionales de crédito y sectores concentrados de la economía. Esto dio lugar a una serie de iniciativas, entre ellas la creación de nuevos marcos normativos y organismos de evaluación y acreditación, la ampliación de la oferta educativa y el establecimiento de formas de relación entre la educación superior y el sector productivo.

En la educación superior, hay avances evidentes, pero desiguales. Por ejemplo, hay tendencias convergentes dado que se han venido produciendo cambios a nivel global. Varios países de América Latina comenzaron a desarrollar indicadores asociados a los procesos de evaluación y acreditación de sus programas con criterios de calidad para la certificación de los programas desarrollados en las IES en general, incluyendo los programas de RSU. Se han creado instituciones para realizar investigaciones y la matrícula ha crecido de forma considerable. Unesco (2015) señala que el acceso acelerado a la educación superior provocó un crecimiento significativo de las IES en la región. Sin embargo, como consecuencia de ello existe un excedente de titulados emergentes en determinadas disciplinas, que no consiguen acceder al mercado laboral. Estas inequidades específicas, y otras desigualdades, han hecho avanzar a las IES en el camino de la RSU.

Martí y Licandro (2018) señalan que el mayor acceso a la educación superior no necesariamente significa que el sistema de educación superior esté mejor equipado para enfrentar los enormes desafíos sociales que existen en la región. Sin embargo, han surgido numerosas redes y asociaciones académicas para el establecimiento de programas transnacionales, promoviendo la movilidad estudiantil, dando como resultado la internacionalización de los programas educativos. Estas tendencias se han visto reforzadas por el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el desarrollo de modalidades de educación virtual que han impulsado el desarrollo

de nuevos programas educativos en diversas áreas del conocimiento con una base interdisciplinaria que modifican la conformación curricular y la oferta de carreras y calificaciones.

Las IES tienen un rol privilegiado en ayudar a los países a construir procesos democráticos a través de contenidos y métodos de enseñanza, proceso que se construye día a día en los escenarios universitarios. El reto es proporcionar una educación y una formación basadas en valores y que desarrollen las habilidades y la capacidad intelectual necesarias para afrontar el futuro. Todo ello en un marco de respeto mutuo, que contribuye al sostenimiento y desarrollo de la sociedad y a la reducción de las desigualdades (González, 2021).

Además, el uso de medios y métodos virtuales de comunicación y enseñanza permite un mayor acceso a información sistematizada y curricularmente organizada, reconocida y validada, y a una educación focalizada. Por su contenido, estructura, enseñanza y soporte institucional, se vuelven relevantes como un componente social donde las IES pueden ofrecer educación superior de calidad a una cohorte más amplia de la sociedad. En este ámbito se han impulsado esquemas interinstitucionales, interregionales e interpaíses que incrementan el acceso y la conectividad dentro y entre los países. Estos niveles de cooperación en el desarrollo educativo requieren importantes fondos públicos y el apoyo de las agencias de financiación.

## **El impacto del COVID-19 en la democratización de la educación superior**

La pandemia provocada por el virus SAR-Cov-2 (COVID-19) impactó en las instituciones educativas y, en consecuencia, en las actividades de formación, investigación y desarrollo social y cultural. Provocó un cambio repentino en todos los ámbitos, y la educación –en todos los niveles– tuvo que adaptarse a las nuevas circunstancias. Se pasó de la educación universitaria presencial, tipo aulario, a modalidades no presenciales, mediada por las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. La crisis sanitaria puso de manifiesto las necesidades institucionales de infraestructura y obligó a repensar cómo llevar a cabo la transformación e implementación de la docencia hacia una nueva cultura y práctica docente general. El cuerpo docente tuvo que salir del aula tradicional para convertirse en usuarios de herramientas tecnológicas que les eran totalmente ajenas, para poder enseñar e interactuar con sus estudiantes, aunque sea de forma remota. Esto, al mismo tiempo que se esfuerza por involucrar al cuerpo estudiantil con

respecto a las presiones del confinamiento y las otras implicaciones de la pandemia.

De una forma u otra, y con distintos grados de éxito, todas las IES consiguieron llevar a cabo la docencia virtual, a pesar de una preparación previa desigual y sin merma en gran medida de los resultados, factor que no se consideró del todo positivo (Arocena, 2021). Dentro del sistema educativo, la democracia implica igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. En un nivel, la educación a distancia se presentó y se vio como una oportunidad extraordinaria para demostrar las posibilidades y los beneficios que podrían ofrecerse a través de programas de aprendizaje a distancia diseñados a propósito. Sin embargo, la necesaria celeridad de la transición hizo que las IES, con programas ya diseñados para la modalidad presencial, no estuvieran en condiciones de convertir dichos programas en modelos efectivos de educación a distancia a la velocidad requerida, lo que dificultaba su evaluación y el éxito del modelo como una forma de acceso.

Los campus universitarios estaban, en general, desiertos, y el entorno de aprendizaje del cuerpo estudiantil se convertía en su hogar o alojamiento alquilado. El concepto de mayor acceso como resultado de la tecnología se ve algo socavado por el hecho de que, en primer lugar, muchos estudiantes no tienen acceso sin restricciones a la tecnología. Muchos no tenían computadora, otros no tenían conexión a internet y, otros, tuvieron que compartir dispositivos con otros miembros de su hogar. Si bien es cierto que la introducción de tecnologías en la educación genera prácticas transformadoras, no puede impulsar el cambio y la equidad previstos si escasean o el acceso es limitado. También es indiscutible que aquellos que ya se encuentran en posiciones de desventaja económica, social y educativa son, quizá, las personas que tendrán dificultades para acceder a la tecnología. Así, la brecha entre sectores socioeconómicos se amplió, en lugar de reducirse, exacerbando las consecuencias que esto tiene para los países (Smelkes, 2020). Si bien la generación actual de estudiantes es experta en tecnología y está muy involucrada con las redes sociales, independientemente de su estatus económico, el hecho es que esto ocurre principalmente a través del teléfono móvil, que es una herramienta completamente inadecuada para el aprendizaje remoto.

El aprendizaje a distancia y la educación virtual tienen mucho que ofrecer y tienen la capacidad de mejorar las experiencias de aprendizaje. Hay cosas que se pueden hacer a distancia que no se pueden lograr presencialmente, pero, al mismo tiempo, tiene limitaciones como las descritas anteriormente. También dificulta que el cuerpo docente tenga en cuenta los intereses, talentos, antecedentes culturales y

problemas lingüísticos de sus estudiantes. El escenario presencial, por otro lado, permite el enriquecimiento entre todos, así como el compromiso informal antes y después e, incluso, durante las clases, lo cual es parte integral de la experiencia de aprendizaje (Smelkes, 2020).

Finalmente, se debe considerar que, durante la pandemia, la educación superior tuvo un papel muy importante, en el que la medicina, ciencia y tecnología pasaron a ser centrales en la investigación del virus, la identificación de estrategias socio-sanitarias de prevención, el desarrollo de vacunas y la producción de insumos sanitarios, todos ejemplos de la RSU en acción (Arocena, 2021).

Existe un debate en curso sobre el papel de la tecnología en la educación superior. La experiencia y el conocimiento muestran que las universidades fueron creadas fundamentalmente para la interacción social y la creación de conocimiento. El desafío es cómo incorporar la tecnología para lograr mayores resultados en beneficio de la comunidad universitaria y la sociedad. Es algo que aún está por resolver.

## Referencias

- Alcántara, A. y Marín V. (2013): «Gobernanza , democracia y ciudadanía: sus implicaciones con la equidad y la cohesión social en América Latina». Revista Iberoamericana de Educación Superior 4(10): 93-112.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722013000200007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722013000200007)
- Ayala, M. (2011): «Responsabilidad social universitaria». Realidad y Reflexión 11(33): 61-72.  
<http://redicces.org.sv/jspui/handle/10972/91>
- Aparici, R. (ed. ). (2010): Educomunicación: Más allá del 2.0. Barcelona, Gedisa Editorial.
- Arocena, R. (2021). «Capacidades y compromiso social de la universidad latinoamericana a la hora de la pandemia». UDUAL. Revista Universidades. Vol. 72 No. 90 (2021): Pandemia: investigación e innovación universitarias. 9-19.  
<http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/591>
- Ávila Muñoz, P. (2012). Educación a distancia y educomunicación. En Manuel Moreno Castañeda (compilador) Veinte visiones de la educación a distancia. México: UDGVirtual. ISBN: 978-607-450-9
- Ávila Muñoz, P. (2016) Ciudadanía digital y educación. En: Comunicaciones del V Congreso CREAD Andes y V Encuentro Virtual Educa Ecuador Calidad y accesibilidad de la educación

- superior a distancia: América, África, Europa y Asia. Universidad Técnica Particular de Loja. pp. 246-261 (libro electrónico)  
<http://caled-ead.org/sites/default/files/files/libro-comunicaciones-cread.pdf> ISBN digital: 978-9942-25-026-1
- Chacín, A., González, A., y Peñaloza, D. (2020): «Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19». *Revista de ciencias sociales* 26(3): 98-117.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7565470>
- Galindo, J. A. (2009). *Ciudadanía digital. Signo y pensamiento*. V. XXVIII. No. 54. enero/ junio. pp. 164-173.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86011409011>
- González, M. (2021). La responsabilidad de la universidad en el fomento de los valores que son comunes a la educación, la ciencia y la práctica de la democracia. <http://formacionib.org/noticias/?La-responsabilidad-de-la-universidad-en-el-fomento-de-los-valores-que-son>
- Grimaldo, H. (ed.) (2018): *El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.  
<http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/301>
- Lamarra, N. (2012): «La Educación Superior en América Latina. Interrogantes y desafíos para el debate». *Sociedad y Discurso* (21): 94-113.  
<https://journals.aau.dk/index.php/sd/article/view/900/725>
- Martí, J., Licandro, O. (2018) «El bien común como meta: desafíos para las instituciones de educación superior». En *El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe*. Humberto Grimaldo (coordinador). Caracas: UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba. 95-114.  
<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- Parra, W. y Jiménez, V. (2021): «Gerencia educativa, democracia y ciudadanía en tiempos de pandemia COVID-19». *Revista REDINE* 13(2): 76-86.  
<https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/3310>
- Rodríguez, R. (2001): «Educación, desarrollo y democracia en América Latina. Un equilibrio de los noventa», *Perfiles Educativos*, XXIII, 94, pp. 6-42.
- Rueda, E. (2011): «La universidad para cultivar la democracia: sobre la misión ético-política de la educación superior en América Latina y el Caribe». *La universidad para cultivar la democracia: sobre la misión ético-política de la educación superior en América Latina y el*

- Caribe. Revista: Postconvencionales. No. 4, ISSN 22210-7333  
<https://www.researchgate.net/publication/349009718>
- Silva, A., Angarita, L, y Ramírez, D. (2020): «Universidad y democracia. Una reflexión sobre los valores ético-políticos en la educación superior». Revista Guillermo de Ockham 18(2): 137-149.  
<https://doi.org/10.21500/22563202.4452>
- Schmelkes, S. (2020): «La educación superior ante la pandemia de la Covid-19: el caso de México». UDUAL. Revista Universidades. Vol. 71 No. 86 (2020): Horizontes de la educación superior en México hoy. 73-87.  
<https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
- Stojnic, L. (2022): «Responsabilidad Social Universitaria y ciudadanía democrática: la apuesta de formación para el compromiso público con las diversidades». Emerging Trends in Education, 30(8): 51-73.  
<https://doi.org/10.19136/etie.a4n8.4729>
- Vallaes, F. (2007): «La responsabilidad social universitaria: ¿Cómo entenderla para querer practicarla?». Recuperado el 16 de abril de 2016.  
<https://www.uv.mx/APPS/CUO/TALLERSU/Docs.%20RSU%20para%20INEGI/La%20RSU%20Como%20entenderla%20para%20quererla%20y%20practicarla.pdf>
- Vallaes, F. y Álvarez, J. (2019): «Hacia una definición latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria: Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios». Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación 22(1): 93-116.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190342>
- Vallaes, F. y Álvarez, J. (2022): «El problema de la responsabilidad social de la Universidad». Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria 34(2): 109-139.  
<https://doi.org/10.14201/teri.28599>

## PARTE II: COMPROMISO CÍVICO

En esta sección se explorarán las diversas experiencias en América Latina y el Caribe en términos de teoría y práctica del compromiso cívico en la educación superior. Nuestro objetivo en esta sección del libro es ilustrar las muy diferentes modalidades que adoptan estas experiencias, pero también su hilo conductor. Surge un rico tapiz basado en enfoques filosóficos y de políticas autóctonos que merecen una mayor atención internacional. María Catalina Nosiglia y María Rosa Tapia abren esta sección con una revisión del compromiso cívico a través de prácticas sociales educativas en la Universidad de Buenos Aires (Argentina), una gran universidad pública con una larga y diversa historia de compromiso social que ha pasado por diferentes fases, reflejando la historia que ha vivido el país. Mucho se puede aprender de este rico estudio de caso. Luego, Marcelo Knobel y Fernando Hashimoto examinan la extensión universitaria y el compromiso cívico en las universidades brasileñas, un país con un sistema de educación superior grande y diverso. También es un país donde la misión de extensión ha sido bastante prominente en las últimas décadas, particularmente desde el proceso de democratización que comenzó en la década de 1980. Todavía se pueden esperar muchos cambios.

A continuación, se presenta un capítulo sobre creación de vínculos e innovación social y tecnológica para un territorio sostenible: SmartLand-UTPL (Ecuador). Este capítulo está a cargo del rector de la UTPL, Santiago Acosta Aide, quien enfatiza el papel dominante que tiene la cuestión del desarrollo regional en América Latina y el papel que puede desempeñar la educación superior en la promoción de la sostenibilidad social y económica en su región. Por su parte, Víctor Martínez Ruiz y Claudia Lucía Mora Motta analizan el tema de la responsabilidad social en la educación superior: FORJA, una experiencia curricular en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia. La universidad se ha centrado en la reforma curricular como un medio para cumplir con su misión social, que considera una responsabilidad clave.

Natacha Pino Acuña, rectora de la Universidad de Aysén en el sur de Chile, ofrece una visión general de la importancia del compromiso territorial en una universidad regional, que se creó en respuesta a las movilizaciones de los pueblos indígenas locales de la región. «Universidad de Aysén (Chile): Desde la demanda social al compromiso con sus territorios» describe cómo el nuevo liderazgo universitario ahora corresponde a ese compromiso con el rol de la educación superior y ha creado una lección extremadamente valiosa para la co-creación del

compromiso cívico en la educación superior. Pablo Ayala Enríquez, director de participación cívica en la Universidad Tecnológica de Monterrey en México, contribuye con un capítulo sobre el esfuerzo de larga data por involucrar a la sociedad en esa importante universidad. La educación ética y cívica a través del servicio social en el nuevo modelo educativo del Tecnológico de Monterrey describe una experiencia reciente de esa reorientación estratégica y las lecciones que podemos aprender de ella.

Finalmente, Glenn A. Bowen, director ejecutivo del Centro de Iniciativas de Servicio Comunitario y director del Plan de Mejora de la Calidad en la Universidad Barry en Estados Unidos, aborda el tema de la participación cívica en la educación superior del Caribe: prácticas y posibilidades para el avance de la democracia. Aprendemos sobre la diversidad de experiencias en todo el Caribe anglófono y el potencial para la expansión de las iniciativas de participación comunitaria.

## **CAPÍTULO 10: COMPROMISO CÍVICO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

María Catalina Nosiglia y María Rosa Tapia

### **Resumen**

La integración de las funciones académicas, de investigación y de extensión constituye una de las cuestiones fundamentales para lograr la formación integral del cuerpo estudiantil universitario y la promoción de su compromiso ciudadano.

En el presente artículo se analizan las Prácticas Sociales Educativas (PSE) que se desarrollan en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y que constituyen acciones de aprendizaje y servicio al promover la articulación de los contenidos curriculares con las necesidades y demandas de la sociedad. Las PSE se presentan como una herramienta eficaz para que el cuerpo estudiantil desarrolle las habilidades y los valores de la ciudadanía, adquieran diversas visiones del mundo y alcancen una posición reflexiva frente a la realidad, a través de la participación, de nuevas y variadas formas, en la vida social.

### **La Universidad de Buenos Aires**

La UBA, nacida en tiempos de gestas revolucionarias e independentistas, ha sido protagonista de cada uno de los momentos trascendentales de la historia de nuestro país, ya que incorporó tempranamente el compromiso social de la universidad. La UBA fue la segunda universidad creada en el actual territorio nacional, el 12 de agosto de 1821, y se nacionalizó en 1881. Es una universidad pública y gratuita, y su misión es contribuir al desarrollo de la cultura mediante los estudios humanistas, la investigación científica y tecnológica y la creación artística, prestando particular atención a los problemas nacionales a través de la enseñanza, la investigación y la extensión.

La UBA se caracteriza por ser una macro universidad, por sus dimensiones en términos de estudiantes, docentes, no docentes, unidades académicas, institutos de investigación y hospitales. A su vez, se destaca por su oferta académica de calidad que es reconocida a nivel internacional. Se encuentra conformada por trece facultades que ofertan más de cien carreras de grado y quinientos cincuenta posgrados, seis colegios preuniversitarios, seis hospitales universitarios y más de

sesenta institutos de investigación. Según datos del año 2019, la Universidad tenía 319.000 estudiantes de grado y pregrado y otros 21.000 de posgrado. Además, su cuerpo académico contaba con 22.800 docentes universitarios y 13.600 no docentes, según datos del anuario estadístico de la Secretaría de Políticas Universitarias.

### **La función social de la universidad**

La función social fue incorporada por primera vez en los estatutos de la UBA sancionados a partir de la Reforma Universitaria de 1918, que estableció las bases de la organización de las universidades latinoamericanas. El Movimiento de la Reforma Universitaria, liderado por los estudiantes, fue central en la inclusión de la extensión como función social de la universidad. En el documento *Bases para la reforma de la universidad*, que la Federación Universitaria Argentina presentó en la ciudad de Córdoba en junio de 1918, se destacan principios vinculados con la apertura y democratización de la universidad y su orientación social a través de la extensión, en todas las universidades públicas. Esta Reforma dejó como legado la democratización del gobierno de la universidad, la ampliación del acceso a la universidad a las clases medias, la renovación académica y la configuración de un modelo universitario con fuerte compromiso social.

Desde entonces, la UBA tiene una larga historia de compromiso social universitario y busca hacer realidad su función social poniendo al servicio de la sociedad los saberes que produce y enseña. El actual Estatuto de la UBA incluye un capítulo referido a la función social de la universidad (Cap. III), que en su artículo 69 expresa con claridad que «la Universidad guarda íntimas relaciones de solidaridad con la sociedad de la cual forma parte». Asimismo, destaca que es un instrumento de mejoramiento social, al servicio de la nación y de los ideales de la humanidad.

### **La extensión universitaria como función sustantiva de la UBA**

La extensión universitaria está vinculada con la formación de la ciudadanía, que implica la proyección de la universidad hacia afuera de ella misma —como explica Victoria Kandel— en el sentido de afirmar la condición de ciudadano del estudiante, del profesional, del científico y del docente. Esta idea, según la autora, recoge la interpretación que ofreció el movimiento reformista de Córdoba (Kandel, 2016). Con el objeto de jerarquizar el compromiso social y gestionar las políticas de

extensión, la UBA contempló la creación de unidades de gestión especializadas.

El primer antecedente fue la creación de un Departamento de Extensión Universitaria (DEU), dependiente del Rectorado por Resolución del Rector interventor de la UBA No. 73/56. Esta creación expresa el modelo de extensión de la universidad reformista de las décadas de 1950 y 1960. Al respecto, Silvia Brusilovsky explica que aquella política procuró articular la extensión con las funciones de docencia e investigación a través de un trabajo interdisciplinario que contó con la participación de distintas cátedras y estudiantes, centradas en los problemas de los sectores populares (Brusilovsky, 2000). Fue en el año 1956 que se creó, como política destacada, el Centro Integral de la Isla Maciel que, durante diez años, se abocó a resolver los problemas de escolarización de jóvenes y adultos, a la vez que realizó acciones de formación para el trabajo y para la salud.<sup>1</sup>

A partir de la restauración de la democracia, las políticas de apertura cobraron un nuevo impulso. En 1984 se jerarquizó la gestión de la función social mediante la creación de una Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, dependiente del Rectorado. Esta unidad tiene por función asistir al Rector en todo lo vinculado con las actividades que contribuyan a la interacción de los claustros universitarios con el resto de los sectores sociales. Desde entonces, las distintas facultades también fueron creando sus propias unidades de gestión, abocadas al desarrollo de la extensión universitaria, tal como lo expresara Martín Marcos, ex secretario de extensión universitaria:

*Desde la normalización universitaria, en 1994, se han concretado una serie de experiencias en los diferentes ámbitos de la universidad [...] Desde la extensión universitaria, la universidad ha realizado acciones significativas de transferencia hacia el medio social: producción y divulgación cultural, deportes, capacitación laboral, actualización docente, acción social, prevención de la salud, difusión institucional y una amplia oferta de educación extracurricular (Marcos, 1993: 13 y 14).*

Otro hito relevante en la vida institucional de la UBA se registró en 1995 cuando el Consejo Superior aprobó el Programa de Reforma de la Universidad de Buenos Aires. En aquel entonces, se contemplaron cambios para las distintas funciones sustantivas. Acerca de la extensión

---

1 Ver video de la experiencia: «Maciel, la otra orilla» disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=sJR\\_DCbl5yk](https://www.youtube.com/watch?v=sJR_DCbl5yk)

universitaria, se evaluó la necesidad de mejorar su articulación con la docencia y la investigación, en línea con los debates vinculados a los procesos de curricularización de las prácticas extensionistas. El objetivo era fortalecer la formación integral del cuerpo estudiantil universitario mediante la articulación equilibrada de las tres funciones sustantivas de la universidad:

*A la adquisición de saberes teóricos dentro de las aulas a partir de la docencia y al descubrimiento y constatación de nuevos saberes a través de la investigación, se deberían sumar aprendizajes significativos o experiencias asociadas a la participación activa de los estudiantes y los docentes en situaciones problemáticas reales que pongan en juego el rol social de la universidad (Vedia, 2020).*

Se planteó así la necesidad de crear un programa de «prácticas de servicio social a la comunidad», concebidas como una actividad obligatoria incluida formalmente en los planes de estudio. Aunque dicha iniciativa finalmente no se llevó a cabo durante la década de 1990, fue recuperada en 2010 y dotada de nuevos sentidos, con la creación de las PSE.

### **Las PSE y la instalación del Aprendizaje y Servicio Solidario (AYSS) como política institucional**

El Programa de Prácticas Sociales Educativas, creado por el Consejo Superior de la UBA por medio de la Resolución (CS) No. 520/10, busca articular, promover y desarrollar la sólida tradición de la UBA en prácticas sociales curriculares, desarrolladas en diferentes unidades académicas. A través de las PSE, la UBA busca hacer realidad su función social poniendo al servicio de la sociedad los saberes que produce y enseña, permitiendo fomentar la colaboración entre la universidad y la comunidad. Las PSE se entienden de la siguiente forma:

*Se constituyen en una herramienta eficaz para que los estudiantes desarrollen las habilidades y los valores de la ciudadanía, adquieran diversas visiones del mundo y alcancen una posición reflexiva frente a la realidad, a través de la participación, de nuevas y variadas formas, en la vida social (Res\_CS\_520-10).*

Las PSE son propuestas pedagógicas que privilegian tanto la adquisición de conocimientos como el beneficio concreto en el campo social, atendiendo las necesidades curriculares y de la comunidad, siendo por ello actividades de aprendizaje y de servicio. Resultan así un medio

adecuado para colaborar con la integración de la investigación, enseñanza y extensión.

La integración de las actividades de extensión universitaria al currículum y su articulación con la docencia y la investigación presentan potencialidades en lo que se refiere a la constitución de espacios en los que sustentar aprendizajes significativos y conocimientos situados. Permite el aprendizaje en base a problemas reales con el objetivo de ofrecer soluciones concretas y potenciar el desarrollo de conocimientos, competencias y actitudes al motivar al cuerpo estudiantil a indagar e involucrarse en forma solidaria con el contexto real.

María Nieves Tapia subraya que el aprendizaje-servicio constituye una práctica solidaria que cuenta con la participación protagónica del cuerpo estudiantil, destinada a cubrir las necesidades reales de una comunidad. Lo anterior presupone una planificación institucional que integra la práctica solidaria con el currículum universitario (2006). Puig y Palos (2006) definen al aprendizaje-servicio como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto, bien articulado, en el que las personas participantes aprenden a la vez que trabajan para satisfacer las necesidades reales del entorno. Asimismo, Monike Gezuraga advierte que los programas de aprendizaje-servicio no son políticas de voluntariado universitario ni tampoco prácticas solidarias aisladas, sino que exigen combinar de forma sinérgica las funciones educativas y sociales (Gezuraga, 2017). En palabras de Miquel Martínez, las propuestas de aprendizaje servicio son:

*Propuestas que conviene situar en el marco de un modelo formativo de universidad que procura combinar aprendizaje académico y formación para una ciudadanía activa en tiempo real. Por ello son propuestas que deben integrarse en el conjunto de cambios orientados hacia un nuevo modelo de universidad que, además de procurar más calidad, incorpora entre sus dimensiones el ejercicio de la responsabilidad social [...] Es decir, un modelo de universidad que, además de preocuparse por la calidad, orienta su modelo formativo y su actividad docente, investigadora y de transferencia del conocimiento al logro de más inclusión social, a la formación de titulados que actúen desde perspectivas orientadas al logro del bien común y de una sociedad más justa y democrática (Martínez, 2008:16).*

De este modo, la característica distintiva del aprendizaje-servicio dentro de las PSE, es su articulación con los contenidos curriculares, los cuales tienen un doble impacto: en lo pedagógico y en lo social. Las PSE se constituyen en una herramienta eficaz para que el cuerpo estudiantil desarrolle las habilidades y los valores de la ciudadanía, adquieran

diversas visiones del mundo y alcancen una posición reflexiva frente a la realidad, a través de la participación, de nuevas y variadas formas, en la vida social.

### **Ubicación del AYSS en la gestión institucional y en tiempos de crisis**

Una PSE constituye un trayecto formativo que incluye tres componentes:

- Un componente formativo, que supone el desarrollo de habilidades mediadas a través de procesos de enseñanza.
- Un componente social, en la medida que es una práctica que se desarrolla en espacios extra-áulicos y se dirige a la sociedad.
- Un componente de intervención por cuanto implica el desarrollo de estrategias con el objetivo de brindar un servicio a la comunidad en la que se inserta la institución.

Para implementar las PSE en la UBA, fue necesaria la coordinación entre la Secretaría de Extensión dependiente del Rectorado de la UBA y la Secretaría Académica. La Secretaría de Extensión es la responsable de la vinculación con la comunidad por medio del diseño de proyectos socio-comunitarios a través del Programa UBANEX. El área académica cobra relevancia al asesorar a las distintas unidades académicas en la inclusión curricular de las PSE, la capacitación del equipo docente vinculada a la promoción del aprendizaje-servicio y la evaluación de la pertinencia y calidad de las propuestas que se elevan para su aprobación al Consejo Superior de la Universidad.

