



EDUCACIÓN
SUPERIOR
PARA LA
INTEGRACIÓN

ÁGORA
LATINOAMERICANA

EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA INTEGRACIÓN

COLECCIÓN ÁGORA LATINOAMERICANA
Tomo IV: Educación Superior para la Integración

Ponencias seleccionadas IX Cátedra de Integración Latinoamericana y Caribeña
Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración AUALCPI

Por: Helena Hernández (Colombia), Luz Bety Díaz (Colombia), Camila Sánchez (Colombia), Rafael Peralta (Colombia), Anderson Ruiz (Colombia), Sandra Lara (Argentina), Sergio Astorga (Argentina), Vicente Herrera (Panamá), Mariela Salgado (Panamá), Yerson Torres (Colombia), Raquel Contreras (Colombia), Alexandra Rodríguez (Colombia), Gumercindo González (Panamá), Verónica Mosquera (Panamá), Andrea Páez (Colombia), María Mercedes Callejas (Colombia), Sandra Milena Forero (Colombia), María Camila Orjuela (Colombia), Ariana Lemes da Costa (Brasil), Brayan Peralta (Colombia), Karen Knell (Argentina), Laura Wyttyngan (Colombia)

Compilado por:

Laura Phillips Sánchez
María Clara Nieto Rujana



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
APLICADAS Y AMBIENTALES
U.D.C.A



AUALCPI
Asociación de Universidades de América Latina
y el Caribe para la Integración

Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A
Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración AUALCPI
COLECCIÓN ÁGORA LATINOAMERICANA
Educación Superior para la Integración
Tomo IV - 2019
270 p. 21 x 24,5 cm
ISBN: 978-958-56971-5-7

Primera edición: Bogotá, D.C., agosto de 2019
ISBN: 978-958-56971-5-7

© Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A
www.udca.edu.co
Res. MEN No. 7392 del 20/05/1983. Código SNIES 1835
Vigilada MINEDUCACIÓN
Calle 222 55-30
PBX: 668 4700
Bogotá, D.C. - Colombia
© Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración AUALCPI
www.aualcpi.net

Coordinación Oficina de Publicaciones y Patrimonio Intelectual U.D.C.A:
Norella Castro Rojas

Compilador Tomo IV: Laura Phillips Sánchez - María Clara Nieto Rujana
Diseño de cubierta: Luís Fernando Rodríguez - Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A
Diagramación: Magda Rocío Barrero - Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A

Impresión: Carvajal Soluciones en Comunicación
Dirección: Calle 17 69 - 85
Teléfono: (57-1) 292 49 00

Las ideas expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y en ningún caso corresponden o comprometen a las entidades mencionadas en el texto.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio y procedimiento, conforme a lo dispuesto por ley.

Impreso y hecho en Colombia
Printed and made in Colombia

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE PARA LA INTEGRACIÓN AUALCPI

MARCOS SIDNEI BASSI (Brasil)

Presidente

DANIEL VAZ (Brasil)

Vicepresidente

GERMÁN ANZOLA MONTERO (Colombia)

**Rector Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A
Sede Permanente y Dirección Ejecutiva AUALCPI**

LAURA PHILLIPS SÁNCHEZ (Colombia)

MARÍA CLARA NIETO RUJANA (Colombia)

Secretaría General Ejecutiva



Contenido

Presentación. Germán Anzola Montero	XI
Prólogo. Francisco Cajiao Restrepo	XIII
Parte I. FORO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, INNOVACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN.....	1
HELENA HERNÁNDEZ. Directora de Relaciones Interinstitucionales, UNICAFAM (Colombia). <i>Hacia la Conferencia Regional de Educación Superior 2018.</i>	3
HELENA HERNÁNDEZ. Directora de Relaciones Interinstitucionales, UNICAFAM (Colombia). <i>Hacia la Conferencia Regional de Educación Superior 2018. Universidad e Integración</i>	11
LUZ BETY DÍAZ SUBIETA. Coordinadora Unidad de Formación y Certificación de Competencias en Pregrado, Universidad El Bosque (Colombia). <i>Modelos Alternativos de Educación</i>	19
CAMILA SÁNCHEZ. Oficina de Relaciones Internacionales, Universidad El Bosque (Colombia). <i>Multiculturalidad, Diversidad e Inclusión</i>	39
RAFAEL PERALTA. Coordinador Investigación y Estudios Técnicos, ÁPICE (Colombia). <i>Desarrollo Sostenible y retos sociales.</i>	41
LAURA PHILLIPS SÁNCHEZ. Secretaria General Ejecutiva, AUALCPI (Colombia). <i>Cooperación, Internacionalización e Integración Regional</i>	45

ANDERSON RUIZ GÓMEZ. Enlace de Interculturalidad y Profesor de Planta, Corporación Tecnológica de Bogotá (Colombia). <i>Investigación e Innovación Tecnológica y Social</i>	49
Parte II. ENCUENTRO DE INVESTIGADORES	53
Capítulo 1. INTEGRACIÓN Y COOPERACIÓN	
SANDRA CAROLINA LARA GIL (Argentina) SERGIO GUSTAVO ASTORGA (Argentina) <i>Miradas acerca de la integración y de la cooperación internacional en pos de un liderazgo transformador</i>	55
Capítulo 2. TECNOLOGÍA, TERRITORIO E INCLUSIÓN	
EVA MARIA SEGOVIA (Argentina) SERGIO GUSTAVO ASTORGA (Argentina) <i>Iniciativa DELTA- Desarrollo Estratégico Local, Tecnológico y Asociativo modelo subnacional de transferencia de tecnologías para la inclusión, el bienestar comunitario y la seguridad ambiental a la base social del territorio, a través de su comunidad educativa</i>	71
Capítulo 3. EMPRENDIMIENTO UNIVERSITARIO	
VICENTE HERRERA (Panamá) MARIELA SALGADO (Panamá) <i>Actitud emprendedora de estudiantes universitarios en la República de Panamá</i>	83
Capítulo 4. INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO LOCAL	
ALEXANDRA RODRÍGUEZ (Colombia) YERSON TORRES (Colombia) RAQUEL CONTRERAS (Colombia) <i>La investigación en la universidad y su vinculación con los procesos de desarrollo local en la Especialización en Pedagogía y Docencia de la Fundación Universitaria del Área Andina</i>	111

Capítulo 5. ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
GUMERCINDO GONZÁLEZ (Panamá)	
VERONICA MOSQUERA (Panamá)	
<i>Acceso a la Educación Superior en jóvenes indígenas de la Etnia KUNA en el Distrito de Panamá.</i>	121
Capítulo 6. INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
ANDREA PÁEZ (Colombia)	
<i>La internacionalización como aporte a la humanización de la Educación Superior en Colombia, una propuesta desde la antropología pedagógica.</i>	159
Capítulo 7. EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE	
MARÍA MERCEDES CALLEJAS (Colombia)	
<i>Educación superior para el desarrollo sostenible. El reto del Desarrollo Profesional de los Profesores Universitarios.</i>	185
Parte III. PREMIO GABRIEL BETANCOURT MEJÍA	197
Primer Lugar. SANDRA MILENA FORERO CASTRO (Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A, Colombia)	
<i>Hacia una Integración Regional Alternativa: Potencial científico como base del éxito integrativo.</i>	199
Segundo Lugar. MARIA CAMILA ORJUELA MARTINEZ (Universidad El Bosque, Colombia)	
<i>El FILAC, un gran paso para el desarrollo y la integración indígena de Latinoamérica y el Caribe.</i>	205
Tercer Lugar. ARIANA LEMES DA COSTA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Brasil)	
<i>Mobilidade Acadêmica: relato de experiências de grupos de diferentes nacionalidades</i>	213
Mención de Honor	
BRAYAN PERALTA (Fundación Universitaria Empresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá, Colombia)	
<i>El impacto de la empresarialización de la Educación Superior para la integración en América Latina y el Caribe.</i>	223

Mención de Honor

KAREN KNELL (Universidad Nacional del Sur, Argentina) <i>Extensión universitaria para la integración latinoamericana</i>	233
---	-----

Mención de Honor

LAURA VIVIANA WYTTYNGHAN CAMACHO (Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A, Colombia) <i>Transferencia del conocimiento en la integración latinoamericana</i>	239
--	-----

**Parte IV. CONCLUSIONES Y AGRADECIMIENTOS DE LA IX CÁTEDRA DE INTEGRACIÓN
LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA**

LAURA PHILLIPS SÁNCHEZ MARÍA CLARA NIETO RUJANA Secretaría General Ejecutiva AUALCPI	247
--	-----

Presentación

“Los sistemas de educación superior, las políticas y las instituciones, las fortalezas y las mejores experiencias acumuladas a lo largo de las últimas décadas se ponen al servicio del pacto integracionista, para llegar mancomunadamente a desempeñar el papel estratégico y de liderazgo que exigen los propósitos de tan importante instrumento”

(José Revelo, “Normas, reflexiones y realidades sobre la educación superior en los países miembros del Convenio Andrés Bello”)

La Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración AUALCPI, en su continua búsqueda por contribuir desde la academia a los procesos de integración regional, realizó la IX Cátedra de Integración Latinoamericana y Caribeña *Educación Superior para la Integración*, tema que nos enorgullece presentar en este Tomo IV, de nuestra Colección Ágora Latinoamericana.

La educación superior ofrece diversos espacios de acción desde, los cuales, es posible «formar para integrar» y aunque estos espacios son considerados, hoy en día, como meras iniciativas de internacionalización, lo cierto es que, desde éstos, es posible construir integración, a partir de la formación de ciudadanos y profesionales globales, que piensan y actúan, se forman y educan, a la luz de sus particularidades, pensando como individuos universales.

Como derecho humano y bien público social, la educación superior debe ser pertinente, para afrontar

los retos que la sociedad hoy impone, pero más aún, para formar a los ciudadanos que adelantarán dichas acciones, de manera tolerante, solidaria y democrática, comprometidos, en principio, con su región y, después, con el mundo, en general. Ello, se debe convertir en una reflexión para los gobiernos y demás actores de la educación superior, sobre el acceso, la calidad y las estrategias y acciones que se han implementado hasta hoy y, las cuales, se implementarán para los años futuros.

Una vez más, la integración regional y la cooperación académica entre las instituciones parecen ser la respuesta a muchas de las cuestiones y desafíos que debe solventar la educación superior y las instituciones que hacen parte de ella. La educación superior aparece, entonces, como una herramienta al servicio de los procesos de integración, desde, la cual, es posible mejorar la calidad de vida de las personas, a partir de la formación de profesionales y de ciudadanos globales, con una identidad regional que, a su vez,

permita reducir brechas sociales y dar una mirada y retroalimentación académica a las coyunturas que posibilitan (o imposibilitan) dichos procesos.

Para ello, las agendas de los procesos de integración regional deben ser amplias e inclusivas, no limitantes y alienantes, frente a ciertos temas, pues el tiempo y la historia demuestran que aún es un proceso inconcluso, que merece ser repensado, desde espacios diferentes a la economía y los acuerdos subregionales.

Así, la educación superior debe hacer sentir su relevancia en los procesos de integración y las tomas de decisión, pues sobre ella, se desarrollan y amplían los demás ámbitos de cooperación regional, más aún, aquellos referentes al crecimiento económico, pues es gracias a la educación superior como se pueden (re) pensar y reforzar aquellos espacios, que contribuyan a la disminución de brechas sociales y al avance de América Latina, como región consolidada y unificada.

La idea es avanzar hacia una Comunidad de Naciones Latinoamericana y Caribeña que, si bien es heterogénea en sus valores, debe acordar un plano común de acción bajo ideales homogéneos, que persigan el mismo fin: construir una gobernabilidad coexistente entre las naciones de América Latina y el Caribe, lo que supone, no solo un trabajo mancomunado entre los países de la región, sino también la necesidad de repensar y asumir las modificaciones pertinentes a las relaciones de soberanía entre éstos.

Para que esos ideales sean homogéneos, no hay herramienta más poderosa que la formación desde la educación. ¿Qué imposibilita a América Latina y el Caribe a tomar, como herramienta de formación en los procesos de integración, la educación superior? Desde una educación superior más equitativa, ¿no se estaría apostando a una igualación de condiciones y de oportunidades que propendieran a la reducción de brechas sociales y a la consolidación de una identidad regional?

Visto de esta forma, las herramientas e iniciativas que se gestionan desde la educación superior permiten pensar en la internacionalización de los currículos, más allá de formar individuos y ciudadanos globales. El objetivo es la constitución de una identidad regional, que enmarque el accionar de los latinoamericanos, pensando en la inmersión, el avance y el aporte de una región más que de un país.

En tanto la educación superior tenga la conciencia suficiente de su preponderante papel como herramienta en la formación de talento humano de calidad y de creación y gestión del conocimiento, América Latina y el Caribe podrá ser una de las regiones más ricas al determinar sus prioridades y tomar las decisiones correctas, orientadas a sus compromisos como una sola.

Germán Anzola Montero

Dirección Ejecutiva y Sede Permanente - Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración AUALCPI
Rector - Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A
Bogotá, junio de 2017

Prólogo

La selección de textos que se presenta en este volumen muestra el gran esfuerzo desplegado por la Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración AUALCPI, orientado a aclimatar en las instituciones de educación superior una visión del desarrollo, que trascienda la estrecha visión institucional y nacional, que ha venido dominando gran parte de las prácticas pedagógicas y curriculares en nuestros claustros -y valga literalmente el término-

El conjunto de países que conforman esta enorme región continental constituyen un potencial de desarrollo extraordinario si, además de su extensión, densidad demográfica y riquezas naturales, se tiene en cuenta que la gran mayoría de la población no tiene grandes barreras lingüísticas, como ocurre en otros bloques económicos con gran diversidad cultural e idiomática; sin embargo, los esfuerzos de integración latinoamericana realizados en el último medio siglo han resultado muy pobres, cuando no han sido un total fracaso.

En esta dificultad de obtener resultados han incidido numerosos factores relacionados con el péndulo político de cada país que, oscilando entre las veleidades

dictatoriales de derecha o de izquierda y los intentos de consolidar democracias modernas, también han abierto grandes distancias en las concepciones de desarrollo económico y social, con las consiguientes dificultades, para llegar a acuerdos mínimos, que permitan construir un bloque regional fuerte, capaz de competir en productividad, en nivel de equidad y bienestar de los ciudadanos y en desarrollo científico y tecnológico.

Aunque los procesos históricos y sociales de cada país influyen notablemente y resultaría simplista pretender una explicación satisfactoria y única, no queda la menor duda, que la educación tiene un papel fundamental en nuestra incapacidad de generar procesos de integración, que representen oportunidades significativas, en la construcción de identidades compartidas. La educación, entendida de manera amplia como el proceso de incorporación cultural de las nuevas generaciones a un conjunto de significados comunes, se inicia en la familia y en el núcleo de relaciones locales más próximas, pero va ampliando su horizonte, en la medida en que otras instituciones sociales ofrecen nuevas visiones, oportunidades y responsabilidades a los ciudadanos. Es perfectamente comprensible,

que familias arraigadas en pequeñas localidades, con pocas oportunidades de educación formal y con instituciones que apenas se ocupan de las necesidades inmediatas de organización y supervivencia, no tengan perspectivas nacionales, supranacionales o mundiales, pero que las mismas élites de países con grandes ciudades, amplias coberturas en educación básica, media y superior, sigan pegadas a visiones locales, comienza a ser preocupante, en una proyección de mediano plazo.

También debería inquietarnos que, quienes superan el inmediatismo local o nacional, no miran hacia los países vecinos con el mismo interés que les generan los países más ricos, pero más distantes geográfica y culturalmente. Muchos de nuestros esfuerzos industriales, científicos, tecnológicos, comerciales y educativos giran alrededor de Estados Unidos, Europa o los países ricos de Asia. Miles y miles de jóvenes talentosos de todos nuestros países, se encuentran estudiando en España, Francia, Alemania, Italia, Estados Unidos o Australia y, muchos de ellos, se quedan allí, entregando su riqueza y su conocimiento a esos países; sin embargo, no hemos conseguido construir un gran programa de intercambio universitario entre los países de América Latina y el Caribe, a la manera del Erasmus de la Unión Europea. Este, por sí solo, sería un logro extraordinario, en caso de tener una dimensión suficiente, para que un alto porcentaje de nuestros jóvenes más brillantes y con mejores posibilidades de liderazgo tuvieran la oportunidad de establecer lazos fuertes con jóvenes de todos los demás países de la región.

De estos lazos personales y del conocimiento de primera mano de otros países tan cercanos culturalmente y, a la vez, con diferencias tan enriquecedoras, es que pueden surgir en el futuro los grandes pactos económicos, sociales y políticos, pero se requiere que quienes circulan en este continuo intercambio de saberes y de sentires sean muchos, pues, como bien lo sabemos por nuestros dichos populares, *una sola golondrina no hace verano*. Ir regando entre nuestros jóvenes la semilla de que nuestra América es apasionante, que juntos somos enormemente fuertes, que tenemos poderosas herramientas de pensamiento común, que somos la clave de la biodiversidad del planeta..., pero que, además, nuestra literatura, música, lengua son tan ricas y variadas, como las mejores de cualquier otro continente, son formas de avanzar una identidad más extensa y más fuerte.

La Cátedra de Integración que se realizó a lo largo de 2017, con participación de una veintena de instituciones organizadoras y centenares de profesores y jóvenes estudiantes, quienes presentaron trabajos e intercambiaron experiencias, es una señal prometedora de lo que puede y debe seguir realizándose en los próximos años, convocando más y más instituciones de educación superior y, sobre todo, a los gobiernos, como patrocinadores de estos procesos, que tendrían que madurar en dos o tres décadas, con grandes frutos, siempre y cuando se empiecen a expandir desde ahora.

Esta publicación recoge algunas de las ideas de integración regional que circulan en nuestros centros uni-

versitarios y serán los lectores, estudiantes y profesores, quienes valoren qué tan amplia es nuestra visión actual y qué tendríamos que hacer para expandirla,

tanto en el gran espacio de nuestra geografía como en la imaginación que debe alentar la arquitectura de las grandes utopías.

Francisco Cajiao Restrepo,

Licenciado en Filosofía, de la Universidad Javeriana, M.A.
en Economía, de la Universidad de Los Andes. Asesor
del Ministerio de Educación Nacional

Parte I



Foro Universidad e Integración*

* El Foro Universidad e Integración es un espacio que reúne a expertos de talla internacional, en diversas materias relacionadas con los temas de integración regional, para que, desde su experticia y sus conocimientos, compartan su visión y aportes, con estudiantes e investigadores de toda la región. Teniendo como temática la Educación Superior para la Integración, la Cátedra 2017 contó con la participación de reconocidos expertos, a quienes desde AUALCPI agradecemos su participación e invaluable contribución, a los debates que atañen al sentido mismo de la Cátedra de Integración Latinoamericana y Caribeña. Sin duda, los artículos aquí publicados son un aporte al pensamiento y 're-pensamiento' de los inacabados procesos de integración regional.



Relatoría

Hacia la CRES 2018

.....
Helena Hernández Aguirre

Coordinadora de Relaciones Interinstitucionales
Fundación Universitaria Cafam

ASPECTOS GENERALES

La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) es una instancia que plantea posibles caminos para sortear los desafíos de la educación superior y, en su próxima versión, también frente al centenario de la Reforma Universitaria. La CRES 2018 está siendo organizada, de manera conjunta, entre el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, la Universidad Nacional de Córdoba, el Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (CIN) y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina (SPU).

La CRES es el evento más importante del Sistema de Educación Superior de América Latina y el Caribe, en el que rectores, directivos en general, académicos, docentes, estudiantes y actores de numerosas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, se reúnen para *analizar y debatir* sobre la situación del sistema educativo en la región y delinear planes de acción para cada década, orientados en la necesidad de reafirmar el sentido de la educación como *bien social, derecho humano y responsabilidad del Estado*. Asimismo, las conclusiones de las distintas versiones de la CRES, integran la agenda preparatoria de los países de América Latina y el Caribe para la Conferencia Mundial de Educación Superior, organizada por la UNESCO.

Así, pasó en La Habana, Cuba (1996) y en Cartagena de Indias, Colombia, (2008), los miembros de la

comunidad educativa de todos los componentes del Sistema de Educación Superior (SES), se propusieron generar diagnósticos, estudios y, sobre todo, acuerdos y consensos, que permitieran continuar el camino de construcción de un sistema de educación regionalmente integrado y profundamente comprometido con las urgentes e impostergables necesidades de las naciones de América Latina y el Caribe; han pasado 10 años.

Ya están sucediendo los encuentros preparatorios y el ambiente se dispone para compartir las contribuciones de las comisiones temáticas, camino a la CRES 2018. Los aportes producidos por las Redes regionales, las visiones diversas de académicos, los gobiernos, los observadores y los amigos del Sistema de Educación Superior y, también, se están revisando los debates sostenidos en las conferencias centrales y mesas redondas de la CRES, a partir, de los cuales, se elaboraron las declaraciones finales, de manera participativa. Estos documentos son la referencia en las casas de estudios y gobiernos de la región, para diseñar políticas de estado del sector educativo para el próximo decenio; al menos eso supone.

AUALCPI, comprometida con promover la cooperación entre las Instituciones de Educación Superior (IES) de la región, con el fin de propiciar la integración de las comunidades latinoamericanas y caribeñas, a través de actividades colaborativas y de espacios permanentes de discusión sobre la integración y su papel con la educación, no puede faltar a este compromiso y

aprovecha los espacios de la Catedra Latinoamericana y Caribeña, en su IX versión, espacio para la discusión y la profundización sobre el tema de integración, para desarrollar el conversatorio *hacia la CRES 2018*, aportando al amplio proceso de preparación, para este evento.

Al revisar lo acordado, se observan los retos y las oportunidades que se planteaban entonces, en la Educación Superior de la región, a la luz de la integración regional y de los cambios en el contexto global. Las sugerencias para las políticas apuntaron a un horizonte de *Educación Superior para todos y todas*, teniendo como derroteros: el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos, incluyendo el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y la transferencia de conocimientos y aprendizajes; también, el establecimiento y la consolidación de alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, tomando en cuenta la riqueza de la historia, de las culturas, las literaturas y las artes del Caribe y favoreciendo la movilización de las competencias y de los valores universitarios, para edificar una sociedad latinoamericana y caribeña diversa, fuerte, solidaria y *perfectamente integrada*.

La Conferencia Regional de Educación Superior 2008 hizo un enfático llamado a los miembros de las comunidades educativas para la construcción de una sociedad

más próspera, justa y solidaria y con un modelo de desarrollo humano integral sustentable, asumido por las naciones y por la sociedad en su conjunto, que oriente las acciones para el cumplimiento de los ODS.

También hizo énfasis en la Educación Superior como derecho humano y bien público social, la cobertura y los modelos educativos e institucionales, los valores sociales y humanos de la Educación Superior, la educación científica, humanística y artística y el desarrollo integral sustentable, las Redes académicas, la emigración calificada y, por último, *Integración regional*, en renglón con la internacionalización.

Sobre este apartado resalta la creación de un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), el cual, debe formar parte de la agenda de los gobiernos y los organismos multilaterales de carácter regional, asuntos básico para alcanzar niveles superiores, que apunten a aspectos fundamentales de la integración regional: la profundización de la dimensión cultural; el desarrollo de fortalezas académicas que consoliden perspectivas regionales ante las problemáticas universales; la creación de sinergias en escala regional; la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas; la consideración del saber desde el prisma del bienestar colectivo y la creación de competencias para la conexión orgánica, entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual.

Así pues, la integración académica latinoamericana y caribeña es una tarea impostergable, necesaria para crear el futuro del Continente y el planeta, desde el presente.

Hacia la CRES 2018 - Actividad realizada en el marco de Virtual Educa 2017

Dentro del cronograma de actividades de AUALCPI, de la IX versión de la Cátedra Latinoamericana y Caribeña para la Integración y a propósito de la próxima realización de la próxima versión de la CRES, se abre un espacio de reflexión para la declaración y para poder sacar de la transparencia, el asunto de la Integración.

Este espacio resulta en un escenario, que invita a conversar sobre la innovación y la gestión del conocimiento y la oportunidad para reflexionar sobre las perspectivas y las líneas de acción de la CRES y las inquietudes en lo relativo a la generación de relaciones de integración, más allá de la cooperación. Éste, con los demás espacios generados por AUALCPI, abre la puerta para conocer modelos educativos alternativos y disruptivos, encontrar sentido en las transformaciones paradigmáticas para el desarrollo, gestar transformaciones de prácticas tradicionales, aportar a la reflexión pedagógica e integrar la visión de otros actores de la sociedad civil.

Estos espacios son prueba de los efectos de trabajar integrados, nosotros nos reunimos y conversamos, creamos juntos y aportamos a las discusiones desde lo personal y con las investiduras institucionales.

Cuando hacemos un ZOOM distinto y pensamos en lo misional de las instituciones, nos preguntamos y a propósito de la CRES, ¿De qué conversan el Parlamento Latinoamericano y UNESCO IESALC y AUALCPI? ¿Las CRES es solo una reunión de autoridades de educación? ...

No... Lo que buscamos generar es distinto...

¿Qué avances y aprendizajes podríamos sacar en limpio, hoy casi 10 años después? ¿Hacia dónde va la región? ¿Y nosotros con ella? ¿Cómo se involucran los gobiernos? ¿Las asociaciones y redes? ¿Educación terciaria en el siglo XXI? ¿Será que la CRES 2008 se quedó en una declaración? ¿Se hizo algo?

Con estas preguntas en el ambiente, se encuadró el inicio del espacio, en el cual, se realizaron dos intervenciones. La primera, por parte de Alfredo Jiménez, desde el Parlamento Latinoamericano y, la segunda, por parte de Pedro Henríquez, de UNESCO-IESALC.

El primero nos llevó de viaje por los Retos de Educación Superior, de aquí al 2030 y usó, como estaciones, los desafíos más influyentes en temas regionales, los factores que caracterizan la actual humanidad, que banalizan y no permiten que nos conmovamos con el contexto regional. Resaltó datos alarmantes de acumulación de la riqueza, trata de personas, la participación de las mujeres y la inversión en guerra.

Viendo cómo la ciencia y la tecnología avanzan más rápido que los valores... ¿será que nos estancamos en

la evolución?... y ¿somos como monos? Con el respeto de los monos...

Implicaciones frente a los retos

La educación en valores, desde la práctica cotidiana, con toda la comunidad y superar el desconocimiento de potenciales humanos y la necesidad de recuperar la empatía, mermada por distorsiones culturales.

La reconexión con el placer en el aprendizaje, desligarlo de los ligares comunes que tenemos asociados al displacer y aprovechar nuestra curiosidad e inquietud naturales; superar las tensiones para lograr sanos equilibrios dinámicos entre nuestros típicos opuestos: mundial - local, tradición - modernidad, visión holística - superespecialización cerrada.

... ¿Cómo mantener la función social de las ciencias, a la vez, que se supera el analfabetismo científico? ¿Cómo construir caminos posibles para comprender bases mínimas y ubicarse frente a la información y, a la vez, aportar a flexibilizar las tensiones entre educación pública y privada, incluso, la relación universidad-TICs, pues parece ser que llegaron para quedarse y traen envuelto el riesgo de ser un nuevo factor de discriminación y de separación? ¿Cómo utilizarlas para generar máximo valor?

¡Nuestro momento histórico demanda superar los paradigmas tradicionales y crear nuevas maneras de... para no estar enredados en la Postverdad, calificativo políticamente correcto de la mentira..., pues

lo importante en educación superior no es seguir las tendencias, porque es ir atrás, ni acompañarlas, sino crearlas, sin ser pasivos... influenciando!

La CRES 2018, los temas e inquietudes

La segunda intervención comenzó invitando a reconocer que la CRES, en sí misma, es un espacio de reflexión y recordando la responsabilidad que enviste a la IESALC frente a la misma, razón, por la cual, conversan directamente con los actores y con los gobiernos, comprometidos en construir un temario de discusiones, que refleje la evolución de la región en educación superior.

Estamos en un momento decisivo frente a elementos del sistema, que no son generales, ¿y qué ponen de manifiesto una conversación sobre cuál sería la mejor manera de regular? ¿Es necesaria una diferenciación de la educación? ¿Cuál es la modalidad de educación superior más apropiada para región? ¿Cómo dar cuenta de la diversidad y la necesaria equidad?

Viendo los acuerdos de la Declaración de 2008, hay que observar con preocupación que, a pesar del aumento de cobertura, todavía hay un 57% por satisfacer, considerando que, más o menos, hay 23 millones de estudiantes, en 29 mil instituciones.

Seguro que, desde la perspectiva del cumplimiento de los ODS, hay aportes de la educación superior, por ejemplo, el crecimiento de la clase media puede ser efecto de que se están incorporando al sistema, que

era por creación elitista, otras capas de la sociedad, para que el conocimiento se democratice y ese es un elemento, ahora fuerte, del contexto.

Desde IESALC, se convoca al encuentro en Buenos Aires, para conversar sobre algunos desafíos de los “datos brutos” de la región y también de las implicaciones mencionadas en el apartado anterior, buscando totalizar la región, reconocer el Caribe y América central, los sistemas y las instituciones, ser, en toda expresión: conferencia regional.

Esta vez, hay un interés en constituir un hito, proponiendo hacia dónde ir en educación superior, asumiendo la diversidad, asumiendo también la oportunidad para recapitular el grito y también para reflexionar juntos para dónde vamos y fortalecer la educación superior en la región. Referente para la evolución de la educación superior y sus tendencias, se reconocen los esfuerzos de los actores, señalando que la preparación significa un esfuerzo importante de negociación política, económica y de voluntad.

Ahora... ¿cómo hacer que los procesos de integración sean un hecho y nos permitan movilidad libre? Más allá de los rankings, que son solo una forma de mirar, de enfocar y de evaluar, mas no es el único mecanismo, porque muchas veces, las variables no están de acuerdo con el contexto.

La atención se traslada, entonces, sobre los ejes estratégicos en pro de prepararse para estimular la

discusión regional y hacer un diseño metodológico y conceptualmente adecuado, para concebir en la declaración, un documento propositivo, más que un resumen ejecutivo, aunque es un elemento orientador no vinculante, que se discutirá en la región y será producido en español, portugués e inglés.

Durante la próxima versión de la CRES, se propone la renovación del acuerdo de reconocimiento de títulos, que tiene ya 40 años y nunca se ha podido poner en práctica, pero dada la actualidad de la región, se puede reactivar, con fines de estudio y de desempeño profesional.

Se tocarán temas centrales de interculturalidad, dando legitimidad y reconocimiento de esta condición de la región; se hablará de internacionalización de la educación superior y de cambiar la visión del benchmarking y tornar la educación superior como generadora de derecho, así como el pasar de la extensión pura a la responsabilidad social.

Será una oportunidad para revisar la necesidad de una agenda regional de ciencia y tecnología y también de la relación con el sector productivo, reconociendo la fortaleza que constituyen las alianzas estratégicas para el desarrollo sostenible de la región.

Es el momento de abrir el lente y considerar ¿Cómo se comporta el Estado, los sistemas? Quiénes y qué influyen a los tomadores de decisiones... hoy, a 100 años del grito de Córdoba y dado que los

ejes son muy amplios, se hace relevante todo este trabajo previo.

Este espacio, más que generar conclusiones, deja las puertas abiertas y puestas algunas pistas de lo que será la agenda de la CRES, pistas que pueden ser nutridas por las instituciones, a través de su participación activa y por medio de las redes y asociaciones, pues cada colectivo puede construir su contribución para la conferencia, teniendo en cuenta la ruta metodológica que plantean los responsables.

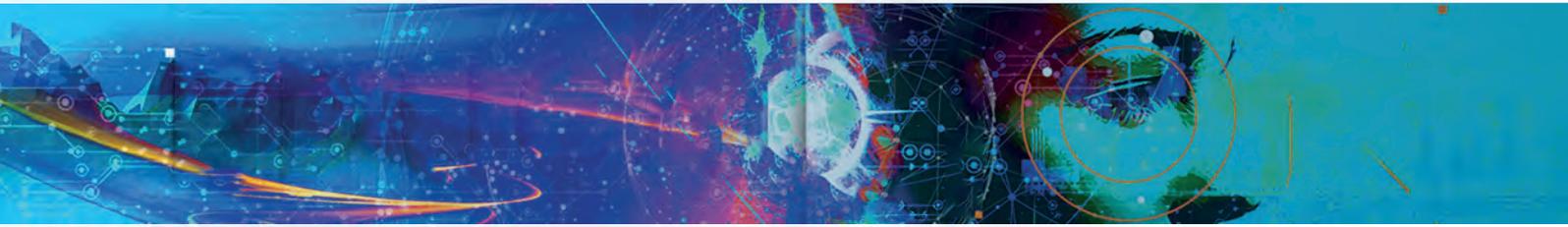
¿Cómo potenciar el papel del medio legislativo? considerando que cualquier iniciativa no pasa de ser una entelequia si no pasa a ser política...

¿Cómo influye la integración en la educación superior y cómo influye la educación superior en la integración?...

Este es, entonces, un momento crucial para la región y la educación mundial... ¿de qué forma nos sumaremos a la cres 2018?

Relatoría

Universidad e Integración



.....
Helena Hernández Aguirre

Coordinadora de Relaciones Interinstitucionales
Fundación Universitaria Cafam

Las universidades son instituciones que cumplen un rol fundamental en la transformación de las sociedades. A través de ellas, se fomenta el conocimiento intelectual, indispensable para la modernización y la democratización de la sociedad, se proporcionan los esquemas y los valores que componen la estabilidad social, asistiendo y sirviendo a las comunidades en la solución de los complejos problemas asociados con su desarrollo y bienestar, conduciéndolos a formar parte del proceso de integración, que incidirá sobre el futuro de su organización social.

Es posible pensar que se requiere, de manera expansiva, impartir conocimientos teóricos y aplicados, que permitan el dominio de las correspondientes metodologías, en cada campo de estudio. De tal manera, que las Instituciones, les permitan a sus comunidades descubrir y explorar la importancia de esos conocimientos y el dominio de esos métodos, con los contextos económicos, políticos y socio-culturales, que vive la localidad, la ciudad, el país, la región y a escala macro, el mundo; sin embargo, largas reflexiones sobre el rol de las Instituciones de Educación Superior han apuntado a que es fundamental que, desde éstas, se promueva la reflexión crítica y actividad práctica, dentro de una visión de interdependencia, que muestre las interacciones entre las diversas partes y permita descubrir nuevas interdependencias desde nuevas relaciones.

El objetivo de este espacio es conversar sobre el Rol de las Universidades en la integración, en atención a las demandas sociales de un entorno globalizado, en el que la incertidumbre, el cambio permanente y

la complejidad, constituyen tendencias claves y las instituciones se encuentran realizando un tránsito evolutivo, desde el cumplimiento de funciones hacia el reconocimiento del impacto de su desempeño en áreas esenciales, que aportan al desarrollo humano sostenible y no establecer un consenso académico.