Hay tres resoluciones específicas que se enfocan en la aplicación e integración de las PSE. La Resolución (CS) No. 520/10 establece que los proyectos de PSE deben estar a cargo de equipos docentes formados por profesores y auxiliares, con una duración de 42 horas y establece su carácter voluntario hasta el ciclo 2012. La Resolución (CS) No. 3653/11 establece en su Reglamento los objetivos, las formas de inserción académica y los requisitos que deben tener los proyectos, y prevé la creación del Sistema Integrado de Proyectos de Prácticas Sociales Educativas (SIPPSE) donde se registrará la nómina de todos los proyectos de PSE que se produzcan en la Universidad. La Resolución (CS) No. 172/14 establece que «a partir del año académico 2017 las Prácticas Sociales Educativas tendrán carácter obligatorio y serán requisito para la obtención del diploma para todos los estudiantes ingresantes a la Universidad a partir de este ciclo». Esta última Resolución también señala, en sus considerandos, que «las Unidades

Académicas han solicitado se conformen espacios para capacitar a los equipos docentes tanto en aspectos formativos cuanto didácticos».

La UBA continúa promoviendo la institucionalización de las PSE en la universidad, brindando asistencia técnica a las diferentes unidades académicas para el diseño y sistematización de propuestas que la puedan acreditar. De este modo, se busca ofrecer una oferta variada de proyectos para que el cuerpo estudiantil pueda cumplir con el requerimiento necesario para su graduación. A partir del año 2018, se comenzaron a realizar capacitaciones sistemáticas a los equipos docentes a fin de recoger las experiencias tanto académicas como de extensión que venían realizando las distintas unidades académicas y cátedras para establecer un marco teórico y conceptual común, y promover el intercambio entre docentes de diferentes facultades para compartir y reflexionar sobre sus prácticas. Esto dio por resultado el armado de un recorrido histórico, un mapa de geolocalización y un repositorio digital de todas las actividades vinculadas a prácticas sociales educativas ya realizadas. Se sistematizaron así los proyectos según la temática que se privilegiaba, la población atendida y el contexto geográfico donde se realizaban. A pesar de la dispar implementación entre las diferentes unidades académicas, estas capacitaciones iniciales favorecieron la gradual institucionalización de las PSE en la UBA.

### **Las PSE en acción**

Cada unidad académica, en función de sus cursos, regularidad, asistencia, promoción y evaluación, reglamenta las PSE. Dada la diversidad de carreras que se ofrecen en la Universidad y las diferentes lógicas disciplinarias, se establecieron distintas modalidades de inserción de la PSE al currículum. A continuación, se presentan cinco ejemplos de proyectos específicos y los diferentes enfoques adoptados:

**a) Como parte de los contenidos que se abordan en instancias de trabajos de campo o espacios similares, cuando se presenten fundamentos que sustenten su afinidad con el ejercicio de prácticas sociales.**

El proyecto Derecho y Acceso al Agua en Barrios de Esteban Echeverría de la Facultad de Agronomía (RESCS-2019-438-E-UBA-REC) aborda la problemática social de derecho y acceso al agua potable en barrios del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

En la etapa inicial, estudiantes y docentes de la Facultad, junto a vecinos y organizaciones de los barrios involucrados, hacen un relevamiento de las problemáticas del lugar relacionadas al acceso y consumo de agua. Posteriormente, se toman muestras para analizar

tanto aspectos microbiológicos como fisicoquímicos en la misma facultad. El muestreo se planifica teniendo en cuenta las características topográficas e hidrogeológicas de las cuencas. Así, estudiantes junto a docentes aplican conocimientos curriculares para hacer un análisis integral de la situación, y con los resultados de los estudios de laboratorio, generar un diagnóstico del caso. Carreras como Agronomía y Ciencias Ambientales tienen dentro del currículum elementos técnicos y teóricos relacionados a la calidad de aguas y la contaminación, pero existen escasas prácticas y experiencias vinculadas a problemáticas socio-ambientales actuales. Finalmente, esta articulación posibilita visibilizar y dimensionar en la comunidad universitaria la problemática del acceso al agua potable que existe actualmente en la zona. Los resultados son insumos para realizar encuentros donde se analice, junto a las familias y delegados barriales, la calidad del agua, posibles tratamientos, tecnologías o remediaciones apropiadas para el lugar, y los recaudos a tener en cuenta según el uso que se le vaya a dar. Asimismo, con esta experiencia se pretende brindar herramientas para concientizar sobre el derecho al agua potable y la calidad de la misma, incentivar la participación de vecinos de sitios aledaños pudiendo así nutrir procesos organizativos colectivos.

Para llevar a cabo la PSE, es necesario que el cuerpo estudiantil aplique contenidos vinculados a un amplio abanico de materias, dentro de las cuales serán necesarias las diferentes Químicas y Microbiología para el análisis de las muestras de agua, así como Hidrología para ejecutar el estudio de las características de la cuenca, entre otras.

**b) Como parte de propuestas que desarrollen diferentes equipos constituidos de cátedra, departamentos e institutos de la UBA.**

El proyecto de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, titulado Detección de factores de riesgo cardiovascular y diabetes en poblaciones vulnerables (RESCS-2019-2137-E-UBA-REC), se ubica en barrios vulnerables del sur de la Ciudad de Buenos Aires. Se viene desarrollando desde 2009. El objetivo del proyecto es fomentar estilos de vida saludables que, si se adquieren desde edad temprana, favorecen el arraigo de hábitos apropiados para disminuir la incidencia de alteraciones, así como fortalecer la participación de estudiantes de Bioquímica en actividades de vinculación social.

En el desarrollo del proyecto, el equipo de la PSE abordó una serie de actividades incluyendo: escuchar sus demandas sanitarias, sensibilizar a la comunidad acerca de los factores de riesgo cardiovascular, informar, realizar intervenciones que abarquen anamnesis, tomar medidas antropométricas, extracciones de sangre para

determinar el perfil lipídico e hidrocarbonado y tomas de muestras de cabello para medir cortisol.

En cuanto al rol del cuerpo estudiantil en el proyecto, se realizan encuentros de intercambio y de capacitación conjunta entre estudiantes pares de otras carreras de salud. Se capacita al cuerpo estudiantil en la comunicación con pacientes, tareas analíticas y evaluación de resultados. Se entregan los resultados en forma personalizada, realizando la derivación a un centro sanitario cuando corresponda, con intervención médica y propiciando controles periódicos. También se articula con el Departamento de Bioquímica Clínica de la Facultad donde se trasladan las muestras de sangre y de cabello para su procesamiento.

Las actividades se realizan en coordinación con entidades barriales y comedores comunitarios, formalizados a través de asociaciones civiles, así como con escuelas y parroquias. En términos generales, los miembros de las comunidades con las que se trabaja se encuentran en situación de empleo informal o desempleo, carecen de un sistema de seguridad social y de controles de salud periódicos.

### **c) Como parte de un proyecto de extensión UBANEX pertinente.**

Una década después de la citada aprobación, en 2004, la extensión universitaria cobró un nuevo impulso con la creación del programa de subsidios —denominado UBANEX— mediante la resolución No. 3445 del Consejo Superior. Esta política consiste en el otorgamiento de subsidios económicos a las cátedras docentes, para que desarrollen proyectos de extensión, que deben contar con la participación del cuerpo estudiantil. Desde su creación hasta la actualidad se han financiado más de quinientos proyectos, que procuraron fortalecer la vinculación de la Universidad con la sociedad en general. El Programa UBANEX fue galardonado con el tercer lugar del Premio McJannet 2022 de Ciudadanía Global otorgado por la Red Talloires de Universidades Comprometidas.<sup>2</sup>

Un ejemplo, entre los múltiples proyectos que subsidia el programa UBANEX en la actualidad, es el Programa intensivo de atención odontológica para comunidades rurales de la provincia de Misiones, que se realiza desde la Facultad de Odontología en la localidad de Montecarlo, Provincia de Misiones. El programa está destinado a

---

2 Talloires Network of Engaged Universities - The UBANEX Program is the third-place prize winner of the 2022 MacJannet Prize for Global Citizenship.  
<https://talloiresnetwork.tufts.edu/about-the-macjannet-prize/2022-macjannet-prize-winners/ubanex/>

estudiantes de nivel primario y secundario residentes en zonas rurales y urbanas marginales. Este proyecto, que se centra en el componente de salud bucal, tiene como objetivo alcanzar niveles aceptables de riesgo específico llevando a los niños a un nivel de alta integral, con un fuerte componente en promoción y educación para la salud e incentivando a la población para el logro de conductas saludables. Se realiza el diagnóstico previo determinando las características sobre ubicación geográfica, clima, tipo de viviendas, fuentes de trabajo, alimentación, hábitos de higiene, vestimenta y creencias. Los resultados dan cuenta de familias numerosas, trabajadores temporarios sin obra social, comida escasa en proteínas, los hábitos de higiene afectados por la precariedad habitacional y económica y, ante el dolor dental, esperaban que la muela se rompiera quedando las raíces y que no doliera más.

La ejecución se ajusta a un programa anual que incluye la preparación en la sede de la Facultad y acciones clínicas directas en el terreno (con equipo propio y la unidad móvil odontológica). Se cubren anualmente alrededor de 1.000 escolares, aplicando protocolos de atención con fuerte componente preventivo, realizándose una evaluación cuantitativa y cualitativa pos-intervención. La población participa y está involucrada con el proyecto; la ciudad de Montecarlo tiene a su cargo la provisión de hospedaje, logística interna de movilidad, coordinación de la distribución de alimentos y autorización de los escolares para la atención odontológica.

**d) Como parte de las actividades desarrolladas a través de convenios con instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil.**

El objetivo del proyecto de PSE Construcción comunitaria de mapas de inundaciones urbanas (RESCS-2021-47-E-UBA-REC) es la construcción de mapas comunitarios de inundaciones urbanas con el fin de contribuir a aumentar la concientización sobre el manejo del riesgo por inundaciones en las diversas localidades, así como el de los beneficios del trabajo participativo. El proyecto es coordinado por la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y tiene como destinatario a la comunidad educativa de escuelas primarias, secundarias o establecimientos educativos de nivel terciario, incluyendo a las familias. Esto facilita el trabajo participativo de beneficio para la población del barrio y, en muchas localidades, los establecimientos educativos actúan como centros de evacuados.

Este proyecto se basa en la experiencia adquirida en el proyecto de investigación/extensión Anticipando la Crecida,<sup>3</sup> que se encuentra en actividad desde 2013. Este es un programa de trabajo gradual y sostenido que, desde entonces, ha logrado el involucramiento de varias escuelas. Además, el alcance del proyecto ha aumentado. En octubre de 2017, se firmó un convenio de colaboración entre la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA (FCEN) y el Municipio de La Matanza. Al mismo tiempo, otros proyectos de investigación de la Facultad articulan acciones y desarrollos con actores locales como la Defensa Civil, la Secretaría de Ciencia y Tecnología y asociaciones vecinales. También trabaja junto con organismos operativos que proporcionan información hidrometeorológica (Servicio Meteorológico Nacional, Instituto Nacional del Agua, Instituto Geográfico Nacional y Servicio de Hidrografía Naval).

A partir de estos antecedentes, la PSE se adecua a un proceso de co-producción de conocimiento. Es decir, incluye ciclos de encuentros con los actores locales combinados con trabajo autónomo del cuerpo estudiantil y de discusión y reflexión junto con los docentes de la FCEN. La combinación de trabajo autónomo y de encuentro grupal permite al cuerpo estudiantil sistematizar la información y saberes reunidos y, a la vez, contribuir a la construcción colectiva del conocimiento. Asimismo, la interacción con investigadores y expertos de otras instituciones permite a los estudiantes de las PSE conocer y entender de una manera más integral el problema de las inundaciones urbanas y las estrategias para reducir su impacto.

Como resultado de la ejecución de la PSE realizada por cada estudiante y su integración con las otras, se obtienen mapas co-producidos que son de utilidad no solo para las comunidades locales (escuela, familias de la escuela, etc.) sino también para la comunidad científica. Estos mapas también son la base de la comunicación y difusión de los resultados del proyecto hacia la comunidad.

**e) Como parte de proyectos de voluntariado de organismos públicos.**

La pandemia del COVID-19 tuvo un profundo efecto en la UBA así como lo tuvo en instituciones de educación superior en todo el mundo. En Argentina, el Gobierno Nacional declaró el *Aislamiento Social Preventivo*

---

<sup>3</sup> Web del proyecto, Anticipando la crecida, está disponible en <http://anticipandolacrecida.cima.fcen.uba.ar/>

y *Obligatorio* (ASPO) el 19 de marzo de 2020.<sup>4</sup> En el contexto de este aislamiento, las universidades argentinas desarrollaron distintas políticas, en el marco de sus autonomías, para sostener la continuidad pedagógica.

La UBA tomó la iniciativa de buscar soluciones para paliar la crisis sanitaria, afrontar sus consecuencias y poner a disposición del estado y de la ciudadanía, su capacidad científica y tecnológica. La Universidad puso a disposición de las autoridades nacionales y provinciales su extensa red de hospitales universitarios, desde los cuales se amplió la cobertura de salud de la población y se realizaron investigaciones clínicas de suma relevancia. La UBA lideró programas de voluntariado universitario orientados al desarrollo de tareas esenciales para afrontar la emergencia sanitaria. Desde el Programa UBA en Acción, y el voluntariado de la Facultad de Ciencias Médicas, más de 7.000 estudiantes provenientes de distintas carreras de la UBA se incorporaron a equipos coordinados por docentes e investigadores, campañas médicas y sociales tales como la vacunación antigripal para la población de riesgo; el seguimiento de los pacientes aislados en sus casas y con alta de COVID; atención y prevención en odontología; servicio gratuito de atención psicológica; alimentación a grupos vulnerables; y asesoramiento contable y patrocinios jurídicos a víctimas de violencia intrafamiliar, de género y de falta de acceso a la salud.

Todas estas acciones tuvieron que programarse y desarrollarse en poco tiempo para atender a la urgencia que exigía la gravedad de la situación. Por razones tanto de velocidad y dificultad de asociación directa, se organizaron cursos de voluntarios COVID en línea para compartir sus experiencias, describir sus aprendizajes y comprender la transición del voluntariado al aprendizaje y servicio solidario.

## **Reflexiones finales**

A modo de conclusiones o reflexiones finales, podemos destacar dos aspectos vinculados con el compromiso social de la UBA. El primero es que, como durante el proceso de la Reforma Universitaria de 1918, fueron nuestros estudiantes los que se movilizaron para atender las necesidades urgentes de la sociedad frente a la pandemia. Pudieron estar a la altura de las circunstancias porque tienen un fuerte compromiso social como estudiantes de una universidad pública y gratuita.

---

4 DNU No. 297-20.

La participación activa en las PSE posibilita al cuerpo estudiantil:

Desarrollar habilidades, valores ciudadanos y visiones de la sociedad, alcanzando una posición reflexiva y crítica frente a la realidad, a través de la participación, de nuevas y variadas formas, en la vida social.

Vivenciar un aprendizaje significativo basado en la experiencia que genera innovaciones e investigaciones socialmente relevantes, construyendo profesionales con mayor capacidad de respuesta a los desafíos de la realidad.

La segunda reflexión: en un mundo en donde quedó al descubierto más que nunca los problemas de desigualdad al interior y entre los países, es fundamental destacar la importancia de incluir prácticas sociales dentro del currículum universitario que promuevan el valor de la solidaridad como principio ético en la formación de los profesionales, tal como lo establece nuestro Estatuto. Esto resulta aún más urgente ya que, como advierte François Dubet (2015), se produjo una declinación en nuestras sociedades del principio de solidaridad. Él considera que:

*El hecho de que estemos convencidos de ser iguales por derecho induce a una demanda de justicia y equidad, porque es preciso, en efecto, que el principio de igualdad se adapte a la extrema diversidad de hombres y sus condiciones de vida. Pero esta convicción no basta cuando se trata de llevar a la práctica políticas de reducción de las desigualdades sociales. Para que el principio de igualdad llegue a constituir una voluntad de igualdad social, debe asociarse a un sentimiento de solidaridad y fraternidad; la igualdad nos compromete porque los individuos tienen algo de común y semejante; porque están vinculados; porque tienen un destino común y porque la felicidad privada depende de la felicidad pública. Cuando estos sentimientos se debilitan, las desigualdades se ahondan, a pesar de las indignaciones (Dubet, 2015).*

## Referencias

- Brusilovsky, S. (2000). Extensión universitaria y educación popular, EUDEBA: Buenos Aires.
- Buchbinder, P. (2012). ¿Revolución en los claustros?: la reforma universitaria de 1918. Sudamericana: Buenos Aires.
- Dubet, F. (2015) ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario), Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Estatuto de la Universidad de Buenos Aires.
- Gezuraga, M. (2017). El aprendizaje-servicio y su contribución a la función de extensión universitaria. Desarrollo en la Universidad del

- País Vasco (UPV/EHU). REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15 (1), 5-18.
- Gomez, J. C., y Negro, M. D. (2016). Evaluaciones Institucionales: un análisis de las recomendaciones de la CONEAU a 20 años de su creación. *Revista Argentina de Educación Superior*, (13), 79-105.
- Hernández, M (1972): II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria. *Problemas del Desarrollo*, 3 (11), 174-177.
- IESALC-UNESCO (1996). Declaración de la I Conferencia Regional de Educación Superior. La Habana.
- IESALC-UNESCO (2018). Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Córdoba.
- Kandel, Victoria (2016). Ciudadanos para la universidad, universidad para los ciudadanos: Prácticas sociales educativas en la Universidad de Buenos Aires. *Revista Digital de la Carrera de Formación Docente*. Año V - No. 7, Otoño, Facultad de Derecho de la UBA.
- Marcos, M. (1993). La universidad integrada. SEUBE - UBA, Buenos Aires.
- Martínez Martín, Miquel (comp.) (2008) Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades. Barcelona, Octaedro.
- Mato, D. (2015) Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 131-149.
- Morales, M. y Riaga, M. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y educadores*, 14 (2), 349-366.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Resolución del Consejo Superior No. 1879/95. Programa de Reforma de la Universidad. Universidad de Buenos Aires.
- Resolución del Consejo Superior No. 3111/11. Programa de Voluntariado Universitario. Universidad de Buenos Aires.
- Resolución del Consejo Superior No. 3445/05. Programa de Subsidios UBANEX. Universidad de Buenos Aires.
- Resolución del Consejo Superior No. 4308/08. Programa Integral de Acción Comunitaria en Barrios Vulnerables. Universidad de Buenos Aires.
- Resolución del Consejo Superior No. 520/10. Programa de Prácticas Sociales Educativas. Universidad de Buenos Aires.

- Resolución Rectoral No. 73/56. Creación del Departamento de Extensión Universitaria. Universidad de Buenos Aires.
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43: 3-25.
- Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. Buenos Aires, Argentina: Programa Nacional Educación Solidaria. Recuperado de:  
[http://www.ucv.ve/uploads/media/Aprendizaje\\_y\\_servicio\\_solidario\\_M\\_.Nieves\\_Tapia.pdf](http://www.ucv.ve/uploads/media/Aprendizaje_y_servicio_solidario_M_.Nieves_Tapia.pdf)
- Tapia, M. N. (2018) El compromiso social en el currículo de la Educación Superior. Buenos Aires. CLAYSS. Recuperado de:  
<https://clayss.org/sites/default/files/material/CompromisoSocialEdSup.pdf>
- Tunnermann, C. (2017). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4, 93-126.
- Tunnermann, C. (2017). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4, 93-126.
- Vedia, C. (2020). Extensión universitaria y aprendizaje-servicio en el CBC de la UBA: el caso del voluntariado de nutrición. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/17131>

## **CAPÍTULO 11: EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, UNA BREVE RESEÑA DEL COMPROMISO CÍVICO EN LAS UNIVERSIDADES BRASILEÑAS**

Marcelo Knobel y Fernando Hashimoto

### **Las universidades no pueden ser una burbuja**

Las universidades son instituciones cuyo origen se remonta a la Edad Media. Si sobrevivieron en el tiempo y siguen vigentes hasta el día de hoy, es porque han sabido reinventarse y adaptarse a las diferentes realidades de cada época. Una exigencia que el siglo XXI ha impuesto a las universidades es que se acerquen a la sociedad y estrechen sus relaciones con los diversos grupos que la componen. En el mundo de hoy, definitivamente no hay lugar para torres de marfil frente a las demandas que surgen en los alrededores. De hecho, ya es posible notar una mayor consonancia entre los anhelos de la sociedad y la forma en que operan las universidades. Prueba de ello es la revisión que muchas instituciones han hecho de los sistemas de ingreso para garantizar la inclusión social y las acciones y políticas afirmativas de éxito estudiantil y reducción de las tasas de deserción, impulsadas por el creciente interés por obtener un diploma de nivel superior por parte de grupos sociales que, hasta hace unos años, ni siquiera se planteaban pisar un aula universitaria. Los cambios, sin embargo, deben ser aún más amplios. Es necesario incorporar la dimensión social, de manera transversal, a los tres ámbitos de actividad de las universidades — docencia, investigación y extensión— sin las cuales se corre el riesgo de perder su posición de liderazgo en la formación de personas y en la producción y difusión del conocimiento. Hacer tales cambios es una tarea que requiere discusión y planificación.

Hay varias formas en que las universidades pueden prepararse para responder de manera creativa y dinámica a las demandas actuales de la sociedad. El debate se centra en aspectos estratégicos como: acelerar la innovación y la globalización; cambios en la demografía y la distribución de la riqueza; la preparación de jóvenes y adultos para un mercado laboral más complejo e impredecible; y los avances tecnológicos en digitalización, inteligencia artificial y biotecnología, entre otros. Estas transformaciones implican, para cada universidad, inmensos desafíos y requieren de la configuración de estrategias internacionales frente a la complejidad del siglo XXI para que las instituciones no solo puedan adaptarse, sino también liderar el cambio y

jugar un papel preponderante en la construcción de un futuro mejor. Por ejemplo, el desafío de formar recursos humanos calificados para un mercado laboral en constante cambio siempre está en discusión. ¿Cómo hacerlo sabiendo que muchas de las profesiones del futuro ni siquiera han sido creadas? Sin duda, el camino pasa por la formación de una ciudadanía ética, y bases plenas y sólidas para acompañar los rápidos cambios de un mundo cada vez más conectado y globalizado.

En este contexto, ¿cuál es el aporte de las universidades en el desarrollo social y territorial? Las universidades reflejan las profundas desigualdades socioeconómicas, regionales y étnicas de la sociedad, pero, por sí solas no pueden eliminarlas, y eso no puede ser una carga exclusiva para ellas. Ciertamente, sin un trabajo colaborativo y apoyo, las universidades no son capaces de resolver las profundas desigualdades presentes en nuestros países, pero pueden –y deben– ser parte importante en la búsqueda de soluciones, actuando como agentes transformadores del sistema económico y social, en diferentes grados y formas. Para ello, necesitan fortalecer las conexiones con diversos sectores, incluidos, entre otros, los medios de comunicación, la iniciativa privada, la clase política, las organizaciones no gubernamentales y otras instituciones públicas.

Por ello, es importante que la formación continua de los miembros de la comunidad universitaria tenga una actualización constante para atender las demandas de la propia sociedad, con el fin de promover la formación de una ciudadanía plena, capaz de afrontar los retos de un mercado laboral dinámico. Las universidades también deben hacer una reflexión estratégica frente a los objetivos de desarrollo sostenible, especialmente en el contexto de una política universitaria de cooperación social, que aspire a la formación integral del cuerpo estudiantil. Esta visión estratégica debe incluir necesariamente aspectos de acceso, equidad, diversidad, excelencia, internacionalización y espíritu innovador y emprendedor. Para lograr estos objetivos, es fundamental buscar nuevas ideas y buenas prácticas, con flexibilidad para adaptarse y cambiar para poder actuar con contundencia en el desarrollo social y regional.

Son muchos los aspectos que se podrían discutir en términos de compromiso social de las universidades, empezando por el acceso a la universidad, los programas de retención de estudiantes y la educación continua, entre otros. Pero hay una característica importante de las universidades brasileñas, que podríamos generalizar a todo el contexto latinoamericano (con importantes diferencias regionales, ver Bernasconi 2008). Hablamos del componente bastante fuerte del compromiso cívico en el centro de las actividades universitarias sobre las prácticas que se

conocen como «extensión universitaria». Discutiremos de forma crítica la compleja definición de este término, así como el desarrollo histórico de ese compromiso en el escenario de la educación superior en Brasil. También se discutirán algunas buenas prácticas y los desafíos futuros.

### **La llamada «extensión universitaria» en el contexto brasileño**

Cuando se habla de «extensión» vale la pena subrayar que no existe una comprensión unificada sobre su significado en el sector de la educación superior, al contrario de lo que sucede con la investigación, por ejemplo. En varios países, la nomenclatura y el significado pueden intercambiar una amplia variedad de conceptos (cada uno con sus propias definiciones y límites): divulgación, extensión, misión cívica, compromiso cívico, compromiso social, tercera misión y vinculación con el medio, entre otros.

En las décadas de 1980 y 1990, se iniciaron varias iniciativas de diálogo entre universidades de diferentes países, con el objetivo de observar las iniciativas de extensión y crear métricas para evaluar la actividad de cada universidad en su localidad, su región y el impacto económico correspondiente (Rosli y Rossi 2016; Molas Gallart y Castro Martínez, 2007). Entre estas iniciativas, se destaca la publicación del Manual Iberoamericano de Indicadores de Vinculación de la Universidad con el Entorno Socioeconómico (Valencia Handbook, 2017) elaborado por el Observatorio Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Sociedad de la Organización de los Estados Iberoamericanos y por la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT). Otra iniciativa es la evaluación bastante completa realizada por el Consejo de Financiación de la Educación Superior de Inglaterra (HEFCE) en el Reino Unido, que encuestó y analizó las interacciones entre universidades, corporaciones y comunidades, en relación con el fruto en el mercado de las nuevas tecnologías, la capacitación profesional y la interacción «productiva» con los diferentes actores de la sociedad (Higher Education - Business and Community Interaction Survey for UK higher education institutions 2007).

En Brasil, después de extensos debates que se discutirán más adelante en este capítulo, existe una especie de consenso en torno a la definición de extensión universitaria:

*La extensión universitaria, bajo el principio constitucional de inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión, es un proceso interdisciplinario, educativo, cultural, científico y político que promueve la interacción transformadora entre la universidad y otros sectores de la sociedad (FORPROEX, 2012, p. 15).*

Cabe mencionar que la mayoría de las universidades de Brasil cuentan con un vicerrector de extensión, y con un equipo para coordinar todos los proyectos y actividades de este sector fundamental. En muchos casos, el sector de la extensión está fuertemente conectado con la cultura, y en menos casos con la innovación y el emprendimiento. De hecho, si bien los programas de innovación pueden ser caracterizados conceptualmente por actividades de extensión, en muchas universidades se crearon sectores específicos para coordinar dichas actividades y programas.

El fortalecimiento de la extensión dentro de las universidades brasileñas que viene ocurriendo en los últimos cuarenta años ha generado una serie de proyectos y acciones de extensión que son referentes en Brasil y América Latina. Solo por mencionar algunos ejemplos, las universidades brasileñas han participado a gran escala en la formulación y apoyo en políticas públicas en los ámbitos federal, estatal y municipal, en la ayuda directa como consultoría a instituciones públicas y privadas, y en el poder transformador de la educación continua, entre otros.

La consolidación de una comprensión unificada del concepto de extensión en el sector de la educación superior brasileña aún está en progreso, pero hay una historia bastante larga de debates y desarrollos que lamentablemente son bastante desconocidos. En la sección siguiente, describiremos de forma breve el proceso histórico, para tratar de comprender algunas características específicas de la extensión universitaria en el país.

## **Breve historia y particularidades de la extensión universitaria en Brasil**

El proceso extemporáneo que se observa en la extensión universitaria en Brasil se refleja en la fundación muy tardía de las universidades en el país. A pesar de un interesante trabajo pionero de la llamada Universidad Libre de São Paulo, creada en 1911 para ofrecer cursos abiertos al público, las primeras instituciones de educación superior (IES) datan de la década de 1920.

Las universidades en Brasil fueron creadas siguiendo el modelo Humboldtiano, donde el componente de investigación fue la fuente principal para otras actividades, como la enseñanza y la extensión. Vale la pena recordar que el desarrollo del sector de la educación superior fue realmente heterogéneo en América Latina. Solo por mencionar un ejemplo, la Universidad Nacional de Córdoba, en Argentina, fue fundada en 1613, y fue la cuna del movimiento conocido como Reforma

de Córdoba en 1918, que tiene como una de sus ideas principales el reposicionamiento de la extensión universitaria para convertirse en el centro propulsor de la universidad (Manoni 2017, Mora et al. 2018).

Además de su tardía discusión e implementación, en Brasil la «extensión» no presentó, de hecho, un «hacer» dialógico con la sociedad, a pesar de su disposición conceptual. Incluso el Estatuto de la Universidad Brasileña de 1931 (Decreto Federal 19851 -11/04/1931) es tímido al dar contornos de la actividad extensionista que tiene la función de tratar las demandas sociales más allá de los cursos tradicionales y de difusión de ideas. Después del golpe militar (1964) hubo una fuerte reforma universitaria en 1968, directamente relacionada con la Ley de Seguridad Nacional, que desmantela completamente la tríada investigación-enseñanza-extensión al eliminar esta última de la base del concepto universitario y relega la extensión a una actividad particular dentro de las funciones de la universidad (ver una historia detallada de la educación superior en Brasil en Schwartzman 1988).

Se puede considerar que el primer documento que eleva conceptualmente la extensión universitaria a otro nivel es el Plan de Trabajo de Extensión Universitaria, formulado en 1975 por el Ministerio de Educación. El plan estableció algunos puntos claves, tales como: a) cambio/ampliación del público atendido por las acciones extensionistas, incluyendo organizaciones y otras instituciones y público en general (ampliando la clientela históricamente atendida de las universidades); b) establecimiento de la relación enseñanza-investigación-extensión; c) institución de la relación dialógica universidad-sociedad a través de intercambios entre el saber académico y el saber popular (en contraposición al autoritarismo practicado hasta entonces); y d) ampliación de la lista de actividades de extensión: cursos, servicios, difusión cultural y comunicación de resultados (Nogueira, 2005).

En la década siguiente, con el retorno de la democracia, se publicó la nueva Constitución Federal brasileña en 1988 (Constitución Federal Brasileña de 1988). Finalmente, consolidó el papel fundamental de la extensión al definir que «las universidades gozan de autonomía didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial y obedecerán al principio de inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión» (Constitución Federal Brasileña 1988; Artículo 207). A pesar de estar respaldado por documentos legales, todavía existe un importante distanciamiento del concepto con la práctica que realmente ocurrió en la vida cotidiana de las universidades brasileñas. Es en este contexto, debido a la ausencia de una regulación efectiva de la extensión, que el Foro Nacional de Prorectores de Extensión de las Universidades Públicas Brasileñas (FORPROEX),

creado en 1978, asume un papel protagónico en las discusiones e implementación de las políticas de extensión de las IES en el país. El *Plan Nacional de Extensión*, elaborado en 1998 por FORPROEX, se convirtió en el documento de autorregulación de las actividades de extensión en las IES brasileñas (Plan Nacional de Extensión, 1998). La definición de extensión moldeada por este Foro, así como las orientaciones a las acciones de extensión universitaria presentes en este plan, son consideradas como los manuales referenciales de las actividades de varias universidades brasileñas.

La trayectoria del Foro culmina en el siglo XXI con la publicación del Plan Nacional de Educación (2014-2024) que ratifica la universalización de la extensión, manteniendo el 10% de la obligatoriedad curricular y orientando su integración en programas y proyectos de extensión. De hecho, esta directriz tiene la intención de desarrollar aún más la extensión como un factor formativo real dentro de los programas universitarios brasileños, permitiendo que todo el cuerpo estudiantil de pregrado pase por una experiencia integradora de extensión.

## **Desafíos actuales de la extensión universitaria en Brasil**

### *Métricas y evaluación*

La autorregulación que ocurre en las actividades de extensión en las IES brasileñas –a diferencia de lo observado en las actividades de pregrado, posgrado e investigación, que cuentan con órganos reguladores federales y estatales– provocó una brecha en el establecimiento de métricas unificadas y procesos de evaluación de las actividades de extensión desarrolladas en el complejo escenario de la educación superior brasileña. La multiplicidad de visiones y definiciones sobre la extensión universitaria que cada IES brasileña adopta como principio es otro factor correlacionado que alimenta esa brecha y dificulta el establecimiento de parámetros comunes de evaluación entre las instituciones. En la actualidad, el resultado de un grupo de trabajo creado por FORPROEX, que tardó años en realizarse, se está implementando, o más bien probando, en algunas IES que estaban dispuestas a utilizar este estudio preliminar (Maximiano Junior et al., 2017). Los resultados preliminares de esta iniciativa son promisorios, pero aún es muy difícil evaluar el impacto de esta acción en la actualidad. Otro movimiento interesante y positivo es que algunas agencias de financiamiento, a semejanza de sus homólogas europeas y norteamericanas, han desviado sus perspectivas sobre el impacto de la investigación en la sociedad y han promovido discusiones y adoptado

acciones obligatorias de extensión y divulgación científica en algunas de sus convocatorias abiertas, por ejemplo. La Agencia de Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP), en particular, promovió recientemente una gran discusión sobre el impacto social de la investigación que culminó con la publicación de 2019, que tiene capítulos que tratan el tema (Marcovitch, 2019).

#### *Valorización y promoción de acciones de extensión*

Es bastante común escuchar en nuestros campi la expresión «extensión es todo lo que no es investigación o docencia». La mayoría de los profesores de las IES brasileñas, especialmente los más antiguos, no experimentaron todo el potencial de las acciones de extensión en sus formaciones universitarias. Todavía falta claridad sobre lo que realmente significa el principio de inseparabilidad entre investigación-docencia-extensión. Muchos miembros del personal técnico-administrativo y del cuerpo docente asocian la actividad de extensión como otra carga de trabajo que se añade a la ya pesada tarea de la demanda académica, y no como una acción integrada como la que defiende el principio de extensión.

La valoración de la extensión dentro de las actividades de docentes, técnicos y estudiantes es aún incipiente, hecho que se puede atestiguar en los informes de actividades y en varias plataformas en línea para el registro de actividades académicas en el país. La promoción institucional de las acciones de extensión en las IES brasileñas es todavía extremadamente tímida. En el sistema público federal, por ejemplo, se observa que la extensión aún no ocupa un rol prioritario en la distribución del presupuesto para las universidades. Hace unos años, la única fuente de apoyo a las acciones de extensión a nivel federal era una convocatoria abierta con un monto general pequeño en comparación con la demanda de un inmenso sistema de IES. En las IES públicas estatales, el panorama de promoción y apoyo a las acciones de extensión es lo más variado posible. En el caso de las IES del Estado de São Paulo (USP, UNESP y Unicamp), existe una estructura bastante consolidada y varias convocatorias para apoyar las actividades de extensión. Sin embargo, el número de recursos es bastante limitado, si se compara con el apoyo a la docencia e investigación, que siguen siendo una clara prioridad en estas instituciones. Una característica general de estas acciones es que muchas de ellas se enmarcan en proyectos específicos a corto plazo que involucran a una pequeña parte del cuerpo estudiantil. Son pocos los programas institucionales establecidos en estas instituciones e incluso estos tienen una participación limitada de estudiantes. Solo por mencionar un ejemplo, en nuestra universidad, existen proyectos que

involucran a estudiantes de diferentes áreas, como enfermería, medicina y artes, para actuar directamente en campos de asentamiento en la región periférica de la ciudad de Campinas. Sin embargo, esta rica experiencia tiene un número aún limitado de participantes (menos del 5% del cuerpo estudiantil de estas universidades), y hay una falta de compromiso por parte de la mayoría del profesorado.

A la misma estela de la falta de difusión de las investigaciones científicas realizadas por las IES, las acciones de extensión desarrolladas por estas instituciones reciben una baja difusión interna y externa. No es fácil encontrar repositorios de proyectos y programas de extensión llevados a cabo por las IES, lo que dificulta aún más el involucramiento de la comunidad y la interdisciplinariedad tan característica de las acciones de extensión. Además, la baja producción científica sobre extensión universitaria en Brasil es un factor determinante para la calificación de estas acciones. Al analizar las reuniones y conferencias regionales y nacionales de extensión, se observa que la publicación de artículos se caracteriza principalmente por relatos de acciones desarrolladas y un número incipiente de artículos que tratan conceptualmente sobre la extensión universitaria en Brasil. También hay pocas revistas especializadas en extensión en el país, por ejemplo, en la Unicamp se lanzó la Revista Internacional de Extensión y Participación Comunitaria recién en 2018.<sup>1</sup>

#### *Curricularización de la extensión*

La llamada curricularización de la extensión, incluida en la estrategia 12.7 del Plan Nacional de Educación 2014-2024 (CNE 2018), establece que los currículos de los cursos de pregrado deben tener un mínimo del 10% de acciones de extensión dentro del total de horas de actividades de los programas. También define que no se trata simplemente de una inclusión de actividades inconexas y libres, sino que el proyecto pedagógico de los cursos debe incluir la integración de la docencia y la extensión, y preferentemente las actividades de investigación. El objetivo real de este Plan es establecer la comprensión de la extensión universitaria como un componente primordial en la formación del cuerpo estudiantil en sus diversas especificidades académicas, para conformar la carrera de ciudadanos globales y conscientes. El establecimiento de esta meta a nivel nacional es un hito y, de hecho, puede provocar un cambio importante en el panorama de las IES

---

1 Ver <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ijoce/issue/view/833>

brasileñas, al brindar la oportunidad de experimentar acciones de extensión a todo el cuerpo estudiantil de la universidad durante sus años universitarios. Además, este cambio estructural en la enseñanza posiblemente conduzca a una mayor participación institucional de profesores y personal en programas y proyectos de extensión, así como a una aceleración de las transformaciones internas en las universidades brasileñas debido al factor dialógico intrínseco que estas acciones promueven entre la universidad y la sociedad. Si bien este cambio conceptual puede llevar a avances en las acciones de extensión en las IES, existe el riesgo —que ya se puede observar en los procesos de implementación de la curricularización iniciados en algunas IES— de considerar la vinculación de la extensión universitaria con la pura asistencia, sin conexión con el proceso inseparable entre docencia, investigación y extensión. Es bastante común observar actividades de extensión en las que la persona docente responsable no tiene ninguna producción científica o relación cercana con la actividad, como, por ejemplo, una clase de capoeira o yoga impartida por un miembro de la facultad del departamento de física. En el ámbito cultural existe una clara disociación entre el agente y su práctica académica principal cuando se considera cualquier actividad cultural o artística como una *actividad de extensión per se*.

## Consideraciones finales

En este breve artículo discutimos la evolución de la consolidación de la llamada «extensión universitaria» en las universidades brasileñas. Este proceso ha sido largo y difícil, y aún quedan muchos desafíos por superar. En cualquier caso, los autores creen que las actividades de extensión en las IES brasileñas (así como en muchos países de América Latina) están muy avanzadas, en comparación con otras regiones del mundo. De hecho, las actividades de extensión como responsabilidad social de las universidades se han convertido en una nueva cultura académica, promoviendo uno de los mayores cambios en el ambiente académico de los últimos años.

El gran desafío actual de la extensión en este contexto es repensar la relación entre la docencia y la investigación y las necesidades sociales, estableciendo condiciones adecuadas para la profundización de una verdadera ciudadanía para docentes, personal y estudiantes. Cada vez más, la extensión se percibe como uno de los propósitos fundamentales de la universidad que, junto con la docencia y la investigación, permite a las IES cumplir con su responsabilidad con el desarrollo económico y social de la región a la que sirven.

## Referencias

- Bernasconi, A. (2008): «¿Existe un modelo latinoamericano de universidad?», *Revista de Educación Comparada* 52:1, 27-52.
- Constitución Federal del Brasil (1988): Constitución Federal del Brasil, artículo 207.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Decreto Federal Brasileño (1931): Decreto 19.851 publicado el 04/11/1931, [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19851.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm)
- Plan Nacional de Extensión del Brasil (1998):  
<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>
- CNE (2018): Resolución No. 7 del Consejo Nacional de Educación, de 18 de diciembre de 2018, que establece las orientaciones para la Extensión en la Educación Superior Brasileña.  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECESN72018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf)
- FORPROEX (2012): Política Nacional de Extensión Universitaria de Brasil.  
<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>
- Higher Education - Business and Community Interaction Survey for UK higher education institutions (2007):  
[https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20081203001807/http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2008/08\\_22/#exec](https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20081203001807/http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2008/08_22/#exec)
- Marcovitch, J. (Ed) (2019): *Repensar la Universidad II: impactos en la sociedad*. 1ª edición. São Paulo: FAPESP, v. 1.
- Maximiano Junior, M. et al. (Eds.) (2017): *Indicadores brasileños de extensión universitaria*. Campina Grande, PB: EDUFCB.
- Menoni, J. A. C. (2017). «La extensión universitaria y la universidad latinoamericana: hacia un nuevo “orden de anticipación” a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba». + E: *Revista de Extensión Universitaria*, (7), 6-23.
- Molas Gallart, J. y Castro Martínez, E. (2007): «Ambigüedad y conflicto en el desarrollo de indicadores de “Tercera Misión”», *Evaluación de la Investigación*, Vol. 16, No. 4, pp. 321-330.
- Mora, J. G., Serra, M.A. y Vieira, M.J. (2018): «Compromiso social en las universidades latinoamericanas» *High Educ Policy* 31, 513-534 (2018).

- Nogueira, M. D. P. (2005): *Políticas de Extensión Universitaria Brasileña*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Rosli, A. y Rossi, F. (2016): «Objetivos de la política de la tercera misión e incentivos de la financiación basada en el desempeño: ¿están alineados?», *Evaluación de la investigación*, pp. 1-15.
- Schwartzman, S. (1988): «Brasil: Oportunidad y crisis en la educación superior» *High Educ* 17, 99-119.
- Valencia Handbook (2017): <http://acreditacion.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/documentos%20de%20interes/educacion%20superior/manual%20de%20valencia.pdf>

## **CAPÍTULO 12: UNIVERSIDAD DE AYSÉN: DESDE LA DEMANDA SOCIAL AL COMPROMISO CON SUS TERRITORIOS**

Natacha Pino Acuña

### **Introducción**

En el año 2012, se produjo una histórica movilización ciudadana en la Región de Aysén — *Tú problema es mi problema*— que exigía mejorar las condiciones de vida de quienes habitaban una de las regiones más extremas y aisladas del país. Durante más de 45 días, los habitantes de la región realizaron una serie de peticiones a las autoridades regionales y nacionales, entre ellas contar con una universidad estatal que permitiera el acceso a la educación superior de los hijos e hijas de Aysén.

El 17 de junio del año 2012 en la ciudad de Coyhaique, la presidenta Bachelet inició el proceso de creación de la Universidad Estatal de Aysén con la firma del proyecto de ley que le otorga facultades al ejecutivo para iniciar este proceso. Más de treinta encuentros ciudadanos se realizaron en todo el territorio desde Melinka y Lago Verde por el norte hasta Villa O'Higgins y Tortel por el sur, ocasión en la que las personas generosamente compartieron sus sueños, visiones y aspiraciones de este anhelado proyecto. El 7 de agosto del 2015, con la publicación de la Ley 20.842, se crea la Universidad de Aysén, fecha en que comienza su funcionamiento.

Con este relato histórico quisiera transmitir el origen de nuestra universidad, fruto de un movimiento ciudadano, de una demanda histórica muy sentida por toda la comunidad regional y desde ahí invitarlos a transitar hacia la universidad que estamos construyendo.

### **En proceso de lograr la misión**

La Universidad de Aysén declara, en su misión, ser una institución de educación superior estatal y autónoma, que contribuye al desarrollo nacional con especial énfasis en la Patagonia Aysén a través de la formación integral de profesionales, la investigación, creación e innovación y la vinculación con el medio. Al mismo tiempo, la Universidad de Aysén se proyecta como una comunidad universitaria inclusiva, que aporta a la generación del conocimiento y de bienes públicos necesarios para el desarrollo regional y nacional. Asimismo, espera ser reconocida como una universidad innovadora que desarrolla

las funciones universitarias en docencia e investigación, creación y vinculación con el medio y que contribuye con pertinencia al entorno en el que participa.

A partir de este contexto histórico y de las definiciones institucionales, es necesario preguntarnos: ¿cómo promover la misión democrática de la educación superior con un enfoque particular en la participación de la comunidad local? Para dar respuesta a esta interrogante creo necesario, a lo menos, fijar la atención en cinco variables necesarias: alto grado de legitimidad; generar confianza en la comunidad a todo nivel; diseñar y co-construir soluciones pertinentes; toma de decisión informada; y procesos consultivos y participativos.

### ***Alto grado de legitimidad***

Entendemos que la percepción de la misma varía según las características de cada universidad o sistema de educación superior (Bernasconi y Clasing, 2015). Además, la forma de actuar institucionalmente es deseable, correcta o apropiada dentro de algún sistema socialmente construido de normas, valores, creencias y definiciones (Cruz Suárez, 2012).

### ***Generar confianza en la comunidad a todo nivel***

Dicha confianza se logra al establecer relaciones con el entorno inmediato y actores claves para los procesos de la función académica. Es fundamental que estas relaciones sean directas, transparentes, colaborativas, además, que sean convocantes y permitan co-construir el proyecto universitario entregando una respuesta rápida y eficiente a los distintos requerimientos.

### ***Diseñar y co-construir soluciones pertinentes***

Esto es respecto al territorio en el que la Universidad de Aysén se encuentra. Para ello es importante identificar y reconocer el contexto regional, tanto histórico como socio demográfico, además de desarrollar la capacidad y los mecanismos e instrumentos necesarios para establecer los procesos de co-construcción.

### ***Toma de decisión informada***

La toma de decisión informada ocurre en dos sentidos. Por una parte, la toma de decisiones desde la Universidad hacia las acciones de la comunidad, teniendo en cuenta el contexto y siempre la data que permite afirmar o sostener las acciones propuestas, estudios que le den la validez y rigurosidad científica y metodológica necesaria. Por otro lado, aportar

a que los actores territoriales que requieren tomar decisiones — sean estos gobiernos regionales o locales, organismos públicos y actores sociales — puedan contar con su universidad, regional y estatal, para que nutra de la información necesaria para apoyar esa toma de decisión pertinente e informada.

### ***Procesos consultativos y participativos***

Por último, los procesos consultativos y participativos se traducen en el diseño y adopción de mecanismos que permitan abrir la posibilidad de discusión y reflexión sobre los diversos temas de interés con la propia comunidad universitaria, pero en caso de que se requiera con los actores de la comunidad local y regional. Un ejemplo de ello son los consejos sociales territoriales, de los que comentaré más adelante.

### **Modelo de vinculación con el medio**

Sin duda, estas cinco variables son necesarias para democratizar y llegar a los distintos espacios en la región de Aysén. Reconocer este hecho ha sido de gran utilidad al momento de configurar el Modelo de Vinculación con el Medio (VcM) (llamado también Modelo de Gestión Territorial) y, en particular, el funcionamiento del Consejo Social como un espacio de co-creación, donde se articula la Universidad con los territorios de la región, a través de las personas representantes de la sociedad civil que lo conforman.

El Modelo de VcM, desde el punto de vista de la institucionalidad, se deriva de la Política de Vinculación con el Medio que orienta el quehacer institucional para la generación de lazos de confianza que propendan a un relacionamiento profundo, recíproco y que impacte de manera favorable a la institución y al entorno. Basado en aquello, esta política define a la vinculación con el medio como:

*El desarrollo de acciones, proyectos y programas que, con un alto contenido académico, articulan el accionar con el territorio y sus comunidades. Esta vinculación tendrá un carácter bidireccional, buscará la colaboración y co-creación con los actores del territorio, que se constituyan en oportunidades de crecimiento y aprendizaje recíproco, en todas sus funciones misionales. Buscará una retroalimentación permanente con los actores del medio, que contribuyan a asegurar la calidad institucional en el cumplimiento de sus funciones.*

Es relevante identificar y reconocer el rol y aporte de la vinculación con el medio en el quehacer académico. En tanto a la docencia, fortaleciendo la formación integral del cuerpo estudiantil, enriqueciendo la calidad y

pertinencia desde la interacción con los territorios y retroalimentando la formación, mejorando así el currículum y los procesos de enseñanza aprendizaje. Respecto a la investigación, la vinculación con actores del medio aporta a la pertinencia de las líneas, alianzas, acciones y proyectos de investigación, así como a la transferencia y difusión de conocimiento, promoviendo su articulación con problemas y desafíos propios de la región, sus territorios y los distintos grupos de interés. En relación con la creación y divulgación de actividades artísticas, la vinculación con actores del medio contribuye a la creación y divulgación de actividades artísticas y culturales que aportan a mejorar la calidad de vida y el desarrollo humano.

### **Gobernanza del modelo de gestión territorial**

Ya descrito a grandes rasgos el modelo de VcM, es necesario comentar respecto a su gobernanza. En este caso, el modelo define ámbitos de acción, actores claves del medio interno y externo y los impactos que se desean obtener con la ejecución de las diferentes acciones, proyectos y/o programas que se promuevan desde la docencia e investigación de la universidad. Requiere la interacción horizontal con el entorno territorial y sus necesidades priorizadas, con el firme propósito de aportar al desarrollo social y productivo de la región, basándose en la bidireccionalidad y pertinencia territorial.

La Figura 1, abajo, evidencia el modelo de gobernanza que vincula la Universidad de Aysén con el medio. Por un lado, se identifican los ámbitos de acción: sector público, sector privado y sociedad civil. Por otro lado: académicos, estudiantes y personal de colaboración. Ambos son articulados por el espacio creativo que permitirá el diseño de iniciativas de vinculación que propendan a la bidireccionalidad y pertinencia territorial, articulando el quehacer universitario como son la docencia de pregrado y posgrado, la investigación, la extensión cultural y la extensión académica a través de mecanismos de vinculación con el medio presentes en la institución. Todo lo anterior es condicionado por el medio interno y externo a la Universidad.



Figura 1 Modelo de gobernanza que vincula con el medio a la Universidad de Aysén. Fuente: *Elaboración propia UAysén*

El espacio creativo es un punto de encuentro y articulación entre el medio interno (Misiones Institucionales) –compuesto por académicos, estudiantes, funcionarios, miembros colegiados y organizaciones gremiales– y el medio externo (sociedad-territorio), donde se reconoce a la diversidad de agentes del mundo productivo, público, académico y de la sociedad civil. El medio interno está representado por el Comité de Coordinación de Vinculación con el Medio, que articula a la Dirección de Vinculación con las Direcciones Académica e Investigación y los Departamentos Académicos. El propósito es la planificación y ejecución de las acciones de vinculación con el medio definidas en la política, desde donde se definirán la priorización y validación de temáticas respecto a los desafíos territoriales rescatados en los consejos sociales.

Volviendo a la pregunta inicial, para la Universidad de Aysén la participación en conjunto a la comunidad local se materializa en el Consejo Social, identificado como medio externo en el modelo de VcM, pero formalizado como un órgano consultivo, compuesto por 65 integrantes (la mayoría provienen de la sociedad civil) y presidido por la Rectora. Su objetivo es:

*Mantener informado al Rector o Rectora de la Universidad en relación con las necesidades y problemáticas efectivas de la región, así como respecto de sus principales planes de desarrollo, y a su vez, contribuir a que la comunidad regional se vincule activamente con las diversas líneas de trabajo que genere la Universidad, reconociendo las potencialidades de desarrollo y progreso que ésta le puede ofrecer.*

Asimismo, sus principales funciones son las siguientes:

- Ser un órgano consultivo de quien lidera la Rectoría y del Consejo Superior.
- Ser una instancia propositiva que permita reconocer las necesidades y problemáticas efectivas de la región, así como respecto de sus principales planes de desarrollo, en los ámbitos estratégicos definidos por la institución.
- Contribuir a que la comunidad regional se vincule activamente con las diversas líneas de trabajo que genere la Universidad, potenciando las oportunidades y desafíos de progreso que ésta le pueda ofrecer.
- Propender al trabajo en red con todo el territorio regional para el desarrollo de iniciativas bidireccionales en concordancia con sus funciones.

Todo lo anterior desde el mundo de las definiciones parece muy bien. No obstante, es necesario llevarlo a la práctica y para ello fue necesario implementar la estrategia de gestión territorial del modelo de VcM. Dicha estrategia se expresa en la articulación entre el medio externo y el medio interno, en donde el Laboratorio de Innovación Social (LIS) para la vinculación con el medio entrega el soporte metodológico, activando los espacios creativos necesarios para abordar los desafíos identificados. Estos desafíos territoriales son entendidos como problemáticas u oportunidades locales, que son problematizadas y posibles de ser solucionadas en corto, mediano o largo plazo, posibles de ser compartidas e identificadas por la comunidad, ser delimitadas, abordables, tendientes a sufrir mejoras y adaptables a una o varias soluciones.

Importante es destacar que el propio Consejo Social ha creado un mecanismo para la propuesta y priorización de iniciativas y, una vez analizadas, puedan ser presentadas a Rectoría. Las iniciativas propuestas pueden ser de tres tipos: programa, proyecto y actividad. El programa corresponde a un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades, servicios o procesos expresados en un grupo de proyectos relacionados entre sí. El proyecto se refiere al conjunto de actividades concretas interrelacionadas entre sí que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas. Por último, la actividad corresponde a una realización secuencial e integrada de diversas acciones necesarias para alcanzar las metas establecidas.

## **Implementación del modelo**

Actualmente, la Universidad se encuentra ejecutando el proyecto de implementación del Modelo de Gestión Territorial de la Universidad de Aysén, con la finalidad de conectar la docencia e investigación en los territorios piloto Litoral Norte Aysén, Aysén Queulat y Provincia Glaciares. Para ello, cuenta con tres profesionales, llamadas Gestoras Territoriales, que contribuyen y apoyan la gestión, articulación y visibilización de la Universidad de Aysén en los territorios piloto, mediante el despliegue, ejecución y monitoreo del Modelo de Gestión Territorial de VcM. De esta forma, fortalece los vínculos universidad-territorio. Dentro de sus principales funciones se encuentran: el desarrollo, diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de actividades e iniciativas que permitan la operacionalización del modelo de gestión territorial; el levantamiento de información, sistematización, análisis socioterritorial y generación de informes de procesos y/o resultados (Banco de desafíos territoriales); la instalación, desarrollo y sostenibilidad de los Consejos Sociales Territoriales, al abordaje y ejecución de los desafíos territoriales rescatados y entrega de productos asociados a este proceso; y la conformación, instalación y seguimiento de comités específicos o mesas técnicas entre la Universidad y actores territoriales y sus planes de trabajo, en coordinación con la Unidad de Gestión Territorial de la Universidad.