Aunque parezca obvio, dado que la Universidad se encuentra inmersa en la sociedad en relación dinámica con ésta, a través de un diálogo permanente y recíproco, es importante señalar que el debate sobre la Integración regional no es nuevo, de hecho, se pueden rastrear importantes reflexiones a lo largo del siglo pasado.

INVITADOS:

- Antonio Lobo-Guerrero Herrera, Director Ejecutivo Etnollano
- María Adelaida Perdomo, Directora Ejecutiva AE-QUALES
- Pbro. José Oscar Córdoba Lizcano, Rector Fundación Universitaria Claretiana
- Raymond Auborg, Ingeniero e inventor, UNICAFAM
- Marcela Cubides, Directora INSOR

MODERADOR:

- Francisco Cajiao Restrepo, Rector UNICAFAM

La conversación en este panel comienza con una provocativa reflexión sobre los temas a tratar: ¿De qué se habla cuando conversamos de integración? Invitando a alinear expectativas e ideas, a partir de las palabras presentes, en el nombre del seminario, evocando la

potencia del uso de las palabras, para la creación de la realidad compartida.

¿Cómo usamos las palabras? ¿Qué vendría siendo integración? ¿De qué, con qué? ¿Qué es integrar algo... que uno hace parte del otro? ... ¿Se complementa ... la gente ... el mundo ... la región?

Se compartieron distintos referentes sobre integración, permitiendo explorar lo que se comprende, al menos, entre los panelistas por integración y sus implicaciones, es decir, elementos completamente necesarios para considerar la integración, comenzando por la necesidad de incluir: **identidad**.

La integración para el sector de discapacidad es una expresión que ya no se usa, hace un tiempo que se usa inclusión -que puede ser peor-... La integración desde allí no tiene mayor esfuerzo... Es sentarnos todos aquí y conocernos... mientras que inclusión es estamos juntos, pero ¿no nos reconocemos en nuestra diferenciación? ... ¿Cuál es nuestra identidad?

Hay que reconocer que definir la palabra es una tarea compleja, la integración ha sido más bien otro nombre dado a la colonización; comenzar a formar parte de algo ajeno, lo que impacta en la pérdida de identidad; es importante hablar de una integración recíproca, en la que aprendemos juntos, así que es necesario que dicha definición de la palabra, incluya: **diálogo**, de carácter intercultural y abierto, a compartir conocimientos.

La integración es valiosa, si entreteje **lo diverso**, tal vez esto es fundamento para reconciliar... En un mundo en que gana el más fuerte es necesario conversar de frente, **la equidad** es una palabra que acompaña a la integración, si se teje dando a todos lo que necesitan. Irremediamente, estamos aquí y ahora, aunque nos discriminemos y el concepto de igualdad se agota, por eso necesitamos incluir la equidad.

Pensando desde el **territorio**, parece que cuando hablamos de integración es porque la echamos de menos, reconocemos una barrera, pero ¿cómo cruzarla para poder pensar juntos, soñar juntos? ...Entre la región y la praxis hay elementos que aumenta la distancia, así que hay un gran desafío en las regiones

También, se enriquece la mirada desde la experiencia de la migración, concretamente, haciendo referencia a la unión europea, una iniciativa que en Latinoamérica y el Caribe no se ha podido concretar, no necesariamente igual, ni siquiera se ha diseñado nuestra manera entre vecinos..., hay que considerar que la sociedad europea buscó una **unión desde lo común**, desde lo que constituía su comunidad. Alguien tuvo una visión y la emprendió, sin necesidad de imponer una cultura, sino más al estilo de la unión hace la fuerza, también pensando en no tener aceleración del conflicto. Quitando la necesidad de la guerra para que llegara la paz, construyeron sobre lo común, un sueño de esperanza.

¿Cómo puede ser la integración sin un motivo común?
... ¿Cuál es el sueño de beneficios de todos...? Cuando
cada quien tiene su interés...

Avanzamos en el conversatorio hacia un segundo tema

¿Puede haber integración donde no hay identidad? Estamos en medio de identidades, lenguas, economías... ¿dónde queda esto si pretendemos la integración? ... ¿Qué pasa cuando alguno es débil en algo? ... *¿Tenemos identidad cultural fuerte? ¿O cada vez más débil?* Esta reflexión nos permite ver caminos posibles para la integración y su relación con la universidad, para dejar de lado las competencias sin sentido.

Llama la atención la poca **correspondencia entre competencias y filosofía** en los distintos programas de formación, ofertados por la educación superior...y se necesitan ambas, en equilibrio dinámico. Y, posiblemente, el camino ideal es traer la filosofía y construir las competencias sobre la base de su elaboración, pero esto solo es posible, en la medida en que se haga deconstrucción y descolonización, pues **no es posible integración con posturas hegemónicas**, pues no posibilita la creación de nuevas miradas que impliquen dimensiones holísticas y desde éstas, la capacidad de hacer parte.

Volviendo al asunto de encontrar un tema común, hoy, en Colombia, la paz es un tema común. Lo que queremos con relación a las personas con discapacidad, o las personas de distintas minorías, o cualquier

miembro de esta sociedad, es que pueda aprender... entonces, **aprender puede ser nuestro sueño colectivo**, que podemos ir diseñando para la diversidad, compartiendo nuestras distintas concepciones sobre la tierra, las competencias, los modelos productivos, las concepciones de vida en equilibrio dinámico, la sostenibilidad...

Agregar la **construcción desde lo local**, dejando atrás y de manera definitiva, diseños de escritorio, que sabemos que no funcionan y que solo han contribuido a la debilidad en la formación de liderazgos.

...Y, ¿cómo llegar a la universidad? ...por este camino de reflexión

Valorar la propia identidad es insumo para valorar otras identidades, tal vez al permanecer en un lugar, logramos **integrarnos a la sociedad mas no necesariamente a las culturas**. La integración no se puede conseguir sin identidades. Haciendo especial hincapié en que no se confunda la integración con homogeneización, ni como la aniquilación de la identidad y la cultura; así que la integración implica una identidad que no riñe con la diversidad.

Qué tiene que hacer el sistema educativo para aportar a construir identidad... Si la educación logra ver y reconocer que las múltiples identidades generan oportunidades para diseñar la innovación, estaríamos en un momento para que dé un giro de 180 grados.

Con relación a esto, se ha identificado que **si una empresa cuenta con personas diversas es más competitiva y productiva**, solo que tenemos tantos prejuicios que superan, incluso, la valoración de la competencia... Alguien diverso -digamos sordo, queer o indígena, por citar algunos ejemplos- solo enriquece, por eso ahora hay diversidad e inclusión en las empresas, que quieren seguir existiendo y no extinguirse como los dinosaurios.

¿Qué tanto el mundo universitario está aportando a la diversidad y no a soportarlo? ¿Sí hay valoración de la diversidad? ... o hemos enseñado la tolerancia desde el soportar...

Un asunto que genera sin sabor en las instituciones es el modelo monocultural que no responde a las cotidianidades; nuestra educación es bastante más teórica que experiencial, el discurso académico queda siempre en deuda, porque **la vida es praxis**.

Las Pruebas de Estado, en general, están diseñadas para un solo tipo de persona, no para la pluralidad; es importante resaltar la labor de los intérpretes quienes nos ayudan a construir puentes y como esta tendemos que seguir buscando mecanismos para enriquecer la práctica cotidiana.

¡Estamos en pañales!

Vivimos en el ámbito de la ciencia cartesiana y la universidad se ha acomodado allí y no ve potenciales para aportar o para ver cómo podría hacerlo, ver en

qué ámbitos en los que tiene autonomía; desde la innovación puede desarrollar sus propios estilos de investigación, para aportar soluciones a la vida de hoy.

Podemos construir nuevas reflexiones más complejas, como medio e investigar sobre nuestras propias capacidades humanas de aceptar la otredad, tal vez es el momento de la investigación desde las ciencias sociales, pues **la tecnología es medio de garantía de método más no de resultados**.

En el cuestionario también es bueno ilustrar, hay algunas experiencias exitosas, por ejemplo, en la formación de docentes indígenas, pero eso no se puede quedar en experiencia; **para poner a dialogar las diversidades es necesario dar transversalidad de la interculturalidad**, en los programas, en las instituciones, sobre la mesa.

¿Cuál es el papel de la universidad?... ¿Es una universidad que no aprende? ¿Que solo enseña? O repite lo que ya hay en los libros...

Entre la cobertura y la acreditación estamos perdidos, parece que basta con ser competente y no se necesita algo de sentido.

Lastimosamente, las universidades tienen miedo; esta maquinaria inmensa que nos vende progreso y sueños tiene miedo, pues han aprendido que es peligroso cuando las universidades van más allá. Si las universidades -u otras instituciones- se atreven, aparecen entidades de poder que restringen, pero **si la universidad tiene miedo, le falla a la sociedad**.

Habría, entonces, que contrapensar la cultura y revisar también, ¿cuál es el fin de la universidad? ¿Será preparar personas para la sociedad o resultará en un fin económico? ¿Cómo reacciona el sistema a una institución que solo pretender cumplir con su rol social? Si no hay intereses económicos, sino solo de cierre de brechas, esto crea un problema, pues no va en consonancia con lo que plantean las instancias como los ministerios.

Las universidades hacen **uso de autonomía universitaria y plantean trabas para distintas poblaciones**, lo que no permite que se construyan los puentes de la corresponsabilidad. Porque desde la autonomía nos decimos que no. ¿Al mismo tiempo desde la tecnología buscamos hacer desarrollos aplicados... pero a qué?

¿Qué espera el estudiante? ¿Conocimiento... de quién? ¿Y para qué? ¿A qué viene un estudiante a una universidad... culturizarse...? ¿Humanizarse? ¿Qué espera de su integración?

Habiendo dicho todo esto, sacaremos en limpio ¿Qué rol debe cumplir la universidad en la integración del país?, considerando que la envidia no nos ha permitido ni progresar, ni destruirnos tampoco. La movilidad estudiantil es nula al interior del país, lo cual, es apenas normal, porque esto no es valorado. Esto puede sonar ridículo, pero puede ser una gran tragedia, por la pérdida de sentido, estamos perdidos en la incompletitud y eso era bueno solo para Sócrates.

¿Qué le pediríamos a una universidad para construir país? Ya que sin país no hay nada que integrar

La Universidad podría ser gestora de diálogos más abiertos, no solo con otras universidades o con los académicos; las barreras de diálogo con la Universidad son inmensas, así que tiene pendiente crear espacios de articulación amplios, con los que, generalmente, no se articulan, esto también es intercultural.

Hay una buena oportunidad ahora para rediseñar el rol del docente, que hoy un joven reta con Google y, entonces, se desencadena la lista de enfermedades, escudándose en la hiperactividad o problemas de aprendizaje, ¿no se supone que podrían resolver los problemas del aula? Que se empoderen y emerja un nuevo docente que se sienta capaz de resolver problemas propios de su profesión.

Las universidades no han logrado que **la formación no sea un estado de poder sino de servicio**, no desde el protagonismo si no desde hacer con otros, porque aun ser universitario es un privilegio. ¡Ya no queremos universitarios con otro estatus, de los que se van y no quieren volver a su región, porque no encuentra sentido!

Es necesaria una academia más humana, más responsable social y éticamente; si la universidad quiere aportar a la integración es necesaria la transversalidad de la interculturalidad. No olvidar que lo que más nos

separa es **la desigualdad e injusticia que creamos por falta de ética**. Invitar a las artes liberales.

También el servicio, una academia **al servicio del aprendizaje** y no de sí misma. También una tecnología al servicio, con conciencia de que es solo un apoyo, no un fin en sí mismo, un medio a disposición del humano, solo que, a veces, no tenemos claro lo que queremos hacer.

Teniendo en cuenta la naturaleza misma de la Universidad, **es el espacio normal de la contestación y estamos en el momento de abrirnos a las diferencias**, solo que debemos prepararnos para mediarlo, ver cómo nos integramos desde los intereses comunes de las instituciones, considerando una integración también desde la diversidad y no las diferencias separadoras.

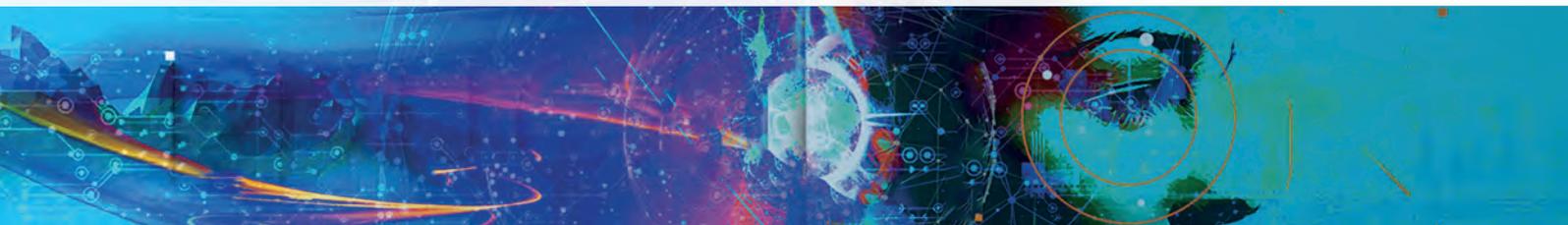
Estamos acompañando la preparación de seres humanos para este y el próximo momento y habrá muchos cambios, pero es importante vivir el momento y no estar anticipándose, abrirse a que **equivocarse es también derecho para la Universidad**, que está compuesta de humanos.

La universidad es el elemento social desde el que se puede hacer la pregunta impertinente, pero se niega la autonomía para encajar y mientras eso pase, seguiremos sometidos a un chantaje perpetuo, pues la autonomía implica la voz contraria a pesar de las dificultades.

Esta es una conversación que no se puede cerrar, se han dicho muchas verdades, queda pendiente tela por cortar; hay mucho más que lo humano y lo social, podríamos profundizar en lo económico y los rankings, sin olvidar que **la educación es un servicio público de bien común sin ánimo de lucro**.

Relatoría

Modelos Alternativos de Educación



Luz Bety Díaz Subieta

Coordinadora Unidad de Formación y Certificación de Competencias en Pregrado -
División de Educación Virtual y a Distancia Universidad El Bosque

INTRODUCCIÓN

La Educación, como eje orientador de procesos sociales, ha permanecido en constante transformación, de acuerdo a las coyunturas histórico-socioculturales y cambia conforme a las dinámicas de los tiempos. El devenir de la Educación da cuenta de modelos que trascienden y evolucionan para dar respuestas efectivas a la sociedad; en este contexto, la educación superior ha demostrado su capacidad para favorecer el progreso y el desarrollo de las naciones.

En tal sentido, en los comienzos del siglo XXI, al nivel superior de la educación, se le exigían modelos educativos innovadores, con el mejor de los propósitos, el desarrollo humano en condiciones de equidad y calidad. Al respecto, la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior (1998) prospecta la Visión de este nivel educativo para el siglo XXI, con las siguientes claves:

“(...) - Igualdad de acceso.

- Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres.
- Promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados.
- Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia.
- Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad.

- La diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades.
- Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad.
- El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior”¹

Esta Visión, se traduce en oportunidades y retos para las IES y los OG, quienes crean y ponen en acción modelos educativos disruptivos y alternativos, para re-significar los procesos de formación desde otras dimensiones no tradicionales, que superan paradigmas insuficientes y poco efectivos en la sociedad del conocimiento. En el presente siglo, la educación avanza sobre desarrollos científicos y tecnológicos, que han provocado cambios en los estilos cognitivos, las prácticas pedagógicas y los modelos de gestión, con logros y beneficios válidos y útiles para ser transferidos en otros contextos.

Con el interés de visibilizar y compartir experiencias y reflexiones educativas en el siglo XXI, a nivel mundial, se organizó el XVIII Encuentro Internacional Virtual Educa Colombia, que se llevó a cabo del 13 al 16 de junio. Uno de los seis escenarios principales del encuentro de Virtual Educa, este año, fue el X Foro Educación Superior, Innovación e Internacionalización, enfocado en la reflexión frente a los retos globales de la Universidad en el siglo XXI y la situación específica de Latinoamérica al respecto. En dicho Foro, se inscribe

1 UNESCO. (2008). Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Págs. 23-27. Disponible desde Internet en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

la IX Cátedra de Integración Latinoamericana y Caribeña: Educación Superior para la Integración de AUALCPI.

Esta Cátedra participó con tres seminarios en dicho encuentro, uno de los cuales, fue este Seminario Modelos Alternativos de Educación, organizado con el propósito de reconocer experiencias educativas en el Hemisferio, que dan cuenta de procesos transformadores de tipo radical, sinérgico, que surgen desde un planteamiento marginal a situaciones o fenómenos comúnmente aceptados, en donde la aplicación de componentes altamente científicos -desde la pedagógica, la psicología y sociología educativa- y tecnológicos, hace de estas experiencias, factores transformadores eficientes, económicos y altamente significativos, lo que da cuenta del avance de los modelos educativos actuales, hacia modelos mucho más completos, que puedan leer la realidad de manera compleja y se traducen en experiencias disruptivas y significativas, que proponen, en sí mismas, un nuevo paradigma.

Virtual Educa 2017 contó con la participación de experiencias mundiales destacadas, como modelos alternativos y disruptivos de educación, con el fin de que en América Latina se potencialicen esas estrategias de referencia educativa. Cientos de académicos latinoamericanos pudieron compartir este escenario, donde convergieron las opciones de formación y el intelecto, desde el enfoque de más oportunidades para todos, haciendo posible -cada vez más- la Visión de la Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento.

Marco Referencial

Este Seminario, se fundamenta en los siguientes conceptos:

- Modelos tradicionales de educación
- Modelos disruptivos y alternativos de educación
- Relación educación virtual - innovación educativa

Modelos Tradicionales de Educación

Existen diversas concepciones de los modelos tradicionales de educación; para este Seminario, se entiende la educación tradicional como aquella soportada en el criterio de que las escuelas son las instituciones sociales encargadas de la conservación del orden de las cosas y transferencia del conocimiento y del saber de la humanidad, donde el docente asume, tiene el poder y la autoridad como transmisor, regulador y validador.

Los efectos de este modelo educativo han sido la generación y el desgaste de la pedagogía escolarizante, que provoca dependencia entre los sujetos pedagógicos y no empodera la autonomía del estudiante, tan necesaria y antesala de la libertad humana (Paulo Freire, 1977). En este modelo, se reproduce el conocimiento fragmentado, enfatizado en saberes monodisciplinares, donde los docentes dominan pequeñas partes de conocimiento para que sea asimilado desde las posibilidades del estudiante.

Esta realidad indica la crisis de este modelo, por eso, hoy en día, se reclama uno nuevo centrado en lo for-

mativo, en la personalización del acto pedagógico y en el liderazgo del estudiante; que se constituya en el espacio y la nueva ecología del desarrollo humano y en el ADN de la educación de este siglo.

Modelos disruptivos y alternativos de educación

Ahora bien, si nos adaptamos e integramos los desarrollos de la ciencia y la tecnología al hecho educativo es posible superar y trascender los modelos tradicionales. Aplicar teorías, como las del caos, por ejemplo, "(...) supone aceptar el desorden, la innovación y el movimiento como aspectos inherentes a cualquier situación caótica, por lo que la teoría del caos, indudablemente, se nos presenta como otro fundamento para la teoría social y, por ende, educativa"².

Desde esta perspectiva, los modelos educativos disruptivos y alternativos, permiten superar y salir de lugares comunes, donde la interacción docente-estudiante-objetos de conocimiento es vertical, para lograr otro modelo de interacción que ofrezca:

- a. Diversas formas de acceso a las fuentes de información.
- b. Válidas metodologías para construir, situar, aplicar y probar la utilidad y significatividad del conocimiento en contextos reales, desde la iniciativa del estudiante.
- c. Metodologías para tratar interdisciplinariamente el conocimiento y con participación y colaboración

2 CAÑELLAS, A.J. (2005). Teoría del caos y práctica educativa. En: Revista Galega do Ensino. Año 13, Número 47. Págs. 1326-1343.

de comunidades de pensamiento, interesadas en la solución de problemas reales y comunes.

- d. Oportunidades que den rienda al pensamiento crítico, la creatividad y la innovación, que hacen visibles las capacidades personales.
- e. Retos y técnicas para que el estudiante sea activo y efectivo frente a su aprendizaje.
- f. Recursos, herramientas, ambientes propicios para el fomento de la autonomía intelectual y las habilidades de pensamiento superior.

A partir del escenario anteriormente planteado, toma más fuerza la importancia de la innovación educativa disruptiva que, de acuerdo con Christensen y Johnson, citado por Villalustre (2012), establece una unión entre teoría y práctica, generando una perfecta asociación entre los fundamentos epistemológicos y la praxis educativa, para fomentar en el estudiante, "(...) las habilidades y competencias necesarias para resolver problemas y desarrollar proyectos de manera creativa apoyándose en las nuevas tecnologías"³.

En la sociedad de la Economía Digital, lo disruptivo y alternativo se relaciona con la capacidad y capilaridad de los modelos educativos para aprovechar las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) e Internet, para cumplir los objetivos de las políticas públicas, que propician el acceso, la equidad, la inclusión y la calidad de la educación. La OCDE pone, como ejemplo, los retos de la educación frente al Internet

3 VILLALUSTRE, L. (2012). Innovación Disruptiva Para un Aprendizaje por Proyectos con la Web 2.0. En: Memorias II Congreso Internacional TIC e Educação. Pág. 2716. Disponible desde Internet en: <http://ticeduca.ie.ul.pt>

de las Cosas “(...) Los resultados finales se combinarán con la nube, los datos masivos y el aprendizaje automático, para producir máquinas autónomas y sistemas inteligentes”⁴; todo un territorio por explorar y conquistar.

Relación educación virtual - innovación educativa

La Universidad El Bosque⁵ define el e-learning, como: “modalidad educativa que emprende procesos formativos -formales o no formales-, utilizando con alta intensidad las tecnologías de la información y la comunicación, para que el estudiante logre aprendizaje interactivo, flexible y accesible”. Desde esta mirada, se une claramente a los procesos de innovación educativa, puesto que, en primer lugar, en cualquier proceso educativo se debe tener claridad pedagógica y metodológica, avanzando a partir de allí a la inclusión de TIC, en diferentes medidas, hasta llegar a la educación virtual; si no existe una base pedagógica clara es imposible avanzar hacia aspectos de innovación educativa que, por supuesto, se pueden dar, tanto en modalidades presenciales como virtuales.

4 OCDE. (2015). Perspectivas de la OCDE sobre la economía digital 2015. Pág. 278. Disponible desde Internet en: http://www.oecd.org/sti/ieconomy/DigitalEconomyOutlook2015_SP_WEB.pdf

5 UNIVERSIDAD EL BOSQUE. (2015). Lineamientos Educación Virtual y a Distancia. Bogotá, Colombia. Disponible desde Internet en: http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/pdf/institucional/lineamientos/lineamientos_educacion_virtual_distancia.pdf

Lo que aporta la educación virtual a la innovación educativa atañe a diferentes aspectos como:

- El rol del estudiante cambia, siendo éste protagonista y centro de su proceso formativo, avanzando paulatinamente del aprendizaje, independiente al aprendizaje autónomo y significativo.
- El rol del docente es de orientador y de facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante. Su mediación, se ejerce a través de entornos virtuales, lo cual, implica alto seguimiento, retroalimentación permanente, comunicación asertiva y eficaz.
- La estructura pedagógica debe ser robusta, clara, muy bien definida para integrar contenidos y actividades motivantes, relevantes y que reten al estudiante, para que pueda lograr aprendizaje significativo. Además, el aspecto pedagógico debe permitir el rompimiento de esquemas obsoletos respondiendo, a través de estrategias creativas y pertinentes, a las necesidades que el contexto actual.
- La tecnología, se pone al servicio de la pedagogía. La tecnología en sí no es la innovación, que consiste, en que el uso de cualquier recurso tecnológico se integre para fortalecer la ruta pedagógica proyectada.

Por mucho tiempo, se habló y se criticó el hecho de que los procesos formativos no cambiaban y se estaban quedando cortos para las necesidades del siglo XX y XXI; sin embargo, el mismo contexto ha impuesto cambios importantes en materia de educación, desde la misma concepción, hasta las metodologías, pedagogías y prácticas educativas, que se han venido y se

continúan transformando, en pos de la innovación, que demandan las nuevas formas de vida en todos los ámbitos y las maneras de aprender y de enseñar empiezan a redefinirse, de manera sustancial. “Esta profunda evolución ha sido debida, en gran medida, a la incorporación en la escuela de elementos que facilitan una nueva creación, interpretación y, sobre todo, un nuevo acceso a la información y a la generación de conocimientos. Este proceso de cambio viene marcado por la utilización de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)”. (Burgos, 2011)⁶.

Un elemento fundamental que se ha venido insertando en los procesos de formación es la educación virtual. En países de ingresos medios y altos, se han combinado diferentes factores, que han facilitado y fortalecido los procesos de innovación educativa; por ejemplo, la inclusión de tecnologías para usos sociales y comunicativos y de aprendizaje entre adolescentes, el surgimiento de innumerables empresas que permanentemente ofrecen servicios de valor añadido, como contenidos y aplicaciones educativas y la disponibilidad de dispositivos de uso individual, tales como tabletas y teléfonos inteligentes, que están al alcance de un buen número de estudiantes y de docentes⁷.

6 BURGOS, E. (2011). Mediateca escolar: un recurso para la innovación educativa. Editorial Universidad de Burgos. España Disponible desde Internet en: <http://site.ebrary.com.ezproxy.unbosque.edu.co/lib/bibliobosquesp/reader.action?docID=10832364&ppg=15>

7 EUROPEAN FOUNDATION FOR THE IMPROVEMENT OF LIVING AND WORKING CONDITIONS. (2014). Changes over time - First findings from the fifth European Working Conditions Survey. Disponible desde Internet en: <file:///C:/Users/aulamovil09/Downloads/EFWL%20First%20findings%20EWCS%202010.pdf>

La inserción de elementos digitales en la vida cotidiana ha cambiado los puntos de enfoque de la atención de instituciones, empresas y personas. En la mayoría de universidades, oficinas y hogares, la gente cuenta con conexiones de internet, la preocupación dejó de estar centrada en el número de dispositivos disponibles para enfocarse en la calidad de la conectividad, de los procesos de educación virtual y de las competencias informativas y de generación de conocimiento. Esto sucede en su mayoría en países europeos y en un buen número de países latinoamericanos, como Uruguay, Argentina, Chile o Colombia⁸, permitiendo, también, que áreas como la educación, aprovechen las herramientas digitales, como medios de alcance poblacional, para la difusión del conocimiento y la formación de competencias.

En definitiva, como bien lo expresan García y Muñoz (2008): “el rápido desarrollo tecnológico y las nuevas y variadas formas de comunicación en las que estamos inmersos están configurando y reclamando un nuevo espacio educativo, un replanteamiento de las finalidades de la educación y la enseñanzahacer frente a los nuevos retos que exige la sociedad de la información y el conocimiento”⁹.

8 UNESCO. (2016). Resultados del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Disponible desde Internet en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002459/245918S.pdf>

9 GARCÍA Y MUÑOZ. (2008). Investigación y Tecnologías de la Información y Comunicación al servicio de la Innovación Educativa. Ediciones Universidad Salamanca. España Disponible desde Internet en: https://books.google.com.co/books?id=P9KOAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=innovacion+educativa&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true

Metodología

El Seminario, se desarrollará a través de un Conversatorio entre Expertos, quienes, guiados por un Moderador, darán respuesta a las siguientes preguntas generadoras de reflexión:

- ¿Cuáles son las características innovadoras y disruptivas del modelo educativo que se presenta?
- ¿Por qué se considera alternativo el modelo educativo que se presenta?

- ¿De qué manera el modelo propuesto impacta la integración en la región, en términos sociales, culturales y científicos?
- ¿Cómo y cuáles son las condiciones para transferir y aplicar en América Latina el modelo educativo alternativo?

El siguiente diagrama presenta los momentos del Seminario:

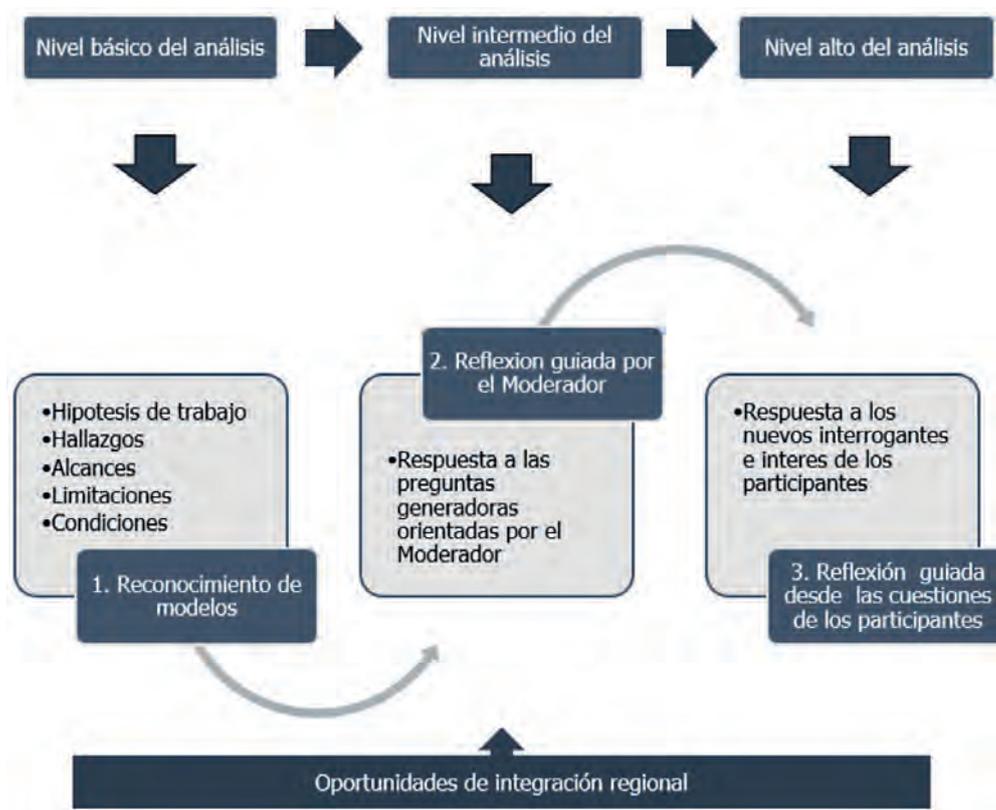


Diagrama 1. Momentos del conversatorio.

Panelistas:

Josep Duart Montoliu - Universitat Oberta de Catalunya, España

Verónica Sánchez - Tecnológico de Monterrey, México

Cruz Prado Rojas - Universidad de la Salle de Costa Rica, Costa Rica

Claudia Aparicio Yañez - Singularity University, Colombia

Néstor Restrepo Bonnet - Universidad Digital de Antioquía, Colombia

César Tulio Ossa - Universidad Javeriana, Colombia

Hugo Cárdenas López - Universidad El Bosque, Colombia

Moderador:

Carlos Lugo Silva - Director de Apropiación de Ministerio TIC

Desarrollo:

Aportes de los participantes y el moderador

A continuación, se presentan los principales aportes de cada uno de los panelistas, las experiencias de sus instituciones y los diferentes puntos de vista.

Verónica Sánchez - Tecnológico de Monterrey

El actual modelo de nuestra institución, se denomina TEC XXI, sustentado en cuatro pilares: aprendizaje basado en retos, la flexibilidad que debemos ofrecer en el modelo educativo, experiencias universitarias

memorables y los profesores inspiradores. Lo que queremos desarrollar con este modelo son competencias transdisciplinarias, pero también las competencias transversales, que creemos que todo el mundo debe tener y aprender, en cualquier área del conocimiento, como son: liderazgo, espíritu emprendedor, pensamiento crítico, saberse comunicar de manera oral, escrita, hacer equipos. Nuestros desarrolladores son nuestros mismos profesores, las comunidades de aprendizaje, la innovación que damos en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, los espacios educativos que ofrecemos y la interacción con organizaciones y empresas.

Otro de nuestros pilares es la flexibilidad, cambio de vida, a través del estudio, que se llama trayectoria. Antes, cuando entrábamos a estudiar sabíamos cuáles eran nuestros horarios y asignaturas; en este caso, el plan de estudios permite tomar cursos de diferentes carreras y conforme van avanzando toman la decisión de qué carrera hacer. Estamos rompiendo los esquemas, estamos sacando al alumno del aula.

El siguiente pilar es el de profesores inspiradores, tienen características que les permiten estar a la vanguardia, nosotros tenemos mecanismos para garantizar que los profesores que ingresan cumplan con estos perfiles, como líderes que inspiran a nuestras generaciones.

Nuestros espacios de aprendizaje también son muy importantes, a nuestros estudiantes y profesores les ofrecemos laboratorios de simulación, para que

experimenten con nuevas tecnologías; tenemos espacios físicos especializados, para que los profesores puedan implementar nuevas metodologías. Tenemos un área de innovación muy importante; en el TEC determinamos que se debe dar de manera continua, con innovación disruptiva y no con modelos tradicionales, encaminados hacia el 20/20.

Cruz Prado Rojas - Universidad de la Salle de Costa Rica

Lo que necesitamos en el presente educativo, no es un cambio de forma, sino un cambio paradigmático en unas nuevas formas, una nueva forma de ver, una nueva forma de pensar. Nuestra propuesta, se fundamenta en valores, como nuevo pensamiento y ser feliz.

Otro de los elementos de nuestros valores es la coherencia entre el discurso académico y la práctica cotidiana, desde donde se empalme el aprendizaje y el aprender por placer, aprender por gusto; es esencial el amor por el conocimiento.

En esos procesos de aprendizaje tenemos que orientar la formación no como enseñanza sino como un compartir información, para que cada aprendiz construya su propio proceso de aprendizaje y se haga cargo de esos pensamientos; por eso, planteamos una metodología un poco diferente. En nuestro Doctorado de Educación, entendemos la presencialidad no en clase con un profesor, sino en comunidades de aprendizaje, que se auto organizan de manera libre para el aprendizaje.

Hemos logrado que se abandone el control del profesor, a través de evaluaciones, avanzando hacia la generación de ambientes, que permitan a los aprendientes la construcción de su propio aprendizaje y conocimiento, se trata de llevar la epistemología de la academia a prácticas cotidianas, por lo tanto, los docentes del doctorado, también trabajamos en comunidades de aprendizaje, no nos interesa evaluar solo el producto, sino también el proceso; nos interesa formar personas que cambien en el corazón. Otro hito fundamental es la apuesta por la construcción colectiva del conocimiento y por el trabajo colaborativo.