Tanto en el Modelo de Vinculación con el Medio, en el Proyecto de Implementación de la Gestión Territorial, como en específico en la labor del Consejo Social y el rol de las Gestoras Territoriales, es necesario fortalecer esta nueva forma de relacionarnos con y en el territorio. El objetivo es que permita diariamente generar el tejido social o la red que sustente una relación formal para hacer investigación y formación pertinente, llegando cada vez más lejos, no solo geográficamente sino también en términos de los desafíos que nos planteamos y cómo le damos respuesta con nuestras propias capacidades y la articulación con actores presentes en el territorio y también desde cualquier lugar del mundo.

## **Conclusión**

Actualmente, los desafíos y oportunidades que se presentan para la Universidad de Aysén respecto a la vinculación social y compromiso cívico tienen que ver con implementar el modelo de vinculación diseñado y aprender a trabajar bajo esa lógica distinta. Es esencial comprender que desde cada una de nuestras funciones académicas es

posible hacer vinculación. Esto, a su vez, significa tener a la vista la pertinencia territorial, el estudio de las variables regionales y de contexto para realizar estudios que permitan tomar decisiones informadas. Deben, de alguna forma, trabajar en conjunto con la comunidad externa en la detección de necesidades a resolver y cruzarlas con las capacidades reales existentes en la institución. Por ende, si no están presentes, las podemos resolver a través de nuestras propias redes de universidades, ya sean éstas pertenecientes a las universidades estatales o a la agrupación de universidades regionales, así como la necesaria articulación con los centros de estudios presentes en la región. Sin duda, otro gran desafío surge desde el punto de vista investigativo. Es muy necesario integrar el desarrollo científico a la región de Aysén, buscando dar respuesta a problemáticas reales tanto para el nivel local, regional y nacional, pero también, indudablemente, desde aquí al resto del mundo. Finalmente, es fundamental implementar procesos formativos pertinentes que permitan desarrollar e instalar capacidades locales para –de forma conjunta con nuestros primeros titulados y estudiantes– dinamizar este territorio y soñar con esa justicia educativa que tanto hace falta, además de una mayor movilidad social y mejor calidad de vida. Todo eso es posible si construimos, de forma colectiva, una mejor Universidad, una universidad de calidad.

## Referencias

- Cruz Suárez, A. I. (2012). La legitimidad de las universidades en el espacio europeo de educación superior. El caso de las universidades públicas de la comunidad de Madrid.
- Bernasconi, A., y Clasing, P. (2015). Legitimidad en el gobierno universitario: Una nueva tipología. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(71). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2001>

## **CAPÍTULO 13: VINCULACIÓN E INNOVACIÓN SOCIAL Y TECNOLÓGICA PARA UN TERRITORIO SOSTENIBLE: SMARTLAND UTPL**

Santiago Acosta Aide

### **Introducción**

La misión social de las universidades latinoamericanas, desde su origen en la reforma de Córdoba (1918), expresada en la extensión como tercer pilar de las funciones universitarias, se ha visto ampliada en las últimas décadas por nuevas orientaciones. Ello comporta una redefinición de la extensión, e incluso la acuñación de nuevos conceptos. La extensión, en su dilatado ejercicio, derivó con frecuencia en actividades marginales y voluntaristas (Tapia 2021), y no ha conseguido el grado de formalización y de nivel de gestión de las funciones de docencia e investigación (Fresán 2006).

En este capítulo, nos proponemos brindar una serie de reflexiones en torno a la misión social de las universidades que han servido a la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL Ecuador) como ruta de elaboración de una iniciativa, denominada *SmartLand* UTPL-Territorios Inteligentes. Dicha iniciativa integra las actividades de vinculación universitarias en una propuesta que quiere agregar valor al entorno. Se trata de generar conocimiento sobre el monitoreo del territorio para la gestión inteligente y sostenible de sus recursos, que contribuya, en última instancia, a la solución socialmente innovadora de las necesidades humanas.

### **De la ciudad al territorio**

Las instituciones de educación superior (IES) en América Latina, sobre la base de la larga trayectoria de sus actividades de extensión, han tenido una marcada vocación de proyección social. No pocas universidades han alcanzado notables fortalezas en este sentido. Es indiscutible que el ser humano vive siempre en sociedad, y que no puede entenderse a sí mismo cabalmente fuera de sus relaciones sociales. Sin embargo, las sociedades no se dan en el vacío, sino que se asientan en un espacio.

Según el Banco Mundial,<sup>1</sup> para el 56% de la población mundial, la ciudad es su hábitat ordinario; las ciudades seguirán atrayendo a más población, por lo que los problemas urbanos absorben en buena medida las energías de los investigadores y decisores políticos. No obstante, cuando se trata de pensar la relación de la sociedad con el medio, la ciudad no es el referente más inclusivo. En primer lugar, porque la población rural no puede quedar al margen de la proyección universitaria. Además, los factores que configuran al ser humano desbordan el ámbito urbano: el clima, las relaciones económicas, la cultura, la alimentación, los paisajes, los recursos naturales, etc. Por todo ello, el término al que creemos que debe acudir para enmarcar físicamente la sociedad no es la ciudad, sino el territorio. En el territorio queda incluida la población rural y la urbana, y en ese ámbito espacial se incluyen todas las variables humanas, sociales, geográficas y económicas. Postulamos, por ende, que los esfuerzos de vinculación de la universidad deben referirse a la sociedad en cuanto está inscrita en un territorio.

## De la extensión a la vinculación

Aunque no pretendamos abordar un análisis crítico sobre el tema desde la terminología, hay que reconocer que los vocablos sufren un desgaste, y el término *extensión* ha tenido un recorrido que lo ha asociado al enfoque limitado de la función cultural. La extensión universitaria se ha entendido principalmente como difusión cultural, actividad que en general ha tenido muy poca influencia en la sociedad (Ruiz 2006). En ocasiones, se ha ampliado la difusión cultural a la atención de los problemas sociales, pero esta intención quedó frecuentemente en un mero *desiderátum* o en retórica bienintencionada (Tünnermann 1978). La crítica más radical del concepto de extensión se debe, como se sabe, a Paulo Freire, para quien la extensión comportaba una consideración superior de la universidad hacia los beneficiarios, a los que se pretendía normalizar; una acción, por tanto, manipuladora e invasiva (Tünnermann 1978).

Nos parece, por ello, preferible proponer la *vinculación* como término alternativo al de *extensión*. En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) reconoce como función sustantiva de la universidad, junto con la docencia y la investigación, la vinculación con

---

1 <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.URB.TOTL.IN.ZS>

la sociedad, en vez de la extensión. La vinculación con la sociedad, desde nuestro punto de vista, pone mejor de relieve la necesaria cooperación que la universidad busca en sus relaciones con la sociedad dentro de un territorio.

Al crear estos vínculos cooperativos, la universidad favorece la generación de un tejido interinstitucional que contribuye a la cohesión social. Una sociedad cohesionada es aquella en la que se producen redes de trabajo colaborativo, que propicia lazos de confianza y de mutua dependencia, en los que el diálogo interinstitucional y con los distintos actores sociales se convierte en la plataforma del trabajo conjunto de la universidad y la sociedad. Desde esta óptica, se entiende que la universidad no es la única propietaria de la cultura y del conocimiento, que hay distintas culturas que deben entrar en diálogo, y que el conocimiento, en especial el del territorio, se genera en el trabajo mancomunado con otros actores de la sociedad que comparten el territorio.

Pero no se trata solo de vincularse, lo que fácilmente podría derivar —como sucedía con la tradicional extensión universitaria— en actividades disgregadas y marginales, sino en *vincularse con la sociedad en una propuesta de valor para el territorio*. En esta propuesta de valor, la universidad articula en su actividad vinculadora los esfuerzos formativos, porque asocia a ella al cuerpo estudiantil, y las acciones de investigación, que, en la medida de lo posible, y sin que ello signifique el abandono de la investigación básica, se orientan hacia las características y realidades que conforman el territorio. Además, este enfoque permite que la investigación que realiza la universidad sea más pertinente, ya que la vinculación se convierte en un *cable a tierra* que sintoniza la actividad investigadora con el entorno.

Finalmente, entendida la vinculación, bajo esta perspectiva de cooperación sistemática, como una función esencial más de la universidad, se necesita un verdadero compromiso con esta acción institucional, en la que se inviertan medios humanos y materiales, así como económicos. La vinculación con la sociedad como propuesta de valor para el territorio supera, de este modo, la mera responsabilidad social, aunque es sin duda expresión de la responsabilidad universitaria ante los desafíos sociales. Si la universidad se quedara en el mero ejercicio de la responsabilidad social (el cual en ningún momento se niega como parte de la práctica universitaria), solo daría cuenta de su acción remedial frente a los impactos negativos que la actividad institucional provoca dentro y fuera de la propia universidad. No se trata, entonces, de paliar impactos desfavorables, sino de poner en

marcha dinamismos positivos en la sociedad, para impulsar el desarrollo sostenible del territorio.

### **Del asistencialismo a la innovación social**

La extensión ha comportado, en buena medida, un desnivel en la relación de la universidad con la sociedad, en la que la universidad llevaba servicios que consideraba beneficiosos para sectores sociales populares y desfavorecidos, bajo una lógica de socorro. La consecuencia, seguramente no deseada, ha sido no pocas veces el paternalismo y el asistencialismo, con el peligro de dependencia que estas actitudes crean en la sociedad. Para romper con estas fuerzas inerciales, es preciso innovar las prácticas universitarias de vinculación. La universidad debe ser una institución innovadora: en sus procesos de gestión, en su ejercicio educativo, en su relación con la empresa, y en su vinculación con la sociedad. La innovación social es la respuesta a este reto de vincularse a la sociedad con propuestas de valor que impulsen la cooperación, desde el compromiso social con un territorio.

La innovación social ha surgido en el ámbito del desarrollo como alternativa a los enfoques meramente productivos, en la búsqueda de mayor inclusión y protagonismo de los agentes sociales, con un enfoque ascendente («bottom-up») y desde una perspectiva emprendedora (Fernández et al. 2012). El concepto de innovación social se diferencia claramente de la empresarial, que persigue la maximización de beneficios, y puede definirse, según Multan, de la siguiente forma: «Servicios y actividades innovadoras que están motivadas por el objetivo de satisfacer una necesidad social y que se desarrollan y difunden predominantemente a través de organizaciones cuyo principal propósito es social» (cit. por Fernández 2012: 1087). Optar por la innovación social implica hacer de la ciudadanía y de las organizaciones sociales, los protagonistas de iniciativas y experiencias que, en función de la satisfacción de las necesidades colectivas, dan lugar a formas innovadoras de emprendimiento social. Comporta, además, cooperación, con la finalidad última de mejorar el bienestar de los grupos humanos. De este modo, se consigue el empoderamiento de la ciudadanía y de las distintas organizaciones. La universidad, involucrada en sus iniciativas de vinculación con sectores de la sociedad, se convierte, mediante la innovación social, en un agente más del progreso mediante proyectos participativos (Fernández 2012).

## **Del desarrollo cultural al desarrollo sostenible**

La extensión, incluso la que se ha repensado desde perspectivas más amplias e integradoras, se proponía el desarrollo cultural de la sociedad (Tünnermann 1978). No cabe duda de que el diálogo intercultural debe ser hoy un elemento constitutivo de los procesos de vinculación con la sociedad, en especial en América Latina y el Caribe, donde coexisten desde siglos culturas diversas. Pero se requiere un horizonte de acción más amplio ante la emergencia ambiental que vive la humanidad, que pone en riesgo la supervivencia del planeta. Que el modelo actual de desarrollo es insostenible lo defienden la comunidad científica internacional y las organizaciones multilaterales:

*Nuestra civilización está en proceso de colisión con el mundo natural, tal como nos dice el «Aviso a la Humanidad de la Comunidad Científica» (realizado en 1992 por más de 1.500 científicos, entre ellos 103 Premios Nobel). Resulta abrumadora la información sobre el proceso de colisión, su gravedad y, en consecuencia, se multiplican los avisos de la urgencia del cambio. Naciones Unidas viene alertándonos desde hace más de tres décadas (Bermejo 2014: 11).*

Más allá del desarrollo cultural, la universidad tiene el compromiso, como todas las organizaciones que forman la sociedad, de cooperar en el logro de los objetivos de desarrollo sostenible enunciados en la resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015. La resolución menciona tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental.

En efecto, la Agenda 2030 – con sus 17 objetivos y 169 metas de desarrollo sostenible – ofrece a las universidades un marco de acción en sus actividades de vinculación en el que pueden escoger hacia qué sectores de la agenda desean dirigir sus esfuerzos de vinculación. En definitiva, la sostenibilidad institucional de las universidades depende también, en el mediano plazo, de la sostenibilidad en su triple dimensión que proclama las Naciones Unidas. Unir vinculación y sostenibilidad abre un escenario nuevo y de acción amplio, y sobre todo relevante, para las universidades.

## **De la transferencia de conocimiento a la distribución social del conocimiento**

Los tiempos cambian, y las transformaciones sociales y culturales, impulsadas por la irrupción de nuevas tecnologías digitales, comportan nuevas formas de abordar los retos sociales. La sociedad del conocimiento es ya, además, una sociedad digital, conectada, en la que

la digitalización de las profesiones y de las distintas actividades humanas proporciona formas novedosas de analizar la realidad. Al conocimiento generado tradicionalmente por la actividad científica se suma ahora la ingente cantidad de datos que las personas, instituciones y relaciones de todo orden producen de forma constante. La minería de datos y la inteligencia artificial permiten explotar estos datos y darles sentido. De este modo, los datos digitales, debidamente modelados, puedan dar paso a nuevo conocimiento, que ayuda a la toma de decisiones y, en este sentido, permiten una ventaja competitiva para las instituciones que los usan.

Las universidades no pueden permanecer ajenas a la cuarta revolución industrial, pues la transformación digital de las IES las hace más pertinentes y sostenibles. Además, la transformación digital de la gestión de los territorios permite pasar de la *transferencia del conocimiento* a la *distribución social del conocimiento*. El acceso cada vez mayor de la ciudadanía al conocimiento digitalizado en Internet abre la oportunidad para que los datos relativos a un territorio, debidamente modelados, ofrezcan una visión sistémica del espacio en el que las sociedades se asientan. No se niega con ello que las universidades deban seguir haciendo transferencia de conocimiento y de tecnología, pero el conocimiento que sobre el territorio generan investigadores y gestores ha de dar paso a la distribución social del mismo, mediante plataformas digitales. Cuando esta distribución del conocimiento sobre el territorio se incorpora a la estrategia de vinculación de las universidades, se producen oportunidades novedosas para aplicar el conocimiento ante los desafíos locales.

Además, la relación entre los retos globales y las soluciones locales, así como la adaptación a lo local de las respuestas que en otros lugares se dan a problemas mundiales, permite una circulación del conocimiento entre los niveles global y local (Grau et al. 2017). Que el conocimiento generado con la gestión inteligente de los datos pueda circular, se distribuya, combine con otros conocimientos y aplique, es clave para las universidades como organizaciones de conocimiento.

Con todo ello, mediante la vinculación, las universidades pueden ir ayudando a configurar territorios inteligentes y sostenibles. Desde las perspectivas mencionadas —a saber, el paso de una extensión universitaria centrada en el desarrollo cultural hacia una vinculación con el territorio, metodologías de innovación social, desarrollo sostenible, distribución social del conocimiento, y la constitución de territorios inteligentes y sostenibles— creemos que la vinculación universitaria da un salto de nivel en la pertinencia de sus esfuerzos y en su aporte a la sociedad.

## **La iniciativa de SmartLand UTPL: vinculación con la sociedad para un territorio inteligente y sostenible**

La iniciativa *SmartLand* de la UTPL es una propuesta de valor para el territorio en el marco de la vinculación universitaria. Esta propuesta, que está en construcción, pero con resultados tangibles en distintas áreas, relaciona universidad, sociedad, conocimiento, tecnología y territorio desde el enfoque de la sostenibilidad. En este marco, la universidad se vincula con la sociedad mediante actividades y proyectos colaborativos, programas de investigación aplicada, acciones de cooperación y voluntariado, y el monitoreo de variables e indicadores de diverso tipo. De este modo se generan datos, que se transforman en información y conocimiento sobre el territorio, con los cuales se crea un ecosistema de conocimiento en el que se realizan acciones y se toman decisiones, sobre la base de un ecosistema de interoperabilidad semántica de datos. La finalidad última es el bienestar de la población y la sostenibilidad económica, social y ambiental del territorio.

Esta iniciativa es especialmente relevante para territorios considerados «hotspots» debido a su alta biodiversidad, que incluyen gran número de especies endémicas, cuya conservación sufre serias amenazas (Myers et al. 2000). Ecuador es uno de los países más biodiversos del mundo, y su biodiversidad está especialmente amenazada en la región sur (Tapia-Armijos et al. 2015), territorio donde se sitúa el campus de la UTPL, conformado por las provincias de El Oro, Loja y Zamora-Chinchipe. La sostenibilidad de territorios altamente biodiversos requiere de la interacción de investigación, innovación, tecnología digital, compromiso social y políticas públicas. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que los proyectos de ciudades y territorios inteligentes no tienen como centro el espacio físico, sino que ponen su foco de atención en la ciudadanía, pues lo que se proponen es poner de relieve la gestión inteligente de las interacciones entre personas y territorio (Acosta et al. 2017).

### ***1.1 Una propuesta de valor para el territorio por el bienestar y la sostenibilidad***

La vinculación ha sido a veces la «pariente pobre» de las funciones universitarias respecto de la docencia y la investigación, y con frecuencia ha estado divorciada de estas. *SmartLand* asegura que la vinculación universitaria en la UTPL se convierta en un ámbito estratégico en el que la universidad crea impacto positivo en la sociedad y genera dinámicas que favorecen el desarrollo sostenible del territorio en una amplitud de áreas que están determinadas por los objetivos de desarrollo sostenible.

Por consiguiente, se combinan la integración y variedad de acciones. La vinculación no queda disgregada en tareas dispersas y aisladas, sino que contribuye a un propósito común.

El carácter estratégico e integrador de *SmartLand* UTPL como marco de vinculación se demuestra por la cantidad de instancias universitarias que aportan a la iniciativa, con los consiguientes recursos humanos, técnicos y económicos: los departamentos, carreras académicas, los grupos de investigación, la red de observatorios universitarios y las cátedras Unesco. Esta suma de actores internos en el marco integrador de *SmartLand* UTPL, articulados en unos propósitos de alta pertinencia, dan solidez a las acciones de vinculación, y garantizan que lo que la UTPL pone al servicio de la sociedad no sean actividades dispersas, sino una propuesta de valor institucional.

### ***1.2 Los observatorios universitarios, las cátedras Unesco y la formación del cuerpo estudiantil***

Las actividades de colaboración y voluntariado en las que se implica el cuerpo estudiantil y profesores se constituyen en «aulas vivas de aprendizaje experiencial». En este sentido, destacamos el trabajo que lleva a cabo la red de observatorios universitarios con que cuenta la UTPL,<sup>2</sup> así como las cátedras Unesco que posee la Universidad.<sup>3</sup>

Son quince observatorios que se especializan en ámbitos temáticos específicos: territorio, clima, comunicación, conflictos socioambientales, seguridad vial, cultura, salud mental y drogas, turismo, empresa, sociedad de la información y telecomunicaciones, agenda política, sismos, riesgos geológicos, salud, e innovación en formación técnica y tecnológica. Los observatorios acopian información, crean procesos de diálogo entre la sociedad y la academia, apoyan proyectos de innovación social, ejecutan acciones mancomunadas que producen conocimiento, y ayudan con ello a la mejora de las condiciones sociales y económicas del territorio.

Desde estos espacios de trabajo, se observan y analizan las dinámicas del entorno para contribuir con información técnica útil, recogida luego en informes, boletines, mapas temáticos, infografías y otros recursos para contribuir a la toma de decisiones informada por parte de los actores públicos. Todo ello contribuye a la gestión inteligente

---

<sup>2</sup> <https://vinculacion.utpl.edu.ec/es/observatorios>

<sup>3</sup> <https://catedrasunesco.utpl.edu.ec/>

y sostenible del territorio, que necesita un acopio de indicadores y datos para detectar oportunidades, facilitar políticas públicas, monitorear procesos y ayudar a la mejora del entorno.

Varios de los observatorios, como los de clima y seguridad vial, cuentan con una red de sensores que facilitan el monitoreo y medición de diferentes variables relevantes para la planificación del territorio, la seguridad, la gestión del riesgo, e incluso, para la productividad y mejora de la eficiencia en el sector productivo. Desde estas redes de sensores se envía la información hacia los centros de procesamiento, según el sistema implementado, por señal de internet o de radiofrecuencia. Los datos son integrados, procesados y enviados a las plataformas en donde se distribuyen los indicadores y la información de forma automatizada.

La mención de algunos ejemplos de actividades de los observatorios puede dar idea de su aporte al territorio. Con ayuda de los sensores de tráfico, el observatorio de seguridad vial ha ayudado a la toma de decisiones del sector público sobre las necesidades de inversión en vialidad dentro de la provincia. Además, trabaja en la recolección de datos respecto de siniestralidad vial en la ciudad de Loja para detectar puntos críticos y proponer soluciones.

Los observatorios de turismo y cultura han realizado monitoreo de ocupación en alianza con el sector hotelero y el Ministerio de Turismo, además de encuestas e informes sobre la participación turística en las actividades del festival de artes escénicas de la ciudad de Loja, uno de los más importantes de la región, para recomendar acciones de mejora al Municipio y autoridades de la ciudad. El observatorio del territorio ha aportado sus mapas de alta precisión para ayudar a los equipos de bomberos a luchar contra los incendios en zonas rurales de difícil acceso.

El observatorio de clima podrá trabajar con su red de sensores para, con ayuda del grupo de investigación de cuencas hidrográficas, pronosticar en tiempo real las inundaciones en las quebradas urbanas de la ciudad de Loja. El observatorio de conflictos socioambientales monitorea conflictos económicos, culturales y socioambientales que surgen de las actividades de proyectos de extracción metalúrgica (oro y cobre) en territorios de alta biodiversidad en el sur del Ecuador, y aporta de esta manera un sistema de alerta temprana. Como resultado de este trabajo colectivo de profesores y estudiantes mediante los observatorios, se firman convenios de cooperación con organismos y comunidades de la zona de influencia de la universidad.

Igualmente, la universidad pone sus cátedras Unesco al servicio de la vinculación. La UTPL cuenta con tres cátedras Unesco: Cultura y Educación para la Paz, Desarrollo Sostenible, y Ética y Sociedad en la

Educación Superior. Las cátedras Unesco de la UTPL son espacios de vinculación donde se integran docencia e investigación, participan profesores y estudiantes, y crean redes de cooperación con universidades, decisores políticos y sociedad civil, todo ello alineado también a los objetivos de desarrollo sostenible. La cátedra de Cultura y Educación para la Paz, por ejemplo, ha involucrado a profesores y estudiantes para trabajar en red con otras organizaciones en un proyecto –Modelo de desarrollo humano sostenible para el fortalecimiento del entorno educativo, digital y emprendedor– dirigido a un barrio marginal de la ciudad de Loja. Mediante el proyecto, se han realizado las siguientes acciones: fomento de la convivencia y cultura de paz en el barrio, elaboración de recursos para el aprendizaje en casa de los escolares, propuestas de emprendimiento entre las madres de familia, y capacitación en competencias digitales a madres de familia.

### ***1.3 Un ecosistema de datos y conocimiento sobre el territorio***

SmartLand UTPL se propone, desde el ángulo de la gestión del conocimiento y gobernanza de datos, la creación de un entorno que recoja el conocimiento del territorio y las relaciones humanas que se producen en él para ponerlo a disposición de la sociedad, con acceso abierto al mismo. Ello comporta la implantación de una infraestructura tecnológica que integre los datos y la información que se produce en distintos ámbitos de las actividades humanas y del territorio que las sostiene, además de una red de sensores y sistemas de monitoreo de variables e indicadores diversos.

Una parte importante de la información del territorio proviene de las actividades de vinculación de la propia Universidad, y de los informes estadísticos de los observatorios. Con esta información y datos, se pueden diseñar escenarios probabilísticos y ordenamientos virtuales del territorio al servicio de la comprensión de sus dinámicas, problemas, gestión y toma de decisiones. Todo ello redundará en la potenciación de las capacidades humanas y mejora de condiciones de vida (Acosta et al. 2017).

Desde el punto de vista tecnológico, *SmartLand* UTPL se propone abordar el reto de integrar datos de distintos sistemas de información, de modo que sean interoperables para una efectiva gestión inteligente del territorio. La incorporación de los métodos de la web semántica y la tecnología de datos vinculados es fundamental para la creación de un ecosistema semántico de datos interoperables. Además, para medir el avance hacia la sostenibilidad ambiental, social y económica del territorio, es clave establecer indicadores de impacto que

operen dentro de los sistemas de información. Mediante las mencionadas tecnologías, se puede superar la dificultad de los silos de información en que se encuentra fragmentada la información del territorio. De este modo, *SmartLand* UTPL incorpora el soporte tecnológico necesario para la continuidad, el acceso y la escalabilidad de la iniciativa (Piedra y Suárez 2018) a través de un espacio de conocimiento y datos semánticos.

Desde el punto de vista tecnológico, la iniciativa SmartLand UTPL aborda varios desafíos: 1) la heterogeneidad en la representación de datos, en los diferentes niveles de escala y granularidad de los datos, y en la diversidad de los modelos de representación de datos; 2) la variedad de los sistemas gestores de datos; 3) la necesidad de procesamiento de volúmenes ingentes de datos; 4) el papel que desempeñan los contextos semánticos para la interpretación de los datos; y 5) los aspectos relacionados con la calidad de los datos, el acceso, la veracidad, la protección y mal uso de datos (Piedra y Suárez 2018).

Hay otros retos que también tiene que afrontar SmartLand, que tienen que ver con la gobernanza de datos e información producidos por los investigadores: qué parte del conocimiento puede abrirse a la sociedad antes de su publicación, o de qué manera se garantiza la propiedad intelectual de los investigadores en la generación de conocimiento sobre el territorio.

La producción de conocimiento no está confiada exclusivamente a la interoperabilidad de datos e información que surjan de forma aleatoria, sino en la gestión del conocimiento estratégico («top-down») y operativo («bottom-up») que habilita la transformación de datos en información, conocimiento, acciones, competencias y la mejora continua. En SmartLand, esta gestión del conocimiento viene alimentada por el trabajo de grupos de investigación que alinean sus planes a los objetivos de desarrollo sostenible ligados al territorio. En total, hay doce paquetes de trabajo, constituidos por proyectos de investigación que se proponen agregar valor a los indicadores territoriales y sociales establecidos en SmartLand (Piedra y Suárez 2018).

La plataforma tecnológica es parte fundamental de SmartLand, pero no tendría valor sin el trabajo de investigación y vinculación de profesores y estudiantes universitarios, que ponen en marcha metodologías de innovación social. Es decir, generan experiencias de colaboración originales o adaptadas que borran la frontera entre ejecutores y beneficiarios para que las personas participantes sean actores del desarrollo humano y social, y se atiendan los desafíos de la sostenibilidad integral del territorio.

En ese sentido, son muy variadas las actividades de vinculación que contribuyen a *SmartLand* UTPL. Si bien es cierto que no hay espacio para explicarlas en detalle, puede bastar una breve mención de algunas de ellas para comprender la amplitud del trabajo llevado a cabo:

- El cuerpo de profesores y estudiantes de la UTPL contribuye, mediante la Escuela del Agua, a la restauración de fuentes hidrográficas, así como a la mejora del agua de uso agroindustrial, operando junto con propietarios y comunidades.
- La UTPL es parte de la Mesa Provincial del Café, constituida por diversas instituciones públicas y privadas, donde profesores de la Universidad llevan a cabo procesos de fortalecimiento organizacional y de la cadena productiva del café. Se ha realizado un diagnóstico del estado de situación de seis asociaciones cafetaleras. Además, se ha llevado a cabo una investigación sobre propagación de plántulas de café en vivero para mejorar las condiciones de producción sostenible en el campo. Finalmente, entre otras cosas, se proyecta crear la Escuela del Café y un observatorio de caficultura.
- Los investigadores universitarios de Economía han estudiado fenómenos sociales y económicos del territorio: pobreza, migración, empleo, pymes, y desigualdad territorial. Asimismo, se planea crear un laboratorio de economía regional.
- Con comunidades indígenas shuar de la selva amazónica, expertos universitarios en biocomercio trabajan en fortalecimiento organizativo, manejo del territorio y consolidación de propuestas de desarrollo productivo.
- Con ayuda de la cooperación alemana, se ha trabajado en la caracterización de sectores urbanos periféricos de la ciudad de Loja y en la estructuración del sistema verde urbano.
- Con el municipio de Loja, se trabaja en el proyecto Loja Sostenible 2030, una herramienta para la discusión y elaboración de agendas territoriales.

Por estas y otras muchas tareas de vinculación, la clasificación de impacto de *The Times Higher Education* reconoció a la UTPL como la No. 1 en Ecuador en junio de 2022.

## **Conclusión**

La vinculación universitaria requiere por parte de las autoridades universitarias una definición de su importancia estratégica. No solo son universidades de excelencia las que alcanzan altos niveles de relevancia

científica porque apuestan por la investigación. También es posible la excelencia universitaria en el ámbito de la vinculación, en cuyo caso las universidades no necesitan debilitar la investigación o la docencia, sino que ponen estas en relación funcional con la vinculación con la sociedad.

En la UTPL, la vinculación universitaria ha puesto la sociedad en relación con el territorio como contexto real en el que se dan las relaciones humanas. Para que la cooperación con la sociedad se verifique en un marco lo más amplio posible, y superar los defectos tradicionales de la vinculación (voluntarismo, dispersión, informalidad), hemos postulado el paso: a) de la ciudad al territorio, b) de la extensión a la vinculación, c) del desarrollo cultural al desarrollo sostenible, d) de la transferencia de conocimiento a la distribución social del conocimiento, y e) de los datos al conocimiento.

Esta transición hacia una vinculación institucional estratégica se ha concretado en la iniciativa SmartLand UTPL, que persigue entregar una propuesta de valor para el territorio en pro del bienestar de la población y la sostenibilidad. Esta iniciativa no es excluyente, sino abarcadora, porque se enlaza con los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030, sobre la base de procesos de innovación social y del uso de una plataforma de datos interconectados con arquitectura semántica que coadyuve a la creación de un ecosistema de datos y conocimiento sobre el territorio. De esta forma, pretendemos vincular sociedad, territorio, tecnología y conocimiento para el desarrollo sostenible y el bienestar humano. Es un proyecto en construcción que puede mostrar ya abundantes frutos y dinamismos positivos que enriquecen a la sociedad y a la propia comunidad universitaria.

## Referencias

- Acosta S., Piedra, N., Suárez, J.P. (2017): «The Social Distribution of Knowledge: University Ethical Commitment to the Intelligent Management of the Territory-SmartLand.» En Grau, F.X., Goddard, J., Hall, B.L., Hazelkorn, E. y Tandon, R. (eds.): *Higher Education in the World 6. Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*. Girona: GUNI, pp. 330-337.
- Bermejo, R. (2014): «Del desarrollo sostenible según Brundtland a la sostenibilidad como biomimesis». Hegoa 59.
- Fernández, M.T., Montes, O., y Asián, R. (2012). «La innovación social como solución a la crisis: hacia un nuevo paradigma de Desarrollo». XIII Jornadas de Economía Crítica, 1084-1101.

- Fresán, M. (2006): «La extensión universitaria y la Universidad Pública». *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* 39, 47-54.
- Grau, F.X., Goddard, J., Hall, B.L., Hazelkorn, E. y Tandon, R. (eds.) (2017): «Editors' Introduction». En *Higher Education in the World 6. Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*. Girona: GUNI.
- Myers, N., Mittermeier, R.A., Mittermeier, C.G., Da Fonseca, G.A. y Kent, J. (2000): «Biodiversity hotspots for conservation priorities». *Nature* 403, 853-858.
- Piedra, N. y Suárez, J.P. (2018): «Hacia la Interoperabilidad Semántica para el Manejo Inteligente y Sostenible de Territorios de Alta Biodiversidad usando SmarLand-LD». *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação* 26, 104-121.
- Ruiz, J. (2006): «La tercera función». *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* 39, 15-23.
- Tapia-Armijos, M.F., Homeier, J., Espinosa, C.I., Leuschner, C. y de la Cruz, M. (2015): «Deforestation and forest fragmentation in South Ecuador since the 1970s—losing a hotspot biodiversity». *PloS one* 10 (9), e0133701.
- Tapia, M.N. (2021): *Social Engagement in the Higher Education Curriculum*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS.
- Tünnermann, C. (1978): «El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo en América Latina». *Anuario de Estudios Centroamericanos* 4, 93-126.

## **CAPÍTULO 14: EL COMPROMISO SOCIAL UNIVERSITARIO: FORJA, UNA EXPERIENCIA CURRICULAR**

Víctor Martínez Ruíz y Claudia Lucía Mora Motta

### **Lo social en la universidad**

Las universidades tienen una función social que legitima su génesis y desarrollo. Se deben a una sociedad que les confía la capacidad de producir y gestionar el conocimiento, formando nuevas generaciones capaces de dinamizar las distintas esferas de la vida personal y colectiva. Las universidades se encuentran en una simbiosis indisoluble con la sociedad, en tanto que de ella vienen y a ella regresan, en un permanente ciclo de reflexión y transformación. Ahora bien, si se admite lo anterior, ¿por qué hablar del compromiso social universitario y cómo entender las diferentes formas de realización de dicho compromiso?

Lo primero por afirmar es que existen distintas comprensiones de lo «social» con las cuales las universidades entran en relación; desde el sentido más amplio en el que se encuentran las profesiones, hasta el más reducido, referido a la esfera de encuentro con los excluidos. La universidad atiende la demanda o expectativas que la sociedad le presenta para resolver sus necesidades a través de roles cualificados, y reflexiona de manera permanente sobre nuevas posibilidades formativas que garantizan su mejor desarrollo. A su vez, ella se sitúa en un contexto, se constituye como actor social e interactúa con diversidad de personas e instituciones, asumiendo una actuación ciudadana, centrada en unos valores universales que favorecen la convivencia y el bien común. Asimismo, la universidad participa de una realidad con diferencias sociales y se pregunta sobre mejores condiciones de vida para todos, buscando maneras particulares de dignificar la vida de las personas más vulnerables.

Aunque todas las universidades pueden relacionarse con lo «social» desde las comprensiones anteriormente descritas, se deben reconocer diversos modos de abordar lo social, múltiples estilos de ser universidad. En principio, esto se puede justificar por dos razones: cada universidad cuenta con un horizonte institucional y unas mediaciones concretas dispuestas para avanzar hacia tales propósitos. En el primer aspecto se encuentran elementos identitarios expresados en la misión, visión, el Proyecto Educativo Institucional, la planeación, entre otros

referentes generales. En el segundo, las diversas políticas, la propuesta pedagógica, los espacios y, de manera privilegiada, los docentes.

No obstante, puede afirmarse que lo «social» no solo es una condición ligada a la propia naturaleza institucional universitaria y que acontece por una identidad situada en determinado contexto, sino que sucede necesariamente en una cultura institucional de carácter vital, una comunidad educativa que comparte una cosmovisión, que asume valores y criterios comunes para tomar decisiones, y que lo expresa en un modo particular de proceder. Esto es posible por la transformación personal de los miembros de la comunidad educativa, que asumen un modelo específico de ser humano y ciudadano.

En el caso de la Pontificia Universidad Javeriana, esta manera de ser en el mundo está marcada por el carisma ignaciano que conlleva, además, el ser cristiano y vivir la fe en necesaria relación con los demás, en contextos históricos concretos. Este texto se detiene precisamente sobre esta particular manera de proceder para explicar por qué los jesuitas integran en la misión de sus obras el compromiso social y, de manera preferencial, la dignificación de las personas más pobres y vulnerables de la sociedad. Para ello, en la primera parte se evidencia la relación del compromiso social desde la identidad Javeriana. Luego se presenta el Programa de Formación Javeriana para el Cambio Social y la Paz (FORJA). Finalmente, se describen algunas consideraciones o aprendizajes que puedan ser útiles para quienes leen este texto.

## **Identidad Javeriana y compromiso social**

La Pontificia Universidad Javeriana fue fundada en 1623 en Bogotá y su sede en Cali en 1970. Aunque las universidades y colegios de la Compañía de Jesús no estaban en su horizonte apostólico al momento de su fundación en 1540, muy pronto los primeros jesuitas tomaron conciencia del potencial de este instrumento apostólico como un medio privilegiado para la «salvación de las ánimas» como en aquella época se expresaba. El trabajo con los desavenidos y con quienes se encontraban en las cárceles y los hospitales, se vio complementado con el apostolado académico para «mayor gloria de Dios y el bien común» (Compañía de Jesús, 2000, n.1).

Desde sus inicios, la misión de la Compañía de Jesús ha estado marcada por el binomio fe y justicia, expresada de muchas maneras. Se trata de una sola misión desde la experiencia ignaciana de comprender la realidad toda como un acto de continua creación de Dios en el que todas las personas están llamadas a ser contemplativas en la acción. Una espiritualidad que brota de la historia y que comprende las dinámicas

cotidianas y sociales como una permanente tarea de reconciliación (Martínez Ruiz, 2019).

El compromiso con esta misión explica la vida entregada de miles de religiosos y laicos colaboradores, a través del apostolado intelectual que promueve la Compañía de Jesús, algunas veces invisible. No sin motivo, la actual planeación de la Javeriana Cali para el periodo 2022-2025 se llama Una Universidad Transformadora y declara en su propósito superior que «inspiramos y contribuimos a la transformación de seres humanos, comunidades y territorios para forjar la región, el país y el mundo que soñamos» (Pontificia Universidad Javeriana Cali, 2022).

A continuación, se explicita la manera como el nombre completo de la Javeriana recoge la impronta del compromiso social, apuesta muchas veces resumida en la máxima de formar «los mejores para el mundo». La denominación Pontificia resalta en la Javeriana su filiación a la Iglesia católica y a su principal autoridad, el papa. Sin embargo, más allá de las connotaciones jurídicas y eclesiales, este adjetivo refiere a Jesús y a su anuncio del Reino de Dios (Lc 4, 43) como una invitación a buscar primero dicho Reino y toda su justicia como máximo valor (Mt 6, 33), a ser compasivos en consecuencia (Lc 6, 36-38) y a convivir solidariamente en tal espíritu (I Co 12, 13). Por lo cual el compromiso social se ancla en el ADN institucional desde la experiencia de fe. No se trata de confesionalismo ni proselitismo sino de reconocer la naturaleza apostólica de una obra que busca encarnar, y promover, una manera de ser en el mundo con sentido trascendente, manera de ser que prioriza la dignificación de todas las personas y, particularmente, la de los más pobres.

La universidad asume un apostolado intelectual, es decir, el reto de aportar a la construcción del Reino de Dios, mediante la producción y gestión del conocimiento. Las ciencias y distintas profesiones encuentran su razón de ser en el bien social mediante algún quehacer particular que ha de repercutir en el bienestar de miles de personas. Además de querer formar personas integrales, se busca formar samaritanos modernos capaces de conmovirse con las situaciones que amenazan la dignidad de muchos excluidos, y capaces de disponer sus capacidades intelectuales y técnicas al servicio del conjunto social. «Para aquellos con conocimientos académicos e intelectuales, el reto no es solo aliviar las consecuencias de la injusticia con el servicio, sino también proporcionar un análisis social y una reflexión teológica de sus causas» (Modras, 2012, p. 301) y aún más, «sugerir propuestas que generen mejoras significativas para las personas desfavorecidas» (Secretariado para la Justicia Social y la Ecología, 2014, p.15).

La Iglesia católica, institución que procura conservar y compartir la experiencia de Jesús Resucitado, comprende que no existe para sí misma, sino para «el conjunto de la sociedad humana» (Modras, 2012, p. 301). El magisterio social, expresado en sus diversas encíclicas, resalta la importancia de construir sociedades más respetuosas de la vida en general y advierte las amenazas contextuales en las que los creyentes están retados a hacer visible su fe en el compromiso social. En la más reciente encíclica, *Fratelli tutti*, el papa Francisco señala acerca de la amistad social:

*Implica la búsqueda de un reencuentro con los sectores más empobrecidos y vulnerables. La paz «no sólo es ausencia de guerra sino el compromiso incansable [...] de reconocer, garantizar y reconstruir concretamente la dignidad tantas veces olvidada o ignorada de hermanos nuestros, para que puedan sentirse los principales protagonistas del destino de su nación» (Papa Francisco, 2019, n.233).*

Entonces, el carácter pontificio institucional conlleva el desafío de ser puentes que comuniquen a los seres humanos con Dios, y a los seres humanos entre sí para construir sociedades más justas a través de proyectos y procesos académicos.

Un segundo aspecto de la identidad institucional reposa en la naturaleza académica de la universidad; especificidad que se expresa en los estatutos, en los principios y valores, en las políticas que la estructuran y operacionalizan. En tanto institución, la universidad se debe a la sociedad y a ella debe rendirle cuentas, está íntimamente vinculada a ella. «La Universidad es para ella y, en ese sentido, le pertenece: no es un bien privado sino social» (Remolina, 1998, p.1).

Además, su compromiso implica una actuación pública y una comprensión de su rol en la construcción de una sociedad mejor. Por ello, el saber epistemológico de las facultades debe contextualizarse con el ordenamiento del todo social que busca el bien común, lo cual algunas veces le implica salir de las aulas y ponerse en contacto real con las necesidades y capacidades de las comunidades. «Se trata de ir, siempre desde la academia, más allá de lo genérico, y tocar las problemáticas más urgentes y concretas de nuestro entorno. Esto tanto al interior como al exterior de la misma Universidad» (Remolina, 1998, p.8).

Ahora bien, el compromiso universitario con la sociedad es desde la gestión del conocimiento y no desde el activismo social como lo podría hacer una organización no gubernamental, o un partido político.

*La labor académica y política de la Universidad debe conducir no solo a los diagnósticos, análisis y proyectos, sino al cómo realizar dichos proyectos. Esto constituye un paso de carácter verdaderamente cualitativo: es el paso*

*de la representación y el pensamiento al estadio de la acción* (Remolina, 1998, p.5).

El compromiso social universitario de la Javeriana se encuentra con el de otras instituciones de educación superior y otras organizaciones que de manera semejante actúan ciudadanamente, con una responsabilidad pública, atendiendo a las demandas sociales y ofreciendo alternativas para el desarrollo humano y social de la sociedad. Para la Compañía de Jesús, la universidad va más allá de la formación de individuos competentes o profesionales que se certifican para su futuro desempeño laboral; la Javeriana es un instrumento de transformación social que, basada en el discernimiento, ha de encontrar la mejor forma de organizarse para ofrecer alternativas concretas de humanización.

Francisco Javier, patrono de la universidad Javeriana, concretó su compromiso social siendo misionero hasta morir en las costas de China, siguiendo una espiritualidad compartida con Ignacio de Loyola, la cual busca dar la mayor gloria a Dios mediante el servicio como expresión de amor. El sello javeriano, tercer aspecto de la identidad de la universidad, representa, entonces, asumir una manera de ser en el mundo; vivir una perspectiva cristiana desde la experiencia fundante de los Ejercicios Espirituales Ignacianos; y querer mantenerse en sintonía con el espíritu que ha sostenido a la Compañía de Jesús hasta hoy.

La integración entre fe, transformación social y formación intelectual es posible por una espiritualidad anclada en la historia que entiende la importancia de escuchar al contexto y que propone previamente escucharse a sí mismo para identificar los posibles ruidos que bloquean esa aproximación a la realidad. Una espiritualidad que propone ordenar la propia vida y clarificar lo verdaderamente importante, antes de tomar cualquier decisión y emprender cualquier empresa. Una espiritualidad que ofrece herramientas de discernimiento y presenta las dificultades del camino. Una espiritualidad que integra en un modo de proceder una vida reconciliada con Dios, con la sociedad y con la naturaleza, invitando a ser contemplativos en la acción. Una espiritualidad con rostro, hecha vida en la comunidad educativa y abierta a la comunidad universal. «La implicación personal en el sufrimiento inocente, en la injusticia que otros sufren, es el catalizador para la solidaridad que abre el camino a la búsqueda intelectual y a la reflexión moral» (Kolvenbach, 2000b, 304 citado en Secretariado para la Justicia Social y la Ecología, 2014, p. 22).

Es decir, el compromiso social al estilo javeriano parte del núcleo vital de las personas antes de llegar a lo social; implica vivir una mística

activa, contar con una experiencia profunda que orienta, armoniza y acompaña cualquier propuesta de transformación. «El discernimiento orante debería ser nuestro modo habitual de acercarnos a la realidad, cuando queremos transformarla» (Compañía de Jesús, 2017, Decreto 1. n.37). En este sentido, la Universidad se vale de lo siguiente:

*Un planteamiento pedagógico que implica la pertinencia de la propuesta educativa y la formación de la persona completa en la solidaridad; en la cual la experiencia directa acompañada de la reflexión y análisis crítico logran transformar la perspectiva de la vida, el ejercicio profesional y el sentido de construcción colectiva don de los pobres tienen un lugar digno* (Mora Motta, C. 2022, p. 87).

En las últimas Congregaciones Generales, los jesuitas han ratificado el compromiso misional con las personas menos favorecidas de la sociedad con la máxima, el «servicio de la fe y promoción de la justicia» promulgada en la Congregación General 32 (1975) actualizando así la fórmula fundante de la Compañía de Jesús. Este envío ha sido confirmado en las posteriores Congregaciones Generales y orienta el quehacer de las universidades y de todas las obras jesuitas, «esta tarea exige un aporte intelectual con el fin de dilucidar en profundidad los diversos mecanismos e interconexiones de los problemas actuales» (Compañía de Jesús, 2008, Dec. 3, n. 28). El binomio fe-justicia es indisoluble; invita a revisar las estructuras que deshumanizan, aunque también a compartir la vida y la amistad con los pobres; señala que este compromiso involucra a otras religiones y culturas con las que se ha de dialogar para encontrarse en proyectos comunes; reconoce la necesidad de trabajar con personas laicas, hermanos en solidaridad; y propone entender la justicia como un acto de reconciliación con Dios, con los otros y con la creación. «Esta reconciliación es siempre obra de la justicia [...] aunque hablamos de tres formas de reconciliación, en realidad, las tres son una única acción de Dios, interrelacionada e inseparable» (Compañía de Jesús, 2017, Dec. 1, n. 21).

En los últimos cuarenta años, los desarrollos tecnológicos, el contexto de globalización económica, la conciencia medioambiental y la consolidación de un modelo de desarrollo sostenible, marcaron la importancia de cuidar nuestro planeta y la urgencia de encontrar estrategias que permitan asegurar toda expresión de vida y el futuro de la humanidad. Frente a esta realidad, los desafíos sociales fueron relacionados con los desafíos ambientales.

Las Preferencias Apostólicas Universales (2019) de la Compañía de Jesús son unas orientaciones vitales promulgadas por el actual

superior de los jesuitas, P. Arturo Sosa SJ, para todas las obras apostólicas, incluyendo las universidades:

*Mostrar el camino hacia Dios mediante los Ejercicios Espirituales y el discernimiento; caminar junto a los pobres, los descartados del mundo, los vulnerados en su dignidad en una misión de reconciliación y justicia; acompañar a los jóvenes en la creación de un futuro esperanzador; y colaborar en el cuidado de la Casa Común (Jesuitas, 2019, p. 1).*

Estas preferencias concretan el compromiso social también de la Pontificia Universidad Javeriana toda vez que acompaña a la juventud, y a toda la comunidad educativa, en la construcción de una sociedad más humana y cuidadosa de la vida, como exigencia de un sentido trascendente. Esta invitación a la acción y transformación se realiza en el discernimiento personal y comunitario sobre la realidad como respuesta a una experiencia de fe, en una permanente conversión, conscientes de que Dios es quien trabaja con las manos de sus colaboradores (Martínez Ruiz, 2019).

Ahora bien, el compromiso social en la Javeriana es posible gracias a personas concretas en la comunidad educativa que creen en él, lo dinamizan y lo comunican a través de programas, proyectos e iniciativas. No es suficiente que los documentos institucionales expresen la implicación de la universidad con el entorno, ni su sentido de responsabilidad con los territorios con los que se relaciona. Es fundamental el protagonismo de directivos y docentes que comprenden la trascendencia de la misión educativa en la formación de personas y colectivos, en la búsqueda ciudadana de soñar mejores sociedades y avanzar en su construcción.

El centro de la educación está focalizado en la relación profesor-estudiante y esto se hace evidente en el Programa FORJA. La participación del equipo de profesores —movidos por la misión institucional de promover los valores como el amor, la justicia, la paz, la solidaridad y el respeto— inspiran en sus estudiantes el anhelo de un mundo mejor. Estos valores hacen posible que el compromiso social no se convierta en activismo. En este sentido, cabe la pregunta, ¿en qué consiste el Programa FORJA de la Javeriana en Cali? A continuación, se presentan sus rasgos más importantes.

### **FORJA: una experiencia curricular**

*Se aprende mucho, ya que no solamente se está recibiendo teoría, sino que esa información se tiene que implementar en el trabajo individual de cada*

*grupo para dar un resultado al socio comunitario* (Estudiante de Biología 2019).

En este contexto del sentido del compromiso social de la Universidad Javeriana surge FORJA como una estrategia formativa en los programas de pregrado, que se articula desde el currículo con asignaturas destinadas a contribuir en la solución de problemáticas locales y regionales, en una perspectiva de trabajo colaborativo de mediano y largo plazo. Con esto, potencia la formación disciplinar, el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social con el contexto en una perspectiva del ser competente, consciente, compasivo y comprometido con los demás (Pontificia Universidad Javeriana, 2015).

FORJA aplica las metodologías del aprendizaje-servicio y el diseño colaborativo, que vinculan la pedagogía de aprendizaje experiencial, el trabajo comunitario y el desarrollo del programa académico. Así, el cuerpo estudiantil logra generar espacios para el intercambio de saberes entre comunidades y academia, transformando su visión como ciudadanos y profesionales.

El Programa FORJA fue avalado en 2017 por el Consejo Académico para dar respuesta a las megas institucionales u objetivos estratégicos de Responsabilidad Social y Excelencia Humana y Académica. El propósito es de fortalecer el compromiso social del cuerpo estudiantil javeriano en la perspectiva del desarrollo de competencias relacionadas con el autoconocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la gestión de iniciativas o proyectos. Además, recoge e integra iniciativas de profesores que articulan la docencia con problemáticas locales como una forma de desplegar la cátedra universitaria.

De esta manera, se avanza en la definición del Programa FORJA donde se señalan sus fundamentos epistemológicos, como son: la pedagogía crítica, la educación para la paz y el aprendizaje-servicio. En otras palabras, se conceptualiza esta perspectiva de trabajo universitario en función de la creación de estrategias formativas que amplíen en los estudiantes la perspectiva de mayor comprensión del contexto social, logren transformar sus paradigmas para avanzar en la construcción de modelos de relación social respetuosos de la diversidad, críticos frente a la realidad, y capaces de ejercer liderazgo para la incidencia en su comunidad (Mora Motta, C y Vargas Morales, J, 2020).

Del mismo modo, FORJA promueve la acción en función de los procesos participativos y creativos que logra tejer con diferentes actores sociales con quienes trabaja, donde posibilita que la teoría y acción estén claramente situadas en esas realidades concretas y el aprendizaje sea significativo. Es decir, donde la academia y la vida comunitaria se

encuentran para nutrirse mutuamente (Mora Motta, C y Vargas Morales, J, 2020).

En el desarrollo de esta iniciativa se pueden reconocer tres momentos:

### ***1. Etapa de implementación 2017-2021***

La puesta en marcha de la implementación del Programa implicó avanzar en lo siguiente:

- Creación de la oficina FORJA en la Vicerrectoría Académica con un equipo de trabajo encargado de garantizar la aplicación de las condiciones pedagógicas y operativas del Programa.
- Formación del equipo de profesores en la metodología del aprendizaje-servicio y ajuste del plan de estudios de asignaturas del núcleo fundamental de los programas académicos.
- Conformación de una comunidad de práctica entre docentes en primera instancia y, luego, la incorporación de la participación de socios comunitarios.
- Definición e implementación de los proyectos de aprendizaje-servicio en conjunto con los socios comunitarios.
- Evaluación de los aprendizajes del cuerpo estudiantil en función de las tres variables definidas: autoconocimiento, fortalecimiento del pensamiento crítico y gestión de proyectos.
- Identificación de momentos clave en el desarrollo de la asignatura para lograr el aprendizaje situado y significativo: sensibilización, contextualización, comunidad de práctica, la reflexión, la evaluación y el espacio para el intercambio de saberes entre profesores y comunidad.

### ***2. Etapa de ajuste por pandemia 2020-2021***

Esta etapa de confinamiento debido a la pandemia mundial se caracterizó por el desarrollo de habilidades digitales, la creatividad y el deseo por mantener el contacto entre estudiantes, docentes y socios de la comunidad. La producción de material educativo por parte de estudiantes de diversos programas académicos fue significativa en cuanto logró mantener la vinculación con los socios comunitarios. Además, esta conexión se articuló a través del uso de WhatsApp, Facebook y teléfonos celulares, un escenario nuevo para los socios comunitarios por su contexto socioeconómico.

El año 2021 marcó otras posibilidades de encuentro y desarrollo de procesos que se habían gestado durante el tiempo de trabajo remoto. Tal es el caso de la exposición pública del proyecto Murales Rurales que

trabajan estudiantes y profesores de Diseño de la Comunicación Visual con maestros y niños de escuelas rurales de Cali.

Cabe destacar que, en este tiempo de crisis por la pandemia y los conflictos sociales del país, el trabajo articulado academia-comunidad siguió siendo una forma particular de poner en marcha el Proyecto Educativo Javeriano, y FORJA una de sus estrategias articuladoras.

### ***3. Etapa de institucionalización 2022***

En esta etapa, todos los programas académicos de pregrado están vinculados de alguna manera con FORJA. El rol dinamizador que juega el profesor y el respaldo institucional han sido definitivos para lograr este propósito. Esta nueva etapa marca el desafío de lograr mayores articulaciones entre las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y servicio. Actualmente, las fortalezas de FORJA radican en las funciones de docencia y servicio, dentro de una perspectiva curricular. El aspecto de la investigación –percibido como la apropiación social del conocimiento para involucrar a la ciudadanía en los procesos de su generación, circulación y uso– necesita un mayor desarrollo.