Los medios tecnológicos son muy importantes en los procesos de formación siempre y cuando se utilicen en los procesos de aprendizaje, no tanto en los procesos de enseñanza, teniendo en cuenta que cuando hablemos de los mundos digitales sepamos cómo se pone eso pedagógicamente en los procesos de aprendizaje.

César Tulio Ossa - Universidad Javeriana

Estamos trabajando desde hace dos años con la plataforma Edx, que tiene más de quince millones de estudiantes, a nivel mundial; en este momento, la U Javeriana tiene una comunidad de 103.000 estudiantes alrededor de esta plataforma. Y tenemos esta otra parte de los MOOCS, que estamos realizando; en este momento, tenemos 22 MOOCS, esto lo hacemos con la Universidad Javeriana Cali, es decir, las dos universidades nos unimos en este proyecto, comenzamos con 3, hace 2 años, hoy, tenemos 22. Respecto a la deserción, esto es diferente; de estos 22 cursos que nosotros

tenemos, los estudiantes pueden escoger cualquier parte de cualquier módulo, porque es para lo que lo necesitan, es para lo que el participante quiere hacer en su vida y no le estamos imponiendo.

Se tienen consultorios de apoyo para las personas que lo necesiten y se han formado redes de trabajo, donde, entre los mismos participantes, se presenta cómo solucionaron diferentes situaciones; no solamente es el tutor el que dice cómo lo soluciona. En este tipo de nuevas metodologías surgen la democratización de la capacitación, una disminución de la brecha digital, autodisciplina, internacionalización del idioma, las redes que se tienen y lo que se está generando alrededor de ello, metodologías diferentes de enseñanza para adultos, fuentes de investigación con base de datos. De estos MOOCS, ya surgieron dos investigaciones y oportunidades de aprendizaje permanentes.

Néstor Restrepo - Secretario de Educación de Antioquia

En Antioquia tenemos anualmente 22.000 estudiantes de bachillerato; de ellos, la gran mayoría o no terminan su formación secundaria o terminan bachillerato como por tener que hacer, pero la educación superior no es su primera opción, primero, porque está lejana, nosotros tenemos municipios a 8 horas de camino de la capital y en esos municipios tenemos veredas a 3 días de camino, entonces, para un joven de allá, pensar ir a Medellín, a estudiar, se hace demasiado complejo, no es una opción para ellos, como no lo fue para sus papás, ni para sus abuelos. Algunos hacen solo el ba-

chillerato o por economía o porque sencillamente no hay la necesidad y eso hace que los territorios no estén en el contexto nacional e internacional; los estudiantes que llegan a la realidad de la Educación Superior, están completamente perdidos.

Las preguntas que surgen son: ¿cómo llegamos donde más se necesita, ¿cómo innovamos?, ¿cómo hacemos para que lo tradicional se convierta en una herramienta nueva que nos permita vislumbrar otros caminos? Ante todo, lo anterior, surge nuestra propuesta de **Universidad Digital**.

Universidad digital, referida a las herramientas TIC y a la educación digital, pero obligados desde Universidad Digital a un nuevo modelo educativo para Antioquia. En muchos contextos, la educación es pensada en términos generales, en un país de región y de particularidades, como el nuestro, entonces, los estándares son generales, pero ¿cómo la educación es capaz de responder a conceptos territoriales? Necesidades locales, teniendo en cuenta algo fundamental, estamos desde la educación atendiendo la formación de un ser humano integral. En los municipios, el aula de clase es donde voy a aprender a ser persona, porque es la única opción que tengo en la vereda. Esta universidad, es una herramienta de desarrollo desde lo público, desde el Estado, enfocada en incluir sectores económicos comunitarios, cooperativos, educar en las zonas claves para el dominio del territorio de Antioquia.

Hoy, se vienen dando diferentes retos, hay un proceso de pos acuerdo que nos obliga con la Educación Su-

perior, a llegar con pertinencia, eficacia y efectividad a esas zonas, generando pensamiento crítico, con el objetivo que los estudiantes sean fuente de ideas innovadoras y artífices de cambio, enfocándonos en eliminar el déficit de la Educación Superior de alta calidad, en nuestro país.

Necesitamos una institución que sea capaz de responder a necesidades locales, no es sencillamente formar un profesional que responda a las necesidades del mercado, porque nada ganamos con una nueva Facultad de Derecho cuando hay tantas en el país, pero es que el campesino que ha venido toda la vida desde su experiencia, probablemente, lo que necesita es profesionalizar su conocimiento para administrar su finca, no es sacarlo de ese contexto, se le va a dar una herramienta distinta que diversifica su mercado; a este proyecto están sumados las tres universidades de carácter departamental e, incluso, universidades privadas.

Claudia Aparicio - Singularity University

Nuestro mensaje está orientado a la realización personal y al hacer. Creemos que los agentes de cambio pueden cambiar el mundo, así que los estudiantes no son personas que reciben un proceso formativo, sino que es su potencial de persona lo que se desarrolla para transformar el mundo, pasando al tema de pensamiento exponencial, esto es lo que hacemos, acompañamos la gente que quiere hacer los sueños realidad, educación disruptiva. La idea inicial fue empezada en la base espacial de la NASA, de allí, en una alianza entre

la escuela del espacio y unas instituciones educativas, tratando de resolver el que nunca hemos tenido tanta capacidad de cambiar y mejorar el mundo y ahí está la tecnología, hay muchas cosas que hoy están avanzando y muchas tecnologías que se están desarrollando, a una velocidad mucho más rápida de lo imaginado, que responden a los retos actuales de la humanidad; es la revisión de tecnologías, para ver cómo se podía aportar a los problemas reales.

La lógica que tenemos en Singularity es diferente a la que nos han enseñado toda la vida, si no puede resolver un problema que le cambie la vida a un millón de personas, no debe estar en esta universidad. Asistimos a colegios de pensamiento; en la universidad, desde el primer día, hay una estrategia de acompañamiento a los estudiantes, siempre el foco no es aprender para el trabajo, el foco es aprender para cambiar el mundo y encontrar las herramientas para cambiar el mundo; el gran problema de la educación es que siempre estamos atrasados frente a la realidad y a las necesidades, siempre el mundo va muchísimo más adelante y eso hace que el pensamiento que enseñamos en la universidades sea el pensamiento lineal. El pensamiento que nosotros proponemos es el exponencial, por eso si queremos cambiar el mundo tenemos que buscar herramientas que nos lo permitan; todas las estrategias deben integrar todas las disciplinas. Así se desarrollan todos los proyectos en la universidad.

La tecnología es importante, pero por encima de esto está la innovación; exponernos a ese tipo de espacios de necesidades reales, de retos, es el secreto, entre

quedarse o avanzar; en la humanidad hemos sido lineales y desde ahí hay muchas cosas sin resolver. Las tecnologías cada dos años están avanzando al doble y los empleos se están reduciendo a la mitad, esto implica nuevos paradigmas, necesitamos gente que sueñe, que piense diferente, que haga las cosas; en muy poco vamos a estar en el mundo de la inteligencia artificial para resolver muchos problemas de lo humano. Desde allí, el pensamiento crítico no se resuelve hablando de él, se resuelve haciéndolo. Esto tiene un componente clave del aprendizaje, uno es el aprendizaje emocional, lo que impacta las vidas de las personas con experiencias inmersivas, porque estamos seguros que la gente que está emocionada con algo aprende más; nadie tiene que ir 5 años a la universidad para que aprenda y para que logre cambiar su vida y las de los demás; el tema de los títulos ya no es lo importante, afrontamos los problemas reales, los resolvemos.

Hugo Cárdenas - Universidad El Bosque

Nosotros, desde hace 5 años, tomamos la decisión institucional de adoptar un modelo pedagógico constructivista y del construccionismo, camino al aprendizaje significativo, formación de competencias, en una apuesta por que lo educativo es lo que sucede entre la persona que está mostrando una experiencia, haciendo una experiencia y aquel que quiere hacer parte de ella. El modelo está produciendo una interpretación de la realidad.

Se ha mencionado en la mesa que hoy hablamos de realidades complejas, lo cual, se refiere claramente

a no linealidad, es decir, que pequeños cambios en la vida de una persona pueden generar cambios mayúsculos, enormes, pero no hay una relación uno a uno y esto es fundamental en nuestra realidad, dos indeterminaciones, como nosotros, cada vez que pretendemos entender la realidad la tocamos, la transformamos y no alcanzamos a comprenderla, por el hecho de estar ahí; estamos modificando, con el interés de poder conocer. Las realidades son discutibles, es algo que yo no puedo asegurar en términos de sus resultados, no tengo el control total, no tengo la información completa para generar escenarios futuros, lo que tengo es incertidumbre.

De qué realidad estamos hablando hoy. Nosotros vivimos en una era de la información que, por supuesto, conecta con la tecnología; hablar de era de la información es un crecimiento exponencial de las diferencias, es muy importante, a propósito del trabajo y la acción educativa, heterogeneidad y esto genera tensión, a propósito, de la globalización económica, por el incremento de la multiplicidad de pertenencias; hoy tenemos diversas opciones y eso marca el desarrollo de autonomías relativas.

Otro elemento importante es que estamos hablando de la presentificación del tiempo; hoy, no es como lo pensábamos antes, el presente, el pasado y el futuro, en el presente están todas las posibilidades, a propósito, de la era de información y cuando hablamos de virtualización del espacio es, precisamente, que yo puedo estar en cualquier lugar, entonces, si esta es la realidad y a esto nos referimos, necesitamos de

nuevas teorías, no podemos seguir trabajando con las mismas teorías. Aquí trajimos dos, aunque pueden ser muchas más; sin embargo, consideramos que estas son las que mejor conectan con esta nueva realidad, una de ellas, la teoría de redes; hablar de redes en una era de la información es hablar de nodos, cuando hablamos de nodos, el nodo precisamente es el cruce de todos esos flujos de información, el nodo no es algo estático, el nodo fluye, se configura en la autonomía relativa, yo soy múltiples yo, afianzados por todos esos flujos de información. La teoría de redes nos permite comprender lo que está sucediendo hoy, supone mayor posibilidad de acceso.

La siguiente teoría, es la del juego, si decimos que la educación es lo que sucede, la educación es una estrategia, la teoría del juego es la interacción, hablar de redes es hablar de cooperación, vivimos en la tensión entre lógica del mercado, cómo pasamos de la competencia a la interacción, cómo comprendemos entre la interacción entre el profesor y el estudiante, es lo que sucede entre la enseñanza y el aprendizaje.

Josep Duart - Universidad Oberta de Catalunya

Nosotros trabajamos un modelo e-learning de educación superior y el ámbito de la calidad, que es fundamental para los que estamos trabajando este tema. La Universidad, se creó hace más de 23 años, es 100% virtual, se creó en un momento en que las tecnologías hasta ahora surgían. La tecnología no es lo más importante, sino que nos ayuda a cumplir un propósito

formativo, donde lo central es el estudiante, el profesor y los contenidos en relación.

Centrémonos en lo que es el e-learning y la Educación Superior. Esto ha evolucionado y como institución hemos ido evolucionando durante años, vivimos ya en una sociedad en la que los cambios se dan muy rápido, las cosas de hoy no son lo mismo que hace dos semanas y hemos pasado en donde nos centrabamos, básicamente, en unos contenidos de aprendizaje y usábamos la tecnología como para apoyar, en algo, el proceso educativo del estudiante, para después pasar a una realidad que se centra más en lo que es el aula virtual; convertir aquello que era la realidad en la virtualidad. Lo que intentamos, en algún momento determinado, fue traspasar la realidad a la virtualidad, con lo que perdíamos; lo que se está dando en el mundo actual, que es la flexibilidad; hoy todos tenemos aplicaciones distintas, porque todos buscamos con la tecnología esa posibilidad de personalizar, es esto lo que hoy en día el e-learning nos está facilitando. ¿Todo esto por qué? Por qué básicamente nos encontramos con un perfil de estudiante, enfocado a que necesitamos seguir formándonos a lo largo de nuestra vida y somos personas que queremos ser protagonistas de nuestro proceso de formación; no queremos que nos digan lo que tenemos que aprender, sino que queremos nosotros ser protagonistas de ese proceso y, además, lo queremos hacer a nuestro ritmo, con nuestro tiempo, con nuestra dinámica, no queremos que nos digan que tenemos que ir a una clase a una hora determinada y esto solamente es posible con modelos educativos disruptivos, que permitan esta

flexibilidad y, básicamente, modelos que incluyan tecnología. Contamos con una metodología y con un modelo de aprendizaje, relacionado con un modelo tecnológico, relacionado con un modelo organizativo.

Hoy en día, cuando una institución educativa introduce la tecnología tiene que ser consciente de que esto es un cambio para toda la organización, todo esto responde siempre a una pregunta: ¿Por qué lo hacemos? Para esa pregunta la respuesta está siempre en función de las personas a las que nos dirigimos, es decir, si vamos a un estudiante que está ubicado en el sector rural, por ejemplo, es lo que nos va a marcar ese modelo educativo, ese modelo organizativo, ese modelo tecnológico y, además, todo esto, con una investigación que tenemos que ir haciendo, para que nos vaya acosando para una renovación constante.

Tenemos que entender que la calidad lo que debe medir son los resultados; cuando las agencias acreditadoras nos evalúan, estamos viendo que los resultados son equiparables con las universidades de alta calidad en el mundo, pero lo que muestran los resultados en nuestra universidad es que nuestros estudiantes tienen competencias distintas, por ejemplo, la competencia de la autorregulación, trabajo en equipo, búsqueda y selección de información. Hoy en día, la calidad es un concepto relativo, que lo que no busca es medir, sino que lo que busca es valorar, la calidad no es una, la calidad no debe ser la estandarización; si la

calidad va a buscar universidades exactamente iguales, no permitiría el avance de algunas universidades disruptivas que están emergiendo.

El siguiente punto es la satisfacción y el apoyo al estudiante; este es un elemento a tener muy en cuenta. Decimos apoyo, ya que no podemos pensar que por que los estudiantes están en un mundo digital, es porque ya saben de esto, necesitamos también apoyo institucional desde el punto de vista del estudiante y esto también hay que evaluarlo, lo mismo con el profesor, saber si el profesor está satisfecho con lo que está haciendo en este campo y si tiene el apoyo institucional. Obviamente, se necesita un sistema de evaluación de los aprendizajes integrado, un sistema en donde las modalidades virtuales de aprendizaje sirvan para que el estudiante vaya siendo consciente de su proceso de aprendizaje, no solo evaluación de conocimientos y cuestionarios, no; lo que se necesita, hoy en día, es una relación constante con el profesor y un sistema de retroalimentación; que lo que haga es que el estudiante sea consciente de lo aprendido, todo esto, obviamente, necesita un sistema tecnológico que lo permita, que lo haga posible, nunca, en primer lugar, pero sí como soporte importante en función de los objetivos de aprendizaje; los sistemas que usan tecnología no necesariamente tienen más calidad. Precisamente, nosotros estamos trabajando ya una maestría sobre Calidad en Educación Superior.

Palabras Fuerza



Gráfica 1. Palabras fuerza.

Categorías

De los diálogos de los participantes y el desarrollo del seminario, se extraen las siguientes categorías:

Tabla 1. Categorías.

Categorías Principales	Categorías Secundarias
1. Resistencia	1.1 Temor al Cambio 1.2 Sistema tradicional 1.3 Tensión
2. Disrupción	2.1 Nuevos retos 2.2 Innovación 2.3 Nuevos estudiantes 2.4 Nuevas necesidades 2.5 Nuevas formas de pensar 2.6 Trabajos que aún no existen 2.7 Incertidumbre 2.8 Flexibilidad 2.9 Democratización de la capacitación 2.10 Nuevos paradigmas 2.11 Redes

Continuación Tabla 1.

Categorías Principales	Categorías Secundarias
3. Contextos nacionales	3.1 Territorio 3.2 Estado 3.3 Política pública 3.4 Sectores económicos 3.5 Necesidades locales
4. Tecnología	4.1 Mediación sistema tradicional 4.2 Personalidad digital 4.3 Solucion de problemas reales 4.4 Innovación y tecnología 4.5 Información
5. Alternativas educativas	5.1 Modelo educativo TEC XXI 5.1.1 Aprendizaje basado en retos 5.2 Valores, cambio de pensamiento y ser feliz 5.3 Trabajo Colaborativo 5.3.1 Comunidades de aprendizaje 5.4 MOOCS 5.5 Universidad Digital 5.6 Pensamiento exponencial 5.6.1 Aprender haciendo 5.6.2 Aprendizaje emocional 5.7 Construccinismo 5.7.1 Gamificación 5.8 E-learning 5.8.1 Retroalimentación
6. Nuevas competencias	6.1 Pensamiento propio 6.2 Generación de nuevo conocimiento 6.3 Redes de trabajo 6.4 Pensamiento crítico 6.5 Agentes de cambio 6.6 Interpretación de la realidad 6.7 Autonomías relativas 6.8 Autoaprendizaje
7. Dificultades	7.1 Baja cobertura 7.2 Falta de pertinencia 7.3 Baja calidad educativa 7.4 Evaluación descontextualizada 7.5 Atraso 7.6 Pensamiento lineal 7.7 Reducción de empleos

Análisis de categorías

De los diálogos de los panelistas surgieron unas categorías relacionadas con la resistencia al cambio por parte de los sistemas tradicionales, la fuerza e innegable avance de modelos disruptivos de educación, dados en diversas oportunidades, desde las propias comunidades de aprendizaje y no tanto desde las instituciones educativas, surgió el tema de los contextos nacionales, para educar con verdadera pertinencia regional, empoderando a las personas del sector rural en sus oficios y forma de vida.

Por supuesto, una de las categorías protagonistas fue la tecnología, vista desde diferentes puntos de vista, como la innovación, el avance, la mediación y la solución de problemas reales.

A lo largo de todas las intervenciones estuvo presente el tema de nuevas alternativas educativas, mostrando con evidencias, que sí se están haciendo nuevas cosas y que sí se puede avanzar en este sentido; igualmente, a lo largo del seminario, se habló reiterativamente de nuevas competencias que requieren desarrollarse en el estudiante y las personas de hoy, para que puedan responder asertivamente a las necesidades del contexto y volverse agentes de cambio. Por supuesto y con un sentido de realidad, otra de las categorías fueron las diferentes dificultades que tenemos actualmente en nuestros sistemas educativos, donde seguimos con aspectos por mejorar, como baja calidad y cobertura, evaluación descontextualizada, pensamiento lineal, entre otras tantas.

Conclusiones y Proyección

Conclusiones

Entre las principales conclusiones que surgen de los temas tratados en este seminario tenemos:

- Para el Ministerio de TIC de Colombia y para las diferentes instituciones participantes de este seminario es claro que la educación presencial y la educación virtual, son diferentes, tienen requisitos, metodologías y abordajes diferentes; dicha claridad permite avances significativos hacia la calidad educativa.
- En este evento hemos podido evidenciar que, a lo largo de Latinoamérica y el Caribe, se vienen desarrollando importantes experiencias educativas, encaminadas a la innovación, con el objetivo de tener ruta clara para el cumplimiento de los objetivos del milenio. Se identifica, claramente, cómo una universidad reconocida internacionalmente, con un modelo innovador, desde hace muchos años, como el TEC de Monterrey, se reinventa, planteando un modelo innovador; la Universidad de Costa Rica presenta una visión no digital sino más centrada en el pensamiento, en los procesos más pedagógicos, también genera innovación desde allí y desde el proceso evaluativo. Vimos también, desde la extensión, la experiencia de la Universidad Javeriana, que nos ha presentado cómo llega a generar contenido a otras regiones, a cualquier rincón y a cualquier ciudadano, a partir

de los cursos abiertos masivos en línea. También presente, Singularity University, nos plantea que la tecnología no solo se está utilizando como medio y mediación, y la información enmarcada en la estructura de un concepto, sino también se enfoca, cada vez, con más fuerza hacia el cambio de la sociedad, al estar en una economía muy distinta a la que ese sistema educativo formal no llega. En la Oberta de Catalunya, creada y pensada 100% desde lo virtual, está avanzando hacia nuevas formas de evaluación y hacia la mirada de calidad educativa, realmente pensando en las necesidades del nuevo contexto y de los nuevos estudiantes, mucho más allá de la calidad vista desde los sistemas certificadores formales. En el contexto nacional, se presenta la iniciativa de Universidad Digital de Antioquia, con una mirada diferente, desde la profesionalización de la experiencia y los oficios de las personas de la región, cubriendo altamente las necesidades del contexto rural, avanzando el tema de universidades que cumplen exclusivamente con los requerimientos de las ciudades. Por otra parte, la Universidad El Bosque, mostró como empieza a incursionar en la educación virtual y a distancia, desde el constructivismo, enfocada en el aprendizaje significativo y el aprender haciendo, teniendo como marco la teoría de la complejidad y las autonomías relativas, para dar un fuerte y claro sustento pedagógico al uso de la tecnología en educación.

- Los modelos de educación actuales requieren nuevas formas de pensar, pero, sobre todo, apren-

der a pensar, deben incluir elementos del contexto real, que reconfiguren nuestro pensamiento, son las relaciones más que los individuos las que deben primar y reconstituir nuestra cognición, el pensamiento emergente es el que debemos construir. Las universidades son sistemas vivos y así se deben concebir los procesos de aprendizaje para la co-construcción de conocimiento, desde el alto uso de la creatividad, generando espacios de aprendizaje realmente enriquecidos.

- En este momento, la educación no se trata de lo que la universidad piensa, sino de lo que realmente quieren estudiar las personas, ya la universidad se está repensando desde la tecnología, en su modelo pedagógico y desde su actuación. La innovación, se debe dar de manera continua, con innovación disruptiva y con modelos no tradicionales, encaminados hacia el 20/20.

Retos y líneas de avance

Entre los principales temas de cierre emergió el de los retos y obstáculos a superar en los sistemas educativos, ante lo cual, se indicó que, un primer reto, es lograr concertar la educación en nuestros países, a partir de un plan de gobierno, sentar diferentes académicos en una mesa, escuchar esas ideas que se tienen y con esto plantear la educación, mostrar un camino, hablar de lo concreto, de las necesidades reales, no ha futuro sino en presente. Es fundamental ofrecer al alumno un modelo que le agrade, que sea llamativo, de manera que el tiempo que le dedica al estudio

virtual, no sea un tiempo perdido, sino que realmente le permite aprender.

Un reto fundamental que debe surgir de los modelos educativos alternativos es que el valor de la educación no sea tan elevado para el estudiante, se deben pensar diferentes maneras de financiar los proyectos educativos.

Tal vez el reto principal es el de pensar en el estudiante por encima de cualquier otro aspecto, porque en la realidad esto se sigue dando al revés; priman, en muchas ocasiones, asuntos del sistema sobre la verdadera pertinencia y calidad educativa, es clave empezar ya, no esperar a que la universidad esté preparada. La innovación, hoy, necesariamente, no tiene que pasar por la formalización y están surgiendo instituciones muy robustas en innovación, que no tienen ninguna acreditación.

Surgieron las pertinentes inquietudes sobre si ¿el sistema educativo actual debe cambiar? Y ¿cómo se está preparando las instituciones para ello? Al respecto, los aportes estuvieron encaminados hacia que la institución de Educación Superior, se debe redefinir y producir nuevos acuerdos instituciones hacia formas de pensar y formas de actuar en la realidad; el trabajo más importante en este cambio es con los profesores, la tecnología es necesaria para el alcance de toda esta presentificación del tiempo y la virtualidad, todo este proceso, inquieta, cuestiona los modelos antiguos que venimos trayendo. Estamos viviendo un momento apasionante en educación, momentos de cambio,

momentos disruptivos; la educación del futuro será completamente distinta a lo que es hoy y no sabemos cómo va a ser, estamos mirando hacia agenda 20 - 30, estamos experimentando, esto es nuevo y se vale equivocarse, nuevas pedagogías, nuevas tecnologías e impulsar a nuestros profesores.

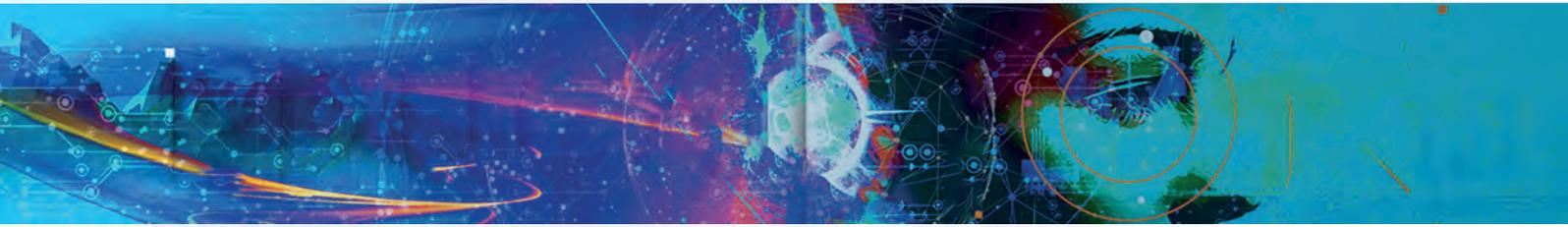
El tema de los contenidos, el profesor y la institución ha dicho lo que tenemos que hacer, eso debe cambiar eso debe salir de lo que quieren los futuros estudiantes y de las necesidades reales del contexto. Otro son nuestros sistemas de evaluación, que no cambian, no mejoran, no se evalúan de forma que realmente sirva para comprobar aprendizajes. Requerimos lograr en quienes aprenden, altas capacidades de análisis, capacidades de relación de alto nivel, debemos formar nuevo tipo de personas, porque necesitamos otras formas de pensar y actuar para solucionar los problemas actuales de la humanidad. Los sistemas educativos tradicionales se están rompiendo con experiencias contundentes y con nuevos sistemas de formación, que están empezando a responder de manera creativa y disruptiva a lo que se necesita, con MOOC, realidad aumentada, aprendizaje para toda la vida, y otros. Por todo lo anterior, se hace imperativo pensar en los empleos que no existen, en los grandes cambios que se deben dar, empezar a avanzar en este sentido, revisando que el papel del maestro hoy no es enseñar, es orientar, acompañar, enseñar a debatir, a dialogar. La educación debe ser capaz de transformar la realidad de quienes estudian y, desde allí, transformar la historia, impactos grandes.

De manera específica, quedaron mencionadas las siguientes líneas para investigación y avance:

- Formación del docente en modalidad a distancia y virtual
 - Incursionar en modelos disruptivos
 - Mantener la motivación del estudiante en los procesos formativos
- Estrategias enfocadas al fortalecimiento de la autorregulación y el autoaprendizaje
 - Alta calidad en la educación a distancia y virtual
 - Agenda 2030



Multiculturalidad, Inclusión, Diversidad



Camila Sánchez

Coordinación de Relaciones Internacionales
Universidad El Bosque
Colombia

Todos los seres humanos son diferentes y se ha vuelto un problema común tratar de estandarizarlos. Desde el principio de la civilización comenzaron los procesos de categorizaciones, en efecto, el mismo concepto de civilización, supone la existencia de una organización y una estructura social. Por lo tanto, figuras tan antiguas, como el Estado, son consideradas como los mayores promotores de clasificaciones, entre las que, hoy en día, se encuentran los estratos sociales, la religión y la etnia.

En la mesa de *multiculturalidad, diversidad e inclusión*, la palabra que más discusión generó fue *tolerancia*, porque, en la actualidad, se han intentado desarrollar muchos procesos de integración, algunos, sin mucha fortuna, que han conllevado a preguntarse, ¿por qué si todos quieren integrarse, aun no se logra? Y es que en América Latina se ha venido trabajando, por muchos años, en consolidar una estrategia que funcione y, probablemente, no se ha hecho énfasis en un elemento definitivo, como lo es la *identidad*.

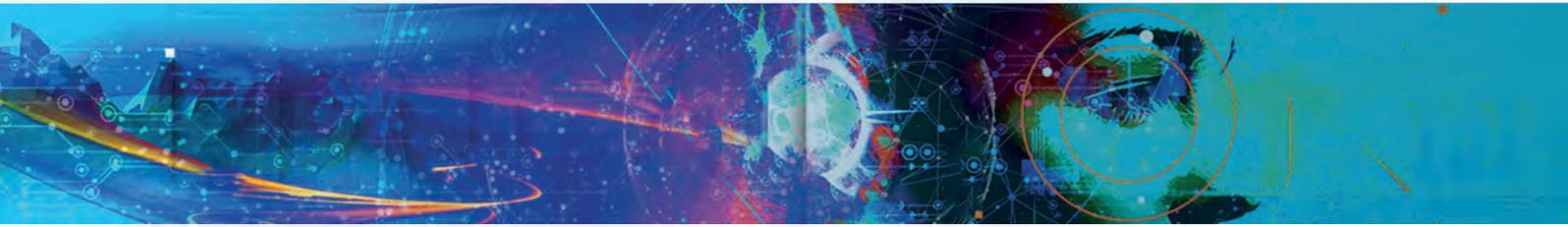
Qué tendrán que ver la tolerancia y la identidad, definitivamente, tienen mucho que ver; la tolerancia deja al ser humano a mitad de camino, puesto que no incluye la aceptación del otro, ni supone el mínimo interés de entenderlo, solo intenta coexistir desde su zona de confort. Por lo tanto, al no conocer al otro solo se hacen asunciones y juicios desde la experiencia propia, que vuelve nulo el reconocimiento. Para ilustrar lo dicho,

un pequeño ejemplo: Existe una regla de oro en las relaciones interpersonales que dice “Trata a los demás como quieres que te traten”, pero tal vez, no todos quieren ser abrazados cuando los saluden o que los llamen por su nombre, esto evidencia un poco las equivocaciones en las normas sociales, que no consideran los elementos que a un individuo lo hacen distinguirse del conjunto y que componen su identidad.

No todas las personas tienen las mismas necesidades, la clave está en ser auténtico y reconocer la autenticidad del otro, de esa forma se podría alcanzar una integración, no antes. Partiendo de tal afirmación y poniéndola en el contexto latinoamericano es necesario que cada nación se reconozca a sí misma y descubra, si no lo sabe ya, la fuerza de su sistema; su naturaleza, lo que la identifica. Sabiendo esto, será posible encontrarse con el otro, conocerlo, aceptarlo, adaptarse a él e integrarse.

Alcanzar lo mencionado, probablemente, no es fácil, pero es el paso que está pendiente para conseguir otro tipo de resultados, en términos de integración. Finalmente, si las personas o naciones funcionan conforme a su naturaleza, no tendrán que hacer las cosas por obligación sino por vocación e integrarse con el otro sería más fácil. Entendiendo que cada parte de un cuerpo cumple diferentes tareas, pero que funciona como un todo; así como lo podría hacer América Latina.

Desarrollo Sostenible y Retos Sociales



.....
Rafael Peralta Castro

Coordinador Investigación y Estudios Técnicos
Ápice
Colombia

Desarrollo Sostenible como concepto

El desarrollo sostenible surge como teoría, sustentando la idea que la sociedad debe preservar naturales, con la meta de poder conservarlos para las futuras generaciones. Entre estos grupos está la sociedad civil, el gobierno, las empresas y, en las últimas décadas, también las Instituciones de Educación Superior.

Existen tres ejes esenciales a la hora de pensar en el desarrollo sostenible. La primera es el uso de recursos, de manera planeada, para evitar el mal uso o desgaste innecesario. En segundo lugar, está el principio de pensar en futuras generaciones y, por último, la realización de proyectos de desarrollo.

El rol de las Institución de Educación Superior

Si bien el gobierno y las empresas tienen sus tareas claras en cuanto a temas de desarrollo sostenible, las Universidades han tenido que forzosamente adoptar el modelo empresarial, para poder dar su contribución a la sociedad en este aspecto. En este sentido, se debe cuestionar, ¿qué puede aportar las IES en temas de desarrollo sostenible y social de esta manera, volviendo la integración una columna primordial para su aporte?

En una primera instancia, se puede examinar el impacto que tendría cambiar la mentalidad de las universidades para que tengan un enfoque investigativo para

resolver problemas ambientales y sociales. Asimismo, se pueden generar habilidades innovadoras, que permitan resolver las problemáticas y alcanzar nuevas metas en los temas propuestos. En este sentido, es importante recalcar que la educación superior no se pudiera entender como institución que se dedica a la formación de individuos, sino que se dedica a fomentar profesionales sensibles a los problemas sociales, éticos y transparentes, con un gran sentido de responsabilidad social; no obstante, la responsabilidad de las IES no termina ahí. También se debe agregar el componente de integración, a nivel interinstitucional, con el fin de alcanzar metas con menos esfuerzo. De la misma forma, que una Institución cumple su responsabilidad como unidad, al sincronizar recursos, metas y objetivos, se puede contemplar un mayor alcance, a nivel de desarrollo a largo plazo.

La integración también puede servir la unificación de fortalezas académicas para lograr avances en todo tipo de necesidades sociales; por ejemplo, si la universidad X es buena en medicina, se puede utilizar ese atributo para contribuir en avances en salud pública y así contribuir al desarrollo y bienestar social. Asimismo, la universidad aliada Z es buena en ingenierías, entonces, se puede apoyar en la creación de nuevas tecnologías para el avance de la meta de la universidad X. Es así como, a largo aliento, se puede ver desarrollo verdadero, no solo en temas medioambientales sino también sociales, a través de la integración.

Se puede concluir que las IES pueden contribuir en investigación, en formación y en recursos, para cumplir las metas del desarrollo sostenible, como son el uso de recursos de manera planeada, el principio de pensar en futuras generaciones y la realización de

proyectos de desarrollo. Simultáneamente, también pueden contribuir al desarrollo social con proyectos de responsabilidad social universitario, así creando un modelo de desarrollo ecológico sostenible incluyente, que puede favorecer a nuestras futuras generaciones.

Cooperación, Internacionalización e Integración **Regional**



Laura Phillips Sánchez

Secretaria General Ejecutiva
Asociación de Universidades de América Latina y el
Caribe para la Integración
AUALCPI

Resumen

Los procesos de internacionalización en las IES de América Latina y el Caribe aún deben consolidar sus estrategias de gestión para generar orientaciones y planes de acción, que contribuyan a una integración regional, que dé cuenta de su peso como unidad, dentro de las sociedades de conocimiento, en un contexto globalizado y cada vez más competitivo.

Introducción

Las estrategias de internacionalización de las instituciones de educación superior generan espacios no formales de integración regional. Estos espacios propician la cooperación entre los agentes y los actores de la educación superior, mejorando la calidad de lo que, internamente, cada institución está haciendo.

En ese sentido, si bien la internacionalización se ha hecho cada vez más importante a todo nivel, lo cierto es que el contexto en el cual se desarrollan estas iniciativas es cada vez más complejo y se mueve en una dinámica continua de cambio y de desafíos aún inconclusos, por lo que se hace necesario pensar en prospectiva la funcionalidad de la internacionalización, pero más aún, el papel de ésta al servicio de la integración regional.

Al pensar en internacionalización de la educación superior es necesario pensar en innovación de la educación superior y cómo, desde un sistema de pedagogías,

es posible pensarse como región. Lo anterior parece fácil, pero debe solventar problemas presentes para pensar en un futuro prospectivo alcanzable, construido desde hojas de rutas consecuentes y bajadas a la realidad de la región.

Hablar de un espacio común de educación superior en América Latina y el Caribe, supone la conjunción de políticas, en esta materia, entre los gobiernos de la región y en el mismo quehacer de la educación; no obstante, la praxis evidencia que nuestras instituciones son erráticas al actuar, pues ponderan acciones que van en contravía o contribuyen a la no integración de la región y al incorrecto avance de la internacionalización; ejemplo de ello, son las continuas iniciativas por capacitar el talento humano de la región, a la vez, que no se aseguran las condiciones para su permanencia en nuestras instituciones. América Latina, se caracteriza por “expulsar” el talento humano calificado, de ahí, la continua referenciación a la diáspora de investigadores, que transitan por diversos lugares del mundo y no al servicio de sus comunidades; o a la fuga de cerebros que, por cuenta de mejores condiciones en otros lugares del mundo, no son utilizados para mejorar la calidad de vida de nuestras poblaciones. ¿Qué se puede hacer para cambiar esta realidad? ¿Cómo apropiarse del talento de nuestros profesionales? ¿Cómo incentivar su servicio y compartir su conocimiento para nuestras comunidades? ¿Cómo podemos hacernos más atractivos laboralmente cuando formamos para el trabajo y no para las sociedades?

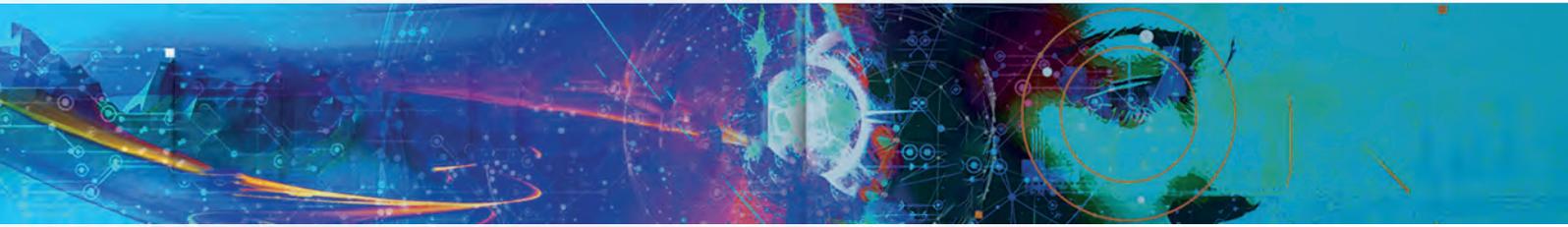
Se hace necesario comenzar a pensar en la movilidad del conocimiento en sí y en lo que se puede hacer con este conocimiento, no solo trayendo expertos sino movilizando a nuestros docentes e investigadores, con el compromiso de retribuir sus experiencias en las aulas de sus instituciones de origen, para, de esta forma, contribuir a generar experiencias de internacionalización en casa y del currículo en todos los estudiantes y la comunidad universitaria, pues al lograr esto se está enfocado en asegurar las competencias internacionales e interculturales de la institución como un todo y de la región como una sola.

La movilidad, a su vez, se debe pensar como experiencias intersectoriales e “interactorales”, ¿por qué no pensar en una movilidad docente entre Universidad y empresa, en donde el docente desarrolle un proyecto de innovación en la empresa y luego retorne a la Universidad para evidenciar hacia dónde debería enfocar el conocimiento y la innovación en sus estudiantes?

Es necesario que en toda iniciativa de internacionalización en la región se enaltezca el latinoamericanismo, desde el fomento del reconocimiento y la interdisciplinariedad, propiciando currículos multiculturales, que den cuenta del quehacer del docente y del estudiante, donde los egresados comiencen a ser pensados como embajadores de sus instituciones y tengan un sentido de pertenencia para con sus instituciones y sus países.

Por último, es importante pensar en la resignificación de los procesos de acreditación en nuestras instituciones, pues tal y como se entienden hoy, este tipo de acciones están orientadas a homogenizar y a desintegrar, pues no tienen en cuenta la naturaleza propia de cada institución. No todas las instituciones fueron creadas con el mismo fin, al igual que no todas las estrategias de internacionalización son y deben ser aplicadas por todas las instituciones. En la variedad de nuestras iniciativas está la verdadera riqueza de nuestras instituciones y de nuestra región.

Investigación e Innovación Tecnológica y **Social**



Anderson Ruiz Gómez

Docente Corporación Tecnológica de Bogotá
Colombia

Durante la sesión fueron planteadas tres temáticas en torno a la agenda de investigación y desarrollo: IES e investigadores, ámbito nacional e internacional y a nivel curricular.

¿Hace 10 años atrás han cambiado las cosas? ¿Qué se ha cumplido y qué no?

El mundo actual hace que las empresas requieran soluciones rápidas y eficaces; no obstante, las instituciones de educación superior (IES), muchas veces, no pueden responder o acoplarse en un corto periodo de tiempo a estas demandas. De igual manera, la falta de escenarios o de espacios que permitan entender y generar soluciones para ambas partes, todavía no se propician ampliamente.

Por otro lado, la dificultad para establecer relaciones de cooperación entre empresas e IES hace difícil la transferencia tecnológica entre las dos, muchas veces, se debe a diferencias culturales o procesos, en los cuales, se involucran patentes empresariales, entre otras causas; sin embargo, en algunos países europeos, estas mismas patentes surgen desde las universidades.

El problema no solamente radica en la dificultad de la relación entre IES y empresas, sino que, muchas veces, las investigaciones no responden a las necesidades del país. Muestra de esto, es que muchas investigaciones realizadas en las IES, son de carácter netamente básico y no tienen ninguna aplicación en la resolución de problemas reales de las distintas regiones. Esto, se podría

deber, entre otras cosas, a la dificultad de identificar problemas concretos y a la falta de conocimiento y apropiación de la realidad nacional por parte de las IES y de los entes encargados de financiar y realizar investigación y desarrollo.

A esto, se suma que los investigadores piensan mucho más en publicar artículos y derivados, que en generar investigación aplicada, enfocada a resolver los problemas de la comunidad; no obstante, los investigadores, las instituciones y los grupos que realizan investigación, se ven supeditados a sistemas de medición científicos, que solo tienen en cuenta la cantidad de artículos publicados y el prestigio de las revistas en las que son publicados, entre otras cosas, e ignoran factores tan relevantes, como el impacto de las investigaciones en la sociedad o la aplicabilidad de las investigaciones.

De igual manera, las revistas nacionales que no tienen un alto impacto o que hasta ahora están iniciando, también se ven afectadas. A los investigadores solo les interesa publicar en revistas que estén ubicadas en los mejores cuartiles (lo que se traduce en costos para universidades e investigadores), en donde se reconozca su trabajo bajo el sistema de medición actual, sin importar, la relevancia de la investigación o el país de origen de la revista.

Estos incidentes, no solo provocan una imagen poco favorable de la investigación en la sociedad nacional (las personas del común no ven la importancia o contribución de la investigación y la ciencia en el país),

causando disminuciones en el presupuesto destinado para investigación y desarrollo, sino que, también, abren brechas entre los grupos de investigación, es decir, los grupos de investigación e investigadores con mayor tradición y mayor número de publicaciones, entre otras cosas, reciben muchas más ventajas, oportunidades y acceso a recursos, independientemente, de si la investigación que están desarrollando es relevante y aplicable para la sociedad y el contexto del país.

Por último, cabe resaltar que, muchas veces, las investigaciones realizadas en distintos ámbitos generan conflictos de intereses y se encuentran bajo la sombra de intereses industriales, por ejemplo, empresas farmacéuticas, que requieren de publicaciones o certificaciones por parte de investigadores, para poder avalar sus productos.

¿Qué se puede hacer?

En primera medida, las IES deben trabajar integradamente con el sector productivo, deben ser creativas en la convocatoria a empresarios, generando espacios, en los cuales, se pueda hablar abiertamente (por ejemplo, desayunos y almuerzos de trabajo). Adicionalmente, las IES deben saber ofertar y las empresas deben realizar vigilancia tecnológica,

Asimismo, las IES deben generar:

- Una cultura investigativa, para lo cual, se deben implementar nuevas didácticas de aprendizaje, que propicien la articulación entre las funciones

sustantivas de la educación, sin olvidar el emprendimiento como resultado de dicha articulación y desde el aula, se fomente la investigación, la innovación y la innovación social.

- Ofertar nuevos de programas, que respondan a las necesidades de la región y, desde allí, se fomente la integración,
- Involucrar a las empresas en los procesos de formación (formación dual selectiva).

Segundo, la creación de incentivos a investigaciones aplicadas, enfocadas a resolver problemas de la sociedad, al igual que el libre acceso a recursos científicos (revistas, libros, bases de datos, entre otros), mejorarían el contexto actual de la investigación y desarrollo en el país.

Tercero, se deben generar nuevas políticas, que fomenten las publicaciones propias (a nivel nacional) y que valoren otro tipo de impacto científico, no solo el de revistas indexadas y sus derivados. Asimismo, debe existir una redistribución del presupuesto para investigación, es decir, la financiación pública no solo puede estar centrada en los grupos que publican en grandes revistas.

Por último, promover el fortalecimiento y la creación de redes de cooperación interdisciplinarias y duraderas entre países y universidades de América latina y el Caribe que, en su mayoría, sean impulsadas desde estas regiones y no solamente por Europa, como tradicionalmente se ha hecho.

Parte II



Encuentro de Investigadores*

* El Encuentro de Investigadores es una iniciativa de la Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración AUALCPI, que tiene como objetivo fomentar la investigación académica respecto a temas de integración, bajo el marco teórico y los parámetros de concurso estipulados en cada una de las versiones de la Cátedra de Integración Latinoamericana y Caribeña. Para la versión 2017, el tema escogido fue *Educación Superior para la Integración*.

La convocatoria buscó reconocer y estimular aquellas investigaciones, de todas las áreas del conocimiento, que difundieran propuestas, visiones, experiencias o iniciativas, en torno a la integración regional, como factor para el desarrollo humano sostenible, desde la promoción del conocimiento, en un espacio de encuentro, diálogo e intercambio entre los actores de América Latina y el Caribe.

Las convocatorias tuvieron en cuenta el análisis, el rigor, la crítica y la contribución de las ponencias a la comprensión y aporte que se hizo, de manera directa o indirecta, a los procesos de integración regional.

Integración y Cooperación



Cátedra virtual para la integración latinoamericana (2007-2017). Miradas acerca de la integración y de la cooperación internacional en pos de un liderazgo transformador

Sandra Carolina Lara¹

Sergio Gustavo Astorga²

(Argentina)

1 Politóloga, Máster en Negocios Internacionales e Integración Regional, Coordinadora Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana 2016 - 2018.

2 Politólogo-Secretario Ejecutivo del Centro de Estudios Trasandinos y Latinoamericanos, Mendoza - ARGENTINA, Instituto de Integración Latinoamericana. Universidad Nacional de Cuyo.

Resumen

La Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana es una propuesta académica gratuita, implementada desde 2007, en la Universidad Nacional de Cuyo, en asociación con la Universidad del Pacífico (Chile), Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia), Facultade Internacional Signorelli UNIVATES y Universidad Federal de Mina Gerais (Brasil), entre otras universidades.

Bajo el eje temático de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, a través de videoconferencias, en cinco módulos, *Historia, Pensamiento, Política y Democracia; Educación para la Integración Latinoamericana; Economía y Sociedad; Salud, Ecología y Recursos Naturales y Arte y Cultura*, vinculados con otras herramientas digitales, los estudiantes universitarios de diversas instituciones de educación superior, por medio de las actividades didácticas programadas y el trabajo académico con pares de otros países, son tutorizados por docentes especializados en la temática de la integración regional. La cursada dura un cuatrimestre y puede ser acreditada como asignatura optativa y complemento al título.

Se pueden inscribir estudiantes de todas las facultades, lo cual, agrega una perspectiva interdisciplinaria a los temas tratados. Además, finaliza la cursada con un viaje de estudios en alguna de las universidades asociadas, en donde estudiantes y docentes consolidan el intercambio académico.

Esta iniciativa está consolidada y constituye una herramienta de internacionalización universitaria signi-

ficativa y de promoción de un liderazgo transformador. Un modelo de gestión flexible con una coordinación virtual/presencial representa el eje central para lograr una articulación equilibrada, enriquecida por los aportes de cada referente y las experiencias previas. El anhelo de perfilar y concretar sociedades más inclusivas ha encontrado un eco práctico, efectivo y real en este emprendimiento.

Palabras clave: Internacionalización, Educación Superior, Virtualidad.

Introducción

La internacionalización es un proceso que busca la eliminación de las fronteras locales, practicada en términos de movilidad física, cooperación académica y transferencia de conocimientos, entre otros.

El concepto de movilidad, específicamente *movilidad virtual*, trabajado por Massey (2000) involucra, además de las cuestiones económicas, las relativas a las relaciones de género, raza, nacionalidades, culturas y se pregunta si es posible llevar ese modelo a la realidad de la práctica pedagógica (Pereira, 2015: 41).

Siguiendo a Pereira (2015), la movilidad virtual, como un campo de investigación, necesita considerar las demandas específicas de los usuarios, ya sean individuos o comunidades y su espectro de movilidad, que se puede dar en un ámbito local o incluso global. La propuesta tiene por objeto:

- Democratizar el acceso a una experiencia de aprendizaje internacional, transdisciplinar y multicultural, actualmente, solo disponible para una pequeña minoría de estudiantes, con lo que se contribuye a la cohesión social.
- Favorecer una colaboración estable entre equipos docentes e investigadores, así como entre las respectivas instituciones, a partir de temas especiales reconocidos, mediante actividades en red.
- Promover los títulos comunes, en varios niveles académicos (programas de licenciatura, maestría y doctorado) y con diferentes modalidades (cursos, disciplinas, talleres, seminarios y talleres).
- Buscar que otras instituciones de enseñanza superior establezcan vínculos entre sí y con otras instituciones en todo el mundo.

Asimismo, da cuenta cómo con el nacimiento de Internet y otras innovaciones tecnológicas, el concepto de movilidad virtual, caracterizada por la utilización y el empleo de nuevas tecnologías (ambientes virtuales de aprendizaje), a fin de capacitar y habilitar a estudiantes a nuevas experiencias educativas, culturales, sociales y la internacionalización de la enseñanza, ya es un elemento integrado en nuestro medio cotidiano, todavía no se reflejan en la mayoría de la población, principalmente, al considerar la complejidad involucrada en el análisis del impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación a gran escala y como factor potencializador para la inclusión social.

Expertos en educación rescatan la puesta en valor de las nuevas tecnologías de la comunicación y su relación

con las estrategias didácticas de propuestas pedagógicas innovadoras y cercanas a los nuevos universos de jóvenes estudiantes y estudiantes jóvenes.

Se está frente a una nueva sociedad en red, marcada por nuevos comportamientos y costumbres, que determinarán la inclusión socio-educativa o la exclusión social, cultural y profesional, en la medida en que no se está preparado para ella. De esta forma, en la Universidad Nacional de Cuyo, entendiendo la relevancia de estos procesos es que se brinda la posibilidad de innovación y de desarrollo de nuevas prácticas y estrategias de internacionalización de la enseñanza superior, a través de la implementación de la Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana.

Esta es una instancia académica que brinda la oportunidad de aprovechar el ámbito virtual, para que estudiantes de diversas universidades de la región tengan la oportunidad de vincularse, a través de un trabajo académico con pares de otros países, tutorizados por docentes especializados en la temática de la integración. Se dicta por medio de videoconferencias, en cinco módulos: *Historia, pensamiento, política y democracia; Educación para la integración latinoamericana; Economía y sociedad; Salud, ecología y recursos naturales y Arte y cultura.*

La cursada desarrollada en un cuatrimestre es considerada, en caso de aprobarse, un complemento en el título de los estudiantes que, además de abordar el estudio de la región desde distintos enfoques (político, económico, cultural, ecológico y educacional),

adquieren competencias de liderazgo intercultural. Son distintos profesores de diversas disciplinas que llevan adelante los contenidos. Eso marca un contrapunto, distintas miradas y cada uno transfiere los conocimientos que investiga y eso se nutre con las otras universidades, que no necesariamente tienen la misma mirada. Cuando termina la cátedra, se hace un viaje para realizar un trabajo conjunto.

Estudiantes mendocinos (Argentina), se ponen a trabajar en una temática final con sus pares chilenos o bolivianos, por ejemplo. Al principio lo hacen por ordenador y la idea es que culminen en una estancia presencial. Es una integración permanente y un ejemplo de movilidad virtual.

Génesis

El emprendimiento surge a mediados del 2000 en nuestra universidad, en el marco de un creciente interés por las problemáticas regionales. Además, de una evolución sostenida en la movilidad estudiantil y docente a las universidades conosureñas, se evidencian otros procesos de institucionalización de iniciativas latinoamericanistas.

Muchas de ellas surgen tras los contactos por el fluido vínculo generado tras el exilio de estudiantes, egresados y docentes en las décadas del sesenta y setenta. Además, tras la búsqueda de potenciar la integración cultural, en contravía a la integración meramente económica que promovían las alianzas regionales, como Mercosur y CAN, en la década del noventa. Es así,

que después nacen la Asociación Chileno Argentina de Estudios Históricos e Integración Cultural (1995) y el Centro de Estudios Trasandinos (1997); se crean posteriormente el Centro de Estudios Trasandinos y Latinoamericanos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (2002), la Maestría en Estudios Latinoamericanos (2003) y el Instituto de Integración Latinoamericana (2006). Además, se consolida la Secretaría de Relaciones Internacionales (2008) en el Rectorado de la UNCuyo, dando hincapié a potenciar la internacionalización e integración interuniversitaria regional de la educación superior.

Metodología

Transcurrida una década de ejecución, la Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana es una instancia académica, de nivel internacional latinoamericano, que puede ser validada por los estudiantes de grado, como complemento al título, de acuerdo con lo dispuesto por la Ordenanza 07/2015 del Consejo Superior. Serán equipos de docentes e investigadores, quienes paulatinamente irán consolidando esta estrategia educativa, a través de los soportes informáticos de la universidad³. En las primeras instancias, se gra-

3 Entre los docentes tutores que participaron de la iniciativa, se destacan: Roberto Stocco, Clara Alicia de Bertranou, Elena Vuoto, Elma Montaña, Graciela Martínez, Jorgelina Fernández Leyton, Marcela Aranda, Sonia Vicente, Alejandro Tonolli, Elena Calíguli, Alberto Molina, Jorge Valle López, Mario García Cardoni, Paola Quiroga, Roberto Roitman, Leopoldo Martó, Mónica Matilla y Walter Camargo. In memoriam de aquellos docentes investigadores que participaron con un gran compromiso y militancia latinoamericanista: Osvaldo Antonelli, Leonardo Jeffs Castro y María Emilia Ortiz. En la mayoría de las

baban las conferencias y se entregaban en soporte CD Rom o se cargaban en sitios digitales.

Es relevante que los estudiantes tengan la posibilidad de intercambio cultural/académico, a través del trabajo en grupo con sus pares de otros países, en un cursado que abarca 60 horas cátedra, durante todo un cuatrimestre. Sobre la base de la experiencia acumulada, se dedican dos días completos de clases por cada uno de los módulos. Esa experiencia también enseña que es provechoso, que uno de esos cinco módulos, preferiblemente el último, sea presencial en alguna de las universidades participantes, es decir, que haya un viaje de fin de cursada, en donde se terminen de conformar los grupos para la elaboración del Trabajo Final (o monografía), actividad que representa el resultado fehaciente de haber participado en la cátedra y constituye el requisito central para la validación académica del cursado.

Este viaje de fin de cursada, se ha realizado hacia Mendoza y en diversas oportunidades a Valparaíso, Chile; La Paz, Bolivia y, en 2016, a Santiago de Chile,

cohortes coordinadas por Miguel Longo. La Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana ha transitado por varias gestiones en la Universidad Nacional de Cuyo. A pesar de las resistencias y las dificultades presupuestarias ha podido perdurar por varias ediciones. De ahí, que merece reconocer el trabajo llevado a cabo por sus gestores universitarios y sus docentes. Miguel Longo, se desempeñaba también como personal no docente en la Universidad Nacional de Cuyo. Eso merece un doble reconocimiento, debido a que no siempre los trabajadores no docentes han podido proyectar y llevar a la práctica ideas vinculadas con asuntos académicos. Su emprendimiento fue reconocido en Embajadas y varias universidades latinoamericanas y sigue vigente. Que el Consejo Superior haya aprobado la iniciativa, a través de la Ord. N° 45/2008, significó un hito.

en donde se aprovecha la instancia presencial para la conformación de los grupos de trabajo, los cuales, deben estar integrados por un mínimo de dos personas y un máximo de cuatro y que sean de, por lo menos, dos países distintos.

La Cátedra está abierta a estudiantes de todas las unidades académicas, tal circunstancia agrega perspectiva interdisciplinaria sobre los temas tratados en el cursado, además de la integración regional, que es objetivo fundamental.

Para facilitar el desarrollo de la coordinación general, se sugiere que por cada Universidad participen entre 15 y 30 estudiantes, que promedien el cursado de su carrera, dándole preferencia, según antecedentes y motivación personal, de acuerdo con la metodología que cada universidad establezca.

Se determinan cuatro niveles que deben cumplir los estudiantes. Asistencia del 70% a las sesiones de clases por videoconferencias, participación activa en los foros propuestos por los docentes, interactuando con éstos y sus pares, cumplir con una tarea vinculada con algún tema tratado en cada módulo y propuesta por los docentes y realización de una monografía final.

Para cada edición, las universidades acuerdan un tema general, en torno, al cual, giran las exposiciones de cada módulo, que son abordados a través de temas específicos, acordados por los docentes y coordinadores de cada Universidad.

El propósito fundamental de la Cátedra es la interacción entre los estudiantes y de éstos con los docentes, para ello, a través del Campus Virtual, se desarrolla un modelo pedagógico de interacción multicultural, donde la resignificación, la comparación y la integración de contenidos faciliten la comprensión de posicionamientos curriculares más amplios y complementarios.

Para asegurar la interacción en el entorno virtual, la Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa, dependiente de la Secretaría Académica, ha diseñado y desarrollado un espacio curricular en la plataforma virtual educativa de la universidad: la *UNCUVirtual*. La propuesta, se fundamenta en capacitar a todos los destinatarios de la Cátedra, tanto estudiantes, docentes y coordinadores en el uso operativo del entorno educativo, esto es a través de una jornada introductoria, que permite el aprendizaje con las herramientas interactivas.

Además, brinda asesoramiento sobre las formas de medición y mediatización de los contenidos de la cátedra, teniendo en cuenta la diversidad de formaciones disciplinares y dispersión geográfica de los equipos docentes.

Estos contenidos mediados y mediatizados (tipo de actividades, diferentes lenguajes, graduación de contenidos, formas de evaluación y otros); la planificación de los espacios de encuentro (foros, wikis, chat, videoconferencias); las instancias de feedback (autoevaluación, heteroevaluación, co-evaluación, reportes); la generación de espacios de recreación y

encuentro social (cafetería, novedades y más), son construido de manera conjunta con los docentes y con los coordinadores de cada universidad participante.

El otro componente de la cátedra, aparte de la virtualidad, son los encuentros presenciales cada tres semanas, en donde los estudiantes asisten a un aula de su universidad, que cuente con los requerimientos mínimos de conectividad para atender las videoconferencias y al finalizar cada conferencia, se abre un espacio de diálogo de 30 minutos para consultas, aportes o compartir experiencias relativas a cada país, sobre el tema en desarrollo.

De este modelo pedagógico que articula virtualidad y presencialidad, centrado en el aprendizaje en lo constructivo y social, en la interacción entre sus actores (docentes-docentes-tutores, docentes-alumnos-tutores, alumnos-alumnos), más allá de la herramienta tecnológica, la intención es propiciar el desarrollo cognitivo, interpelando al compromiso de desarrollar estrategias de enseñanzas de aprendizajes en este sentido, con la flexibilidad necesaria para adaptarse a diferentes aplicaciones y usuarios y la posibilidad de contar con distintos canales de comunicación.

Las universidades asociadas a lo largo de la cátedra han sido: Universidad de Valparaíso, Universidad del Pacífico y Universidad Silva Henríquez, en Chile; Universidad Mayor de San Andrés, en Bolivia; Faculdade Internacional Signorelli, Universidad Federal de Minas Gerais y UNIVATES, en Brasil; Universidad de Los Andes, en Venezuela y Universidad de Nueva León México,

en México, entre otras. También, a través de proyecto Redes IX (2016) de la SPU, se incorporó, como observadora, a la Universidad Nacional de La Pampa.

Décima edición

La Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana, a partir del 2016 y atendiendo los procesos de cambios propios de la región latinoamericana, incorporó un nuevo eje temático, más amplio y en sintonía con una nueva agenda de desarrollo, es así que, los Objetivos de Desarrollo Sostenible fueron tema transversal a los cinco módulos de trabajo.

El abordaje implica coadyuvar en el fortalecimiento de valores multiculturales y la paz dentro de un concepto más amplio de la libertad. Contribuir con ideas para la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, sobre todo, en la región latinoamericana, donde el gran desafío es eliminar la pobreza extrema y emprender el camino hacia un desarrollo sostenible.

Estos objetivos direccionan las acciones en las siguientes esferas críticas, para la humanidad y el planeta.

- *Las personas*: poner fin a la pobreza y el hambre en todas sus formas y dimensiones y velar por que todos los seres humanos puedan realizar su potencial con dignidad e igualdad y en un medio ambiente saludable.
- *El planeta*: proteger el planeta contra la degradación, mediante la producción sostenible, la gestión

sostenible de sus recursos naturales y medidas urgentes para hacer frente al cambio climático, de manera que pueda satisfacer las necesidades de las generaciones presentes y futuras.

- *La prosperidad*: se espera que todos los seres humanos puedan disfrutar de una vida próspera y plena, con progreso económico, social y tecnológico, en armonía con la naturaleza.
- *La paz*: se busca propiciar sociedades pacíficas, justas e inclusivas, que estén libres del temor y la violencia. El desarrollo sostenible no es posible sin la paz, ni la paz puede existir sin el desarrollo sostenible.

Argentina se suscribió a este ambicioso plan y la Universidad Nacional de Cuyo es parte interesada en una alianza de colaboración. Es así, que la 10° edición aborda los Objetivos de Desarrollo Sostenible en tres dimensiones integradas e indivisibles: económica, social y ambiental (según los descriptores de cada sesión).

La edición 2016 de la Cátedra incorporó el módulo *Educación para la Integración Latinoamericana*, con el propósito de propiciar un ámbito para la discusión entre docentes y estudiantes de los países participantes, sobre el contexto histórico de la educación en América Latina y el papel de las universidades en la integración regional, como preámbulo del centenario de la Reforma Universitaria (2018).

Tabla 1. Descriptores.

Módulo		Objetivo	Contenidos mínimos
Módulo I	Economía y Sociedad	Comprensión de la realidad económica y social de América Latina y el Caribe, con particular referencia a los desafíos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.	Relaciones Económicas en América latina. Concepciones, críticas y experiencias en torno al Estado y Desarrollo Latinoamericano. Acuerdos regionales. Panorama económico. Crecimiento y desarrollo económico. Empleo. Política fiscal. Desarrollo Sustentable para la Integración económica y Social: Sustentabilidad, inclusión social. Movimientos migratorios. Seguridad alimentaria. Áreas económicas estratégicas y soberanía económica de América latina. Economía regional: Desarrollo de microrregiones. La erradicación de la pobreza como objetivo económico. Desarrollo rural. Emprendedurismo.
Módulo II	Educación para la Integración Latinoamericana	Analizar los sistemas educativos en América latina, la realidad y sus desafíos.	Educación como factor de inclusión y ascenso social, historia y perspectivas. Nuevas tecnologías en información y comunicación, herramientas para la integración social. La multiculturalidad como eje en las instancias educativas. Educación comparada. Diversidad cultural. Movilidad educativa. Integración Social. Reforma Universitaria. Políticas de Ciencia y Tecnología.
Módulo III	Historia, Pensamiento, Política y Democracia	Explicar, describir y comprender las principales líneas del pensamiento de América Latina en sus dimensiones histórica, política, social, ideológica y cultural, a través del análisis de la producción de sus figuras más destacadas y del estudio de las ideas en pugna en los procesos históricos y socio-culturales de mayor significación en la región, desde los primeros tiempos y hasta la actualidad.	América Latina. Latinoamérica como unidad política. Formación de identidades y construcción de fuerzas. La política y lo político en Latinoamérica. Sistema y Régimen. Gobierno y Estado. Las estructuras supranacionales. Representación y participación política. Ciudadanía y movimientos sociales. Conflicto, diálogo y consensos. Actores Políticos, Cultura Política, Género. Gobernanza democrática. Indicadores de desarrollo democrático. Los desafíos institucionales de la Región. Comunicación Política.
Módulo IV	Salud, Ecología y Recursos Naturales	Abordar la temática de Salud y Gobernanza ambiental.	Determinantes sociales de la Salud. Atención primaria. Salud pública. Epidemiología. Ecología política. Gobernanza ambiental. Manejo Integral de los Recursos Hídricos. Conflictos socio-ambientales. Cambio climático.
Módulo V	Arte y Cultura	Estudiar algunos aspectos identitarios de la cultura de América Latina y el Caribe.	Teorías y procesos culturales, construcción de imaginarios, cosmovisiones e identidades. Movimientos culturales latinoamericanos. Industrias creativas y culturales. Producción cultural. Música latinoamericana.

Cada módulo está atravesado por los ejes conceptuales referentes al enfoque de derechos, igualdad, equidad y cierre de brechas entre los países y, dentro de ellos, promoción del pleno empleo con productividad y calidad, plena incorporación de la perspectiva de género, responsabilidades comunes, pero diferenciadas, participación ciudadana y transparencia.

Gestión institucional

Cabe mencionar que las coordinaciones realizan convocatorias abiertas para seleccionar a estudiantes de todas las unidades académicas. Se reciben casi un centenar de postulaciones, estudiantes de todas las facultades, interesados en complementar su formación con temas y experiencias de integración regional. Ante los cupos limitados de la cátedra, se realiza un exhaustivo proceso de selección, a través de un comité evaluador, quien determina criterios de selección puntuales y conforma un grupo de alto nivel académico.

Para la participación de los docentes, se consulta a cada unidad académica por la designación de un profesor titular y uno suplente, para que forme parte de un comité académico, encargado de delinear el programa y participar de las conferencias de la cátedra⁴.

4 A continuación, se detallan los docentes seleccionados de cada universidad participante. Roberto Roitman, Jorge Valle López, Diego Cargnelutti, Luis Enrique Guisasola, Silvia Sosa, Jorgelina Fernández Leyton, Marcela Aranda, Alberto Molina, Alejandro Tonolli, UNCUYO, Argentina; Karina Gatica Chandia, Raúl Leal Osorio, Carlos Lange Valdés, María Carolina Montt Steffens, UPA, Chile; Eduardo Paz Rada, Silvia Shirley Ximena Soruco Sologuren, UMSA, Bolivia; Sergio Astorga y Hebe Roig; UNLPam, La Pampa; Violeta Vargas, Carlos Esteban Escobar Araya, UPA, Chile; Alonso Vela-Ruiz Pérez,

Las funciones, se desarrollan *ad honorem*, aunque se abona un incentivo anual, a través de FUNDAR (Fondo Universitario para el Desarrollo Nacional y Regional), por la participación en la cátedra.

Los coordinadores de la cátedra de cada universidad⁵, se encargan de establecer las directrices de trabajo, además de impulsar, programar y ejecutar la Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana, velar por el cumplimiento de sus objetivos. En caso de concretarse la sesión presencial de intercambio en alguna de las Universidades, atender los temas relativos a la recepción de los docentes y estudiantes visitantes.

Hacia un liderazgo transformador

Ha sido significativa la participación de los estudiantes de las diversas disciplinas en las universidades asociadas, en tanto predispuestos a involucrarse en las problemáticas latinoamericanas, así como en adquirir competencias de liderazgo en pos de contribuir con sus ideas a la integración socio cultural regional. En sus once ediciones han participado más de 1.000 estudiantes, donde la mitad, ha aprobado su cursada, a través de la entrega del Trabajo Final.

Felipe Jiménez Vargas, UPA, Chile; Susana Tania Díaz, Mario Murillo; UMSA, Bolivia; Carlos Ernesto Moreno Beauchemin, UPA, Chile; Tadeu Maesse y César Carriço da Silva, María Fátima Aucar Soler, Signorelli, Brasil; Angélica Vier Munhoz, Fabiane Olegário, Mariane Ohlweiler Danise Vivian, José Romana Díaz, Fernanda Brod, UNIVATES, Brasil.

5 Sandra Lara Gil y María Eva Segovia, UNCUYO, Argentina; Alonso Vela-Ruiz, Catherine Moller, UPA, Chile; Osman Eduardo Chipana, Shomara Noelia Orozco Huanca y Fidel Rojas Álvarez; UMSA, Bolivia; Vinicius Maciel, Signorelli, Brasil.

En el caso de la décima edición de la Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana, se inscriben estudiantes de la Universidad de Pacífico, Chile; la Universidad Mayor de San Andrés, en Bolivia y la Facultad

Internacional de Signorelli, en Brasil. Para la validación académica, se aplica un criterio descentralizado, cada institución la realiza de acuerdo con su propia normativa académica y administrativa.

Tabla 2. Datos 2007 - 2017⁶

Ediciones	11
Argentina	
Estudiantes aprobados	293
Varones	149
Mujeres	144
Brasil	
Estudiantes	150 (aprox.)
Chile	
Estudiantes	150 (aprox.)
Bolivia	
Estudiantes	200 aprox.)

Fuente: Coordinación Cátedra Virtual, 2017.