En síntesis, a la fecha se evidencian algunos resultados cualitativos del Programa. En primer lugar, en la Javeriana de Cali, FORJA es un diferencial de la propuesta educativa. Se hizo realidad gracias al compromiso de autoridades institucionales y de los profesores que han tomado el riesgo y el trabajo adicional de salir de los salones de clase para acercar al cuerpo estudiantil a la realidad social a través de una metodología en la que se aprende generando un bien social. Los profesores vinculados al Programa viven una mística particular pues, además de la competencia disciplinar y del compromiso ciudadano, asumen un rol formativo desde la perspectiva de la formación integral de sus estudiantes.

En segundo lugar, es un logro que cada vez más asignaturas ajusten su plan de estudios en función de un proyecto con objetivos y alcances definidos. De este modo, se supera el trabajo por actividades puntuales y se visualiza un proyecto de mayor impacto y responsabilidad donde todos –academia y comunidad– son responsables de su ejecución. Asimismo, la continuidad de los procesos que se han establecido con las comunidades refleja la valoración de su conocimiento, narrativas, historias y tradiciones, evidenciando así el diálogo de saberes entre la academia y los socios comunitarios (Cuenca Morales, J. y Mora Motta, C., 2021)

En tercer lugar, se cuenta con la definición de una ruta para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que permite al profesor relacionar las competencias de la dimensión social con indicadores de logro y su articulación con la reflexión como estrategia de la metodología aprendizaje-servicio. Además, se ha avanzado en la definición de la evaluación de impactos en el proceso de trabajo con los diferentes socios comunitarios.

Finalmente, el programa FORJA obtuvo en abril del 2020 la Mención de Honor del Premio MacJannet a la Ciudadanía Global. Este es impulsado por la asociación internacional Red Talloires que reconoce las iniciativas de compromiso cívico de instituciones de educación superior a nivel mundial y promueve el respeto por el aprendizaje mutuo entre instituciones de educación superior y comunidades.

### **Algunos aprendizajes**

Reflexionar sobre el compromiso social de la universidad en clave de la puesta en marcha de su programa FORJA, nos permite compartir algunos aprendizajes:

1. Reconocer al profesor universitario como un actor clave en el proceso de transformación pedagógica en este tipo de experiencias que se desarrollan tanto en el aula como en los territorios. De ahí que la estrategia de conformar una comunidad de práctica favorece el intercambio de experiencias, la formación y el establecimiento de vínculos.
2. El liderazgo del estudiante en su propio proceso formativo y su deseo por transformarse y transformar estructuras de injusticia en el simple acto de disponerse al encuentro auténtico con el otro, siguiendo el principio de amar y servir.
3. El relacionamiento con los socios comunitarios. Las necesidades de la sociedad desbordan la actuación de la universidad y de cualquier programa académico que quiera abordar sus problemáticas. Por ello, es importante cuidar el manejo de las expectativas con una permanente y cercana comunicación. No se puede perder de vista que la naturaleza de la universidad gira alrededor de la gestión del conocimiento y formación de las jóvenes generaciones de profesionales. También se debe reconocer la capacidad de incidencia institucional para apoyar otros procesos sociales, desde los diversos niveles de responsabilidad social universitaria.

4. La gestión del conocimiento, entendida como el proceso de reflexión, análisis, contrastación y difusión de las experiencias que se logran construir en el encuentro entre profesores, estudiantes, socios comunitarios y comunidad en general. Con seguridad, la ruta de publicaciones, sistematización de experiencias, producción audiovisual, e intervenciones en escenarios académicos y de ciudad, facilitan este proceso, y promueven el intercambio y la articulación de redes de trabajo en las diferentes temáticas que se abordan.
5. El respaldo institucional traducido en una orientación clara para lograr estrategias pedagógicas que articulen la academia con las realidades del contexto, el reconocimiento del tiempo necesario para el trabajo con las comunidades en los planes de trabajo de los profesores, la creación de una oficina dedicada a dinamizar la puesta en marcha de este programa y los recursos económicos para la movilidad, los laboratorios, equipos y espacios físicos, entre otros.
6. Diferenciación epistemológica. La manera como las distintas disciplinas se aproximan a la sociedad y a las comunidades concretas es singular, y ello debe tenerse en cuenta para cualificar el impacto de la acción social que se busca. Las personas profesionales de cada disciplina tienen una manera particular de ver el mundo, de comprenderlo y relacionarse con él, así como un modo de acercarse a las personas, a lo social y a las interrelaciones con los distintos saberes. Por lo tanto, es importante ofrecer herramientas diferenciadas a los distintos profesores de las facultades de manera que la atención profesional a las necesidades respete los procesos humanos y sociales, y los componentes técnicos se complementen con otros aspectos que favorezcan su perdurabilidad.
7. Formación social con base ética. La formación de nuevos profesionales, al estilo javeriano, implica una respuesta profesional consciente, comprometida, competente, adecuada a la solución de problemáticas reales. Sin embargo, esto es insuficiente sin una formación en valores capaz de darle un rostro a las necesidades, capaz de tocar el núcleo motivacional y de sentido, capaz de superar lo técnico para sentir su actuación como construcción relacional, y capaz de perdurar en el tiempo. Lo ético no hace referencia únicamente a un precio justo, o a la honestidad en el desarrollo de un proyecto, sino a la decisión de actuar como ciudadano, optando por ofrecer su mejor desempeño en la construcción del bien común.

## Referencias

- Cuenca Morales, J. y Mora Motta, C. (2021) Education outside the Classroom: Social Commitment in University Education en Cap 7 en Socially Responsible Higher Education. International Perspectives on Knowledge Democracy Editors: Budd L. Hall y Rajesh Tandon.
- Compañía de Jesús. (2017). Congregación General 36. En <https://infosj.es/documentos/category/4-congregacion-general-36>. Recuperado en agosto de 2022 de <https://infosj.es/>
- Compañía de Jesús. (2008). Decretos oficiales de la Congregación General 35. En <http://www.sjweb.info/35/documents/Decretos.pdf>. Recuperado en agosto de 2022 de <http://www.sjweb.info/>
- Compañía de Jesús. (2000). Vida Religiosa de modo distinto. Regla o Fórmula de la Compañía de Jesús. EIES 32. Barcelona. Cristianisme i Justícia.
- Jesuitas. (2019a). Preferencias apostólicas Universales. En <https://jesuitas.lat/es/noticias/1196-preferencias-apostolicas-universales-de-la-compania-de-jesus-2019-2029%7D>. Recuperado en agosto de 2022 de <https://jesuitas.lat/es/noticias/>
- Martínez Ruiz, Víctor. (2019). Aproximaciones al Humanismo Ignaciano. Espiritualidad y Justicia. Cali. Sello Javeriano.
- Modras, R. (2012). Humanismo Ignaciano. Una espiritualidad dinámica para el siglo XXI. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Mora Motta, C. (2022) El carisma ignaciano, la universidad y el aprendizaje servicio en Espiritualidad y Educación Superior: perspectivas desde el aprendizaje servicio. Editor Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Colección Universitate.
- Mora Motta, C y Vargas Morales, J. (2020) FORJA, una experiencia formativa en contexto en Forjando Territorios. Cali. Sello Editorial Javeriano. [https://books.google.com.co/books?id=uopSEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=uopSEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) Recuperado en agosto de 2022.
- Papa Francisco. (2020). Carta Encíclica Fratelli Tutti. Sobre la fraternidad y la amistad social. Bogotá, Colombia. Editorial: Sociedad de San Pablo.
- Pontificia Universidad Javeriana Cali. (2022). Planeación institucional. En <https://www.javerianacali.edu.co/planeacion/50-mas-50/la->

- ruta/nuestro-plan-de-accion. Recuperado en agosto de 2022 de <https://www.javerianacali.edu.co/>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2015). Rasgos de nuestra identidad: características educativas e intencionalidades formativas institucionales de la Pontificia Universidad Javeriana Cali.
- Remolina Vargas, Gerardo. (1998). La responsabilidad social de la universidad frente a la problemática del país. En <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=312:la-responsabilidad-social-de-la-universidad-frente-a-la-problematika-del-pais&catid=8>. Recuperado en agosto de 2022 de <https://pedagogiaignaciana.com/>
- Secretariado para la Justicia Social y la Ecología. (2014). Promotio Iustitiae. La Promoción de la Justicia en las Universidades de la Compañía. Documento especial. Roma.

## **CAPÍTULO 15: LA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA A TRAVÉS DEL SERVICIO SOCIAL EN EL NUEVO MODELO EDUCATIVO DEL TECNOLÓGICO DE MONTERREY**

Pablo Ayala Enríquez

### **Introducción**

El presente capítulo tiene como objetivo exponer las principales razones que explican el rediseño del modelo de servicio social ofrecido a través del modelo educativo Tec21 en el Tecnológico de Monterrey. El primer apartado describe la crisis silenciosa que comenzó a experimentar la universidad durante la última década del siglo XX, y su impacto en la formación integral del estudiantado universitario. Posteriormente se analizan algunos factores que determinan la formación de competencias de aprendizaje relacionadas con el comportamiento ético y ciudadano en el contexto universitario, y la manera en que pueden contribuir al desarrollo de la agencia moral activa. En un siguiente apartado se analizan las motivaciones que condujeron al Tecnológico de Monterrey a replantear su modelo educativo y, en particular, el de servicio social, del que se describen sus antecedentes, alcance, las características de las unidades de formación que lo conforman, los criterios didácticos seguidos para el diseño de éstas y algunos resultados de carácter cuantitativos obtenidos hasta el momento. El capítulo cierra con unas conclusiones que, dada la etapa en la que se encuentra el nuevo modelo educativo, son carácter provisional más que definitivo.

### **La crisis silenciosa de la universidad**

A partir de la última década del siglo pasado, como afirma Martha Nussbaum, la universidad ha venido apresurando el cierre de carreras y materias relacionadas con las artes y las humanidades, al ser consideradas como:

*Ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, [provocando que] este tipo de carreras y materias pierdan terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos (Nussbaum 2010, 20).*

Sin embargo, la reducción de este corpus disciplinar, además de estrechar las posibilidades de estudio a quien siente afinidad por él, impacta de forma negativa la dimensión humanística de las ciencias, específicamente en lo que al cultivo de «la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico» (20) se refiere. De ahí que la apuesta realizada por muchos países para elevar la renta nacional desde el currículum universitario –si bien ha tatuado en la mente y corazón de muchos estudiantes la supuesta conveniencia de la búsqueda de «la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta» (20)– también contribuyó a desatar una crisis que aún no hemos podido encarar y resolver del todo. A primera vista, no pareciera objetable el hecho de que el progreso de los países, en buena medida, viene de la mano del impulso y mejora continua de la educación técnica y científica. No obstante, lo siguiente resulta preocupante:

*Otras capacidades igualmente fundamentales corran el riesgo de perderse en el trajín de la competitividad, pues se trata de capacidades vitales para la salud de cualquier democracia y para la creación de una cultura internacional digna que pueda afrontar de manera constructiva los problemas más acuciantes del mundo. Estas capacidades se vinculan con las artes y las humanidades. Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como «ciudadanos del mundo»; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo (25).*

Conscientes de la necesidad y conveniencia de contar con una economía sólida, conviene no olvidar que la innovación empresarial «se nutre de las artes y las humanidades para formar un clima de creatividad innovadora y de administración responsable y cuidadosa de los recursos» (30). En ese sentido, podemos afirmar que las aptitudes requeridas para alcanzar la prosperidad económica son las mismas que precisa el actuar de cualquier buen ciudadano. La pregunta es si estas últimas pueden desarrollarse desde la universidad.

## **El papel de la universidad en el desarrollo de competencias éticas y ciudadanas**

¿Realmente podemos desarrollar competencias éticas y ciudadanas en la universidad? El espectro crítico reúne de todo. Las suspicacias van desde prejuicios ramplones que niegan o relativizan la complejidad de educar para la ciudadanía, hasta la crítica fundamentada que alerta con relación

a los múltiples riesgos que trae consigo la moralización y el psicologismo encubierto a través de una serie de estrategias formativas «deudoras» de paradigmas éticos sistémicos. Incluyen también la ideologización implícita que trae consigo la formación de un «espíritu cívico» que oculta planteamientos nacionalistas que terminan por alentar concepciones y actitudes que derivan en xenofobia. Tal como sucede en prácticamente todos los temas relacionados con la vida moral de las personas y los pueblos, en el terreno de la formación ética y ciudadana no concurre una sola verdad, sino muchas. ¿Por cuál apostar?

Pensemos más allá de las suspicacias asociadas al método que se decida impulsar desde la universidad. Lo cierto es que cuando los resortes del desentendimiento selectivo (Bandura, 1999) y las preferencias adaptativas de una sociedad (Elster, 1988) se conjuntan con otras cuestiones sociales de carácter estructural –pobreza, violencia, desempleo, etcétera– la agencia moral pasiva (Bandura, 1999, 2002, 2016) puede degradar y convertirse en otro fenómeno social que podemos denominar desafección ciudadana. Este fenómeno, dicho en pocas palabras, se refleja en el momento que una sociedad puede funcionar sin necesidad del protagonismo ciudadano (Camps, 2010).

Retomemos la pregunta respecto a la posibilidad de desarrollar competencias éticas y ciudadanas en la universidad. Deberíamos recordar que ésta, además de atender las iniciativas estratégicas que le llevarán al logro de su misión institucional, debe responder al conjunto de expectativas que la sociedad tiene puestas en ella.

Vivir en una sociedad configurada por la diversidad, donde todas las personas tienen igual derecho a pensar, sentir y expresarse según se crea conveniente, obliga a respetar unos mínimos cívicos que hagan posible la convivencia en ella (Cortina, 2014, 2021). Por ello, cuando las estrategias formativas de la universidad parten de referentes próximos a la realidad, una «simple clase de educación cívica» puede tener un rol muy relevante si de formar ciudadanos se trata. Esto ocurre ya que, como nos recuerda Barbara Jacoby:

*La educación superior está siendo llamada a una renovación de su compromiso histórico con sus propósitos públicos. [...] en las pasadas dos o tres décadas, los principales expertos en educación superior, junto con sus críticos más honestos, han venido urgiendo a las universidades a tomar el liderazgo en el rol de redirigir a nuestra sociedad global ante el incremento de sus problemas y necesidades humanas (Jacoby 2009, 1).*

En dicha renovación, la formación ética y el empoderamiento ciudadano, como veremos, juegan un papel clave.

## La efectividad de la educación ciudadana

A decir de Victoria Camps y Salvador Giner (2014), la educación para la ciudadanía podría contribuir al desarrollo de un conjunto de procedimientos de interacción humana, sin los cuales la convivencia en sociedad sería extremadamente difícil, y en algunos casos imposible. De ahí que un gran número de universidades desde hace más de 20 años, como dice Ronan, ha venido impulsando el «compromiso cívico» a través de áreas y departamentos académicos, el desarrollo de programas relacionados con el aprendizaje-servicio, la vinculación con fundaciones donatarias, la incubación de iniciativas sociales financiadas por empresas y otras estrategias que tienen por propósito el mejoramiento de la sociedad. Las más comprometidas buscan incorporar en el plano curricular temas transversales e, incluso, cursos completos encaminados a despertar el compromiso ciudadano de su estudiantado (Ronan, 2011).

Sin embargo, advierte Ronan, en los últimos años pareciera que las universidades pioneras en este terreno atraviesan por una etapa de sequía o estancamiento asociada a dos razones. Por un lado, la «ciudadanización» de su cuerpo estudiantil no se ha vuelto exponencial. Esto se debe a que la promoción de la ciudadanía, más que la parte medular de un programa institucionalizado a nivel universitario, resulta ser un trabajo «extra» hecho posible gracias a la buena voluntad de una pequeña parte del profesorado. Por otro lado, las suspicacias respecto a la relación que hay entre compromiso cívico y «politización estudiantil».

Irónicamente, como señala Derek Barker, «los estudiantes ven en el compromiso ciudadano una alternativa a la política» (Barker 2011, iii). Este es un efecto formativo que, en palabras de Ronan, podría entenderse como el influjo del «espectro cívico», y que llevado al terreno de la formación universitaria se aborda desde tres dimensiones: a) la cabeza, ámbito donde se desarrolla el juicio moral y la deliberación; b) el corazón, es decir, la capacidad para relacionarse con los demás; y, por último, c) las manos, las cuales representan la acción (Ronan 2011, 5).

¿Qué gana una sociedad cultivando el «espectro cívico»? Dicho de forma breve: la desactivación de los mecanismos que detonan la agencia moral pasiva (Bandura, 1999, 2002) y la desafección ciudadana (Camps, 2010). Así, se propicia la formación de una comunidad estudiantil más autónoma, propositiva, activa, coordinada, y capaz de identificar, abordar y dar solución a problemas humanos comunes.

## Hacia un nuevo modelo educativo

En 2014, David Garza, presidente del Tecnológico de Monterrey, informó acerca de una importante investigación llevada a cabo por la universidad:

*Un equipo central que realizó un extenso ejercicio de evaluación comparativa. Visitó 34 universidades importantes de todo el mundo, incluidas Harvard, el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y Oxford, y encontraron iniciativas muy interesantes. Sin embargo, se inspiraron más en las instituciones que estaban innovando, como la Universidad de Tecnología y Diseño de Singapur, que estaba enfrentando desafíos innovadores, el Instituto de Tecnología Technion de Israel, que tenía una fuerte conexión entre los negocios y la universidad y un enfoque interesante para la investigación, y la Universidad de Melbourne en Australia que ofrecía una trayectoria flexible a sus estudiantes para la obtención del título. Estas consultas permitieron al equipo analizar tendencias, identificar innovaciones y las mejores prácticas (IFC 2019, 6).*

A esa búsqueda de campo se sumó la bibliográfica, permitiendo, a mediados de 2015, la realización de la primera Reunión Nacional de la Facultad. En esta reunión, se «anunciaron las grandes líneas del nuevo modelo educativo y explicó que sería una transición incremental a lo largo de varios años. Esta iniciativa no sería como la reforma de 1990, que fue más vertical y requirió una respuesta rápida» (IFC 2019, 10). Asimismo, se declaró que el nuevo modelo educativo estaría asentado en cuatro pilares: aprendizaje basado en retos, flexibilidad, experiencia universitaria memorable y profesores inspiradores. El diseño propuesto permitió la ideación y despliegue de lo siguiente:

*La transición de una serie de iniciativas que comenzaron con piloto de una semana denominado «Semana i» («i» significa innovación) que más tarde escaló al «Semestre i» [...] El primer piloto llevó a cabo 1.600 proyectos simultáneamente. La «Semana i» requirió que todos los estudiantes y la facultad de la institución se movilaran al mismo tiempo. Todas las actividades académicas regulares fueron suspendidas, ya que los estudiantes escogieron entre una variedad de retos diseñados por profesores de diferentes disciplinas e implementados en alianza con empresas, organizaciones de la sociedad civil y el gobierno (IFC 2019, 11).*

El resultado de este esfuerzo institucional —conocido como Tec21— derivó en un nuevo modelo educativo «centrado en la relación del alumno con el entorno y su profesor, donde los alumnos desarrollan competencias personales y profesionales mediante la resolución de retos vinculados a problemáticas reales y demuestran su dominio a través de

diversas evidencias de aprendizaje» (Olivares, et al. 2021, 12). Al ser un modelo de aprendizaje basado en retos, de manera intencionada «los estudiantes se exponen a situaciones de incertidumbre y en algunos casos de tolerancia al fracaso, para desarrollar su resiliencia» (Membrillo-Hernandez, et al., 2018, 138).

En este sentido, como señala Silvia Olivares:

*El énfasis en la importancia de la presencia de retos de aprendizaje busca asegurar la formación de líderes, lo cual implica el entrenamiento para aceptar la inevitabilidad del cambio y para utilizarlo como una ventaja en lugar de una limitante. Asimismo, la presencia de estos promueve la formación de individuos con la inteligencia emocional y de autogestión del conocimiento para el desarrollo de la autoconfianza, motivación, empatía y habilidades sociales entre otras (Olivares, et al. 2021, 34-35).*

Así pues, entendido en el marco del Tec21, un reto de aprendizaje es una experiencia vivencial diseñada para exponer al estudiante a una situación atractiva y desafiante del entorno (Tecnológico de Monterrey 11, 2018). De esta forma, lo alienta a adquirir aprendizajes más complejos de los que se podría adquirir mediante métodos tradicionales. Y, justamente hablando de retos, el que no podía eludirse era desarrollar en el nuevo modelo educativo la dimensión más etérea de la visión institucional: el sentido humano.<sup>1</sup>

## **La formación del sentido humano en el Tec21**

La perspectiva teórica desde la que se organizaron los procesos de enseñanza-aprendizaje de la ética y la ciudadanía y formación del sentido humano del estudiantado, partió de varias consideraciones. El reto que plantea la enseñanza de una ética profesional en la universidad, como dice Augusto Hortal, reside en lo siguiente:

*Ofrecer una verdadera ética reflexiva y crítica sobre el saber y quehacer profesional, que intente orientar las conductas profesionales entroncando con el pensamiento ético actual, estableciendo un diálogo interdisciplinar con los saberes especializados en los que se basa el ejercicio de cada profesión (Hortal 2005, 35).*

---

<sup>1</sup> La visión institucional dada en ese momento por el Consejo del Tecnológico de Monterrey decía que los estudiantes debían desarrollar «el espíritu emprendedor, su sentido humano y ser competitivos internacionalmente» (IFC 2019, 2).

En ese sentido, la ética profesional que desde el nuevo modelo educativo había que impulsar deberá ser intersubjetiva, interdisciplinar, responsiva y abierta a los sentimientos, en suma, comprometida con un modo de actuar que dé sentido moral al quehacer profesional.

Para ello, será necesario alejarse de cualquier forma de «discurso intimista» que habla de la necesidad de formar «buenas conciencias», dando paso a uno que aborde críticamente el repertorio de competencias exigibles al buen profesional, apele a los principios que deben orientar el ejercicio de la profesión y explicita los derechos y responsabilidades legales asociados a ella.

Enmarcada dentro de este contexto, la formación de la responsabilidad profesional deberá orbitar en torno al propósito público que socialmente la legitima. Esto supone que a lo largo de la formación universitaria serán los bienes internos de la profesión el punto de conexión entre las expectativas del profesionista en ciernes y las demandas sociales legítimas que dan sentido a la existencia de la profesión (MacIntyre, 2001; Hortal, 2002). Dicho énfasis permitirá al futuro profesionista colaborar en contextos diversos y atender problemáticas muy variadas, convirtiéndose esto en una valiosa oportunidad para el desarrollo de relaciones que promuevan el encuentro constructivo y el trabajo colaborativo y creativo en las comunidades a las que se sirve (Boyte, 2010, 2011).

En ese sentido, la formación de una persona profesionista responsable y moralmente autónoma, no puede quedar supeditada a los aprendizajes que se obtienen en los cursos de ética y ciudadanía. De ahí que resulte imperativo entender la figura del profesionista como un agente moral, capaz de poner en marcha un conjunto de mecanismos y procesos auto-referenciados que intervienen y condicionan el actuar a través de la auto-organización, auto-reflexión, auto-regulación, auto-sanción y una proactividad con capacidad de incidir de forma positiva en el contexto social (Bandura, 1999, 2002).

## Modelo de Sentido Humano



Teniendo en consideración lo hasta ahora dicho, la formación del *sentido humano* en el nuevo modelo educativo, y específicamente en el servicio social, se despliega a través de un modelo configurado por cuatro etapas progresivo-recursivas. La primera se enfoca en el cultivo de la *sensibilidad moral*, la cual resulta indispensable para el desarrollo de subcompetencias de aprendizaje relacionadas con el *reconocimiento ético*, la *empatía* y la *compasión*. La segunda etapa se dirige al desarrollo del *juicio moral autónomo* requerido para reconocer, analizar y abordar controversias y dilemas éticos a partir de principios éticos de carácter universalista, que permitan al estudiante superar los convencionalismos que se desprenden de la moral local desde la que construye y expresa sus juicios de valor. La tercera etapa es la de la *motivación-acción*. Ésta se presenta como una vía eficaz para desactivar algunos de los mecanismos que detonan la agencia moral pasiva, y activar aquellos que promuevan subcompetencias de aprendizaje relacionadas con el «civic engagement» y el «civic professionalism». La cuarta y última etapa es la *transformación*, la cual busca que el estudiantado descubra el cambio interno que le generó la vivencia de las etapas anteriores. Además, que dimensione el impacto social generado por la intervención realizada a través de las distintas unidades de formación – cursos o experiencias de aprendizaje relacionadas con el servicio social – en las que participó.

Las cuatro dimensiones descritas, que se ilustran en la figura adjunta, apuntan a dos cosas. Por un lado, se dirigen hacia el desarrollo de la agencia moral activa.<sup>2</sup> Por el otro, apunta al aumento progresivo de actitudes que favorezcan la interdependencia, cooperación y reciprocidad con todos los miembros de la sociedad, especialmente con aquellos que enfrentan o viven situaciones de vulnerabilidad. El diseño de las experiencias formativas orbita sobre estas cuatro dimensiones en el marco de un diseño curricular centrado en un conjunto de retos de aprendizaje que permita el desarrollo de las competencias requeridas para que los egresados del Tecnológico de Monterrey actúen de manera ética, responsable, comprometida y solidaria, en suma, con *sentido humano*.

## **La formación de competencias éticas y ciudadanas en el nuevo diseño curricular**

Con relación a sus propósitos y alcances, la competencia de *compromiso ético y ciudadano* quedó expresada en los siguientes términos: «Implementa proyectos orientados a la transformación del entorno y el bienestar común con conciencia ética y responsabilidad social» (Tapia, 2019, 47). A su vez, se desprenden cuatro subcompetencias asociadas a las etapas descritas arriba: 1) reconocimiento y empatía; 2) argumentación ética; 3) integridad; y 4) compromiso ciudadano para la transformación social (Tec21, 2020).<sup>3</sup> Este conjunto de subcompetencias se desarrolla a través de distintas avenidas y programas institucionales. Se destacan el voluntariado, Prepanet – una preparatoria de bajo costo

---

2 Entendemos por agencia moral la capacidad que tienen las personas para tomar decisiones, actuar por cuenta propia, elegir, perseguir, lograr, realizar y alcanzar objetivos que generan cambios en el entorno, que impactan en el mundo sin dejar de ser congruentes con las metas, valores, propósitos y obligaciones que la persona reconoce como propios, donde la sociedad se concibe como un sistema de cooperación en el que es posible el florecimiento de una vida digna y plena, el bien común, la paz y la prosperidad incluyente.

3 Reconocimiento ético y empatía: «Respetar la dignidad, derechos, contribuciones, circunstancias personales y de los demás, procurando presentar soluciones constructivas y solidarias ante situaciones ajenas». Argumentación ética: «Soluciona problemas de diversos ámbitos de la vida, con conciencia ética, argumentando desde principios y valores». Integridad: «Resuelve situaciones de la vida académica, profesional y social, mediante el cumplimiento de leyes, normas y principios éticos». Compromiso ciudadano para la transformación social: «Construye soluciones comprometidas, sostenibles y solidarias ante los problemas y necesidades sociales, por medio de estrategias que fortalecen la democracia y el bien común» (Tapia, 2019, 48-51).

en línea —, grupos estudiantiles, integridad académica, los contenidos de los cursos relacionados con la teoría y perspectiva aplicada de la ética y, fundamentalmente, el *servicio social*. Este último experimentó un rediseño profundo para responder de manera pertinente a las exigencias formativas del modelo educativo Tec21.

## **Servicio social Tec21**

Según la Ley Reglamentaria del artículo 5º Constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en la ciudad de México, cualquier estudiante de nivel universitario:

*[...] así como los profesionistas no mayores a 60 años, o impedidos por enfermedad grave, ejerzan o no, deberán prestar el servicio social en los términos de esta ley [entendiendo por servicio social como] el trabajo de carácter temporal y mediante retribución que ejecuten y presten los profesionistas y estudiantes en interés de la sociedad y el Estado (Ley Reglamentaria 2018, 9).*

Su carácter es mandatorio. Es decir, todos los estudiantes de las universidades mexicanas deben acreditar —ante la instancia donde se preste el servicio— 480 horas a lo largo de un tiempo no menor a seis meses, ni mayor a dos años.

De lo expresado en la ley, tres aspectos resultaron clave para el diseño del nuevo modelo de servicio social (en adelante SST21):

- Las actividades deben ser realizadas en el marco de la formación profesional y en favor de la sociedad.
- La prestación del servicio, además de obligatoria, se da a lo largo de la formación profesional.
- Es una instancia externa al Tecnológico de Monterrey quien acredita las horas de servicio prestadas.

Así pues, lo que desde la aridez del marco legal podría verse como uno más de los muchos condicionamientos normativos que rigen la educación en México, para fines del nuevo diseño, especialmente, resultó ser una oportunidad dorada en lo que respecta a su dimensión didáctica.

El modelo educativo Tec21 se centraría «en la relación del alumno con el entorno y su profesor, en el que los alumnos desarrollan competencias personales y profesionales mediante la resolución de retos vinculados a problemáticas reales y demuestran su dominio a través de diversas evidencias de aprendizaje» (Olivares, et al 2020, 13). Si el modelo se centrara en esos aspectos, las necesidades sociales del país se convertirían en una fuente inagotable de retos de aprendizaje. De esa

forma, el estudiantado trabajando de manera conjunta con distintas organizaciones de la sociedad civil –que en el contexto del modelo educativo también se entienden como socios formadores–, tendría oportunidad de poner en práctica algunas competencias disciplinares. Así, materializaría tanto la noción de *sentido humano* contenida en la visión institucional,<sup>4</sup> como los *bienes internos* que orientan y dan sentido al ejercicio de su profesión y la legitiman frente a la sociedad (MacIntyre, 2001; Hortal, 2002).

Con este telón de fondo, el modelo se organizó en seis unidades de formación que arrancan en la fase curricular de *exploración*, continúan en la de *enfoque* y concluyen en la *especialización*.<sup>5</sup> Según sea la carrera profesional de la que se trate, las unidades de formación se distribuyen a lo largo de los ocho, nueve o diez semestres, dirigiéndose a desarrollar en el estudiantado la competencia transversal de compromiso ético y ciudadano prevista en el modelo educativo Tec21.

Cada una de las unidades de formación del SST21 tiene objetivos y alcances diferentes. Algunas se enfocarán en el desarrollo de la sensibilidad moral, unas al desarrollo del juicio moral y otras al desarrollo de habilidades para desactivar los mecanismos que detonan la agencia moral pasiva. Lo que caracteriza y distingue entre sí a cada una de las unidades se resume en lo siguiente:

- *Semana de inducción al servicio social*: se ofrece entre el primer y tercer semestre durante las semanas 6 y 12. A lo largo de las 40 horas que dura esta unidad, el docente que la coordina entrena

---

4 En el contexto del nuevo modelo educativo se entiende por sentido humano la capacidad del estudiante para poner el talento personal y la excelencia profesional al servicio de los demás.

5 Con el propósito de atender el rasgo de la flexibilidad, en «el Tec21 los estudiantes emprenden un viaje de tres etapas: “Exploración” (del 1º al 3er semestre), “Enfoque” (del 4º al 5º semestre) y “Especialización” (entre el 6º y 8º semestre). Durante la fase de exploración, los estudiantes seleccionan un punto de entrada entre seis categorías educacionales: Entorno Construido, Estudios Creativos, Salud, Ciencias Sociales, Negocios o Ingeniería. Los estudiantes son expuestos a información y retos que les darán una visión panorámica de su carrera que les ayudará a confirmar o rechazar su inclinación hacia una carrera en particular. Durante la fase de enfoque los estudiantes profundizarán en el entendimiento de su materia. En esta etapa, los estudiantes necesitan declarar la especialidad elegida de los 44 programas de grado disponibles y realizar la planeación académica requerida para armonizar sus intereses de especialización con los recursos requeridos para cursarla. En la fase de especialización pueden seleccionar el área en la que ellos se quieren concentrar, de entre más de 50 áreas de enfoque» (IFC 2019, 18-18).

al estudiantado en el uso de la metodología SlowU.<sup>6</sup> El fin es que pueda co-diseñar propuestas, anteproyectos y prototipos que respondan a las necesidades planteadas por los socios formadores.<sup>7</sup> Esta unidad acredita 40 horas de servicio social.

- *Semanas Tec con Sentido Humano*: se ofrece entre el segundo y tercer semestre durante las semanas 6 y 12. A lo largo de las 40 horas de duración —las cuales se acreditan como horas de servicio social— las actividades programadas se centran en las vías para reconocer la dignidad humana, desarrollar el espíritu filantrópico, combatir el hambre, ejercer con integridad la profesión y la atención de la actual emergencia climática.
- *Bloque con Sentido Humano*: se ofrece entre el tercer y séptimo semestre y está organizado en unidades de 5, 10 o 15 semanas, de ahí que su duración varíe entre las 60, 80 y 120 horas. Las actividades programadas se encaminan a la generación de proyectos que permitan resolver parte de la problemática planteada por el socio formador en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Además de los módulos de contenido disciplinar, el bloque contempla uno de ética aplicada relacionado con el quehacer de la carrera profesional. Esta unidad de formación acredita 60, 80 o 120 horas de servicio social, según el número de semanas que dure el bloque.
- *Inmersión Social*: esta unidad de formación se ofrece a partir del tercer semestre durante los períodos intensivos de invierno y verano. Su duración es de 120 horas distribuidas a lo largo de tres semanas. El énfasis de esta unidad es desarrollar subcompetencias relacionadas con la sensibilidad moral a través de un contacto más prolongado con la comunidad a la que sirve el socio formador.

---

6 Las metodologías que se desprenden de la filosofía del SlowU, buscan que el estudiantado aprenda a utilizar un conjunto de herramientas de escucha que le permita interactuar de manera empática, respetuosa y efectiva con los socios formadores — organizaciones de la sociedad civil que trabajan en favor de la sociedad— y la comunidad beneficiada por éstas (Lafuente y Freire, 2016).

7 Un socio formador es un «agente o entidad del sector manufacturero o de servicios, gobierno, la sociedad civil o grupos comunitarios, con el cual la institución [el Tec de Monterrey] establece un vínculo de colaboración a largo plazo para la realización de retos» (Olivares, et al. 2021, 14) de aprendizaje.

- *Proyecto Solidario*: esta unidad puede cursarse a partir del segundo semestre, una vez que el estudiante haya acreditado la semana de inducción (ésta es requisito del resto). Su duración oscila entre 80 y 120 horas en semestres regulares; podrían acreditarse hasta 200 horas si la actividad programada con el socio formador se realiza durante los períodos intensivos de invierno o verano.
- *Concentraciones con Sentido Humano*: ubicada en la fase de especialización del diseño curricular de algunas carreras, esta unidad de formación dura un semestre. Resulta ser un tipo de especialidad profesional con énfasis en ética aplicada, ya que la problemática que vertebra el reto de aprendizaje, al igual que en el caso de los Bloques con Sentido Humano, no puede ser resuelta sin poner en práctica competencias disciplinares y las subcompetencias que se agrupan en la de compromiso ético y ciudadano.

En la siguiente figura se puede apreciar la manera en que las unidades de formación del SST21 se ubican en el mapa curricular:



## **Criterios para el diseño y resultados del despliegue de las unidades de formación**

El diseño de las secuencias didácticas que conforman las unidades de formación del SST21 varía según la unidad de la que se trate. No obstante, todas arrancan desde el mismo punto de partida: los fines de aprendizaje. A partir de éstos, se desgranán las subcompetencias de compromiso ético y ciudadano que se desarrollarán, la problemática a abordar en el marco de la Agenda 2030, los contenidos de aprendizaje a tratar dentro y fuera del aula y el alcance de la propuesta de solución.

La secuencia didáctica de la *Semana de Inducción al SST21* arranca con un encuadre por parte del profesor sobre los alcances y fines formativos de la semana de que se trate –dignidad humana, hambre cero, emergencia climática, etc. Luego dará paso a una *sesión de escucha* con la organización de la sociedad civil que será el socio formador. A partir de ahí, el estudiante comienza la escritura de un diario de campo donde registra descubrimientos y aprendizajes relacionados con la problemática expuesta por el socio formador, que le permitirán trabajar

en equipo en el mapeo de variables y el diseño del prototipo de solución. La propuesta, además de entregarse a la organización de la sociedad civil, se integra a la plataforma de iniciativas sociales. Al momento, esta plataforma alberga más de 12.500 iniciativas sociales.

La *Semana Tec con Sentido Humano* varía un poco con relación a la de *Inducción* ya que parte del análisis de la problemática expuesta por el socio formador, para luego dedicar un espacio donde el estudiante, de manera individual, profundiza en la comprensión del problema. Posteriormente se organiza un *colaboratorio* donde el estudiantado co-diseña en equipo un prototipo de solución a la problemática planteada. El cierre de la unidad se da con una exposición por parte de los equipos estudiantiles, quienes presentan al socio formador las soluciones para ser evaluadas por éste y el docente responsable del grupo.

El diseño de la secuencia didáctica de los *Bloques con Sentido Humano* toma como punto de partida los fines de aprendizaje declarados en los planes de estudio donde se ubica la unidad de formación, relacionándolos con la subcompetencia ética a desarrollar.<sup>8</sup> Posteriormente, se identifican los módulos de aprendizaje disciplinar. Se

---

<sup>8</sup> Reconocimiento y empatía, argumentación ética, integridad y compromiso ciudadano para la transformación social.

incluye un módulo de ética aplicada que posibilite al estudiante resolver la problemática contenida en el reto desde la mirada de la ética profesional y la agencia moral activa. Se prevé que mientras dure el reto, el estudiante aplique algunas de las herramientas derivadas del SlowU, así como algunas metodologías que le permitan abordar las distintas controversias y dilemas éticos embebidos en el reto de aprendizaje. El

Unidad de Formación de Servicio Social	Año	Grupos	Estudiantes inscritos	Docentes	Organización Socio formadora (OSF)	Horas de Servicio Social
Semana TEC inducción al SS	2020	586	11,567	306	306	521,798
	2021	506	15,268	355	404	606,439
	2022	610	19,088	383	293	515,740
Inmersión social sin créditos académicos	2020	24	740	24	19	88,800
	2021	50	1,192	50	50	142,690
	2022	29	590	29	29	75,110
Inmersión social con créditos académicos	2020					
	2021	4	75	4	4	9,000
	2022	18	280	18	17	21,940
Semana TEC con SH	2020					
	2021	170	4,760	167	143	190,400
	2022	375	11,569	232	151	292,360
Bloques con SH	2020	30	733	23	13	37,170
	2021	408	8,385	322	264	853,090
	2022	571	12,300	431	202	611,310
Proyecto solidario	2020	215	2,366	33	157	223,170
	2021	1,352	24,061	231	1,001	2,102,005
	2022	2,884	42,027	217	1,356	2,367,796
Concentración con SH	2020					
	2021					
	2022	4	53	4	2	6,200

Fuente: Elaboración propia con información proveniente del departamento de Escolar y la plataforma de servicio social.

cierre de la secuencia se da con la evaluación de las subcompetencias mediante una serie de evidencias que el estudiante entrega al término del ciclo.

El diseño de las *Inmersiones Sociales*, al igual que los *Bloques* y las *Concentraciones con Sentido Humano*, parte de la identificación del fin de aprendizaje para articularlo con la problemática social planteada por el socio formador. De la mano con la metodología SlowU, durante la primera semana el estudiante trabaja en la *ideación*. La segunda semana la dedica a la *producción y aplicación* del prototipo. Durante la tercera semana se realiza la *documentación* de la experiencia, y la *organización y comunicación* de los resultados que habrá de evaluar la sociedad civil con la que se trabajó.

Al momento, el diseño, despliegue de unidades de formación, desarrollo de subcompetencias éticas y disciplinares, acreditación de horas de servicio social y tratamiento de problemáticas sociales, semestre tras semestre ha ido en aumento, desde que el modelo educativo Tec21 comenzó su operación en 2019. La tabla adjunta muestra la manera en que se ha venido dando dicho crecimiento.

## Conclusiones

Todavía es pronto para determinar el impacto que el SST21 ha tenido en los egresados del Tecnológico de Monterrey. Sin embargo, hay dos hechos destacables. Primero, el modelo está empotrado en el diseño curricular del Tec21. Segundo, existe un andamiaje didáctico y experiencial para desarrollar de manera sistemática el conjunto de subcompetencias de aprendizaje asociadas al compromiso ético y ciudadano a partir de la diversidad de problemáticas que día a día enfrentan un gran número de organizaciones de la sociedad civil que trabajan sin descanso para materializar las metas contenidas en la Agenda 2030. Estas dos realidades nos hacen pensar que nuestro estudiantado está desarrollando su capacidad de poner el talento personal y la excelencia profesional al servicio de los demás.

No obstante, aún queda un largo camino por recorrer. Desconocemos de manera precisa cuál ha sido el impacto social generado por las propuestas que elabora el estudiantado en cada una de las unidades de formación. Tampoco tenemos información acerca de la manera en que dichas acciones han repercutido en la dinámica y relación que los socios formadores tienen con las comunidades a las que sirven. Al desconocimiento sobre este tipo de impacto se suma la influencia que ejercen los distintos mecanismos que detonan la agencia moral pasiva, tanto en las organizaciones de la sociedad civil con las cuales trabajamos y el desánimo de una parte del profesorado que ha llegado a sentirse rebasado por una terca realidad social que se resiste a ser modificada.

A pesar de reconocer esta realidad, el paso está dado.

## Referencias

- Bandura, A. (1999). «Moral disengagement in the perpetration of inhumanities». *Personality & Social Psychology Review*, 3, 193-209. [https://doi.org/10.1207%2Fs15327957pspr0303\\_3](https://doi.org/10.1207%2Fs15327957pspr0303_3)
- Bandura, A. (2002). «Selective moral disengagement in the exercise of moral agency». *Journal of Moral Education*, 31, 101-119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. Worth Publishers.
- Barker, D. (2011). «Preface». Ronan, B. (2011). *The civic Spectrum. How Students Become Engaged Citizens*. Kettering Foundation.
- Boyte, H. (2010). «Civic Professionalism». *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 14(2). Recuperado de: <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/429/429>

- Boyte, H. (2011). «Constructive Politics as Public Work: Organizing the Literature». *Political Theory*, 39(5), 630-660.  
<https://doi.org/10.1177/0090591711413747>
- Camps, V. (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Trotta.
- Camps, V. y Giner, S. (2014). *Manual de civismo*. Ariel.
- Cortina, A. (2014). ¿Para qué sirve realmente la ética? Paidós.
- Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Paidós.
- Elster, J. (1988). *Uvas amargas. Sobre la subversión de la racionalidad*. Península.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Desclée de Brower.
- International Finance Corporation. (2019). *Case study. Breaking Paradigms to Develop Leaders for the 21st Century*. Tec de Monterrey: How a Top University in Mexico Radically Overhauled its Educational Model. Recuperado de:  
<https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/06d96e58-6aa1-4317-8ce3-87fb60b86cd1/IFC-TechMonterreyCaseStudy-final-3.pdf?MOD=AJPERES&CVID=m-x1B1Z>
- Jacoby, B. y Associates. (2009). *Civic Engagement in Higher Education. Concepts and Practices*. Wiley.
- Lafuente, A. y Freire, J. (2016). *SlowU, una propuesta para la transformación universitaria desde las humanidades*. Recuperado de: <https://juanfreire.com/slowu-una-propuesta-para-la-transformacion-universitaria-desde-las-humanidades/>
- Ley Reglamentaria del Artículo 5º. Constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en la Ciudad de México. (2018). Recuperado de: [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208\\_190118.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208_190118.pdf)
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Crítica.
- Membrillo-Hernández, J., et al. (2018). «Challenge-based Learning: The Case of Sustainable Development Engineering at the Tecnológico de Monterrey, Mexico City Campus». *International Journal of Engineering Pedagogy*. Vol. 8, 3. pp. 137-144.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Olivares, S. et al. (2021). *Modelo Educativo Tec21: retos para una vivencia que transforma*. Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Ronan, B. (2011). *The civic Spectrum. How Students Become Engaged Citizens*. Kettering Foundation. Recuperado de:  
[https://www.kettering.org/sites/default/files/product-downloads/The\\_Civic\\_Spectrum.pdf](https://www.kettering.org/sites/default/files/product-downloads/The_Civic_Spectrum.pdf)

Tapia, N. (2019). Competencias transversales. Una visión desde el modelo educativo Tec21. Documento guía para el docente de educación superior. Recuperado de:  
<https://sitiosmiespacio.itesm.mx/sites/tec21/profesores/documentos-oficiales>

Tecnológico de Monterrey. (2018). Modelo Educativo Tec21. Recuperado de:  
<http://modelotec21.itesm.mx/files/folletomodelotec21.pdf>

## **CAPÍTULO 16: COMPROMISO CÍVICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL CARIBE: PRÁCTICAS Y POSIBILIDADES PARA LA PROMOCIÓN DE LA DEMOCRACIA**

Glenn A. Bowen

El compromiso cívico, poco a poco, está adquiriendo mayor importancia como un aspecto de la educación superior en el Caribe. Debido a la fuerte influencia académica de Estados Unidos, las universidades en el Caribe cada vez están acogiendo más el compromiso cívico como una prioridad vinculada a su misión y como complemento a la pedagogía. En general, los enfoques sobre el compromiso cívico en toda la región se asemejan a aquellas en Estados Unidos. No obstante, hasta la fecha, pocas instituciones de educación superior en el Caribe han desarrollado programas sólidos en este sentido.

Este capítulo aborda las prácticas actuales de compromiso cívico en las instituciones de educación superior en el Caribe y aborda las posibilidades de contribuir a la promoción de la democracia. El capítulo comienza con un panorama general del contexto regional en términos de compromiso cívico y luego expone las aproximaciones a la participación adoptadas por las universidades. A continuación, el capítulo examina la evidencia de compromiso cívico en la educación superior del Caribe partiendo de estudios recientes, y continúa con un análisis acerca del propósito del compromiso cívico respecto a la misión democrática de la educación superior. Por último, como parte de una agenda ampliada acerca del compromiso cívico, el capítulo contribuye varias recomendaciones a propósito del papel de la educación superior en promover la democracia en la región.

### **Compromiso cívico: el contexto regional**

En este capítulo, el Caribe se refiere a los países insulares y territorios dependientes en el mar Caribe, junto con los países continentales como Belice, Guayana Francesa, Guyana y Surinam. No obstante, el enfoque de este capítulo son los países del Caribe inglés («Commonwealth»), también conocido como el Caribe anglófono.

Los países del Caribe inglés se independizaron entre los años de 1960 y 1980 y tienen soberanía para establecer sus agendas de políticas educativas nacionales (Boisselle 2014). Asimismo, estos países son estados miembros de la Comunidad Caribeña (CARICOM), una

organización que reúne a 20 países – 15 estados miembros y 5 miembros asociados – con una población aproximada de 16 millones. Los estados miembros son Antigua y Barbuda, Las Bahamas, Barbados, Belice, Dominica, Granada, Guyana, Haití, Jamaica, Montserrat, Santa Lucía, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y las Granadinas, Surinam, y Trinidad y Tobago. Los miembros asociados son Anguila, Bermudas, Islas Vírgenes Británicas, Islas Caimán, y las Islas Turcas y Caico.

CARICOM, creada en julio de 1973 como una organización intergubernamental, es el movimiento de integración más antiguo que aún existe entre los países en vías de desarrollo y es el principal motor de integración regional. Todos los países de CARICOM son relativamente pequeños, pero comprenden una comunidad regional diversa, evidente en su geografía y población, cultura, y niveles económicos y de desarrollo social.

Se evidenció un interés creciente en la idea del compromiso cívico en el momento cuando los países del Caribe comenzaron a trabajar arduamente para fortalecer el movimiento de integración regional en respuesta a las exigencias de la globalización. La integración económica que se buscaba no solo se consideraba una estrategia de desarrollo regional sino también como una estrategia de supervivencia (Bowen 2013). Con el paso de los años, CARICOM ha implementado iniciativas con el fin de promover el desarrollo económico y social. Estas iniciativas se diseñaron para responder a los graves problemas sociales y económicos, incluyendo las altas tasas de pobreza, el desempleo, la inequidad de ingresos, así como la vulnerabilidad de la región a fuerzas externas (por ejemplo, desastres naturales, fluctuaciones en las tasas de cambio y cambios en los precios globales de los productos básicos).

En reconocimiento del papel fundamental que podría ejercer la sociedad civil en el desarrollo regional, CARICOM especificó las prácticas democráticas y la participación ciudadana eficiente como elementos de la buena gobernanza (Secretaría CARICOM 2014). Tal como indicó anteriormente un investigador caribeño (Tewarie 1998), el compromiso cívico podría servir como mecanismo para fomentar la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones; para fomentar el desarrollo social, ecológico y económico; y para promover las instituciones democráticas en la región.

## **El sector de la educación superior en la región**

El Caribe inglés alberga más de 90 instituciones terciarias, muchas de las cuales tienen una reputación de excelencia y un impacto evidente. La más antigua y con mayor prestigio es la Universidad de las Indias

Occidentales (UWI), una institución representativa regional fundada en 1948. La UWI tiene campus en Jamaica (en Mona), Trinidad y Tobago (en St. Augustine), Barbados (en Cave Hill), y en Antigua y Barbuda (en Five Islands). Asimismo, el Campus Abierto de la UWI funciona de forma virtual y en 42 lugares físicos, sirviendo así a 17 países angloparlantes del Caribe.

En los últimos años, el sector de la educación superior de la región se ha ampliado de forma considerable gracias a la creación de nuevas universidades públicas y privadas y a la firma de acuerdos de articulación con instituciones principalmente estadounidenses. Por ejemplo, la Universidad del Sur del Caribe y la Universidad del Caribe del Norte están afiliadas a la Universidad Andrews en Michigan, Estados Unidos, y la Universidad de la Mancomunidad del Caribe está registrada con el Consejo Universitario de Jamaica.

Las instituciones de educación terciaria en la subregión del CARICOM a menudo reconocen que se espera que participen de forma activa en el desarrollo de la región. De hecho, algunas universidades de CARICOM fueron fundadas con el mandato de participar en el desarrollo regional. El Colegio de Ciencia, Tecnología y Artes Aplicadas de Trinidad y Tobago, por ejemplo, se estableció en octubre del 2000 con el propósito de contribuir al desarrollo nacional y regional, así como al desarrollo de la sociedad civil (COSTAATT s.f.). Por su parte, la UWI ha buscado «convertirse en la fuerza impulsora que ayude a satisfacer las necesidades económicas, sociales, educativas y otras necesidades críticas del desarrollo de la región» (Universidad de las Indias Occidentales 2012: 36).

La mayoría de las instituciones de educación superior de la región han articulado un compromiso de servicio con la comunidad y han brindado oportunidades para que el cuerpo estudiantil ponga en práctica el compromiso cívico. A continuación, se ofrece un resumen de los enfoques al compromiso cívico, que precede una evaluación de la evidencia de dicha participación por parte de las universidades del Caribe.

### **Compromiso cívico: enfoques**

El compromiso cívico se ha convertido en una característica de la educación superior en varias regiones a nivel mundial. También conocida como *participación universidad-comunidad* (o, de forma más breve, *participación con la comunidad*), en Estados Unidos el compromiso cívico se pone en práctica de manera extensa dado que las universidades la manejan como una estrategia educativa innovadora y efectiva, y la ven

como una forma de enriquecer las funciones tripartitas tradicionales del cuerpo de docentes universitarios: enseñar, investigar y servir (Bowen 2013; Jacoby 2014).

Los planteamientos más comunes con respecto al compromiso cívico/comunitario son la enseñanza (básicamente proporcionar educación práctica para la ciudadanía democrática), el servicio, el compartir los recursos de la universidad con la comunidad, el diálogo público y la investigación comprometida. Por lo general, el deber con el compromiso cívico se articula en las declaraciones de objetivos, se refleja en los planes estratégicos, se ejemplifica en los planes de estudio y se apoya a través de la asignación de recursos. La declaración de objetivos brinda un marco dentro del cual se establecen las estrategias de la institución. Por lo tanto, el desarrollo o revisión de la declaración de objetivos y el plan estratégico con el compromiso como eje es, quizás, el indicador más sólido del compromiso institucional, lo que conduce lógicamente a la búsqueda del compromiso como una estrategia institucionalizada (Bowen 2013).

Ni la innovación ni las buenas prácticas se detienen en fronteras regionales o nacionales. Por ende, no es para nada sorprendente que el compromiso cívico se haya convertido en un aspecto común dentro de las instituciones de educación superior a nivel mundial. Las universidades del Caribe han seguido el ejemplo de las instituciones de Estados Unidos, quienes han hecho de la participación universidad-comunidad una prioridad institucional.

Las prácticas de compromiso cívico incluyen el servicio comunitario (voluntariado), el aprendizaje-servicio, la investigación basada en la comunidad, la investigación comprometida, la incidencia política y el diálogo público. Sin embargo, es imprescindible brindar una definición o explicación de *aprendizaje-servicio*, *investigación comprometida*, *incidencia política* («advocacy») y el *diálogo público*.

*El aprendizaje-servicio* es la pedagogía que incorpora el servicio comunitario pertinente con el trabajo académico y una reflexión crítica con el fin de enriquecer la experiencia educativa, fomentar la responsabilidad social y el compromiso cívico, y fortalecer a las comunidades. Esto permite que el cuerpo estudiantil adquiera experiencia directa en el abordaje de problemas sociales y en el uso de habilidades analíticas y un juicio ético con respecto a los problemas de la vida real que enfrentan las comunidades (Bowen y Burton 2011).

*La investigación comprometida* (co-creación del conocimiento) se refiere a la incorporación de la investigación y el servicio comunitario, al mismo tiempo que aplica la experiencia académica a los problemas significativos que afectan a la sociedad (Boyer 1996). Asimismo, la

investigación comprometida refleja una agenda educacional sensible a los asuntos sociales, una que integra los temas comunitarios con los objetivos académicamente pertinentes.

Aquellas personas que ponen en práctica el compromiso cívico consideran que la *incidencia política* es un proceso mediante el cual se argumenta a favor de una causa, idea o política vinculada a la comunidad, y se busca apoyo activo de otras personas. A menudo, la incidencia política —una modalidad distintiva del compromiso cívico— es considerada como la precursora o el complemento a la acción directa o el activismo cívico. Los grupos y organizaciones utilizan la incidencia política para abordar temas que incluyen los derechos civiles, la educación, los servicios de salud, el medioambiente y el sistema penal. Además, defienden ciertas causas y buscan incidir en las decisiones de los sistemas políticos, económicos y sociales (Bowen et al. 2017).