Universidad Mayor de San Andrés en el Estado Plurinacional de Bolivia

De acuerdo con sus autoridades, la coordinación de la Cátedra está bajo la órbita de la Carrera de Sociología, desde 2008 hasta la fecha. El avance y la consolidación de la Cátedra contó con el respaldo de las autoridades universitarias, Rectorado y Decanatura de la Facultad

de Ciencias Sociales, cerca de doscientos estudiantes han participado en lo que va de diez ediciones, procedentes, mayormente, de las Carreras de Sociología, Historia, Trabajo Social, Derecho y Antropología, tomando en cuenta que en las primeras versiones su aprobación no tenía homologación curricular; sin embargo, en las últimas versiones, se ha conseguido la aprobación de Resoluciones de Carrera y Facultativas para convalidar la Cátedra con materias de Seminario.

El aporte de las exposiciones desde ese país ha sido realizado por treinta y cinco docentes de sociología, historia, economía, artes, pintura, música, literatura,

⁶ Los datos de las universidades asociadas son aproximados en función de la media de inscriptos por cohorte. Existieron casos de universidades que, dadas sus dinámicas y organización internas, no participaron con estudiantes, en alguna de las cohortes.

pensamiento andino, formación social boliviana, políticas públicas, medio ambiente y filosofía, los que han aportado en las sesiones de videoconferencias y en las presenciales y han asistido a los estudiantes en la realización de sus trabajos de investigación conjunta.

Facultad Internacional de Signorelli en la República Federativa del Brasil

Destacan la efectividad de la Cátedra como aporte para la movilidad virtual, basándose en la gran cantidad de estudiantes y de docentes participantes, desde el 2007 a la fecha. La implantación de este proyecto, le da la posibilidad a la institución de aportar a la globalización de la enseñanza y a la formación de investigadores.

Conciliar la tecnología que invade lo cotidiano con el contenido presentado en el aula, trae como reflexión, la importancia de la inclusión social y cultural para apartar, de forma casi definitiva, la exclusión digital. Por tratarse de una institución de enseñanza con modalidad virtual, la Facultad Internacional Signorelli realiza y prioriza la implantación de nuevas áreas de actuación e investigación, abriendo intercambios con instituciones de enseñanza, valorando siempre el desarrollo de las nuevas modalidades de enseñanza de la educación superior.

Universidad de Pacífico

La Universidad de Pacífico es una de las instituciones de educación superior chilenas privadas, más anti-

guas, a partir de la Reforma en Educación Superior de la década de los 80, por lo cual, ya cuenta con una amplia trayectoria académica y ha alcanzado un nivel de madurez propio, gracias al espíritu de creatividad, innovación y emprendimiento, que ha heredado de su fundador Julio Ortuzar Prado y de sus colaboradores.

Desde el 2012, se ha considerado -entre ambas instituciones- llevar a cabo la Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana, que se desarrolla en las carreras de Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogía en Educación Media en Historia y Ciencias Sociales y Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación y la carrera de Trabajo Social.

La Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana ha permitido, durante su desarrollo y gestión en la universidad del Pacífico, tributar a la formación de profesionales del área de la educación y el Trabajo Social, centrándose en las tres dimensiones del saber: el saber conocer, el saber hacer-emprender y el saber ser y convivir, que la institución ha señalado para la formación de sus estudiantes en el modelo educativo.

Con esta amplia red de trabajo interdisciplinario y comprometido podemos visualizar el enriquecimiento mutuo de los estudiantes, a partir de los diversos temas abordados en sus trabajos finales, con los cuales, aprobaron esta instancia de formación.

Las discusiones han pasado por cuestiones vinculadas a la promoción de la democracia, el multiculturalismo, estudio de las ideas políticas y sociales, aspectos de

ciencia y tecnología, comunitarismo y organizaciones regionales, entre otros.

Luego de la cursada de esta asignatura interdisciplinaria los estudiantes emprenden diversas estrategias para ir consolidando su formación en clave latinoame-

ricana. Algunos participan de programas de movilidad académica (becas de intercambio) en universidades latinoamericanas, otros desarrollan sus tesis de grado sobre estudios regionales. Varios, provenientes del movimiento estudiantil, también desempeñan funciones como autoridades universitarias, sea como

Tabla 3. Temáticas de Trabajo Final.

Cohorte	I	2007	Globalización / Juventud / Arte Popular / Universidad / Mapuches / Muralismo / Teoría Política / Ideas Políticas y Sociales / Mariátegui
	II	2009	Cine / Medio Ambiente / Energía / Turismo / Chávez / Movimientos sociales / Música Popular / Turismo / Cuenas Hídricas
	III	2010	Música Popular / Género / Universidad / Genética / Pueblos Originarios / Constitucionalismo / Medio Ambiente / Producción Audiovisual
	IV	2011	UNASUR / Multiculturalismo / Derecho Ambiental / Vías / Mestizaje / Organismos Regionales / Pachamama
	V	2012 A	Derechos Humanos / Dictaduras / Descolonialismo / Zapatismo
	VI	2012 B	Ciudadanía / Sociología / Pedagogía / Sustentabilidad / Economía Social
	VII	2013 A	Educación / Ideas Políticas y Sociales / Desigualdad / Gestión de Residuos Sólidos Urbanos
	VIII	2013 B	Educación Intercultural / Alfabetización digital / Transgénicos / Feminismo / Democracia / Narcotráfico / Medios de comunicación / México
	IX	2015	Energía / Desigualdad / Muralismo / Filosofía Latinoamericana / Buen Vivir / Movimientos Sociales
	X	2016	Feminismo / Corrupción / Educación / Multiculturalidad / Políticas Educativas / Narcotráfico / Muralismo / Ecologismo / Instituciones Regionales / Competitividad
	XI	2017	Vitivinicultura / Identidad cultural / diversidad sexual / Democracia / Universidad / Fotografía Social

Fuente: Memorias Coordinación, 2007-2017.

consejero estudiantil o consejero egresado; incluso, algunos desempeñan cargos de personal docente. Hay estudiantes que, una vez egresados, obtienen becas doctorales a través de CONICET u otras instituciones académicas. Por último, otros se desempeñan en áreas gubernamentales relacionadas a la integración regional.

Conclusiones

La integración universitaria del Sur circula por varios caminos entrecruzados, donde agencias de investigación, centros académicos, instituciones de gobierno y organizaciones sociales participan de una mayor vinculación o redes en el campo académico, de profesionalización y científico. Lo ideal es aprovechar los recursos disponibles para analizar con rigor los problemas del Sur y plantear estrategias y programas de solución con miradas críticas propias del Sur.

Carlos Alberto Torres, basado en Paulo Freire, nos recomienda un cultivo de la imaginación, de la acción en este campo fértil de la producción académica e intelectual, pensando en redes, con una ecopedagogía y una pedagogía del oprimido, fortaleciendo el pensamiento crítico (Torres, C, 2009: 233-242).

Referente a las evaluaciones que realizan autoridades de la Cátedra Virtual en la Universidad del Pacífico ha sido una instancia privilegiada para movilizar y desarrollar los atributos, declarados en el perfil de egreso institucional (Modelo Educativo, 2012: 9). Según los

autores, con base en el Modelo Educativo de la institución, ha contribuido a mantenerse actualizado en el conocimiento de su disciplina, con énfasis en la disposición y capacidad para generar y adaptarse al cambio. Luego, enumeran otras competencias reconocidas, a través de estas experiencias. Demostrar capacidades de autoaprendizaje continuo, vinculando la realidad nacional e internacional. Aplicar conocimiento teórico y práctico para investigar y solucionar problemas de la disciplina, de manera creativa y vinculada con las necesidades efectivas del entorno social. Generar y fortalecer el trabajo en equipo, desarrollando proyectos innovadores disciplinarios e interdisciplinarios. Demostrar habilidades de emprendimiento y de autoaprendizaje en el desarrollo de proyectos concretos. Reflexionar crítica y creativamente, con el fin de aportar al desarrollo de su comunidad. Demostrar habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas. Demostrar espíritu emprendedor para el mejoramiento continuo en el ámbito de su accionar profesional. Actuar en forma honesta, coherente y responsable, respetando la diversidad social y cultural, desde una postura humanista. Demostrar actitud ética en la búsqueda, selección, evaluación y manejo de información.

Asimismo, reconocen la relevancia en la conformación de una comunidad de trabajo, integrada por los estudiantes, que ha funcionado de manera rigurosa y exigente, requiriendo a cada uno actuar de manera responsable y ética, permitiendo la toma de conciencia en el proceso formativo y llegando a instalar la meta-

cognición y la evaluación adecuada⁷. “A los estudiantes chilenos, les ha permitido movilizarse a otro país, crear vínculos y redes con otros estudiantes de Brasil, México, Argentina, Bolivia, Venezuela. Principalmente, les lleva a tomar conciencia que son ciudadanos del mundo”⁸ y gestores interculturales.

Desde esta concepción, esta iniciativa seguirá siendo un hito relevante en la formación de las nuevas generaciones, concibiendo las personas, su profesión, con actitud crítica, mirada internacional y con responsabilidad social.

La integración tiene dimensiones de alta complejidad. La dimensión simbólica y las estructuras físicas no son sino las primeras que despuntan; sin embargo, el desarrollo de las nuevas tecnologías para la información y las comunicaciones se posiciona como el eje de articulación para acortar aquellas brechas que, hasta el momento, han parecido inaccesibles o insalvables. Si bien es cierto que la voluntad política favorable a estos procesos de integración constituye un gesto de primordial importancia, en la medida que respalda otras acciones de integración, es notorio que la legitimación de aquellos es posible siempre que los pueblos acerquen sus culturas, sus creen-

cias, sus costumbres, sus prácticas individuales y colectivas.

En tal sentido, desde siempre se han concretado en América Latina y el Caribe esfuerzos colaborativos en lo intelectual, económico, social y cultural, tanto entre los individuos como entre las instituciones u organizaciones de la sociedad civil. El camino se ha venido cimentando en los últimos años, con apoyos importantes, desde las políticas de los Estados de la región.

La puesta en marcha de la Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana de la UNCuyo conforma un vehículo fundamental de actitud proactiva y prospectiva con impacto favorable en la comunidad universitaria y en su entorno. A través de los docentes, quienes consolidan su inclinación hacia la investigación, la producción de conocimientos y su transferencia en el escenario latinoamericano. A través de los estudiantes, quienes, a punto de egresar, ven enriquecida su formación teórico-práctica y cuentan con herramientas para incidir en el horizonte latinoamericano inmediato y mediato.

La experiencia de la Cátedra Virtual consolidada constituye un hecho interinstitucional significativo que promete generar otras iniciativas de grado y redes de posgrado. La coordinación y la gestión de este entramado virtual-presencial representa el eje central para lograr una articulación equilibrada, enriquecida por los aportes de cada referente coordinador y de las experiencias logradas. Es indudable que el campus virtual funciona como reservorio de contenidos

7 BAQUEDANO SAN JOSÉ, O. y GARRIDO VARGAS, M. (2015). Internacionalización de Educación Superior. Cátedra Latinoamericana de movilidad virtual. En: VELA RUIZ, Alonso. (2015). (Director) Edición especial: Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana. Revista de Educación Media REM N° 5, Santiago de Chile, Facultad de Ciencias Humanas y Educación, Universidad del Pacífico. Pp. 31-38.

8 *Ibidem* anterior. p. 38.

y comunicación entre sus actores, siendo necesario profundizar el uso de sus recursos con fines didácticos. En otras palabras, el anhelo de gestionar y de concretar sociedades más inclusivas en nuestra región ha encontrado un eco práctico, efectivo y real de este emprendimiento en la Universidad Nacional de Cuyo y sus otras organizaciones universitarias asociadas.

Bibliografía

BARTELL, M. (2003). Internacionalización de la cultura: La cultura basada en el conocimiento. Higher Education. Manitoba, Winnipeg, p. 37-52.

CASTELLS, M. (2002). La Era de la Información: el Poder de la Identidad. San Pablo: Paz y Tierra.

CHIANCA, T. K. (2011). Evaluando programas sociales: conceptos, principios y prácticas. En: CHIANCA, T. K; M. E; SCHIESARI, L. (Org.). Desarrollando la cultura de evaluación en las organizaciones de la sociedad civil. San Pablo: Global, p. 15-84.

DE SOUSA SANTOS, B. (2009). Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social, México, Siglo XXI / CLACSO

KNIGHT, J.; DE WIT, H. (Org.). (1999). Developing an institutional self-portrait using the Internationalization Quality Review Process. In Quality and Internationalization in Higher Education. (OCDE), París, France. Disponible en: <http://www.aucc.ca/events/2010/e-group/iqrp.pdf>. Acceso al 19 de julio de 2017.

LÉVY, P. (1993). Las Tecnologías de la Inteligencia. San Pablo: Editora 34.

LICHTY, P. (2006). Pensando la Cultura Nomádica: Artes Móviles y Sociedad. En: Artemov, ed. 04. Disponible en: http://www.artemov.net/page/revista04_p3.php. Acceso al 19 de julio de 2017.

LONGO, M. (2010). La Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana: una experiencia Internacional de Educación a Distancia e Innovación Pedagógica. En: Educación Virtual y Universidad Pública: la experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina: EDIUNC. p. 222.

LUGO, M.T. (2016). Las políticas TIC en la educación de américa latina. Tendencias y experiencias. Revista Fuentes, [S.l.], n. 10, p. 52-68, jun. 2016. ISSN 2172-7775. Disponible desde Internet en: <<https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2587>>. Fecha de acceso: 22 sep. 2017

MAÍZ, C. (Ed.). (2010). Unir lo diverso. Problemas y desafíos de la integración latinoamericana. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.

MOROSINI, M.C. (2006). Estado del conocimiento sobre internacionalización de la educación superior - Conceptos y prácticas Educar, Curitiba, n. 28, p. 107-124. Editora UFPR.

OZOLLO, F.; ORLANDO, M. (2008). Elaboración de Materiales de Aprendizaje: de una Secuencia Lineal a

una Colaborativa. Documentos de Trabajo. Mendoza: UNCuVirtual. p. 36.

PEREIRA, H. (2015). Internacionalización de Educación Superior. Cátedra Latinoamericana de movilidad virtual. En: VELA RUIZ, Alonso (2015) (Director) Edición especial: Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana. Revista de Educación Media REM N° 5, Santiago de Chile, Facultad de Ciencias Humanas y Educación, Universidad del Pacífico. Pp. 39-47.

ROIG, A. (1986). Interrogaciones sobre el pensamiento filosófico, En: Leopoldo Zea (coord.), América Latina en sus ideas, México: Siglo XXI/UNESCO.

ROITMAN, R. (2010). Elaboración de propuestas orientadas a optimizar la acción de la SRIyT de la UNCuyo en el marco de la inclusión social y el mejoramiento de la igualdad de oportunidades. (1a.ed.). Buenos Aires: el autor. p.365.

TORRES, C. (2009). Notas para repensar algunas categorías de la educación latinoamericana. En: MOLLIS, M. (Comp.). Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una nueva Ley de Educación Superior. Buenos Aires, Edic. CCC: CLACSO. p. 233-242.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa. (2010), Educación virtual y universidad pública: la experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo (Vol. 1). (U. SRIYT, Ed.) Mendoza: EDIUNC - Serie Trayectos Cognitivos. p. 222.

VICENTE, S. (2010). La Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana: una experiencia de feliz maridaje entre presencialidad y virtualidad. En: Universidad Nacional de Cuyo & U. SRIYT (Ed.), Educación Virtual y Universidad Pública: La Experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo. (Vol. 1). Mendoza: EDIUNC. Serie Trayectos Cognitivos. p. 222.

Tecnología, Territorio e Inclusión



Iniciativa DELTA –Desarrollo Estratégico Local y Asociativo- Modelo subnacional de transferencia de tecnologías para la inclusión, el bienestar comunitario y la seguridad ambiental a la base social del territorio, a través de su comunidad educativa

Sergio Gustavo Astorga¹

María Eva Segovia²

(Argentina)

1 Politólogo. Secretario Ejecutivo del Centro de Estudios Trasandinos y Latinoamericanos Sistema de Integración Municipal América Área Sur-referente local. Becario Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva Maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad / Universidad Nacional de Quilmes.

2 Licenciatura en Gestión y Administración Universitaria. Mendoza - ARGENTINA. Instituto de Integración Latinoamericana. Universidad Nacional de Cuyo.

Resumen

Nuestras comunidades locales tienen problemas comunes, para los cuales, existe una amplia oferta pública de soluciones tecnológicas disponible; sin embargo, por diversas razones, no llegan con sus beneficios al ciudadano. Atendiendo esa brecha, se busca transferir esas tecnologías al territorio, a través de sus comunidades educativas, combinando estrategias de inducción a la inclusión, al bienestar comunitario y a la calidad de vida.

Con el objetivo de combinar experiencias exitosas, modelizando una metodología sub-nacional para transferir tecnologías a la base social del territorio, a través de su comunidad educativa, con ecosistemas colaborativos que contribuyan a los ODS/ONU, éstos últimos, derivados de una metodología de transferencia tecnológica de apropiación colectiva, cuyo sistema de cooperación dispondría de bases en ciudades intermedias de territorios sub-nacionales, produciendo sinergias locales, regionales y globales, generando con perspectiva de género la inclusión social y bienestar comunitario, a presentes y futuras generaciones, se espera establecer y consolidar estrategias de: inversión en capital social; asociatividad entre iniciativas públicas, comunitarias y privadas, con un repositorio de soluciones tecnológicas al alcance de la base social de cada comunidad; inducción a un desarrollo con bienestar, acercando la oferta pública a la demanda comunitaria.

Las comunidades educativas trascenderán sus ámbitos restringidos al vaciado curricular, desde nivel

central, a un rol de institución de opinión y cambio local, a través de la logística de información al servicio de la producción y de la vinculación económica entre municipios, integrando el proceso entre economías regionales y, de ellas, con el mercado global.

Palabras clave: Innovación social, sociología de la tecnología, bienes públicos.

Introducción

La Agenda de Futuro 2030, presentada en el 2015, desde el Senado argentino y motivada por la iniciativa Desafíos del Futuro del Senado chileno, convoca a la movilización tecnológica de las comunidades, como un camino para asumir los Objetivos del Desarrollo Sostenible, que propone la Organización de Naciones Unidas.

Se impone una estrategia de cooperación e intensa solidaridad tecnológica, capaz de poner en valor el capital de conocimiento aplicado disponible a toda escala, con una logística que asegure el acceso soberano de soluciones tecnológicas, a la base social de cada territorio.

En este marco, São Gonçalo (Río de Janeiro, Brasil) inauguró los *Diálogos sub-nacionales para una Agenda de Futuro 2030*, desde el territorio de la Bahía de Guanabara y con apoyo de legisladores de Brasil, Argentina, Chile, Paraguay y Parlasur, donde las ciudades intermedias son reconocidas como parte vital en el nuevo horizonte paradigmático de realización democrática, que precisa la humanidad.

Estas jornadas, inicialmente previstas para abril de 2016, en San Juan (Argentina), estuvieron a cargo de la Cámara Técnica del SIMAAS y coordinada por el Instituto Educacional Labor de São Paulo, iniciaron esta última etapa el 22 de junio y se prolongaron hasta el primero de julio de 2016, día en que se llevó a cabo la apertura formal de los “Diálogos 2030”, que se espera extender en un proceso continuo a otros territorios sub-nacionales. De las mismas, participaron ciudadanos de Río de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Minas Gerais, Goiânia, Ceará, Mendoza, San Juan, Córdoba, La Pampa, Entre Ríos, Buenos Aires, Jujuy, IV Región de Coquimbo, V Región de Valparaíso, Región Metropolitana de Santiago de Chile, Montevideo, Asunción, Potosí, Cochabamba, La Paz y Lima.

Estuvieron también presentes miembros de las siguientes instituciones académicas: Universidade Federal Fluminense UFF; Universidade Federal de Rio de Janeiro UFRJ; Universidade Estadual de Rio de Janeiro UERJ; Universidade Signorelli de Rio de Janeiro; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais / IF Sudeste MG Campus Barbacena - MG; Universidad de Buenos Aires UBA; Universidad Nacional de Lanús UNLa; Universidad Nacional de Quilmes UNQ; Universidad Nacional de Moreno UNM; Universidad Nacional de La Pampa UNLPam; Universidad Nacional de Cuyo UNCUYO y Universidad Nacional de San Juan UNSJ.

Asimismo, se han integrado a la construcción de esta “Agenda de Futuro 2030” integrantes de las siguientes instituciones: Governo do Estado de Rio de Janeiro, a

través del INEA -Instituto do Ambiente do Estado do Rio de Janeiro, de EMATER-, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio de Janeiro y da Câmara Metropolitana de Integração Governamental do Rio de Janeiro; ALERJ Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro; Comissão Especial sobre crisis hídrica CEHIDRIC da Câmara Federal dos Deputados; ANAMMA - Associação Nacional de Órgãos Gestores Municipais de Meio Ambiente; IFEC - Instituto Interamericano de Fomento à Educação, Cultura e Ciência; Associação Educacional LABOR; Instituto Hestia - Associação Nacional de Ciência e Tecnologia; Escritório de Projetos Regionais do Programa Municipal de Incubação Avançada de Empresas de Base Tecnológica EPR/ PROINTEC/MG; NPI Brasil; DIGITALKS; Corporación Centro Cultural Héctor Barreto; Rede Scholas Ocurrentes (Brasil); Fundación Internacional para el Desarrollo de Gobierno Confiables FIDEGOC - World For Quality - Norma Internacional ISO 18091; Instituto Nacional de Tecnología Industrial INTI; Dirección Provincial de Riego, Emergencias Climáticas y Economía Agropecuaria de San Juan; Asociación de Dirigentes Barriales de la Provincia de San Juan; Cuerpo de Administradores Gubernamentales, Ministerio de Modernización - República Argentina; Federación Argentina de Municipios FAM; Colegio de Graduados de Cooperativismo u Mutualismo de la República Argentina; Asociación Argentina de Formación Profesional CGCyM; REBIA Rede Brasileira de Informação Ambiental; Portal do Meio Ambiente GBV Grupo Brasil Verde; PRIMA Mata Atlântica e Sustentabilidade; OCA Niterói, Organização Coletiva Ambiental, entre otras escuelas medias y técnicas, organizaciones locales, sindicales, cooperativas

y empresarias y Agendas 21 locales del Estado do Rio de Janeiro.

Antecedentes

Los foros sucesivos realizados en 1992, Eco'92 y Potosí'92, permiten la convergencia de movimientos gestados a mediados de los años 80, con el retorno a las democracias en la región. Dichos foros, dan origen a la configuración de la meta-red "Diálogo Sem Fronteiras", respondiendo a la Carta de la Tierra y al Programa 21 de Naciones Unidas. De tal meta-red participan, desde entonces, municipios, asociaciones intermunicipales, micro-regiones, comités de cuencas, organismos públicos, instituciones de enseñanza media, terciaria y superior, asociaciones gremiales, entidades cooperativas, cámaras empresarias y organizaciones sociales, con la misión de multiplicar la implantación de las Agendas 21 Locales.

El "Protocolo de Alcântara" (junio 1996), da partida desde el municipio de São Gonçalo, Río de Janeiro, a una intensa secuencia de encuentros intermunicipales y regionales, que derivaron en la gestación del SIMAAS -Sistema de Integración Municipal América Área Sur-. Como resultado de una de estas jornadas, "La Serena Sin Fronteras" (octubre de 2007), organizadas por el Gobierno Regional de Coquimbo, la Universidad de La Serena y el INTI -Instituto Nacional de Tecnología Industrial-, de Argentina, se dio inicio a una acción continua, denominada "Territorios Sin Fronteras", liderada por los municipios fluminenses de Duque de Caxias, São Gonçalo, Niterói y Rio de Janeiro. La misma,

se consolida con la "Carta de Niterói", durante la Conferencia Rio+20 de Naciones Unidas (junio de 2012), definiendo, como objetivo general, el de desplegar un sistema fractal de cooperación y de solidaridad tecnológica, articulando municipios, ciudades intermedias y territorios sub-nacionales con una logística capaz de garantizar un conocimiento al alcance de la base social de cada comunidad.

En el contexto de la RIO+20, el Senado de la República de Chile crea una instancia denominada "Comisión Desafíos del Futuro", integrada por todo el espectro político, con una agenda legislativa, que acerca a la sociedad civil, a la comunidad académica y al sistema científico-tecnológico, a la labor parlamentaria. En la Región, esta vocación de diálogo entre legisladores, sociedad civil, ciencia y la técnica, siguiendo la ruta de instancias legislativas innovadoras del Viejo Continente, se ha extendido al Parlasur y a los Parlamentos de Perú, de Brasil y también a la Argentina, donde, recientemente, legisladores, siguiendo el ejemplo chileno, formalizaron una iniciativa en el Congreso de la Nación para crear un organismo bicameral, denominado "Consejo Parlamentario acerca del Futuro en Ciencia y Tecnología". Estas iniciativas tiene como denominador común el de contribuir a estrategias a partir del análisis prospectivo sobre educación y solidaridad tecnológica; soberanía alimentaria; células madres; océanos; borde costero, gestión de cuencas, emergencia hídrica; salud ambiental; seguridad energética y ERNC; minería responsable y pasivos; ciudadanía/planetanía; políticas migratorias; economía popular y la perspectiva del cooperativismo en la integración regional; tecnolo-

gías de la información y las comunicaciones; bioética; robótica; astronomía; astrofísica; tecnología espacial; big data; entre tantos otros.

La Comisión Desafíos del Futuro del Senado de Chile fue mucho más allá, instalando un CONGRESO DEL FUTURO, en el calendario internacional, con una creciente y extraordinaria convocatoria al inicio de cada año, en Santiago de Chile. Este foro global interroga, desde el sur del mundo, sobre los desafíos civilizatorios del quehacer político, científico y tecnológico ante las consecuencias dramáticas del cambio climático. En la edición del VI Congreso del Futuro, que se llevó a cabo en enero de 2017, tuvo como eje América Latina. Para comenzar a sintonizar con tales desafíos, instituciones como la ANAMMA Associação Nacional de Órgãos Municipais de Meio Ambiente, de la República Federativa de Brasil; la FAM Federación Argentina de Municipios; el CGCyM Colegio de Graduados de Cooperativismo y Mutualismo de la República Argentina y la FLACMA Federación Latinoamericana de Ciudades, Municipios y Asociaciones de Gobiernos Locales, impulsan desde el Senado argentino, en octubre de 2015, la sistematización de una AGENDA DE FUTURO 2030.

Se espera profundizar los diálogos sin fronteras y acciones orientadas a democratizar el futuro, iniciadas por esta meta-red, promediando la década de los años 1980, como aportes al sistema de Naciones Unidas, hoy, al esfuerzo global por alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS.

Misiones 7

En este contexto es que, a través de la carrera de Licenciatura en Gestión y Administración Universitaria - Ciclo de Complementación Curricular de la Universidad Nacional de Cuyo y la Tecnicatura en Gestión Universitaria de la Universidad Nacional de La Pampa, se concretó, en junio de 2016, la segunda edición de una estancia de estudios en la ciudad de Río de Janeiro, en el marco del Proyecto Misiones al Extranjero VII, promovida por el Programa de Promoción de la Universidad Argentina, aprobado ante la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, a través de la Res. N° 5246 SPU 2015. El Proyecto intenta fortalecer el trabajo realizado en cuanto a la formación del personal de apoyo académico, internacionalizando el currículum de la Tecnicatura en Gestión Universitaria de la UNLPAM y la Licenciatura en Gestión y Administración Universitaria de la UNCUYO, en pos de la búsqueda de articulaciones de estudios y la posibilidad de doble titulación con la Facultade Internacional Signorelli. Además de pasantías de estudios, se dictó un curso de gestión universitaria entre las instituciones asociadas, con docentes especialistas de Brasil y de Argentina, tanto para el personal docente argentino que realice la estancia en Brasil, así como los funcionarios de las universidades brasileras. Se utilizaron las plataformas virtuales, para que puedan cursar a distancia otro grupo de personal docente de la UNCUYO y la UNLPAM.

La Facultade Internacional Signorelli de la ciudad de Río de Janeiro participó como universidad receptora. El

Grupo Educativo Signorelli está formado por la Facultad Internacional Signorelli y el Colegio Internacional Signorelli. Posee numerosos polos de educación a distancia en todos los Estados de Brasil y tiene varios convenios de cooperación internacional con la UNCuyo. La Facultad Internacional Signorelli ofrece cursos de pregrado, postgrado, cursos gratuitos y programas de capacitación cooperativa, en modalidades presenciales y a distancia. Registra cursos de grado en Administración y Pedagogía. Recientemente, se han incorporado las carreras de Gestión Financiera, Gestión de Recursos Humanos, Logística, Comercio Exterior y Gestión de la Información, también dictó la carrera de Derecho, todos con la modalidad a distancia y semi-presenciales o presenciales, según sus acreditaciones. El curso de Administración Licenciatura tiene la máxima puntuación (5) en la evaluación del MEC y la Licenciatura en Educación ha obtenido la nota 4. Formado por un equipo cualificado de Maestros y de Doctores, la Facultad ofrece, como una de sus principales ventajas, un Programa Intercambio Internacional y Movilidad Académica con la Universidad Nacional de Cuyo y otras universidades del mundo.

La Universidad Nacional de Cuyo, a través de la Res. N° 169/2016 CD de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, aprobó el Programa de la asignatura Seminario Internacional Educación, Liderazgo y Gestión, como asignatura electiva, contemplando la posibilidad de que los participantes estudiantes acrediten la estancia de estudios, presentando un trabajo final integrador y realizando las actividades pautadas en la ciudad de Río de Janeiro. La Universidad Nacional de La Pampa

convocó a becas para estudiantes, personal docente, que desearan participar de la experiencia, a través de Res. N° 604/2015-R.

Los trabajos finales presentados por los participantes serán publicados en la edición N° 2 de la Revista Sistemas Universitarios Comparados de la Facultad Internacional Signorelli, creada en esta estancia de estudios.

Es la segunda ocasión que se edita esta experiencia dirigida al personal docente o de apoyo académico y estudiantes universitarios, que realizan estudios en gestión universitaria. En la anterior oportunidad, participaron de la estancia 20 trabajadores de la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de La Pampa y la Universidad Nacional de Comahue.

Se programaron clases presenciales en el marco del Curso de Gestión Universitaria, certificado por la Facultad Internacional Signorelli de Río de Janeiro. Estas incluyeron visitas y clases en varias instituciones de la ciudad de Río de Janeiro, como:

- Fundación Getulio Vargas
- Universidade Federal Fluminense
- Prefeitura de São Gonçalo
- Facultad Internacional Signorelli
- Consulado Argentino en Río de Janeiro
- Universidade Federal do Estado de Rio de Janeiro

Como alianza institucional, se acordó fortalecer la internacionalización para el sector de apoyo académico o docentes. En la UNCuyo, extender la formación del

personal docente, asimismo aportar con indicadores en la innovación de la gestión política e institucional de la universidad, que intenta poner en valor las funciones del personal docente y hacerlos partícipes de las políticas institucionales. Se tomaron insumos para una reforma de los planes de estudio, que busca la implementación de las carreras mencionadas, bajo la modalidad a distancia y con apuesta al muticulturalismo y el bilingüismo.

En el caso de la UNLPam, se brindaron insumos para el nuevo Plan Estratégico y Plan de Desarrollo Institucional. Se potenciaron las relaciones internacionales y de integración regional interuniversitaria, así como la capacitación del personal docente.

La Facultad Internacional Signorelli reforzó, por su parte, la política de relaciones internacionales y con las universidades argentinas asociadas, buscando promover la formación en gestión universitaria en el sistema universitario brasileño, segunda experiencia en el ámbito del país integrante del MERCOSUR. El Ministerio de Educación ha reconocido el trabajo llevado a cabo en sus carreras, bajo la modalidad a distancia, con lo cual, su oferta en gestión universitaria aspira a convertirse en su nuevo eje de profesionalización de los funcionarios de universidades brasileñas.

Luego de una convocatoria pública y abierta, se seleccionaron los siguientes participantes:

Primera Edición 2014			
N°	Apellido y Nombres	Unidad de Pertenencia	Área / Disciplina
1	APARICIO, Marcelo	FCPyS	Contaduría
2	ASTORGA, Sergio Gustavo (Docente)	FCPyS	Ciencia Política y Administración Pública
3	CASTRO, Érica	Rectorado	Diplomas y Certificaciones
4	DUVILLARD, Benjamín	FCM	Ciclo Clínico
5	ESTRADA, Domingo	FAD	Contaduría
6	FUENTES, Laura	FFyL	Clases y Exámenes
7	IMMERSO, Patricia	FCE	Publicaciones
8	MAGNI BARCELO, Nélon	FD	Despacho
9	MALLIMA, Sandra Patricia	FFyL	Dirección de Personal
10	MARTIN, Samanta	UNLPAM	Dirección de Personal
11	MIRANDA, Johana Vanina	FFyL	Despacho
12	MORALES, Hilda	FFyL	Posgrado
13	MUÑOZ, María Laura	UNComahue	Secretaría Académica

Continuación Primera edición 2014.

14	OCAÑA, Sebastián	FCPyS - UNCuyo	Dirección de Personal
15	ORTIZ, María Emilia † (Docente)	UNCuyo - INILA	Secretaría de Relaciones Internacionales
16	PAEZ, Adriana	FD	Mesa de Entradas
17	ROMAN, Nancy	FCPyS	Gestión Universitaria
18	SABARONI, Roberto	FAD	Consejo Directivo
19	SANFILIPPO, Roberto	Dirección General de Escuelas	Gestión Universitaria
20	SEGOVIA, María Eva	Rectorado - UNCuyo	Secretaría de Relaciones Internacionales

Segunda Edición 2016			
N°	Apellido y Nombres	Unidad de Pertenencia	Área / Disciplina
1	ARELLANA, Gabriela Emilia	Rectorado - UNQuilmes	Secretaría de Relaciones Internacionales
2	ASTORGA, Sergio Gustavo (Director)	UNLPAM - UNCuyo	Ciencia Política y Administración Pública/Tecnicatura en Gestión Universitaria
3	BADUE, Patricia Mónica	Facultad de Ciencias Humanas - Sede Gral. Pico - UNLPam	Educación a Distancia
4	DIHARCE, Silvia Andrea	Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas - UNLPam	Ciencia, Técnica y Posgrado
5	LOSADA FERRANDO, Marcela	Facultad de Agronomía - UNLPam	Dirección de Personal
6	MARRA, José	INSUTEC 9-019	Petróleo y Gas
7	MARRA, Mario	Instituto de Educación Superior 9-026	Economía Social y Desarrollo Local
8	MELUSO, María Soledad	Facultad de Agronomía - UNLPam	Departamento Docente
9	SEGOVIA, María Eva (Directora)	Rectorado - UNCuyo	Secretaría de Relaciones Internacionales
10	SILVANO, María Alejandra	UNLanus	Departamento de Salud Comunitaria
11	RATTI, Alejandro	UCG/SIMAAS / INTI	Dirección UCG

En la segunda edición, las actividades pautadas, bajo la coordinación de los directores y la asesoría de relaciones internacionales, incluyeron la organización del II Seminário Internacional sobre Gestão Universitária en la Faculdade Internacional Signorelli, Jacarepaguá (Río de Janeiro). Se recorrieron las dependencias de la organización y se tuvo contacto con los gestores. Luego, de recibió palestra sobre Fundación Getulio Vargas FGV, a cargo del Profesor Dr. Rivail Cerqueira (Gerente de Projetos - Centro Latino-Americano de Políticas Públicas) y Dr. Klaus Stier (Analista de Planejamento), en la Fundação Getulio Vargas.

Las actividades continuaron en otra jornada, con una palestra sobre Historia de La Educación Superior en Brasil, a cargo de Prof^a Dra. Idalina Meirelles de la Faculdade Internacional Signorelli en Jacarepaguá. Se coordinó un Taller de Gestión Universitária y una palestra sobre Liderança, a cargo de la Prof. MS. Paula Ferreira. También, se incluyó una palestra sobre Programa de Retenção estudantil, a cargo de Prof. Ronaldo Goldschmidt y Prof. Verónica Pereira de la Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional -CADI de la Faculdade Internacional Signorelli.

En otra jornada, se visitó la Universidade Federal Fluminense, donde se explayó sobre las políticas recientes de internacionalización y extensión universitária, a cargo de Prof. Dra. Livia Reis (Secretaría de Relaciones Internacionales) y Pró-Reitor de Extensão, Dra. María Beatriz Costa Soares y Dra. María Lucia Melo Teixeira de Souza.

El seminario continuó con un Painei Desafios do Futuro para o Intercâmbio Tecnológico Sem Fronteiras en la Assembleia do Futuro do Rio de Janeiro - ALERJ Assembleia Legislativo do Estado do Rio de Janeiro, a través de la Secretaria do Meio Ambiente - São Gonçalo. En el marco de Alcântara+20: Baía de Guanabara, Território Sem Fronteiras.

Este evento inauguró -como se mencionó anteriormente- los Diálogos Subnacionais para uma Agenda de Futuro, no marco do ODS, Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas ONU. Oficiaron los coordinadores Ricardo Harduim y Alejandro Ratti (UGC/SIMAAS - Unidade de Gestão Contínua do Sistema de Integração Municipal América Área Sul, São Gonçalo), en la Câmara de Comercio de São Gonçalo.

Las actividades continuaron con una visita a CENPES - UFRJ Centro de Pesquisas e Desenvolvimento Leopoldo Américo Miguez de Mello (Cenpes), Cidade Universitária, campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). También, se detalló el estado de las relaciones internacionales, a través de la Directoria de Relações Internacionais, Izabel C. Dias e Souza (Chefe da Mobilidade) y Vinicius Silva (Acordos Acadêmicos Internacionais).

En otra jornada, se recibió una palestra sobre *Planificación en el sistema de educación superior. Sistema de evaluación y acreditación. Educación a distancia*, a cargo de Prof. Dr. Hércules Pereira y Prof. Ms Luiz Annunziata en la Faculdade Internacional Signorelli.

Para finalizar el evento, se realizó una palestra de cierre: Responsabilidad Social, a cargo de Dr. César Carriço Da Silva.

Entre las líneas de trabajo surgidas tras la estancia, se pueden mencionar:

- Gestión de Convenios de Cooperación Académica. Fundación Getulio Vargas, Facultade Internacional Signorelli, Universidade Federal Fluminense y Universidade Federal de Rio de Janeiro.
- Publicación de Revista Sistemas Universitarios Comparados. Edición en Río de Janeiro. Donde podrán publicar participantes de las estancias, así como personal nodocente de las universidades argentinas.
- Diseño de Proyecto de Misiones VIII (replicar estancia de estudios 2018. Segundo Semestre. Cupo: 10 participantes)
- Fortalecer Movilidad de Gestores. Facultade Internacional Signorelli, Universidade Federal Fluminense y Universidade Federal de Rio de Janeiro.
- Fortalecer Intercambio estudiantil. Facultade Internacional Signorelli y Universidade Federal Fluminense.
- Diseño de Proyecto de investigación internacional: Proyecto *DELTA* - Desarrollo Estratégico Local, Tecnológico y Asociativo. Coordinación General: Alejandro Ratti, Centro de Tecnologías para la Salud y la Discapacidad del Instituto Nacional de Tecnología Industrial INTI, de Argentina; Director de la Unidad de Gestión Continua del Sistema de Integración Municipal América Área Sur SIMAAS (2017-2020).

- Gestión de Convenio Fundación Getulio Vargas - Universidad - Estados Provinciales y Municipales - Proyectos Planificación y Políticas Públicas

Conclusiones

Los avances en el diseño de estos proyectos de cooperación intermunicipal e interuniversitarios están en un nivel de avance superior. En mayo de 2017, se dictó un Taller de Cooperación Internacional, liderazgo intercultural y municipios, a través de la invitación efectuada por la Alcaldía de Tulcán (Ecuador). Ya, en noviembre, se recibió la delegación desde el Consejo Cantonal de Protección de Derechos de Tulcán, en la Universidad Nacional de Córdoba. Estamos en una etapa de diseño de intervención social con organizaciones barriales en el municipio de Las Heras (Mendoza - Argentina), en donde ya, en el 2016, se dictó un Taller de Formación Municipal, con resultados positivos.

Estas apuestas a potenciar las sinergias intermunicipales, a través de diferentes actores universitarios, han servido para transferir muchos avances de investigaciones y otros proyectos de extensión universitaria.

Está la expectativa de establecer y de consolidar estrategias de inversión en capital social; asociatividad entre iniciativas públicas, comunitarias y privadas, con un repositorio de soluciones tecnológicas al alcance de la base social de cada comunidad; inducción a un desarrollo con bienestar, acercando la oferta pública a la demanda comunitaria.

Las comunidades educativas trascenderán sus ámbitos restringidos al vaciado curricular, desde nivel central, a un rol de institución de opinión y cambio local, a través de la logística de información al servicio de la producción y de la vinculación económica entre municipios, integrando el proceso entre economías regionales y, de ellas, con el mercado global.

Se integrarán áreas dispersas, promoviendo nuevas sinergias entre acciones ciudadanas, currículos educativos y programas ya existentes, fortaleciendo la cooperación entre el sistema científico tecnológico, el sector productivo y territorios hidrográficos, a través de comités de cuencas, asociaciones intermunicipales y administraciones sub-nacionales, concordantes con los 17 ODS de Naciones Unidas.

La participación de las mujeres tendrá énfasis en estrategias colectivas, desde lo femenino, que involucren la producción económica, desarrollo de tecnología limpia y liderazgo comunitario y sustentable, trascendiendo el espacio permitido de socialización tradicional y normada desde la visión masculina.

Los territorios se convertirán en ecosistemas colaborativos, sustentados en los logros del capital tecnológico comunitario desarrollado; egresado de enseñanza media, con mayor probabilidad de primer empleo; nuevas cooperativas y fortalecimiento de las ya existentes, por acceso a tecnologías, o su incorporación a federaciones y confederaciones; el apoyo a las MY-PIMES aumentará en oportunidades de negocios y ambientes favorables a nuevos emprendimientos;

más ocupaciones productivas, renta y riqueza en el segmento de NBI.

Bibliografía

Astorga, S.; Segovia, M.E. (2016). (Trans) formación, trabajo y democratización. Acerca de los desafíos y posibilidades de las estrategias de capacitación del personal de apoyo académico en el sistema universitario argentino. En: Resúmenes de las XXIII Jornadas de Jóvenes Investigadores de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo / Lara Fabricia Kretzer ... [et al.]. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Pág. 285. ISBN 978-950-34-1310-4.

Ortiz, M.E. (†). (2014). Proyecto Misiones VII: Pasantías del personal de apoyo académico que realizan estudios en gestión universitaria en el marco de la capacitación del MERCOSUR: una mirada a la integración y la cooperación internacional desde el bilingüismo y la multiculturalidad. Mendoza: UNCuyo. SPU.

Resolución N° 5246 SPU Buenos Aires: 04/12/2015.

Santos, G.; Fressoli, M. (eds.). Tecnología, desarrollo y democracia. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social, MINCyT, Buenos Aires, pp. 25-78.

Thomas, H. (2000). Tecnología y Sociedad, en Kreimer P. y Thomas, H.: Aspectos sociales de la Ciencia y la Tecnología, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 139-148.

Thomas, H. (2012). Tecnologías para la inclusión social en América Latina: de las tecnologías apropiadas a los sistemas tecnológicos sociales. Problemas conceptuales y soluciones estratégicas, en Thomas, H. (org.),

Thomas, H.; Fressoli, M.; Becerra, L. (2012). Science and technology policy and social ex/inclusion: Analyzing opportunities and constraints in Brazil and Argentina, *Science and Public Policy*, 39, (5), pp. 579-591.

Torres, C. (2009). Notas para repensar algunas categorías de la educación latinoamericana. En: MOLLIS, M., 2009 (Comp.). *Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una nueva Ley de Educación Superior*. Buenos Aires, Edic. CCC: CLACSO. p. 233-242.

Unidade de Gestão Contínua e Câmara Técnica do SIIMAAS - Sistema de Integração Municipal América Área Sul. Diálogos Subnacionais por uma Agenda de Futuro 2030. São Gonçalo, "Território Sem Fronteiras". RJ, junio 2016.

Emprendimiento Universitario



Actitud emprendedora de estudiantes universitarios
en la República de Panamá

Vicente Herrera¹
Mariela Salgado²
(Panamá)

1 Doctor en Ciencias Empresariales. Docente e investigador - Universidad Latina de Panamá.

2 Master en Administración de Empresas con énfasis en Mercadeo. Docente e investigador - Universidad Tecnológica de Panamá.

Resumen

Las universidades panameñas han puesto especial atención al fomento del emprendimiento empresarial y social entre los estudiantes, pero carecen de estudios que muestren el grado de disposición y de entendimiento de los estudiantes, hacia emprender. Por ello, formulamos el problema: ¿Cuál es el grado de actitud emprendedora que muestran los estudiantes universitarios en la República de Panamá? El estudio, se realizó en las diversas universidades en la Ciudad de Panamá y en sedes del interior del país. Se encuestaron a estudiantes de licenciatura y de postgrado y el objetivo es describir el grado de actitud emprendedora que muestran los estudiantes universitarios. La muestra fue de 2.097 estudiantes. La encuesta utilizada fue validada, a través de una prueba piloto y el coeficiente Alfa de Cronbach fue de 0,85, el cual, es aceptable. Hay mayor proporción de actitud positiva hacia emprender en los estudiantes de universidades privadas, porque proceden de colegios privados, donde se tratan o discute mucho más, el aspecto de emprendimiento empresarial y social. La investigación reflejó que existe una actitud emprendedora positiva en los estudiantes universitarios panameños, producto de que las universidades cuentan con materias relacionadas con el emprendimiento o creación de empresas.

Palabras clave: Actitud, emprendedor, emprendimiento social, habilidad.

Introducción

La crisis económica y los conflictos político-sociales de las décadas del siglo pasado trajeron, como consecuencia, la migración masiva de la población de las zonas rurales a las grandes ciudades. En Panamá, se han desplazado poblaciones hacia la capital y la llegada de personas de otros países ha generado un mayor desempleo. La alternativa que optaron los migrantes y los desempleados fue crear sus propias fuentes de trabajo y lo hacen en una situación informal.

A este fenómeno, de crear su propio empleo, se le ha denominado “emprendimiento”, donde las personas tienen la capacidad creativa de generar nuevos productos o servicios. Ese Emprendedor detecta una oportunidad, la analiza, la estudia y se proyecta para crear un nuevo negocio, podemos decir, que tiene aquel olfato para detectar nuevas oportunidades de negocios.

Obviamente, aprender a emprender no es una tarea fácil, pero las necesidades son un motivador importante y se necesita contar con creatividad para solucionar los problemas, por ello, las universidades juegan un papel importante en desarrollar el Espíritu Emprendedor, en sus aulas de clases.

Ante la situación de que no todos los egresados pueden encontrar posiciones de trabajo en las empresas formales, se hace necesario desarrollar el Espíritu Emprendedor. Por ello, las universidades buscan desarrollar una actitud emprendedora en los estudiantes. Esa

actitud emprendedora es una intención permanente de asumir riesgos y utilizar y administrar los recursos, para generar resultados en una actividad de negocio.

En las últimas décadas ha existido un interés por el tema del emprendimiento en las universidades, han introducido cursos de la temática en los planes de estudio. Las primeras universidades que iniciaron esto fue hace unos 20 años, con el apoyo de Universidades Españolas, decidieron implementar los cursos de Emprendimiento en las carreras, realizar investigaciones sobre el tema de emprendimiento. A continuación, se muestran algunos estudios referentes al emprendimiento en América Latina.

Loli, Aliaga, Del Carpio, Vergara, Aliaga (2011), dan cuenta de una investigación desarrollada sobre la actitud emprendedora de los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú) y su relación con algunas variables demográficas, en una muestra de 182 sujetos, pertenecientes a 20 Facultades, hallando que, la mayoría de estudiantes, tiene una actitud positiva hacia la creatividad y el emprendimiento y que existe una relación significativa con variables de edad, ciclo de estudios, Facultad a la que pertenecen, desarrollo de emprendimiento y sector de actividad para emprender.

Espíritu, Sastre (2007) desarrollaron un estudio de emprendimiento en la Universidad de Madrid, con una muestra de 668 estudiantes, en la que se encontró que los estudiantes de más reciente incorporación a la universidad presentan tasas de actitud emprendedora,

superiores a las de sus compañeros más veteranos. Asimismo, aquellos que tienen una formación más específica tienden a ser más conservadores.

Vejarano, Espinoza (2008) adelantaron una investigación, con el objeto de identificar y medir la actitud emprendedora de los estudiantes de la Universidad Tecnológica Equinoccial, Quito, Ecuador, a fin de diseñar estrategias de promoción, comunicación, capacitación e impulso al emprendimiento, en una muestra de 245 estudiantes. Encontraron que existen actitudes y conductas altamente positivas hacia el emprendimiento, así como de apoyo a las estrategias que conlleven a fortalecer las actividades que conduzcan a fomentar una cultura emprendedora.

Espinoza (2004) realizó un estudio sobre aptitudes y actitudes empresariales de los estudiantes de administración, en tres universidades públicas de Lima y Callao, en una muestra de 200 alumnos y encontró que el 56,5% no tienen trabajo dependiente y el 43,5% tiene trabajo dependiente. En el primer caso, el 16,81%, indica tener negocio propio y 83,19%, no tener negocio propio; en el segundo caso, el 9,5% señala tener negocio propio y el resto no tiene negocio propio.

Como hemos visto anteriormente, hay varios estudios que evalúan la actitud de los estudiantes hacia el emprendimiento, es por ello por lo que, a través de esta investigación, deseamos tener algunos datos que revelen en qué medida los estudiantes tienen actitudes positivas o negativas hacia crear sus propios negocios.

Esta información permitirá a las universidades identificar las actitudes de sus estudiantes, ver sus fortalezas y falencias, en el tema. Además, dará luces para establecer en qué áreas se requieren realizar mejoras. Estos resultados también serán de utilidad para establecer acciones que permitan desarrollar una cultura emprendedora más fuerte en las universidades.

El objetivo general es medir el grado de actitud emprendedora que muestran los estudiantes universitarios en la República de Panamá.

Los objetivos específicos son:

- Indicar la disposición de los estudiantes de actuar por iniciativa propia usando sus recursos.
- Describir qué tanto identifica, calcula y controla los riesgos al emprender las acciones.
- Explicar qué tanto los estudiantes buscan y toma oportunidades para resolver sus demandas o exigencias.
- Señalar cuántos estudiantes investigan, exploran, curiosoan y pregunta para emprender negocios.
- Identificar la mejor práctica en emprendimiento en las universidades del país.

Métodos

Para este estudio, se tomó una encuesta o escala que se presenta en el estudio Oscar Tinoco Gómez, sobre Medición de la Capacidad Emprendedora de ingresantes a la Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú,

Industrial Data, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2008. Esta escala permite medir las actitudes emprendedoras de los estudiantes (Tinoco Gómez, 2008).

Con el objetivo de testear la validez del instrumento, se realizó una prueba piloto, en la Facultad de Negocios de la Universidad Latina de Panamá, con estudiantes de licenciatura. La encuesta utilizada fue validada, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, que fue de 0,85, el cual, es aceptable.

La encuesta tuvo lugar en su aplicación en enero y febrero del 2017 y su tabulación en marzo. Al momento de tabular dichas encuestas, 25 de ellas fueron descartadas, por no estar completas o tener doble marcación en unos ítems, lo que nos dejó un total de 2.097 encuestas, para ser trabajadas.

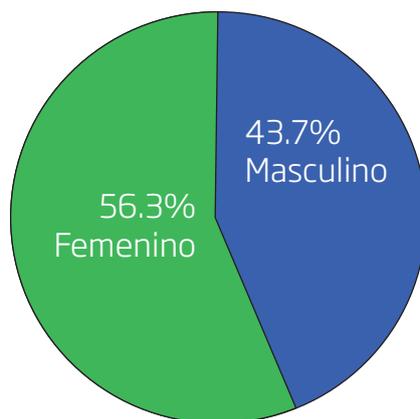
Resultados

3.1. Actitud emprendedora

La muestra de este estudio fue en un 39,5% (828 estudiantes) de la Universidad de Panamá; un 22,2% (465 estudiantes) son de la Universidad Tecnológica de Panamá; un 14,4% (301 estudiantes) son de la Universidad Latina de Panamá y el restante de la muestra (804 estudiantes) son de otras universidades.

En la figura 1 vemos en cuanto al sexo de los estudiantes, que un 56,3% son del género femenino y un 43,7%, del masculino. En Panamá, un 60% de los estudiantes universitarios son del sexo femenino.

Figura 1. Sexo de los estudiantes.

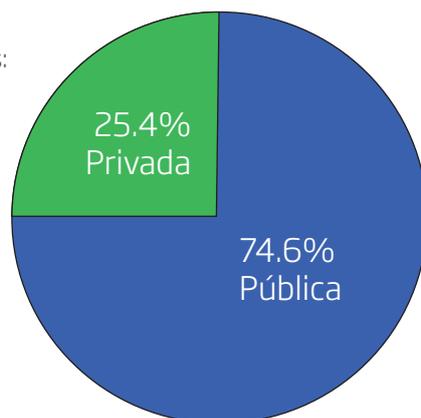


En la figura 2, se muestra que un 25,4% son estudiantes de universidades privadas y un 74,6%, de universidades públicas. En Panamá existen, aproxi-

madamente, 160.000 estudiantes y un 65% de los estudiantes universitarios cursan estudios en las cinco universidades públicas del país.

Figura 2. Tipo de universidad.

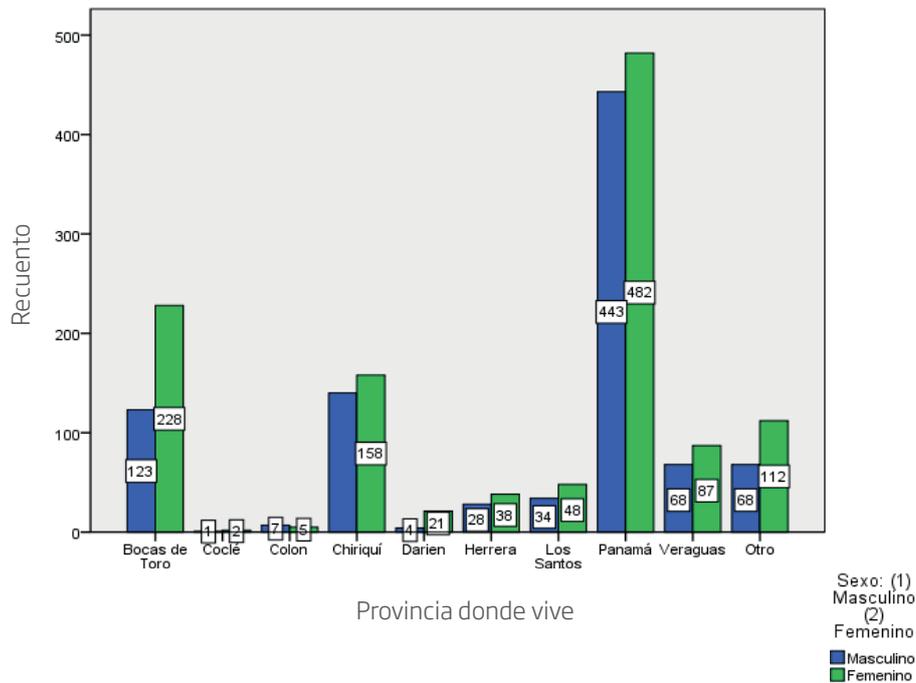
La universidad donde estudia es:



En la figura 3, se presenta la información sobre las provincias donde viven. Más del 50% viven en la provincia de Panamá. La provincia de Panamá es la capital

del país y es donde se concentran la mayor cantidad de estudiantes.

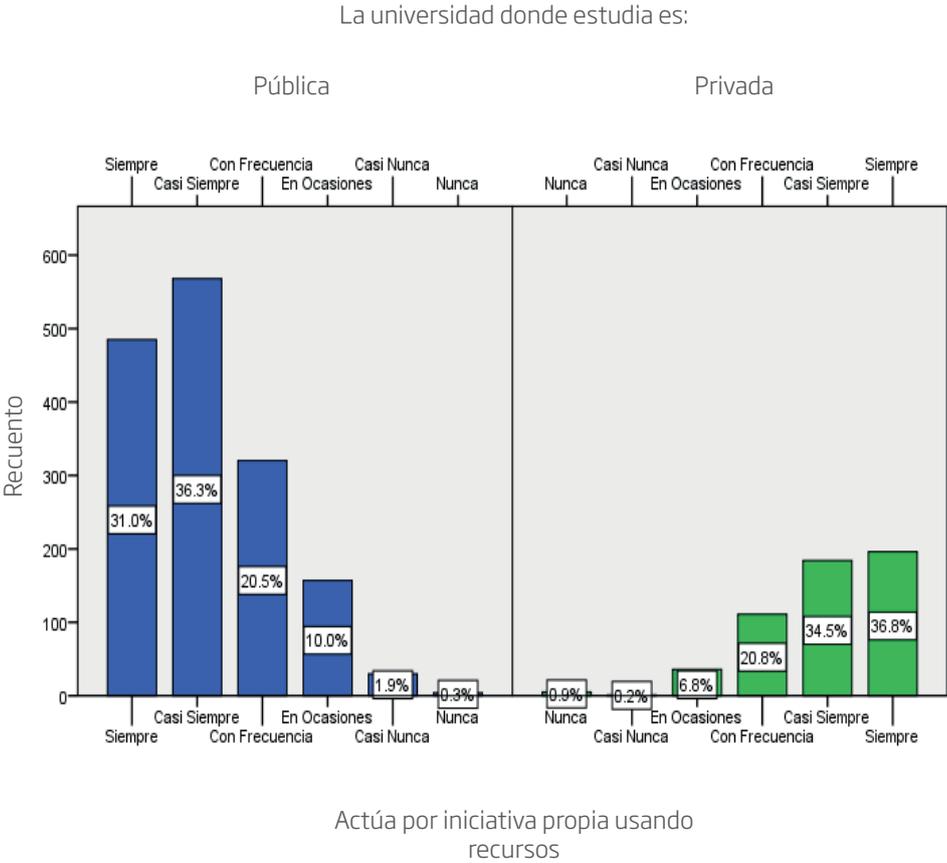
Figura 3. Cantidad de estudiantes, por provincia donde vive.



En la figura 4, se muestra si actúan por iniciativa propia usando sus recursos; se puede observar que en los estudiantes de universidades públicas predomina la respuesta de Casi Siempre (36,3%) y en los estudiantes de universidades privadas predomina la respuesta de Siempre (36,8%)

de Siempre (36,8%); lo anterior indica que, en ambos grupos, prevalece la iniciativa propia de usar sus recursos. La respuesta positiva de usar los recursos es mayor de 65% en los dos grupos.

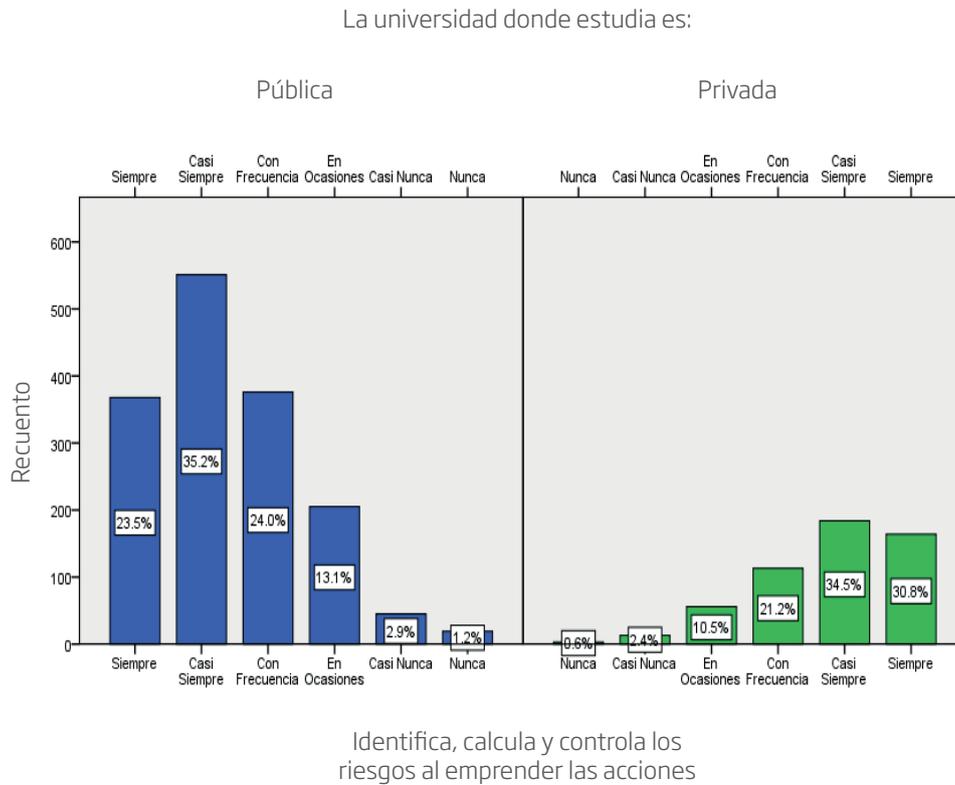
Figura 4. Respuestas sobre si actúa por iniciativa propia usando sus recursos, por tipo de universidad.



En la figura 5 podemos ver que en los estudiantes de universidades públicas predomina la respuesta de Casi siempre (35,2%) y en los estudiantes de universidades privadas prevalece la respuesta de Casi siempre (34,5%)

lo anterior indica que los estudiantes identifican, calculan y controlan los riesgos al emprender las acciones. Las respuestas negativas son un poco mayores en universidades públicas.

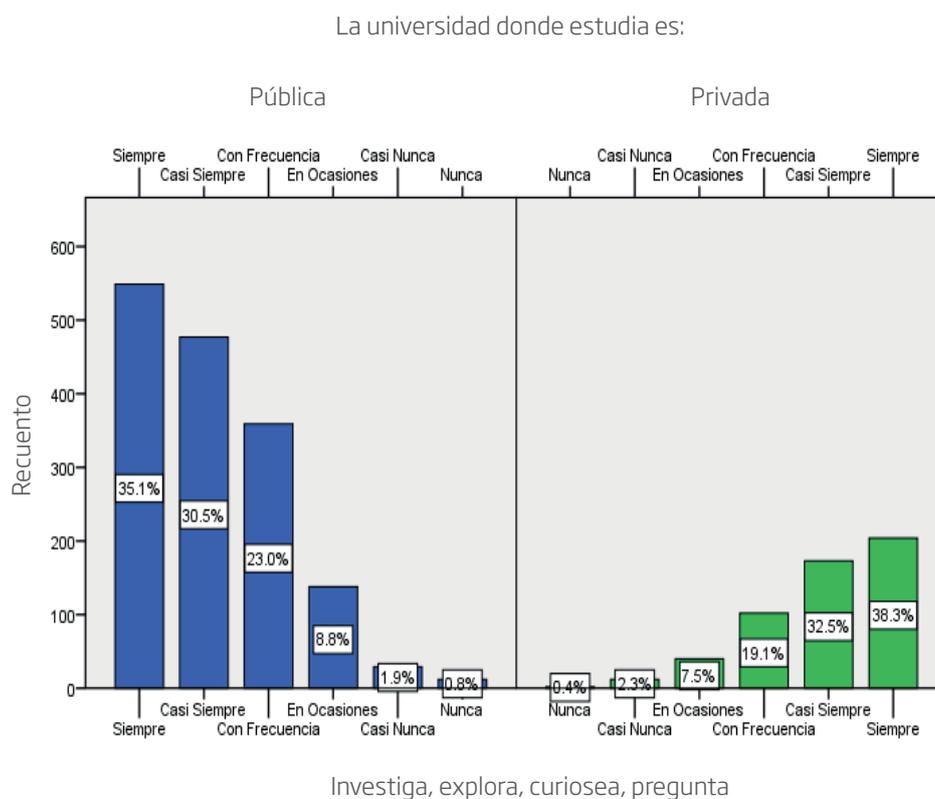
Figura 5. Respuestas sobre si identifica, calcula y controla los riesgos al emprender las acciones, por tipo de universidad.



En la figura 6, se muestra si investigan y exploran, vemos que en los estudiantes de universidades públicas predomina la respuesta de Siempre (35,1%) y en los estudiantes de universidades privadas prevalece la respuesta de Siempre (38,3%), se puede ver que

los porcentajes son muy similares en ambos grupos, por ello, podemos decir que no hay diferencias en los dos grupos de estudiantes. En ambos grupos, más del 65% opinan que investigan, exploran, curiosoan, preguntan.

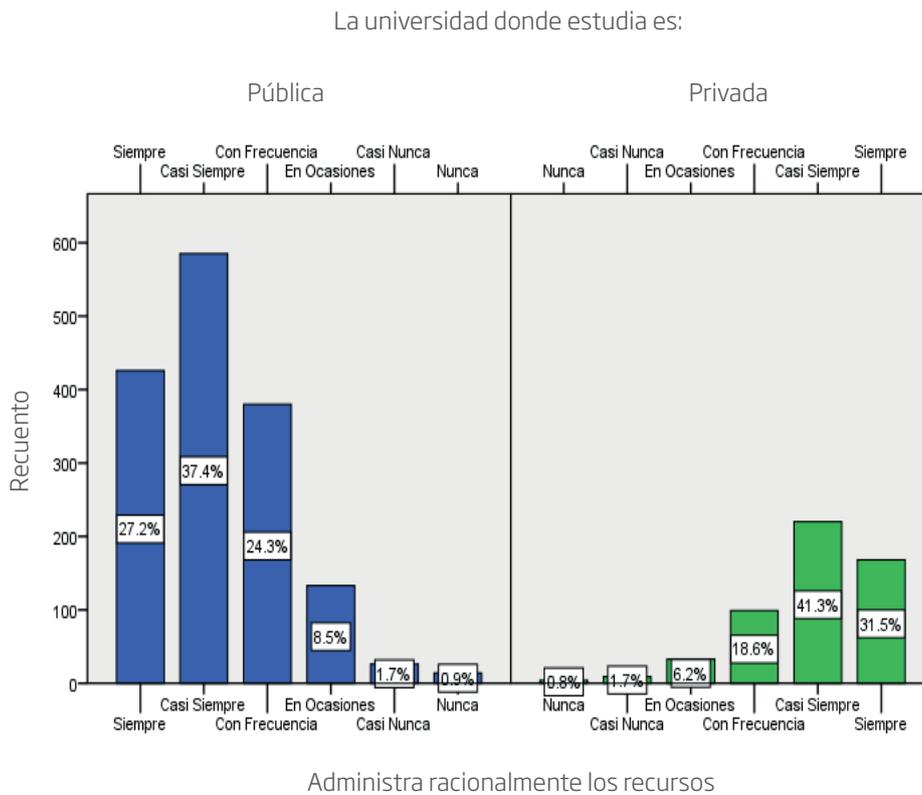
Figura 6. Respuestas sobre si investiga, explora, curiosoa, pregunta, por tipo de universidad.



En la figura 7, referente a si administra racionalmente los recursos, vemos que en los estudiantes de universidades públicas predomina la respuesta de Casi siempre (37,4%) y en los estudiantes de las privadas prevalece la respuesta de Casi siempre (41,3%). En ambos grupos más del 60% opinan que sí adminis-

tran racionalmente los recursos, pero en cuanto a los porcentajes de casi nunca o nunca, se presenta un mayor porcentaje en los estudiantes de universidades públicas, es decir, que esos estudiantes no administran racionalmente los recursos.

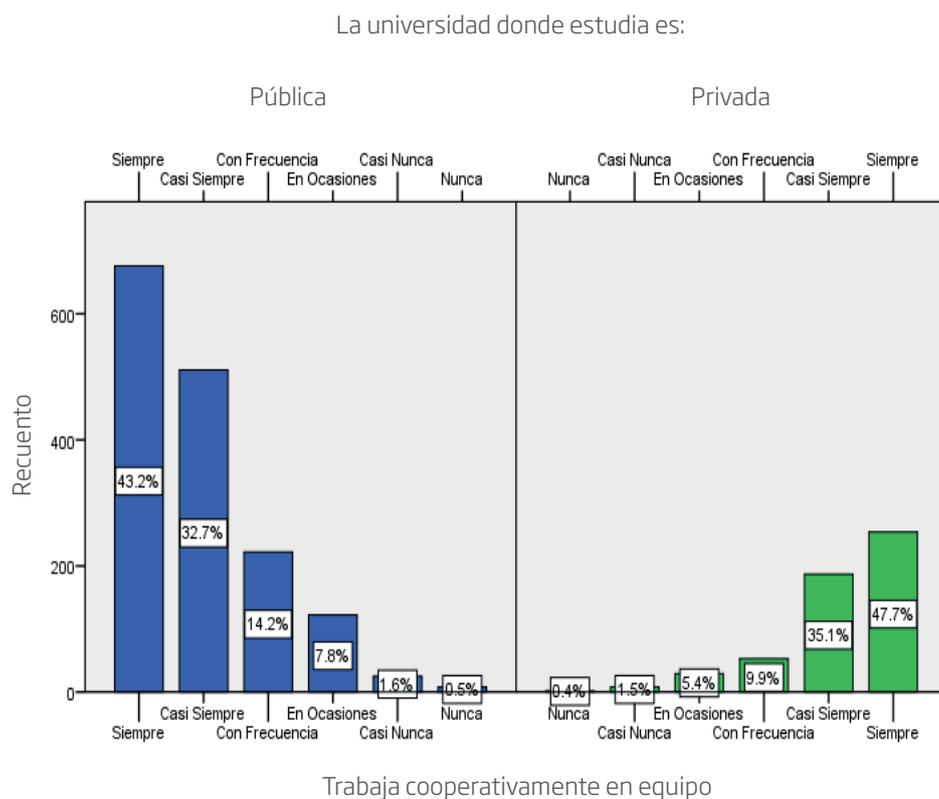
Figura 7. Respuestas sobre si administra racionalmente los recursos, por tipo de universidad.