El *diálogo público* está asociado al intercambio de ideas y discusiones cara-a-cara sobre temas que afectan la comunidad, por lo que la Asociación de Universidades de la Mancomunidad recomienda que dichos intercambios se celebren entre investigadores y practicantes (ACU 2001). Por su parte, las instituciones comprometidas con la comunidad normalmente cumplen un papel visible y efectivo en reunir a los actores de todos los sectores de la comunidad y facilitar el diálogo acerca de temas públicos de importancia (Hollander et al. 2002). En efecto, el diálogo público puede formar un «conocimiento que es socialmente sólido» (ACU 2001: 38). En la educación superior estadounidense, en ocasiones el diálogo público se potencia por medio de la deliberación (también conocida como el *diálogo deliberativo*). Al emplear la pedagogía deliberativa, los facilitadores capacitados apoyan al cuerpo estudiantil en la generación de habilidades de participación democrática (Shaffer et al. 2017). Es más, ese mismo proceso podría ayudar a que los estudiantes desarrollen agencia cívica, y la capacidad de trabajar de forma colaborativa con múltiples actores para generar espacio en común y abordar los obstáculos compartidos en la comunidad.

### **Compromiso cívico en la educación superior del Caribe: evidencia**

En todo el Caribe, como parte de su compromiso explícito de acercarse a la comunidad, muchas instituciones han brindado oportunidades para que los estudiantes aprendan y demuestren responsabilidad cívica. Como señala Gazzola (2021), parte de la misión de las instituciones de

educación superior en la región es involucrar a la comunidad con la intención de crear impacto social y cultural.

La responsabilidad cívica es uno de los valores fundamentales de la universidad más importante de la región, la UWI. En su plan estratégico 2012-2017, la universidad declaró que «fomentaría una conciencia personal y social que promovería el compromiso de atender a las necesidades de las todas las partes interesadas de la región» (Universidad de las Indias Occidentales 2012: 23). Así, estableció como uno de sus objetivos estratégicos el «ejecutar proyectos prioritarios e identificables con personal y estudiantes de la UWI en toda la región para el compromiso comunitario» (36).

Al examinar de forma transnacional la participación comunitaria en la educación superior del Caribe, se encontró que hay un número cada vez mayor de instituciones que están incorporando el compromiso como estrategia para interactuar con las comunidades a su alrededor (Bowen 2013). Como ocurre en otras regiones, el compromiso implementado por las universidades en el Caribe se manifiesta principalmente por medio del servicio voluntario a través del cual los estudiantes «contribuyen» a sus comunidades locales. En algunos campus, un programa de aprendizaje-servicio está comenzando a tomar forma.

### **Servicio comunitario**

En la región, el punto de entrada al compromiso para los universitarios ha sido el voluntariado o servicio comunitario. En la mayoría de las instituciones, son las organizaciones estudiantiles las que permiten que se involucren con el servicio comunitario de forma ocasional o regular. Por lo general, los estudiantes brindan apoyo a los miembros de la comunidad «menos afortunados», donan a los colegios y contribuyen a la organización de los eventos comunitarios. Asimismo, proporcionan ayuda en caso de desastres, promueven el emprendimiento juvenil y brindan asistencia en los proyectos de desarrollo local.

La Universidad de St. George en Granada es un ejemplo, ya que las organizaciones estudiantiles participan con frecuencia en proyectos de servicio comunitario. La Asociación Estudiantil de Enfermería de la Universidad de St. George a menudo emplea proyectos de extensión comunitaria que abordan temas de salud, mientras que la Extensión Educativa de Conservación concientiza al público sobre temas que afectan los ecosistemas marinos y terrestres por medio de concursos y presentaciones escolares. Asimismo, las organizaciones estudiantiles sirven a la comunidad de Granada de otras formas: cuidando a menores

en los orfanatos, organizando programas de extensión en beneficio de agricultores y ayudando a los equipos deportivos locales.

Por su parte, el servicio comunitario hace parte del mandato principal de la Universidad de Tecnología de Jamaica (UTech), además de ser uno de los pilares de su misión. El Departamento de Servicio Comunitario de UTech gestiona el programa de servicio comunitario que requiere que cada estudiante cumpla 40 horas de servicio comunitario en una institución sin ánimo de lucro o en una agencia estatal. Del mismo modo, el departamento coordina las actividades de extensión que fueron diseñadas con el propósito de cumplir algunas de las necesidades de las comunidades locales.

### **Aprendizaje-servicio**

En la región, se identificó el aprendizaje-servicio como uno de los componentes de los programas de educación para el desarrollo sostenible (Down 2011). Sin embargo, solamente un pequeño número de instituciones terciarias del Caribe han incorporado el compromiso cívico/comunitario dentro de sus programas académicos y ofrecen crédito académico a cambio del aprendizaje-servicio.

En la Universidad de Trinidad y Tobago (UTT), se le asignó a la Institución Nacional de Educación Superior, Investigación, Ciencia y Tecnología (NIHERST) la coordinación de la iniciativa de aprendizaje-servicio en el 2007. En el primer año, NIHERST realizó una labor ejemplar al elaborar una lista exhaustiva de las necesidades comunitarias e identificó posibles proyectos de aprendizaje-servicio asociados a áreas específicas académicas. En el segundo año de la iniciativa, la secretaría de aprendizaje-servicio de NIHERST preparó al personal académico y lanzó un proyecto piloto en la UTT, que dio lugar al aprendizaje-servicio obligatorio como requisito para graduarse (Bowen 2013).

El curso *Proporcionar Apoyo a las Comunidades a través del Compromiso y Voluntariado*, que ofrece el Campus Abierto de la UWI, ha sido bien recibido. Por medio de este curso, el cuerpo estudiantil tiene la oportunidad de crecer a nivel académico y cívico mediante una experiencia de aprendizaje-servicio de 30 horas. Así, cumplen con necesidades reales en la comunidad al aplicar conocimiento adquirido en el curso, además de reflexionar sobre sus experiencias en un diario en línea.

En la UWI St. Augustine, la Sección de Compromiso Comunitario y Aprendizaje-Servicio va más allá del voluntariado ya que invita y apoya al cuerpo estudiantil a participar en el servicio comunitario, aprendizaje-servicio y en la investigación basada en la

comunidad con el fin de que se convirtieran en ciudadanos activos que contribuyen al desarrollo comunitario. De igual forma, los estudiantes tienen la oportunidad de participar en el Simposio Internacional de Aprendizaje-Servicio que se realiza cada año y que atrae a participantes de universidades de Norte América.

La gestión educativa es uno de los programas de estudio que incorporó el aprendizaje-servicio en la UWI. Como parte de un curso de dicho programa, los estudiantes de pregrado debían identificar y abordar un problema en una comunidad marginada, con lo cual los estudiantes, por ejemplo, reformaron centros de salud en zonas urbanas, establecieron bibliotecas en las escuelas, e instalaron depósitos de agua en recintos escolares (Bowen y Burton 2011). Un proyecto importante de compromiso cívico/aprendizaje-servicio fue una iniciativa de salud comunitaria que eliminó la contaminación de plomo en una comunidad. Un proyecto de esta magnitud es un ejemplo de un enfoque cuidadosamente coordinado para abordar un problema apremiante en una comunidad al vincularlo con un programa académico.

Hoy en día, el aprendizaje-servicio como un proyecto curricular está vinculado a un programa más amplio de compromiso cívico para el cuerpo estudiantil de UWI Mona. El programa busca desarrollar en los estudiantes «una mayor apreciación por la responsabilidad social» (Universidad de las Indias Occidentales, s.f.).

El incipiente programa de aprendizaje-servicio en el campus de Cave Hill de la UWI se consideró como un «eje del desarrollo comunitario y de prosperidad económica» que «tendría un impacto positivo en la calidad de vida en el Caribe» («All about Helping Others» 2006, en Bowen 2013: 77). Desde entonces, UWI Cave Hill ha enfatizado la responsabilidad cívica de los estudiantes a través del compromiso comunitario. Al mismo tiempo, la Escuela de Negocios y Administración de UWI Mona –cuyos valores centrales incluyen la responsabilidad cívica– aborda el compromiso cívico como una manera de vincular las metas de responsabilidad cívica con la enseñanza, el aprendizaje y el bienestar comunitario.

Por su parte, el programa de aprendizaje-servicio de la Universidad de Belice ha fomentado el compromiso institucional de promover el desarrollo moral y ético del cuerpo estudiantil. El programa lo administra el Departamento de Asuntos Estudiantiles y permite que los estudiantes de todas las carreras académicas utilicen su tiempo y conjunto de habilidades para el avance de sus comunidades y la sociedad en general. En el pasado, la universidad estableció un programa en respuesta a un requisito del gobierno nacional de que los beneficiarios

de becas públicas realizaran 120 horas de servicio comunitario antes de graduarse.

### **Investigación comprometida y basada en la comunidad**

El Plan Estratégico 2007-2012 de la UWI exigía «iniciativas de investigación con apoyo apto para analizar determinados temas económicos, sociales y medioambientales y brindarles a los tomadores de decisiones una base sólida para las políticas públicas o respuestas comunitarias» (Universidad de las Indias Occidentales 2008: 39). A lo largo de los años, el equipo de docentes universitarios y los estudiantes han realizado proyectos de investigación para abordar temas pertinentes.

Como mencionamos anteriormente, al cuerpo estudiantil de UWI St. Augustine se le invita a que forme parte de investigaciones basadas en la comunidad y que, de esa forma, contribuya a su desarrollo. Sin embargo, no se identificó ningún proyecto específico de investigación basada en la comunidad.

### **Incidencia política y diálogo público**

Aunque la incidencia política asociada al compromiso es aún emergente en las universidades del Caribe, se destacan esfuerzos en proyectos de salud, medioambiente y desarrollo social organizados por las organizaciones estudiantiles de UWI St. Augustine.

Con respecto al diálogo público, al analizar publicaciones, hay pocos indicios de diálogos públicos entre instituciones y la ciudadanía. La mayor parte de los diálogos con las universidades parecen limitarse a aquellos con los gobiernos y oficiales del sector privado.

En general, las instituciones del Caribe han conseguido modestos logros en cuanto al compromiso cívico. El indicador más común respecto al compromiso es el voluntariado estudiantil junto con el apoyo institucional que se le brinda al cuerpo estudiantil, a menudo por medio de organizaciones estudiantiles. Asimismo, hubo poca evidencia del compromiso cívico como una estrategia curricular (es decir, aprendizaje-servicio).

### **Compromiso cívico: una agenda ampliada**

Con base en un estudio anterior, una agenda de compromiso cívico para la educación superior del Caribe requería planificación estratégica, asignación de recursos, coordinación de iniciativas de compromiso, la participación de actores comunitarios y la integración curricular como

elementos de un compromiso institucionalizado (Bowen 2013). También se identificó la necesidad del desarrollo profesional y de beneficios (incentivos y reconocimiento) para el equipo de docentes universitarios. Hoy en día, estos elementos siguen presentes en la agenda sin completarse.

Es importante señalar que, en varias regiones del mundo, las interacciones tradicionales entre la universidad y la comunidad estaban situadas en el marco de la extensión y el servicio, lo cual «refleja un abordaje unidireccional y paternalista» (Bowen 2013; 74). Por su parte, el compromiso es un concepto más inclusivo y, además, encarna un enfoque colaborativo para servir a las comunidades y cumplir las necesidades de desarrollo. El compromiso efectivo se caracteriza por relaciones recíprocas y está basado en alianzas genuinas entre las instituciones y las comunidades en las que se encuentran (Jacoby 2014).

Para institucionalizar el compromiso, es esencial que estén involucrados diferentes elementos: el desarrollo estudiantil, el cuerpo de administradores académicos y los docentes universitarios. Sin embargo, muchas veces estos últimos necesitan incentivos especiales para que participen plenamente en trabajo comunitario de larga duración. Por lo tanto, se recomienda ajustar las cargas laborales y brindar recompensas para garantizar que se reconozca y se apoye el trabajo que hacen con la comunidad (Hollander et al. 2002; Jacoby 2014).

Por otro lado, la institucionalización del trabajo cívico en la educación superior también exige ir más allá de la dependencia de los estudiantes voluntarios para conectar este trabajo con el currículo y vincular a las comunidades con la enseñanza y la investigación de los docentes universitarios. Asimismo, como es el caso con cualquier iniciativa, el compromiso requiere una asignación importante de recursos.

Para garantizar su sostenimiento, es imprescindible que el compromiso cívico sea una estrategia curricular ya que, cuando las metas de compromiso nutren e influyen el currículo, se incluye al cuerpo estudiantil en el proceso de lograr que la comunidad tenga a su disposición los recursos de la institución de una forma sostenible. Así, el aprendizaje-servicio puede fomentar el desarrollo del conocimiento cívico (e.g., tener conocimiento de los métodos para forjar lazos comunitarios) y las habilidades cívicas (e.g., el pensamiento crítico y resolución de conflictos). Se debe empoderar a los estudiantes para que vayan más allá de los meros actos de caridad hacia las iniciativas de cambio social (e.g., campañas de incidencia política) por medio de las cuales pueden abordar las raíces de los problemas sociales.

Un campo del compromiso cívico que parece haber sido olvidado por la educación superior en el Caribe es la participación de la ciudadanía en la democracia. Con la intención de proponer una agenda para el compromiso cívico más amplia, el resto del capítulo aborda el propósito del compromiso cívico en relación con la misión democrática de la educación superior y brinda recomendaciones al respecto.

## **El compromiso cívico y la misión democrática de la educación superior**

La misión central de las instituciones de educación superior, en particular las universidades, es la enseñanza y el aprendizaje, la investigación y el servicio. Unido a esto, también está la «misión pública» de la institución (Papadimitriou 2020: 1), o su propósito público, que se busca a través del compromiso cívico. Para lograr su misión pública, las universidades trabajan de la mano con las entidades comunitarias y, en el proceso, demuestran responsabilidad cívica y social. Por mucho tiempo, la Unesco ha enfatizado la responsabilidad social de las instituciones de educación superior. Mediante su misión central, las instituciones deberían «promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa», además de «contribuir a la educación de ciudadanos éticos que estén comprometidos con [...] *los valores de la democracia*» (Unesco 2010: 2, énfasis del autor). Por lo tanto, la misión pública de las instituciones de educación superior está estrechamente atada a su misión democrática.

En los últimos años, se ha generado una preocupación generalizada respecto a las amenazas en contra del objetivo público de la educación superior. Dichas amenazas han surgido a través de la mercantilización de la educación superior, con su énfasis en principios orientados al mercado (Shaffer et al. 2017). Las universidades se han convertido en un mercado que ve a la educación como un producto, a los estudiantes postulantes como consumidores y al cuerpo de docentes universitarios como vendedores de servicios.

Mientras tanto, el papel de la educación superior en mantener la democracia estadounidense se situó en primer plano cuando el país obtuvo, nuevamente, un mal puntaje en el Índice de Democracia de la Unidad de Inteligencia de *The Economist* (Ma 2018). Estados Unidos ha permanecido en el rango de «democracia deficiente» desde el 2016, cuando se le bajó de categoría de «plena democracia» según el puntaje obtenido en el índice del *Economist Group* del Reino Unido (Economist Intelligence Unit 2022).

El Índice de Democracia se basa en 60 indicadores agrupados en cinco categorías: sistema electoral y pluralismo político, el funcionamiento del gobierno, la participación política, la cultura política, y las libertades civiles. Según la Unidad de Inteligencia, las democracias deficientes tienen elecciones libres y justas – con algunos problemas, incluyendo violaciones a la libertad de prensa – y respetan las libertades civiles básicas. No obstante, tienen problemas de gobernanza y niveles de participación política bajos (Economist Intelligence Unit 2022). Los niveles más bajos de dichas categorías del índice son regímenes híbridos y regímenes autoritarios.

Es más, recientemente, Estados Unidos ha vivido una «nueva crisis de democracia» (Flores y Rogers 2019: 1) donde el país está dividido según líneas partidistas respecto a varios temas; las instituciones democráticas se han visto atacadas; se han incrementado los esfuerzos por prohibir las protestas pacíficas; la ciudadanía ha expresado escepticismo y desconfianza en el gobierno; y se han puesto en marcha restricciones en la inscripción y participación de los votantes. Como resultado del deterioro significativo en la confianza puesta en el gobierno y los funcionarios electos, Estados Unidos quedó en el segundo escalón inferior de democracias. Por otra parte, el ataque del 6 de enero de 2021 al Capitolio –y a la democracia estadounidense– generó un punto de inflexión para la educación superior en ese país.

Antes de la insurrección, los líderes institucionales en Estados Unidos habían llamado la atención sobre la urgencia de renovar el compromiso de la educación superior con el bien común (eg., Cantor 2020). La insurrección impulsó un llamado nacional a la acción para que el aprendizaje cívico y el compromiso democrático de los universitarios fuese una prioridad educativa y una forma de fortalecer la democracia. Como consecuencia, varias instituciones de educación superior respondieron a dicho llamado implementando estrategias y programas para fomentar el compromiso cívico y la renovación democrática.

A pesar de que el impacto de las estrategias y programas todavía no se puede establecer, es evidente que descuidar la misión democrática de la educación superior es malo para la democracia misma. Al fin y al cabo, la democracia solo puede fortalecerse mediante una ciudadanía activa, y la educación superior tiene la capacidad de cultivar una ciudadanía comprometida. En este sentido, la educación para la ciudadanía es un elemento fundamental del objetivo público de la universidad.

Con respecto al Caribe, la situación de la democracia exige atención urgente por parte de las instituciones de educación superior. Dentro de los 24 países de la región de América Latina y el Caribe que

fueron evaluados por el Índice de Democracia, ninguno logró formar parte de la lista de «democracia plena». De hecho, cuatro países (Guyana, Jamaica, Surinam y Trinidad y Tobago) fueron clasificados como «democracias deficientes», y un país (Haití) como «régimen autoritario» (Economist Intelligence Unit 2022).

Los problemas de gobernanza y los bajos niveles de participación en los sistemas y procesos políticos están invadiendo los países del Caribe. Estos problemas, que son de larga data, parecen haber sido ignorados en toda la región. En *La Educación y el Desarrollo: Imperativos de Políticas para Jamaica y el Caribe*, Thompson (2020) examinó algunos obstáculos al desarrollo, específicamente el crimen, la decadencia en el activismo social, procesos institucionales y liderazgos débiles, y la desconfianza pública. Su conclusión fue que el mejoramiento en la calidad de la educación, y el acceso a esta, contribuirían a contener el crimen, inspirar el activismo social, fortalecer los procesos institucionales y liderazgos, y, en el fondo, a restaurar la confianza pública.

Aunque el panorama de la democracia sea mucho más positivo en los países del CARICOM (Haití es un caso aparte) en comparación con otros países de la región en general, la necesidad de una respuesta decisiva al tema sigue siendo evidente. Es hora de enfocar nuestra mirada en los sistemas y procesos de gobernanza de los países, con miras a preparar a los estudiantes de hoy para que contribuyan a la promoción de la reforma y renovación democrática. El activismo social al que hacía referencia Thompson (2020), por lo general, es una expresión de la ciudadanía activa, que se puede cultivar mediante un compromiso cívico constante basado en la educación para la democracia. En palabras del filósofo y educador estadounidense John Dewey, «la democracia tiene que nacer de nuevo en cada generación, y la educación es su partera».

## **Recomendaciones y conclusiones**

El compromiso cívico se ha arraigado en la educación superior del Caribe. No obstante, su crecimiento ha sido lento. Mientras que el compromiso cívico se ha convertido en parte esencial de la experiencia estudiantil, principalmente por medio del servicio comunitario, el compromiso basado en el currículo (i.e., aprendizaje-servicio) está lejos de ser prevaeciente. En aquellas instituciones donde se han creado programas de aprendizaje-servicio, la mayoría existen como opciones co-curriculares para el cuerpo estudiantil. Además, la investigación basada en la comunidad y la investigación comprometida no forman parte de las prácticas habituales de las instituciones de la región.

Es evidente que aún queda mucho trabajo por hacer si el objetivo es que el compromiso cívico crezca con fuerza como una práctica institucional. Aún les cuesta a las universidades encontrar una agenda para el compromiso cívico que incluya una planificación estratégica sólida de iniciativas y los recursos necesarios para institucionalizar y sostener prácticas efectivas. Ahora, la posibilidad de que el compromiso cívico pueda enriquecer la educación y contribuir al progreso de la democracia es evidente.

Con base en la discusión anterior, ofrecemos algunas recomendaciones sencillas en torno a lo que pueden hacer las instituciones de educación superior del Caribe para apoyar y avanzar la democracia:

- Articular, para todas las partes interesadas, el objetivo público o la misión democrática de la educación superior.
- Incorporar la educación cívica en los programas de aprendizaje-servicio a través de cursos y por medios co-curriculares.
- Fomentar el desarrollo de las habilidades de participación democrática y la agencia cívica del cuerpo estudiantil, en particular mediante la pedagogía deliberativa y la participación en foros públicos.
- Facilitar la indagación crítica en torno a los temas sociales y económicos a través de la investigación participativa basada en la comunidad.
- Incentivar la creación de organizaciones estudiantiles como un medio a través del cual pueden practicar el compromiso en procesos democráticos mientras aprenden a conservar las tradiciones e ideales democráticos.
- Organizar visitas estudiantiles a las oficinas municipales y los cuerpos legislativos estatales para observar los procesos políticos.

A pesar de que el compromiso democrático tiene una orientación política, se recomienda que el personal académico tome una postura no partidista en su trabajo, evitando así acusaciones de adoctrinamiento político y situaciones similares.

En última instancia, se espera que la educación para la democracia contribuya al cumplimiento del objetivo democrático de la educación superior, preparando a los estudiantes para que lleven vidas como ciudadanos comprometidos en una sociedad diversa y democrática. Capacitados con el conocimiento, competencias y la disposición necesaria para el compromiso democrático, los estudiantes de hoy podrían ser los líderes de mañana —arquitectos responsables por

y atentos a la renovación democrática que tanto añoran muchos países del Caribe.

## Referencias

- Association of Commonwealth Universities (ACU) (2001): *Engagement as a Core Value for the University: A Consultation Document*. Londres: ACU.
- Boisselle, L. N. (2014): «Online-Learning and Its Utility to Higher Education in the Anglophone Caribbean.» *SAGE Open* 4 (4): 1-14.
- Bowen, G. A. (2013): «A Civic Engagement Agenda for Caribbean Higher Education.» *Journal of Community Engagement and Higher Education* 5 (1): 74-81.
- Bowen, G. y Burton, C. (2011): «The Relevance and Value of Liberal Education in the University of the 21st Century.» *The UWI Quality Education Forum* 17: 27-37.
- Bowen, G. A., Gordon, N. S., y Chojnacki, M. K. (2017): «Advocacy Through Social Media: Exploring Student Engagement in Addressing Social Issues.» *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* 21 (3): 5-30.
- Boyer, E. L. (1996): «The Scholarship of Engagement.» *Journal of Public Service and Outreach* 1 (1): 11-20.
- CARICOM Secretariat (2014): *Strategic Plan for the Caribbean Community, 2015-2019: Repositioning CARICOM*. Turkeyen, Guyana: CARICOM Secretariat.
- Cantor, N. (2020): «Transforming the Academy: The Urgency of Recommitting Higher Education to the Public Good.» *Liberal Education* 106 (1-2): 48-55.
- COSTAATT (The College of Science, Technology and Applied Arts of Trinidad and Tobago) (s.f.): *Institutional Profile*.
- Down, L. (2011): «Education for Sustainable Development in the Caribbean – Latest Buzzword or a Paradigmatic Shift in Education?» *Caribbean Journal of Education for Sustainable Development* 1 (1): 9-17.
- Economist Intelligence Unit (2022): *Democracy Index 2022: Frontline Democracy and the Battle for Ukraine*. Londres: The Economist Group.
- Flores, W. V. y Rogers, K. S. (2019): «Introduction: Higher Education Responds to the New Crisis in Democracy.» En Flores, W. V. y Rogers, K. S. (eds.) *Democracy, Civic Engagement, and Citizenship in Higher Education: Reclaiming Our Civic Purpose*. Lanham, MD: Lexington Books/Rowman & Littlefield, pp. 1-28.

- Gazzola, A. L. (2021): Higher Education in Latin America and the Caribbean, Present and Future. The UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC).
- Hollander, E., Saltmarsh, J., y Zlotkowski, E. (2002): «Indicators of Engagement.» En Simon, L. A., Kenny, M., Brabeck, K., y Lerner, R. M. (eds.) Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service-Learning. Norwell, MA: Kluwer.
- Jacoby, B. (2014): Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ma, A. (2018, January 31): «These Are the Best Democracies in the World – And the US Barely Makes the List.» Business Insider.
- Papadimitriou, A. (2020): «Beyond Rhetoric: Reinventing the Public Mission of Higher Education.» Tertiary Education and Management 26: 1-4.
- Shaffer, T. J., Longo, N. V., Manosevitch, I., y Thomas, M. S. (eds.) (2017): Deliberative Pedagogy: Teaching and Learning for Democratic Engagement (Transformations in Higher Education). East Lansing, MI: Michigan State University Press.
- Tewarie, B. (1998): «Which Globalization? Opening Spaces for Civic Engagement.» Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies 28 (1-2): 187-200.
- Thompson, C. S. (ed.) (2020): Education and Development: Policy Imperatives for Jamaica and the Caribbean. Mona, Jamaica: UWI Press.
- Unesco (2010): 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development (Communique). París: Unesco.
- Universidad de las Indias Occidentales (s.f.): Co-curricular Service Learning and Civic Engagement (Changemakers Club). Commuting Students Office, Mona Campus, Jamaica.
- Universidad de las Indias Occidentales (2008): Strategic Plan 2007-2012. Mona, Jamaica: The University Office of Planning and Development.
- Universidad de las Indias Occidentales (2012): Strategic Plan 2012-2017. Mona, Jamaica: The University Office of Planning and Development.

*Con este libro, buscamos no sólo destacar sino potenciar el papel de la educación en fomentar la responsabilidad cívica, la participación comunitaria y la promoción de principios democráticos. Asimismo, esperamos que, a partir de esta publicación, surjan conversaciones abiertas acerca de la misión y función que tiene la educación superior en promover sociedades democráticas en las Américas. Este libro también sienta las bases para desarrollar una agenda de investigación que aborde cómo la educación superior promueve la democracia, y para formar alianzas y mecanismos para la cooperación constante basada en la vasta experiencia dentro de nuestra región.*

*Además de brindar un panorama de la misión democrática y el compromiso cívico de la educación superior en América Latina y el Caribe, esta publicación parte del reconocimiento de la larga y rica experiencia de la región en todos los aspectos relacionados a la interacción entre la universidad y la sociedad. Esto incluye, entre otros, la extensión universitaria, la vinculación con el territorio, la responsabilidad social universitaria, el aprendizaje de servicio solidario y la cocreación del conocimiento. De igual manera, reúne a diversas voces y experiencias de diferentes países e instituciones de educación superior, dando así las herramientas necesarias para resaltar y fomentar el papel de la educación superior en promover sociedades justas, inclusivas y democráticas.*



**OEA**

Más derechos para más gente



**Penn Arts & Sciences**  
Center for Latin American  
and Latinx Studies

UNIVERSITY of PENNSYLVANIA

ISBN 978-1-908689-50-4