En la figura 8, referente a si trabaja cooperativamente en equipo, vemos que en los estudiantes de universidades públicas predomina la respuesta de Siempre (43,2%), y en los estudiantes de universidades privadas prevalece la respuesta de Siempre (47,7%). En ambos grupos, más del 65% opinan que sí trabajan

cooperativamente en equipo, pero en cuanto a los porcentajes de casi nunca o nunca, se presentan en mayor porcentaje en los estudiantes de universidades públicas, es decir, que ellos muestran un menor trabajo en equipo.

Figura 8. Respuestas sobre si trabaja cooperativamente en equipo, por tipo de universidad.



Mejor práctica emprendedora en Panamá

Es fundamental para las sociedades que sus miembros tengan la capacidad de formar empresas, de manera que su tejido empresarial sea dinámico, presente una oferta diversificada, que redunde en mayor bienestar local, tanto económico como social para sus ciudadanos (Audretsch, 2007).

En cuanto a los emprendimientos basados en conocimientos son caracterizados por construir propuestas de valor, con altos factores de diferenciación, de innovación y de identificación de oportunidades, marcadas por tendencias que puedan ser escalables a diferentes mercados. De acuerdo con sus fundadores, están conformadas por equipos de emprendedores, con estudios universitarios completos o en curso, de hogares de clase media y sus edades oscilan entre los 24 y 35 años (Kantis, Federico y Ibarra García, 2017).

El fenómeno emprendedor y su relación con la universidad a sido analizada, entre otras áreas, desde la educación emprendedora que imparte y su efectividad hacia el fomento real de una cultura emprendedora. Esto ha llevado a que la universidad de hoy, haya rea-

lizado cambios dentro de sus estructuras, así como la adopción de programas de formación emprendedora, que permitan dotar a sus estudiantes de competencias y conocimientos integrales, mediante los cuales, amplíen su desarrollo profesional, no solo como empleados, sino también como creadores de sus propias empresas (Serrano-Bedía, Pérez-Pérez y Palma-Ruiz, 2016).

La Educación superior universitaria, se imparte en varias universidades públicas (estatales) y privadas. Las universidades públicas son entidades educativas autónomas del Estado, dedicadas al desarrollo humano y a la formación profesional de alta calidad, a un costo accesible. Son las encargadas de fiscalizar que la educación profesional, que se da en las universidades privadas, cumpla con los más altos estándares de calidad; también son las encargadas de homologar los títulos obtenidos en las universidades de otros países.

A través La ley 30 del 20 de julio de 2006, se crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Educación Superior Universitaria. En la tabla 1, se muestra la situación actual de las universidades, una vez aplicada el sistema de acreditación en Panamá.

Tabla 1. Cantidad de Universidades de la República de Panamá.

Tipo de universidades	Cantidad
Universidades acreditadas (5 son estatales)	23
Universidades con permiso provisional por 6 años	8
Universidades cerradas	9
Universidades en proceso de creación	9

Fuente: Elaboración de autores.

Al buscar la mejor práctica en materia de emprendimiento, se observó que, de las 23 universidades acreditadas, solo una estatal contaba con un Sistema de Emprendimiento Integral, lo que le permite un mayor impacto y efectividad en su gestión y esa era la Universidad Tecnológica de Panamá; es la institución estatal

de mayor jerarquía, en lo que a educación superior científica y tecnológica se refiere, en la República de Panamá. Fue creada mediante la Ley 18 del 13 de agosto de 1981. Actualmente, cuenta con 6 facultades, 5 centros de investigación y 7 centros regionales, con una oferta académica actualizada (Tabla 2), con 127 carreras, en los diferentes niveles, a saber:

Tabla 2. Oferta Académica de la UTP.

Niveles	Número de carreras
Doctorados	4
Maestrías y especializaciones	69
Profesorado	1
Licenciaturas en Ingenierías	21
Licenciaturas y técnicos	26
Técnicos	6

Fuente: Elaboración de Autores.

Durante sus 35 años de existencia, ha graduado 60.609 profesionales que, con sus conocimientos y habilidades, coadyuvan al desarrollo del país. A partir

del 2003, se implementa en la oferta académica de la UTP, particularmente, en la Facultad de Ingeniería Industrial, el curso Formación de Emprendedores que,

hoy día, se imparte de manera transversal, en cinco de las seis facultades de la UTP. Su objetivo general busca estimular la capacidad creativa y el espíritu emprendedor de los estudiantes, elaborando un proyecto innovador, con potencial de llevarlo a la práctica.

Sus objetivos específicos son:

- Entender la evolución del emprendedor a través del tiempo y sus características más importantes.
 - Reconocer que las capacidades de un emprendedor pueden ser desarrolladas a partir del conocimiento.
 - Conocer y valorar la importancia del emprendedor en la economía de un país y en su labor como empresario.
 - Investigar los principales pasos para la creación de una empresa.
- Comprender los principales modelos de negocio que existen en la actualidad.
 - Desarrollar ideas de negocios a partir de la identificación de oportunidades de mercado.
 - Desarrollar y evaluar la viabilidad de una oportunidad de negocio a través de la elaboración de un plan de negocios tomando en consideración el análisis del producto, la industria, mercado, competencia y aspectos financieros.

A lo largo del semestre, los estudiantes identifican sus capacidades emprendedoras, aplican metodologías y herramientas, basado en la experimentación de un trabajo de campo, que les brinda una enseñanza integral, real y efectiva del mundo del emprendimiento. Cabe señalar, que los proyectos finales del curso son evaluados por un jurado, con evaluadores internos y externos, ya sea en el período de sustentación o en la Feria de Emprendedores (Ilustración 1), evento que se realiza una vez al año.



Ilustración 1.
Feria de Proyectos
Emprendedores Centro
Regional de Chiriquí,
Universidad Tecnológica de
Panamá.

Adicionalmente, aquellos proyectos con mayor potencial y viabilidad, así como también la identificación de características y la motivación del equipo emprendedor, para llevar adelante el proyecto, son referidos para ser guiados a través del programa para emprendedores del Centro de Emprendimiento UTP Emprende de la universidad.

Para el 2008, la UTP realizó cambios importantes, de tipo organizacional y estructural, que han permitido una plataforma formal de servicios especializados en favor de la creación de empresas de base tecnológica, que se generen desde la Universidad. Estos cambios fueron marcados por la visión institucional de las autoridades de entonces y el consecuente apoyo de quienes se encontraron al mando de los destinos de la institución, en años posteriores.

Por supuesto, esto no podría haber sido sostenible en el tiempo, si no se hubiesen definido algunos principios claves, al momento de su desarrollo e implementación, que a continuación resaltamos:

- **Benchmarking:** Una de las primeras acciones que se pusieron en marcha fue realizar un Benchmarking, de manera que se pudiesen conocer y adaptar las mejores prácticas de otras instituciones, al país, a la institución y a los potenciales emprendedores de Panamá. Dentro de este primer proceso, se visitaron países como Colombia, Argentina, Uruguay e Israel.
- **Diagnóstico y Mapa Estratégico:** Seguidamente, se realizó el Diagnóstico, a través de un análisis del entorno, un análisis interno, utilizando

la metodología DAFO (Dyson, 2002), que permitió identificar los recursos disponibles y los no disponibles, la viabilidad y el potencial para implementar una plataforma servicios especializados para las empresas de base tecnológica, generadas en el entorno universitario y que complementara la formación emprendedora que se ofrecía desde el 2003, en la UTP. Esto permitió definir la línea base y la construcción del mapa estratégico, para llevar adelante la gestión del emprendimiento desde la UTP, en su contexto interno y con alcance externo a la institución.

El mapa estratégico contempla las siguientes líneas:

1. Fomento a la cultura emprendedora
2. Formación y capacitación para el emprendimiento
3. Acompañamiento en el emprendimiento
4. Investigación y desarrollo del proceso emprendedor
5. Sensibilización y primeros resultados

Para su implementación, se ejecutaron actividades, programas y proyectos, en cada una de estas líneas, con un proceso de sensibilización que se dio a nivel nacional y a todos los niveles de la institución, lo cual, generó los primeros casos de éxitos, que fueron los insumos y las evidencias que permitieron la creación formal de dos unidades especializadas y periféricas, para apoyar a los emprendedores internos de la universidad, como externos, que se acercaban a solicitar apoyos en la institución; el Centro UTP Emprende y el Centro UTP Incuba.

Centro de Emprendimiento UTP Emprende

Aprobado en los gobiernos internos de la UTP, el 9 de diciembre del 2009, con el objetivo de fomentar la cultura emprendedora de la UTP, mediante el desarrollo

de concursos para emprendedores (Ilustración 2), ferias, giras de sensibilización y eventos de exposición de casos de éxito, servicios de capacitación empresarial a grupos específicos y difusión de la oferta de financiamiento local e internacional, que se realizan a nivel nacional, a través de los centros regionales de la UTP.



Ilustración 2. Estudiantes Ganadores del Concurso Emprendete 2010, Centro Regional de Veraguas, Universidad Tecnológica de Panamá.

Programa Acciona, UTP Emprende

Cuenta con el programa “Acciona”, el cual, inicia desde que los emprendedores tienen una idea de negocios

hasta la asesoría, para la obtención de fondos dirigidos a la puesta en marcha del proyecto emprendedor (Ilustración 3).



Fuente: Elaboración de los Autores.

Ilustración 3. Programa Acciona del Centro de Emprendimiento de la UTP.

El programa está estructurado en nueve pasos, tomando como base la Metodología Lean Star Up, que permiten la identificación de oportunidades y la validación del potencial para el desarrollo del proyecto emprendedor, directamente en el mercado.

Centro de Incubación de Empresas UTP Incuba

Seguidamente e identificando la necesidad que se requería de brindar servicios especializados, una vez

los proyectos estaban listos para su puesta en marcha, se crea, entonces, en la universidad UTP, Incuba (Ilustración 4), la primera incubadora universitaria del país, creada el primero de febrero del 2010. Su objetivo consiste en el fomento de la creación de nuevas empresas, mediante la aplicación del modelo de incubación de empresas, de la Universidad Tecnológica de Panamá.

UTP Incuba es una incubadora de base tecnológica, ya que recibe proyectos que cuenten con las siguientes características:



Ilustración 4. Logo de Centro de UTP Incuba, Universidad Tecnológica de Panamá.

- Proyectos que apunten a la solución de una necesidad real del mercado.
- Componentes de innovación, lo que se traduce en factores de diferenciación frente al mercado local e internacional.
- Potencial de crecimiento.
- Producto Mínimo Viable y Modelo de negocio validado.
- Evidencia de capital inicial disponible para la puesta en marcha y el programa de incubación.

Programa Increce, UTP Incuba

El modelo de incubación de empresas de UTP Incuba (Ilustración 5), se encuentra identificado mediante el Programa Increce, estructurado en tres fases, enfocadas en el crecimiento del proyecto emprendedor, medido por hitos de cumplimiento en las diferentes etapas, tales como:

- Generación de ventas sostenibles.
- Creación de puestos de trabajo.

- Expansión territorial, local e internacional.
- Ampliación de su cartera de clientes Gestión del emprendimiento ampliada e integral.

La gestión de fomento y apoyo a la creación de empresas de base tecnológica de la UTP es apoyada por otras unidades, miembros de los diferentes estamentos de la UTP, del sector académico, investigador y administrativo.



Ilustración 5. Programa INCRECE de la Incubadora de Empresas de la UTP.

Fuente: Elaboración de los Autores.

Esto ha permitido fomentar el sentido de pertinencia de los diferentes estamentos en la institución (Cuadro 1), logrando, inclusive, que emprendedores estudiantes de pregrado y postgrado, docentes, investigadores,

administrativos, egresados y externos hayan sido apoyados por la UTP, para el desarrollo de sus nuevas empresas.

Cuadro 1. Otros actores internos vinculados a la gestión de emprendimiento de la UTP.

Estamentos o unidades	Involucramiento con el fomento del emprendimiento
Unidad de propiedad intelectual	Asesoría y definición de la estrategia de propiedad intelectual para los proyectos de emprendedores
Las facultades de la universidad	Docentes asesores y gestores de proyectos emprendedores. Vinculación de proyectos generados en la facultad. Desarrollo de actividades conjuntas
Los centros de investigación	Asesoría y opinión experta técnica, de productos, modelos, servicios procesos inmersos en los proyectos emprendedores.
Dirección de comunicación estratégica	Difusión de casos de éxitos y actividades, y gestión de fomento al emprendimiento.
Centros regionales	Expansión a nivel nacional de la cultura y gestión de fomento al emprendimiento.
Asesoría legal	Revisión de contratos con las empresas incubadas. Asesoría legal a empresas incubadas.
Unidades administrativas	Logística de eventos y actividades
Dirección de relaciones internacionales	Vinculación con proyectos de autogestión internacionales
Dirección de extensión	Vinculación con actores del entorno local.

Fuente: Elaboración de Autores.

Diversificación de fondos

Como toda universidad pública, una de las limitantes más comunes para la implementación de nuevas gestiones es el presupuesto, el cual, siempre es limitado. Por esta razón, una de las estrategias fue presentar propuestas interinstitucionales, ante organismos externos locales y organismos multilaterales, encaminadas a fomentar y desarrollar el emprendimiento desde el sector académico, en este caso la UTP, en el nivel nacional.

Mediante esta estrategia, se ejecutaron proyectos regionales e interinstitucionales, que permitieron acceder a fondos para infraestructura, adecuaciones, capacitaciones locales e internacionales (Ilustración 7), con los cuales, se lograron espacios dotados de equipos tecnológicos en un ambiente empresarial creativo (Ilustración 8) y también preparar a nuestro recurso humano interno, para asesorar y gestar proyectos emprendedores de base tecnológica.



Ilustración 6. Capacitación de gestores y asesores internos en la Universidad Tecnológica de Panamá.



Ilustración 7. Equipo e Infraestructura para el emprendimiento en la Universidad Tecnológica de Panamá



Derechos Reservados - UTP



Derechos Reservados - UTP



Derechos Reservados - UTP

Recurso humano para la gestión del emprendimiento

Otro factor de vital importancia es el recurso humano, que llevará adelante la gestión de fomento y desarrollo del emprendimiento desde una universidad. Dentro de la UTP existen diferentes tipos de recurso humano, personal de planta a tiempo completo, personal asesor y gestor a tiempo parcial.

Aun así, es un aspecto fundamental, que se está fortaleciendo, para crear mayores incentivos, que motiven a una mayor participación de más profesionales, tanto internos como externos, que permitan brindar más y mejores servicios, que tengan mayor alcance, para el fomento del emprendimiento.

Desde la experiencia de los autores, existen características específicas con las que debe contar este recurso humano (Cuadro 2):

Cuadro 2. Características del recurso humano para el emprendimiento.

Características	Rol
Pasión por su trabajo	Todo el personal
Capacidad de transferir conocimiento	Gestor o asesor de emprendedores o nuevos empresarios
Experiencia con el sector empresarial: empresario, consultor vinculador	Gestor asesor, directores de unidades periféricas para el emprendimiento
Visión holística	Personal de planta
Competencias profesionales: asertividad, empatía, comunicación, liderazgo, trabajo en equipo, trabajo bajo presión, adaptación al cambio, enfoque de resultados, creativo, organizado, manejo de la confidencialidad	Personal de planta, asesores, gestores
Habilidades, conocimientos y técnicas empresariales	Gestor - generalista Asesor - por áreas

Fuente: Elaboración de Autores.

En la medida en que se pueda contar con estas características en el recurso humano, dedicado a fomentar el emprendimiento en la universidad, se considera una mayor potencialidad para el logro de una gestión efectiva y eficaz.

En el Centro UTP Emprende, se han alcanzado los siguientes resultados (Tabla 3):

Tabla 3. Resultados de UTP Emprende 2010-2016.

Tipo de Gestión	Cantidad
Sensibilización	10.300 personas
Fondos levantadas en convocatorias	US\$1.375.000
Fondos ganados en concursos	US\$120.000
Capital Semilla para empresas	US\$77.000.00
Convocatoria de Ciencia y Tecnología	89% en el nivel nacional
Proyectos de autogestión internacionales	US\$2.319.054
Proyectos de autogestión locales	US\$4.190.840

Fuente: Elaboración de Autores.

Desde la Incubadora de Empresas UTP Incuba, igualmente, se pueden destacar los siguientes indicadores de gestión (Tabla 4), tendiente al desarrollo de nuevas

empresas de base tecnológica por miembros de la UTP y externos del país.

Tabla 4. Resultados de UTP Incuba 2010-2016.

Hito	Cantidad
Empresas incubadas	22
Empresas egresadas	23
Tasa de sobrevivencia	70%
Nuevos empleos generados	33
Ventas generadas	4MM

Fuente: Elaboración de Autores.

Discusión de resultados

En la tabla 5, se hace una comparación de las medias de las respuestas de los estudiantes por tipo de uni-

versidades, se puede observar que las medias son superiores al promedio de 3, es decir, que son superiores al 50%, en este caso, el valor máximo es 5.

Tabla 5. Medias de las respuestas a las preguntas.

	Total		
	Media Pública	Media Privada	Media Total
Identifica sus talentos y los utiliza para alcanzar sus objetivos	3.71	3.84	3.74
Actúa por iniciativa propia usando sus recursos	3.84	3.98	3.87
Identifica, calcula y controla los riesgos al emprender las acciones	3.60	3.79	3.65
Atribuye a sí mismo las causas y consecuencias de sus acciones	3.82	3.97	3.86
Propone nuevas alternativas para alcanzar sus propósitos	3.83	4.03	3.88
Visualiza anticipadamente el resultado de sus acciones	3.56	3.65	3.58
Da soluciones fluidas y/o flexibles frente a los problemas	3.61	3.66	3.62
Busca y toma oportunidades para resolver sus demandas o exigencias	3.70	3.86	3.74
Busca perfeccionarse y superarse como persona	4.42	4.59	4.47
Mantiene vitalidad para desarrollar las actividades	3.98	4.03	3.99
Cumple con los compromisos adquiridos	4.18	4.23	4.19
Aplica controles de calidad (hace bien las cosas)	3.92	4.04	3.95
Define metas o propósitos concretos en su desempeño	4.01	4.03	4.01
Investiga, explora, curiosear, pregunta	3.86	3.96	3.88
Administra racionalmente los recursos	3.77	3.92	3.81
Evalúa y corrige las acciones	3.80	3.92	3.84
Comprende y satisface las necesidades del interlocutor	3.58	3.75	3.62
Trabaja cooperativamente en equipo	4.07	4.21	4.10
Influye en los demás	3.47	3.48	3.47
Construye redes de apoyo	3.08	3.24	3.12

Fuente: Elaboración de Autores.

Los cálculos indican que hay una actitud positiva hacia el emprendimiento, se observa que, en las universidades privadas, las medias son mayores a las públicas en cada una de las preguntas, que miden la actitud emprendedora. Lo anterior denota que hay una ma-

yor actitud positiva hacia el emprendimiento en las universidades privadas; sin embargo, es allí donde no se apoyan a los emprendedores, ya que no se cuentan con incubadoras de empresas.

Se realizaron pruebas de chi cuadrado, para denotar si hay diferencias en los grupos; en todas las preguntas, las significancias eran de 0,00. La regla de decisión dice que si la significancia es menor ,05 se rechaza la hipótesis nula y si es mayor, se acepta. Como en todos los casos es de ,000, se rechaza la hipótesis nula. La hipótesis nula parte del supuesto que no hay diferencias significativas. En todos los casos, se prueba que hay diferencias, ya que en ambos grupos hay inclinaciones hacia las respuestas de Siempre y Casi siempre, es decir, respuestas positivas hacia el emprendimiento.

Conclusiones

- En el estudio, se pudo observar que en 8 de 20 variables no hay diferencias en las respuestas entre los estudiantes de universidades públicas y privadas, es decir, que sus respuestas eran muy similares. Hay mayor proporción de respuestas de Siempre, en los estudiantes de universidades privadas, en otras palabras, una mayor actitud positiva hacia los emprendimientos; eso es así, porque proceden de colegios privados, donde se tratan o discute mucho más el aspecto de emprendimiento, que en los colegios públicos.
- En forma global podemos ver que hay una gran actitud emprendedora positiva en los estudiantes, ya que las universidades hoy cuentan con varios cursos de emprendimientos en las diversas carreras universitarias, cosa que no ocurría hace 15 años atrás.
- En este estudio, se observó que en los estudiantes prevalece las respuestas positivas en cuanto a que identifican sus talentos y los utiliza para alcanzar sus objetivos y que actúan por iniciativa propia, usando sus recursos.
- Se observó que en más del 60% opinan que identifican, calculan y controlan los riesgos al emprender las acciones y que Siempre investigan, exploran, curiosocean, preguntan.
- Prevalece la respuesta de que siempre trabajan cooperativamente en equipo, porque las universidades promueven los métodos que se consideran más eficaces, que son los que están basados en técnicas de grupo y trabajo en equipo, para la concepción de nuevas ideas empresariales.
- El presente trabajo recoge la experiencia de la Universidad Tecnológica de Panamá, en la implementación y el desarrollo de su gestión hacia el fomento del emprendimiento de base tecnológica, mediante una gestión integradora entre los diferentes estamentos internos, lo que ha permitido un amplio sentido de pertenencia y mayor alcance de sus resultados.
- Se destaca principios claves a considerar para el proceso de implementación de la gestión del emprendimiento académico, como son el desarrollo de un diagnóstico, que permita identificar los recursos con que se cuenta y los que se requieren para llevarla a cabo, además, la construcción de un mapa estratégico, donde se definan los objetivos los alcances, con los cuales, se pueda medir los resultados, a través de indicadores medibles y cuantificables.

Recomendaciones

Al finalizar el proceso de investigación, recomendamos:

- A partir de la experiencia exitosa de la UTP, consideramos importante que se puedan replicar este tipo de gestiones emprendedoras, en otras instituciones de educación superior e, incluso, en el sistema de educación, en sus diferentes niveles de formación.
- Crear un programa de fomento a la cultura emprendedora, que motive a estudiantes universitarios, creando equipos multidisciplinarios, mediante el desarrollo de actividades, como concursos innovadores, feria de proyectos, desde el sector académico.
- Se recomiendan institucionalizar programas de incentivos para los miembros de la universidad, docentes o investigadores, que formen parte de la planta de asesores o gestores de proyectos emprendedores apoyados.
- La formación académica para el emprendimiento debe contemplar metodologías que procuren la experimentación del aprendizaje en el mercado real, de manera que el aprendizaje sea real, pertinente y efectivo.
- Introducir la propiedad intelectual en la formación para el emprendimiento es de vital importancia, ya que es fundamental que todo emprendedor conozca sus deberes y derechos en esta materia, al momento de crear nuevos bienes y servicios al mercado.
- La creación de unidades servicios especializadas desde la academia, como incubadoras de empre-

sas, centros de emprendimiento, unidades de propiedad intelectual, unidades de transferencia, en conjunto con una formación emprendedora, pueden lograr la generación de nuevos emprendedores de base tecnológica, que logren identificar proyectos sostenibles e innovadores, que les permitan un impacto real a en la sociedad.

Bibliografía

Angelelli, P.; Prats, J. (2005). Fomento de la actividad emprendedora en América Latina y el Caribe. Serie de Informes Técnicos del Departamento de Desarrollo Sostenible. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, DC. Disponible desde Internet en: <<http://www.iadb.org/sds/doc/int1b2.pdf>>

Audretsch, D.B. (2007). Entrepreneurship capital and economic growth. *Oxford Review of Economic Policy*, 23, 1st., pp. 63-78.

Ayerbe, M.; Buenetxea, E. (2000). La cultura del trabajo y la actitud emprendedora en el ámbito profesional de la C.A.P.V. Cuadernos Sociológicos Vascos. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Bueno, E. (2003). Emprender en la sociedad del conocimiento: el capital del emprendizaje como dinamizador del capital intelectual. En Arnal Losilla (coord.). *Creación de empresa: Los mejores textos*, Barcelona: Ariel, pp. 61-80.

Dyson, R.G. (2004). Strategic Development Analysis at the University of Warwick. *European Journal of Operational Research*, 152, pp.631-640. doi:10.1016/S0377-2217(03)00062-6.

Espinoza, N. (2004). Las aptitudes y actitudes empresariales de los estudiantes de administración en las universidades públicas de Lima y Callao. Lima: Facultad de Ciencias Administrativas, UNMSM.

Espíritu O., R.; Sastre C., A. (2007). La actitud emprendedora durante la vida académica de los estudiantes universitarios, Facultad de Contabilidad y Administración. Campus Tecomán Universidad de Colima, México.

Galindo, M.A.; Méndez, M.T. (2011). La Actividad Emprendedora y Competitiva: Factores que inciden sobre los emprendedores. *Papeles de Europa*, 22, pp.61-75.

García, C.; Martínez, A.; Fernández, R. (2010). Características del emprendedor influyentes en el proceso de creación empresarial y en el éxito esperado. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 19, 2nd ser., pp.31-48.

Hernández S., R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta edición. McGraw-Hill, México.

Krauss, C. (2013). Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad Católica del Uruguay* *Entrepreneurial Attitude of*

college students: The case of Universidad Católica del Uruguay. *Dimens. Empresas*. - Vol. 9 No. 1, enero-junio de 2011, págs. 28-40

Loli, A.; Aliaga, J.; Del Carpio, J.; Vergara V., C.; Aliaga, R. (2011). Actitudes de creatividad y emprendimiento y la intención de desarrollar un negocio en estudiantes de la Universidad Nacional agraria - la molina. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Maurya, A. (2012). *Running Lean Iterate from Plan A to a Plan That Works* (2da ed.). Sebastopol, California: O'Reilly Media Inc.

Serrano-Bedía, A.M.; Pérez-Pérez, M.; Palma-Ruiz, M. (2016). Emprendimiento: visión actual como disciplina de investigación. Un análisis de los números especiales publicados durante 2011-2013. *Estudios Gerenciales*, 32, 82-95.

Tarapuez C., E.; Osorio C., H.; Parra H., R. (2012). Burton Clark y su Concepción acerca de la Universidad Emprendedora. *Tendencias. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Universidad de Nariño*, XIII, 2nd ser., pp.103-118.

Tinoco G., O. (2008). Medición de la capacidad emprendedora de ingresantes a la Facultad de Ingeniería Industrial de la U NMSM. Instituto de Investigación de la FII. Taller de Investigación. Disponible desde Internet en: <http://campusvirtualfii.unmsm.edu.pe/campus/>

Veciana, J.M. (1999). Creación de Empresas como Programa de Investigación Científica. Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, 8, 3rd ser., pp.11-36.

Vejarano, G.; Espinosa, P. (2008). "Actitudes de los estudiantes de la Universidad Tecnológica Equinoccial hacia el emprendimiento". Cátedra, Rev. Digital Universitaria N°2, Año 1, Publicación semestral. UTE, Quito.

Investigación y Desarrollo Local

La investigación en la universidad y su vinculación con los procesos de desarrollo local en la Especialización en Pedagogía y Docencia de la Fundación Universitaria del Área Andina

Alexandra Rodríguez¹

Yerson Torres²

Raquel Contreras³

(Colombia)

-
- 1 Profesional en filosofía, Licenciada en Filosofía, Máster en Educación y Doctoranda en Ciencias de la Educación. Con 10 años de experiencia en Educación Superior, tanto en metodología presencial como virtual. Autora de varios artículos publicados, en revistas nacionales e internacionales.
 - 2 Ingeniero en Sistemas, Especialista en Gestión de Proyectos, Maestrante en Educación y Entornos Virtuales de Aprendizaje. Con 9 años de experiencia en Educación Superior.
 - 3 Licenciada en Educación Preescolar, con Maestría en Educación, Doctoranda en Ciencias de la Educación. Con más de 10 años de experiencia en Educación Superior e investigativa.

Resumen

Una de las responsabilidades sociales del maestro del siglo XXI, se constituye en la formación y la actualización constante de sus saberes y metodologías, que respondan a los problemas de sus contextos y las necesidades de la población que impacta. En este sentido, programas como la Especialización en Pedagogía y Docencia ofrecen espacios de reflexión, autoevaluación e intervención pedagógica, encaminados a la investigación formativa, que responde a las demandas permanentes del quehacer docente.

En la Especialización en Pedagogía y Docencia, se desarrollan procesos de investigación formativa por parte de los estudiantes. Una de las variantes que se ha logrado identificar es el creciente interés por proponer proyectos de innovación pedagógica, en su mayoría, encaminados a tener impacto social favorable en sus entornos, desarrollo tecnológico, que permite la inclusión educativa y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y el fortalecimiento de competencias para la sociedad global, democrática y pluralista actual. Dado que los estudiantes del programa se encuentran a lo largo de todo el territorio colombiano, las propuestas innovadoras tienen un alto impacto nacional, contribuyendo a la mejora de la calidad educativa de nuestro país.

Este estudio, se enmarca dentro del enfoque de la investigación descriptiva, con una metodología cualitativa, desde una perspectiva hermenéutica, orientada a la relación de texto y contexto, a partir, de la cual, se es-

tablecerá el nivel de impacto que dichos proyectos han tenido, en general, en la resolución de los problemas comunes, en los contextos en los que se desarrollan.

Palabras clave: Investigación educativa, innovación pedagógica, inclusión, prácticas pedagógicas.

Introducción

Este artículo es producto del ejercicio de investigación titulado “Estado del Arte de la Investigación Formativa en el primer año de la Especialización en Pedagogía y Docencia”, por medio del cual, a partir de un ejercicio descriptivo, se esperaba caracterizar las tendencias investigativas de los estudiantes de la especialización ya nombrada.

Se encontró pertinente realizar dicho estudio, con el fin de no solo conocer los intereses investigativos de los estudiantes, sino entender cómo ellos estaban o no dirigidos a generar un impacto positivo dentro de los contextos particulares, en los cuales, fueron desarrollados.

Se analizaron un total de 74 trabajos investigativos, clasificados de acuerdo con las siguientes variables: Competencias genéricas (lecto escritura, matemática y competencias ciudadanas), competencias específicas (o disciplinares), uso de las tecnologías de la información y la comunicación en procesos educativos y otros (deserción escolar, aprendizaje significativo, inclusión educativa y gestión directiva).

Gracias al proceso de análisis de dichas tendencias, se logró establecer que, en el 90% de las investigaciones desarrolladas, los estudiantes tienen un interés puntual por generar propuestas pedagógicas novedosas, que trascienden el aspecto meramente académico y se encaminan por la formulación de estrategias, que permitan impactar, de manera positiva, los contextos particulares, en los que se suscriben.

El presente escrito está dirigido a dar a conocer los resultados de este proceso y las reflexiones que propició en los integrantes de este grupo investigativo. Para ello, iniciaremos contextualizando la pertinencia de la investigación formativa y la generación de propuestas pedagógicas novedosas. Seguidamente, nos detendremos a mostrar los resultados generales del proceso de análisis, las tendencias más significativas y los impactos de las mismas y, por último, daremos las conclusiones a las que se ha llegado, en todo este ejercicio.

Con todo lo anterior, se espera dejar por sentado, la importancia de la actualización permanente docente, enfocada a atender a la responsabilidad social del maestro, dirigida a responder a las demandas de su contexto y poder aportar elementos que permitan su solución.

La actualización docente: más allá de la renovación de saberes

El ejercicio de actualización y de formación permanente en los docentes, no solo responde a un imperativo

ético dentro de la profesión, sino que tiene que ver con su concepción misma.

La labor docente debe ser entendida como un oficio perfectible, siempre en construcción y en donde prácticas, como la autoevaluación del ejercicio docente, sean pilares para la modificación, la reestructuración y el mejoramiento de la práctica. Lo anterior rompe con visiones tradicionales de la educación, en las cuales, el profesor era visto como la autoridad absoluta, como el dueño del conocimiento inmodificable y universal y, el estudiante, por su parte, era considerado un sujeto pasivo, vacío y que debía ser educado.

Si se considera que en la vida misma se presentan diariamente experiencias educativas, se entiende que el ser humano es un ser perfectible, siempre en construcción y en permanente aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, como profesionales del sector educativo, como maestros, se debe responder a esta misma lógica vital y, con ello, ser conscientes que los saberes pueden ser modificados, evaluados y mejorados constantemente. Y es justamente a este imperativo, al que está dirigido el proceso de investigación formativa en los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia de la Fundación Universitaria del Área Andina. Se busca que ellos, por medio de la identificación de sus propios intereses, desarrollen propuestas de intervención pedagógica en sus contextos particulares y, con ello, se pueda contribuir al desarrollo local. De esta manera, como lo anuncia Rué y Lodeiro (2010: 59):

Dado que el futuro se enfoca hacia el aprendizaje permanente (a lo largo de la vida), habrá que tener en cuenta las atribuciones profesionales correspondientes, el desarrollo de los futuros planes de estudio implicará de manera crucial la formación de equipos docentes, yendo más allá de un mero cambio en el rol del profesorado.

Así, pues, en este proceso de formación constante, como docentes, se debe estar a la vanguardia de nuevas perspectivas epistemológicas, críticas sociales, movimientos libertarios, entre otros, con el fin de ir actualizando los saberes, prácticas y, con ello, contribuir, a su vez, al proceso de formación del alumnado y sus contextos.

En una sociedad, como la nuestra, en donde se demanda cada vez la consolidación real de ciudadanos coherentes con los fundamentos de la democracia por medio de la eliminación de prácticas discriminatorias, del fortalecimiento de la igualdad de géneros, la responsabilidad ambiental, entre otros y considerando que uno de los papeles fundamentales de los educadores es ser guías y formadores de buenos ciudadanos (empezando por sí mismos), que respondan de manera adecuada y comprometida a su realidad, se hace necesario que, desde el actuar docente, se aporte algún tipo de propuesta, que ayude a responder a tales imperativos.

Ahora bien, una de las competencias fundamentales del docente, corresponde con la apropiada planifica-

ción de situaciones de enseñanza-aprendizaje. En la revisión realizada a los trabajos investigativos de los estudiantes, se pudo identificar que, en su mayoría, las propuestas estaban direccionadas a la planificación de acción directa, es decir, a la programación de aula.

La programación en el aula es entendida por Ander-Egg (1999: 190) como:

El diseño curricular y el posterior desarrollo tienen su culminación en la programación de aula (...) es el instrumento con el cual los docentes organizan su práctica educativa, articulando el conjunto de contenidos, actividades, opciones metodológicas, estrategias educativas, utilización de textos (...) secuenciando las actividades que han de desarrollar.

Dentro de las identificaciones de los intereses de los estudiantes por realizar sus procesos investigativos, se puede decir que, en su totalidad, están motivados, primero, por el dar respuesta a una necesidad relevante para un grupo humano, además, resolver un problema específico dentro de su contexto e introducir un cambio que se considera deseable y efectuar transformaciones y mejoras en su entorno próximo.

Entendemos, por un lado, que la programación formativa del aula es una estrategia de planeación educativa y, por otro, es un plan de acción fundamentado y organizado, que actúa en el aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el currículo y en la institución educativa.

Uno de los aspectos fundamentales de la planeación educativa es la identificación que los estudiantes hacen de las necesidades en sus contextos. Esta fase es importante, ya que permite acercarse a la comprensión de la realidad donde se va a actuar y de los propósitos que orientan la acción formativa a realizar. Lo anterior es traducido en objetivos y en problemas concretos, que permiten adaptar y adecuar la programación a las características del entorno y de las personas que van a participar, siempre teniendo presente la idea de impacto positivo en el mismo.

Como ya se ha dicho, resalta el hecho que los intereses de los estudiantes están encaminados a la resolución de problemáticas de sus contextos, las cuales, trascienden el aspecto meramente académico y se dirigen a dar herramientas, que posibiliten la construcción de una mejor sociedad, por medio de la formación de mejores ciudadanos, comprometidos con sus realidades y con posturas críticas y reflexivas sobre su entorno.

A continuación, realizaremos la descripción puntual de las tendencias investigativas de los estudiantes y cómo ellas aportan al desarrollo local.

Los intereses investigativos de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia y su implicación en el desarrollo local

Para iniciar, vale la pena hacer una breve contextualización del programa y de los estudiantes que lo conforman. El programa de Especialización en Pedagogía

y Docencia pertenece a la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina y es cursado en la modalidad virtual. Actualmente, cuenta con alrededor de 700 estudiantes, quienes están ubicados en diferentes regiones de la geografía colombiana.

Nuestros estudiantes son maestros de preescolar, primaria, secundaria y algunos están vinculados en la educación superior. Uno de los fenómenos importantes que se deben tener presente es el hecho que, la mayoría de ellos, son docentes en el área rural de nuestro país y han deseado continuar su proceso de formación y actualización docente, de modo que la modalidad virtual les permite lograr dicho propósito.

El ejercicio realizado, como ya fue mencionado, estuvo dirigido a analizar las tendencias investigativas de los estudiantes, durante el primer año de la Especialización, de modo que se trabajaron, en total, con 74 proyectos investigativos, que fueron elaborados durante el 2015 y primer semestre del 2016.

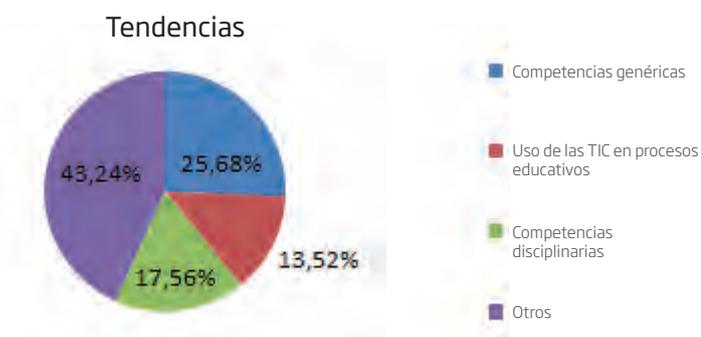
Para realizar el análisis de estos proyectos, se identificaron las siguientes categorías, de acuerdo con la temática trabajada en los mismos:

- a. Competencias genéricas:
 - Competencias lógico-matemáticas
 - Competencia de lecto-escritura
 - Competencias ciudadanas
- b. Competencias disciplinares
- c. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación en procesos educativos
- d. Otros

- Deserción escolar
- Aprendizaje significativo
- Inclusión educativa
- Gestión directiva

En la gráfica 1 y la tabla 1, se especifica el porcentaje de proyectos, de acuerdo con las categorías establecidas.

Gráfico 1. Identificación de tendencias.



Fuente: Propia.

Tabla 1. Categorías.

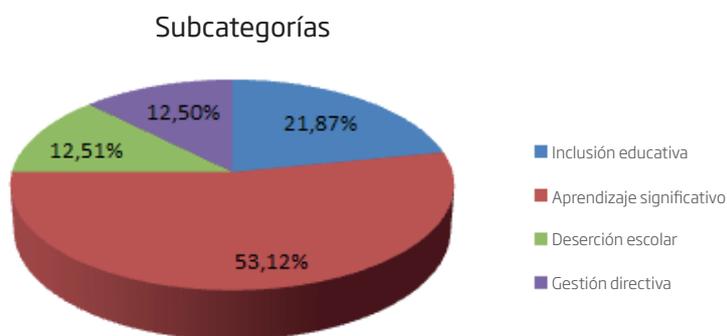
CATEGORÍA	PROYECTOS	PORCENTAJE
Competencias Genéricas	19	25,68%
Uso de las TIC en procesos educativos	10	13,52%
Competencias Disciplinarias	13	17,56%
Otros	32	43,24
TOTAL	74	100%

Fuente: Propia.

Dentro de este primer análisis, se logró identificar que la tendencia investigativa de mayor interés, por parte de los estudiantes, era la que agrupaba las variables de: inclusión educativa, aprendizaje signi-

ficativo, deserción escolar y gestión directiva. Por tal razón, se procedió a identificar cada una de ellas. Los resultados encontrados, se presentan en la gráfica 2 y en la tabla 2.

Gráfico 2. Tendencias de subcategorías.



Fuente: Propia.

Tabla 2. Subcategorías.

SUBCATEGORÍAS	PROYECTOS	PORCENTAJE
Inclusión educativa	7	21,87
Aprendizaje significativo	17	53,12
Deserción escolar	4	12,51
Gestión directiva	4	12,5
TOTAL	32	100%

Fuente: Propia.

Se puede evidenciar, entonces, que hay un gran interés por generar proyectos de aula que mejoren, por un lado, las competencias genéricas y, por otro, que posibiliten el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Al realizar el análisis de cada uno de los proyectos, se encontró que existe un gran interés por establecer prácticas pedagógicas que rompan con el modelo tradicional de educación y que posibiliten procesos de desarrollo de pensamiento de orden superior, con el fin de contribuir a la formación de ciudadanos críticos de su realidad y que establezcan alternativas de solución frente a las mismas.

A pesar de que cada uno de los proyectos fue aplicado en diferentes lugares del territorio colombiano, en la identificación de la problemática, los estudiantes se refieren a situaciones comunes, independientemente del área geográfica, en la cual, se encuentran.

Los problemas comunes, a los que los estudiantes, por medio de sus proyectos de investigación - intervención pedagógica, desean dar respuesta, se refieren a:

- La necesidad de consolidar ciudadanos comprometidos con sus entornos.
- La eliminación de la violencia escolar.
- La inclusión educativa, no solo para estudiantes en situaciones de discapacidad, sino también referida a la convivencia armoniosa con personas de diferentes etnias y culturas.
- La importancia del proceso educativo, que posibilita el acceso a mayores oportunidades de mejora de su calidad de vida.

Estas problemáticas comunes, como ya se pudo establecer, fueron abordadas desde diferentes perspectivas, aplicadas a las realidades del entorno y con un factor común, que es la reflexión y la preocupación constante por contribuir al desarrollo de una mejor sociedad.

Conclusiones

Con el ejercicio de investigación desarrollado, se lograron identificar algunas tendencias frente al proceso de investigación formativa de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia, permitiendo evidenciar algunas de las falencias o necesidades de las comunidades, a las cuales, llega el programa.

De igual forma, el análisis realizado es un primer acercamiento, que permitirá la construcción de un nuevo diseño curricular dentro de la Especialización, que responda a dichos intereses y que asiente seguir consolidando ejercicios de innovación educativa.

Otra conclusión encontrada es la relevancia que se presenta frente a los contextos, permitiendo la innovación pedagógica en todo el territorio nacional, evidenciando que el cambio en los procesos educativos está surgiendo desde la misma práctica, convirtiendo ésta, en un espacio de reflexión constante, una luz en el proceso de cambio de paradigmas y en el mejoramiento de la calidad educativa de los colombianos.

Bibliografía

Ander-Egg, E. (1999). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Cerda Gutiérrez, H. (2011). *El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá: Magisterio.

Cifuentes Gil, R.M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.

Rué, J., & Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.

Acceso a la Educación Superior

Estudio explicativo acceso a la educación superior en jóvenes indígenas de la etnia Kuna en el Distrito de Panamá

Gumercindo Lorenzo González¹
Verónica Karina Mosquera²

1 Licenciado en Estadística. Master en Población y Salud.

2 Master en Docencia Superior de la ISAE Universidad.

Resumen

Esta investigación tiene como fin contribuir al conocimiento de las barreras que impiden el acceso o continuidad a la educación superior, en jóvenes indígenas, de 20-29 años, de la etnia Kuna. Para ello, se analizarán aspectos generales, como las dificultades lingüísticas, la falta de instituciones de educación superior y otras situaciones, vinculadas al problema planteado. Tales implicaciones pueden causar desinterés en los adolescentes y jóvenes, afectando su proceso educativo y aspiraciones profesionales, como factores de desarrollo humano. Los objetivos planteados, se basan en antecedentes de estudios e investigaciones realizadas en la región latinoamericana sobre educación superior, en pueblos originarios; en los procesos de formación e integración en la educación superior de los indígenas y en otros trabajos realizados por especialistas.

En Panamá, el sistema de educación es de carácter obligatorio, inicia con el nivel pre-escolar, prosigue con la primaria y termina en la pre-media. En las áreas indígenas, la proporción de jóvenes con secundaria completa y de educación superior es menor que en las provincias, lo que impacta, de manera negativa, en la contribución que puedan realizar estos grupos al desarrollo social y sostenible de sus territorios. El tipo de investigación seleccionado es el explicativo y el diseño es no experimental. Se aplicó una encuesta, a muestra de 110 jóvenes Kuna, que se realizaron en el municipio de Panamá. El porcentaje de jóvenes Kuna,

con un año y más de educación superior, es de 15,5%, siendo en hombre, de 13,2% y en mujeres, 19,0%.

Introducción

Esta investigación va encaminada a realizar un estudio explicativo, con el propósito de contribuir al conocimiento de algunos factores relacionados al acceso a la educación superior, en jóvenes indígenas de 20-29 años, quienes habitan en el distrito de Panamá.

Durante el desarrollo de esta investigación, se aportarán estadísticas de la población indígena, en la que se evidencia la brecha en el nivel de instrucción, porcentaje de la población con más de un año de educación superior aprobada, número de instituciones de educación superior, entre otros, como referencias para el desarrollo de este estudio.

Por tanto, se indagan aspectos generales, como lo son la situación económica, cultural y otras necesidades dentro del problema planteado y que podrían estar vinculadas con las dificultades lingüísticas; el saber afrontar situaciones laborales, personales o educativas de manera correcta, ya que, muchas veces, estos problemas o barreras provocan inseguridad o desinterés en el individuo, lo que afecta su deseo de continuar una educación superior. Es por ello, que se hace necesario la exploración de un objetivo general y de objetivos específicos, a fin de conocer deseos y aspiraciones profesionales de los jóvenes indígenas.

Para lograr los objetivos de esta investigación, se utilizará marco referencial, algunos antecedentes de los últimos estudios e investigaciones realizadas en la región, también se estudiarán los instrumentos internacionales que protegen el derecho a la educación para los pueblos originarios, las principales teorías de estudios o investigaciones consultadas, a fin de utilizarlas como referencias documentales.

La pregunta de investigación, se enfocará en los factores económicos, sociales y educativos, que podrían ejercer un mayor o menor acceso a la educación superior, en jóvenes de 20-29 años.

Aspecto general

El sistema de educación en Panamá es de carácter obligatoria que comienza con el nivel pre-escolar (dos años), prosigue con la básica o primaria (seis años) y termina en la pre-media o primer ciclo de secundaria (3 años). En total son 11 años; aunque antes de 1995, solo era obligatorio la primaria. Al igual que los niveles obligatorios, la educación media o segundo ciclo de secundaria es gratuito en los colegios oficiales.

En las comarcas indígenas, la proporción de jóvenes con educación secundaria completa y educación superior fue mucho menor: 7,9%, en la comarca Emberá; 10,5%, en la Guna Yala y 11,7%, en la Ngöbe Buglé. Concretamente, la mayoría en Guna Yala logró completar la primaria y avanzaron algunos años de secundaria. La deserción escolar, a nivel de esta zona, es un tema sumamente complejo para las autoridades educativas.

Situación actual del problema

El período de transición de la infancia a la edad adulta, se caracteriza por la gran cantidad de cambios físicos, psicológicos y sociales que ocurren. Cualquier cambio en uno de estos niveles afecta a la persona y a los otros niveles.

En esta etapa puede suceder que no se desarrollen las estrategias necesarias para afrontar nuevas situaciones de manera adecuada y aparecen pensamientos, sentimientos y comportamientos de inseguridad, angustia, agresividad o culpabilidad. Todos ellos, indicios de una crisis que puede afectar al rendimiento académico y al deseo para continuar sus estudios superiores.

Existen muchos motivos, razones y circunstancias que encaminen a un estudiante a desistir en su pensamiento de seguir sus estudios a niveles superiores. El menor nivel educativo en las comarcas indígenas, se asocia a las limitaciones económicas en sus hogares, la lejanía desde sus viviendas a los centros escolares, dificultades lingüísticas, la participación de los menores de edad en las empresas del hogar que les impide o limita su asistencia a la escuela.

En la comarca Kuna Yala, los estudiantes tienen muchas necesidades y dificultades. La mayoría, durante el año escolar, no tienen para comprar sus útiles escolares y se valen de las donaciones de algunos docentes y del mismo plantel.

A pesar de esta precaria situación de la Comarca Kuna Yala, hay estudiantes sobresalientes, otros tienen el deseo de continuar estudios en el futuro y establecen objetivos fijos de estudiar alguna carrera, pero muchos se tienen que conformar en quedarse permanentemente en su comunidad, por los escasos recursos económicos de sus padres o familiares.

Al inicio del año escolar, los que han concluido la educación básica o media tendrán que acompañar a sus familiares a labores agrícolas o de pesca y se olvidarán completamente de su preparación académica. A causa de ello, algunas familias trasladan su residencia habitual o envían sus hijos con familiares, amigos de centros urbanos de Panamá y de Colón, en busca de mejores oportunidades.

Cabe señalar, que la educación a los estudiantes kunas se ve obstaculizada y la comarca va perdiendo a muchos de sus elementos útiles a la sociedad y al desarrollo de la comarca, en general. Con todos los factores mencionados, las autoridades de la comarca llegaron a la implementación de un nuevo sistema educativo, apoyado por las autoridades nacionales. A partir del año 2004, los congresos generales vienen realizando varios eventos de consulta para la propuesta curricular de la EBI Guna, con el fin de implementar una educación de calidad con pertinencia cultural, donde la diversidad étnica y lingüística ya no sea considerada obstáculo para el desarrollo, sino su fundamento esencial.

Esta propuesta, se basa en la ley 34 de 6 de julio de 1995. Allí, la diversidad cultural, se toma como base de la ley de educación: “la educación para las comunidades indígenas se fundamentan en el derecho de estas de preservar, desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural” (art 11); “la educación indígena se enmarca dentro de los principios y objetivos generales de la educación nacional y se desarrolla conforme a las características, objetivos y metodología de la educación bilingüe intercultural” (art 12), apoyándose también a la ley 88, que reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos indígenas de Panamá y dicta normas para la educación intercultural bilingüe.

En la actualidad, las autoridades nacionales lograron implementar la carrera, licenciatura en Educación con énfasis en Educación Bilingüe intercultural, dictada en la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), con el objetivo de cumplir con las demandas de los pueblos originarios, que existen en nuestro país. Datos recientes revelan que cerca de un 10% de la población panameña está constituida por pueblos indígenas, cada uno con sus distintas culturas y lenguas e, igualmente, válidas dentro de su contexto.

Con ese proyecto curricular de la EBI Guna, se espera que en unos años se logre implementar, a nivel comarcal, para así cumplir con los objetivos propuestos, conscientes también de que sus resultados se verán en los próximos años.

Objetivos:

- **Generales:**
 - » Determinar los factores que influyen en la continuidad de estudios superiores entre los jóvenes indígenas de 20 - 29 de la etnia kuna, que residan en el distrito de Panamá.
 - » Analizar la situación actual de la educación superior entre la población en jóvenes de 20-29 años, en la Comarca Guna Yala.
- **Específicos**
 - » Identificar los factores sociales, culturales y económicos que limita su acceso de la educación superior.
 - » Describir las características socio-demográficas de los jóvenes indígenas de 20 -29 años.

Hipótesis:

De los factores influyentes en los jóvenes kuna respecto a su continuidad educativa superior existen varias hipótesis, como la pobreza extrema y la pobreza general, frente al resto de la población panameña, la equidad social y educativa de los pueblos indígenas y colectivos vulnerables del país, con las carreras no convencionales que requieren las comarcas indígenas.

Variables:

- Independiente - Acceso a la educación superior
- Dependientes- Factores económicos y sociales
- Intervinientes- Factores demográficos

Alcances y limitaciones:

- Dentro de las limitaciones confrontamos la falta de actualización de información sobre la educación superior de la Comarca Kuna Yala, en especial, de información de deserción de este segmento de la población, al momento del estudio.
- Igualmente, la información del Banco de datos estadísticos de educación fue una limitante, por estar incompletos y no actualizados, de la población de la Comarca Kuna Yala.
- El difícil acceso de localización de jóvenes Kuna fue un factor limitante para esta investigación.

Justificación:

Una vez concluida la vista exploratoria en la Comarca Kuna Yala, se consideró interesante investigar aspectos relacionados con las razones, por la cuales, los estudiantes no continúan estudios superiores y se propone lo siguiente:

- Analizar con mayor detenimiento y extender la investigación de las razones/situaciones, que impiden la continuidad de sus estudios universitarios.
- Extender los estudios o investigación sobre la cobertura de la beca universal en la Comarca Kuna Yala, ya que uno de los factores medible en esta investigación es la falta del recurso económico, razón por la cual, los estudiantes no pueden continuar sus estudios superiores.
- Aplicar estudios o investigación en zonas fuera de la Comarca Kuna Yala, para conocer si esta situación, sobre el acceso, es similar en jóvenes Kunas.

- Trabajar en estudios para ordenar y clasificar las condiciones que afectan la deserción de los estudiantes, conocer los principales indicadores de esta situación en las escuelas de la Comarca Kuna Yala.
- Brindar orientación pre-universitaria para incentivar a los estudiantes de la Comarca Kuna Yala a tomar carreras, que los lleve a culminar sus estudios universitarios, ya que hay un porcentaje de estudiantes que inician estudios, pero no los culminan.

Marco de referencia

Antecedentes de los últimos estudios e investigaciones:

En las últimas dos décadas, la mayoría de las sociedades latinoamericanas han logrado mejorar la calidad de sus democracias respecto a algunas inequidades que afectan, particularmente, a pueblos indígenas y afrodescendientes. Aunque aún insuficientes, estas mejoras son importantes y su fortalecimiento y profundización debería interesar, no solo a esos pueblos, sino a todos los sectores de las respectivas sociedades nacionales, porque, incluso, más allá de cualquier consideración ética y de vigencia efectiva de las respectivas constituciones nacionales, estas sociedades se beneficiarían de la incorporación plena de la multiplicidad de conocimientos y otros recursos propios de la diversidad cultural, característica de cada una de ellas.

Las mejoras en cuestión, se han expresado en importantes reformas constitucionales, leyes y políticas públicas (incluyendo estatales y de otros actores), así como en cambios favorables en las prácticas concretas de algunos agentes sociales. Aunque valiosos, los avances logrados en constituciones, leyes y políticas resultan aún insuficientes para reparar los efectos de siglos de racismo y de desconocimiento de la propia historia.

En la práctica, estos avances, muchas veces, se ven menoscabados, debido a la persistencia de diversas formas de racismo (frecuentemente solapado o inconsciente), la «naturalización» de situaciones inequitativas o, al menos, la indiferencia hacia ellas, así como a intereses económicos domésticos e internacionales y al eurocentrismo e ignorancia respecto de la propia historia de diferentes sectores sociales de estos países.

Estos y otros factores hacen que los avances logrados en las constituciones nacionales de varios países, se expresen insuficientemente en las leyes vigentes o en sus reglamentaciones y formas concretas de aplicación o en políticas públicas efectivas, su puesta en práctica y asignaciones presupuestarias para las mismas.

Procesos de formación en la educación:

Frente a la imposición educativa, nuestros pueblos originarios se han visto abocados a ingresar en los procesos educativos convencionales que han sido, entre

otras cosas, instrumentos de dominación y procesos de reducción, invisibilización, destrucción y liquidación de nuestras culturas. Cara a esta situación, los pueblos organizados han exigido de los Estados sistemas distintos de educación, de tal manera, que se respeten los elementos culturales de cada uno de los pueblos. La lucha no ha sido fácil y, por eso, los avances han sido desiguales; no obstante, gracias a la tenacidad de las organizaciones, se ha tomado la iniciativa de hacer procesos propios de educación, que se vienen llevando a cabo en los distintos niveles, propuestos por la educación convencional.

Educación indígena y tradición oral:

Los pueblos indígenas han desarrollado sus sistemas de educación, basados en la oralidad, como proceso pedagógico de transferencia de conocimientos, que van pasando de generación en generación. Esta forma de educación garantiza formas de vida y de seguridad económica, adecuadas al entorno de vida política y sociocultural de los pueblos indígenas.

Por tanto, los Estados deben garantizar que los pueblos indígenas puedan sostener y desarrollar sus sistemas e instituciones sociales, como la educación y la salud, así como los de carácter político y económico, con sus propias formas de producción y de gestión de sus recursos naturales en sus territorios. La educación indígena general, incluye, la ordenación y la utilización sostenible de la tierra: los territorios y sus recursos naturales. Este conocimiento conlleva una relación estrecha de respeto con la Madre Tierra y es general-

mente transmitido, por los hombres y mujeres mayores de las comunidades. Estos conocimientos y saberes conllevan mitos, leyendas, formas de enseñanza y aprendizaje constante y desde el cotidiano vivir de los pueblos indígenas. Esta forma de educación está basada, principalmente, en la tradición oral (MATO, 2012).

En el caso de Panamá:

La Constitución Nacional de la República de Panamá reconoce la existencia y los derechos de los pueblos indígenas que habitan en su territorio, pero no hace ninguna referencia a los afrodescendientes. Así, el artículo 84 de la misma, establece que «las lenguas aborígenes serán objeto de especial estudio, conservación y divulgación y el Estado promoverá programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas». A lo cual, el artículo 86 agrega: «El Estado reconoce y respeta la identidad étnica de las comunidades indígenas nacionales, realizará programas tendientes a desarrollar los valores materiales, sociales y espirituales propios de cada una de las culturas, y creará una institución para el estudio, conservación, divulgación de las mismas y de sus lenguas [...]». Mientras que el artículo 104 abunda en el tema, al afirmar: «El Estado desarrollará programas de educación y promoción para los grupos indígenas, ya que poseen patrones culturales propios, a fin de lograr su participación activa en la función ciudadana»; no obstante, estos reconocimientos en el texto constitucional y el hecho de que la población indígena alcanza al 12% del total del país, hasta la fecha Panamá, no ha ratificado el Convenio 169 de la OIT (<http://pdba.georgetown.edu/>

Constitutions/Panama/ panama1994.html; consultada: 15/11/2011).

Esos reconocimientos constitucionales encuentran expresión en la Ley Orgánica de Educación (Ley 47, de 1995). Así, el artículo 4 de esta ley, entre otras cosas, establece que «la educación para las comunidades indígenas se fundamenta en el derecho de éstas a preservar, desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural» y que «la educación de las comunidades indígenas se enmarca dentro de los principios y objetivos generales de la educación nacional y se desarrolla conforme a las características, objetivos y metodología de la educación bilingüe intercultural». En tanto, que el artículo 247 dictamina que «los programas de estudio, en todos los niveles y modalidades, preservarán y fortalecerán en sus contenidos los valores culturales de los grupos humanos básicos que conforman la identidad nacional y los de otras minorías étnicas que contribuyen a su enriquecimiento».

Esta indicación de «en todos los niveles», se repite en el artículo 249, el cual, expresa: «La aplicación del currículo en las comunidades indígenas, para todos los niveles y modalidades, tomará en cuenta las particularidades y necesidades de cada grupo y será planificado por especialistas del Ministerio de Educación, en consulta con educadores indígenas que recomienden las respectivas asociaciones o gremios». Adicionalmente, el artículo 251 especifica claramente que «el Estado garantizará la ejecución de programas especiales con metodología bilingüe intercultural para la educación del adulto indígena, con el objeto de que este logre

la reafirmación de su identidad étnica y cultural y mejore su condición y nivel de vida (http://www.oei.es/quipu/panama/Ley_Educ_34_95.pdf; consultada: 15/11/2011).

En síntesis, el marco constitucional y legal de Panamá prevé derechos de educación «para todos los niveles», para los pueblos indígenas que habitan su territorio e, incluye, explícitamente, la adopción de un enfoque «bilingüe intercultural». La efectiva puesta en práctica de estas prescripciones demandaría la formación profesional adecuada para un buen número de educadores y otros especialistas, máxime si se piensa que la población indígena del país ronda el 12% de la población total (MATO, 2016).

Para 2000 y 2010, Panamá reconoce oficialmente la existencia de 8 grupos indígenas: Kuna, Ngäbe, Buglé, Emberá, Wounaan, Teribe/Naso, Bokota y Bri Bri; no obstante, la investigación fue realizada en el grupo indígena kuna, ya que su delimitación data de muchos años (la primera de todas las comarcas) y es la que mejor desarrollo cultural manifiesta. Kuna Yala es una comarca indígena en Panamá, habitada por la etnia kuna. Antiguamente, la comarca se llamaba **San Blas**, hasta 1998 y Guna Yala, desde 2010. Su capital es El Porvenir. Limita al Norte con el mar Caribe, al Sur con la provincia de Darién y la comarca Emberá Wounnan, al Este con Colombia y al Oeste con la provincia de Colón.

El área fue formalmente conocida como San Blas, junto con el nombre autóctono de Kuna Yala, pero se cambió

en octubre de 2011, cuando el Gobierno de Panamá reconoció la afirmación del pueblo Guna, que en su lengua materna no existía el fonema para la letra “K” y que el nombre oficial debería ser “Guna Yala”. Guna Yala en lengua guna, significa “Tierra Guna” o “Montaña Guna” (ISGAR, 2010).

La lengua guna es una lengua indígena de la familia Chibcha. El nombre de la lengua en guna es Dulegaya, lo que significa “lengua del pueblo Guna (guna)”. Dulegaya es la lengua de uso diaria en las comarcas y otras áreas gunas y la mayoría de los niños hablan la lengua, como nativa. También, se usa bastante la lengua castellana, sobre todo en la educación y en documentos escritos. Para 2017, se estima su población cercana a 44.231 habitantes en la comarca (8.255, entre 20 y 29 años) y unas 55.576 (5.512, de 20–29 años), en la provincia de Panamá, según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo.

Durante el período intercensal 2000-2010, se registra un incremento en el promedio de años aprobados entre la población indígena dentro de las zonas comarcales que asiste a la escuela, pasando de 3,4 a 4,0 en el total de la población, en tanto que Kuna Yala, pasa de un promedio de 3,8 años aprobados, en el 2000, a 4,3, en el 2010 (INEC, 2010).

Definición conceptual de términos:

Entre los términos empleados en este capítulo, incorporamos las siguientes definiciones conceptuales.

- **INEC:** Instituto Nacional de Estadística y Censo de

la Contraloría General de la República de Panamá (INEC, 2010).

- **IESALC:** Instituto Internacional para la Educación Superior en América latina y el Caribe (MATO, 2012).
- **Indígena:** Denominación que se da a los descendientes de los primeros pobladores de América, antes de la conquista y colonización, que mantienen sus propios valores sociales, culturales, políticos, religiosos o lingüísticos dentro de los Estados (INEC, 2010).
- **Interculturalidad:** La Interculturalidad es la interacción entre culturas, es el proceso de comunicación entre diferentes grupos humanos, con diferentes costumbres, siendo la característica fundamental: “**la Horizontalidad**”, es decir, que ningún grupo cultural está por encima del otro, promoviendo la igualdad, la integración y la convivencia armónica entre ellas (APAC, 2013).
- **OIT:** Organización Internacional del Trabajo, es un organismo especializado de las Naciones Unidas, que se ocupa de los asuntos relativos al trabajo y a las relaciones laborales. Fue fundada el 11 de abril de 1919, en virtud del Tratado de Versalles. Su Constitución, sancionada en 1919, se complementa con la Declaración de Filadelfia de 1944 (MATO, 2016).
- **Oralidad:** La oralidad es una forma comunicativa que va desde el grito de un recién nacido hasta el diálogo generado entre amigos. Existen dos clases de oralidad: la primaria, que se refiere a las culturas que solo la poseen a ella para comunicar-

se y que permite una activación de la memoria. Las culturas orales tienen un conjunto de conocimientos, de hábitos, de tradiciones, de representaciones, de simbolismos y de significaciones, que permiten descubrirlas. La oralidad secundaria es la que manejan culturas avanzadas que poseen escritura y se ha convertido en soporte de la memoria. En la oralidad, la relación emisor-texto receptor es directa y están presentes estrategias de carácter suprasegmental. El texto oral, se percibe a partir de sonidos que operan como instancias concretas de un sistema de unidades abstractas, los fonemas (Subgerencia Cultural del Banco de República, 2015).

- **Pueblos Indígenas:** Son los descendientes de poblaciones, que habitaban la región geográfica que pasó a constituirse en Estado, con sus actuales fronteras; fueron sometidos a conquista y colonización, pero conservan, dentro del Estado, total o parcialmente, sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas (INEC, 2010).
- **Racismo:** Es un sentimiento exacerbado del «sentido racial» de un grupo étnico que, habitualmente, causa discriminación o persecución contra otros grupos étnicos (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2001).
- **UNFPA:** Fondo de población de las Naciones Unidas (INEC, 2010).

Principales teorías:

Entre las principales teorías de algunos estudios o investigaciones, consultadas y referenciadas, tenemos:

- Insuficientemente en las leyes vigentes o en sus reglamentaciones y formas concretas de aplicación o en políticas públicas efectivas, así como su puesta en práctica y asignaciones presupuestarias para las mismas (MATO, 2012).
- Limitada expresión en la interculturalización de la Educación Superior de la región, entendida como las transformaciones que resultan de la incorporación profunda de lenguas, de conocimientos, de historias, de demandas, de propuestas y de individuos de pueblos indígenas y afrodescendientes (MATO, 2012).

Metodología

Tipo y diseño de la investigación:

Para responder a la pregunta de investigación y los objetivos propuestos, el tipo de investigación seleccionado es el explicativo. Las investigaciones explicativas son aquellas que tiene relación causal, puesto que no solo persiguen describir o acercarse a un problema, sino que busca el porqué de los hechos, estableciendo relaciones de causa - efecto del mismo. Se puede valer de diseños experimentales y no experimentales y de técnicas cuantitativas y cualitativas.

El diseño de la investigación es no experimental (transversales - causal), por tanto, en la parte cuantitativa, se aplicará una encuesta y, en la cualitativa, se llevará a cabo entrevistas a profundidad, a especialistas nacionales en educación superior.

Población y muestra:

La población de estudio, la conforman jóvenes de 20-29 años, de la etnia Kuna, quienes residen en el distrito de Panamá, cuyo lugar de nacimiento, con fuertes orígenes y vinculación con la comarca de Kuna Yala. La población, la componen unos 3.188 jóvenes, según datos del censo de Población y Vivienda de 2010, publicados por el Instituto Nacional de Estadística y Censo.

Para determinar el tamaño de la muestra, se aplicará muestreo probabilístico. El número de encuesta a levantar en campo estará determinado por la técnica de muestreo aleatorio simple. Para estas entrevistas, los sujetos se clasificarán por unos criterios de inclusión, para delimitar su participación en la investigación, de acuerdo con el diseño propuesto.

Muestreo aleatorio simple (MAS):

El muestreo aleatorio simple es el procedimiento probabilístico de selección de muestras más sencillo y conocido; no obstante, en la práctica es difícil de realizar, debido a que requiere de un marco muestral y, en muchos casos, no es posible obtenerlo. Puede ser útil, cuando las poblaciones son pequeñas y, por lo tanto, se cuenta con listados.

Este muestreo, se caracteriza por que cada muestra tiene igual probabilidad de ser seleccionada de la población. Para el cálculo muestral, se requiere de: el tamaño poblacional, si ésta es finita; el error admisible y de la estimación de la varianza. Esto es que, para determinar el tamaño de una muestra, se debe tomar en cuenta factores, como: el parámetro a estimar (proporción), el error muestral, la proporción de éxito y fracaso (p y q) y el nivel de confianza.

Fórmula de cálculo:

$$n = \frac{N * (Z_{\alpha/2})^2 * P(1 - P)}{(N - 1) * E^2 + (Z_{\alpha/2})^2 * P(1 - P)}$$

Donde:

$Z_{\alpha/2}$: Nivel de confianza sugerido, es igual a 95%

P: Proporción que posee la característica de estudio, es decir, $P=0,5$

Q: Proporción que no posee la característica de estudio ($Q=1-P$)

E: Error máximo admisible es igual a 9,0% (0,09)

N: Tamaño de la población: 3.188 jóvenes

Factor de corrección (n): Este factor, se utiliza si n_0 se cumple la condición: $N > n - 1$:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

$$n = \frac{114}{1 + \frac{114}{3,188}} \approx 110$$

Cálculo:

1. Reemplazando en la fórmula anterior, bajo el supuesto de $p = q = 0,5$, error = 9,0%, un nivel de confianza de 95%, se tiene:

$$n_0 = \frac{3,188 * (1.96)^2 * (0.50 * 0.50)}{(3,188 - 1) * (0.09)^2 + (1.96)^2 * (0.50 * 0.50)} \approx 114$$

2. Se verifica, si el tamaño de la población (N) es mayor al producto de la muestra inicial:
 $N > (n_0) * (n_0 - 1)$, se reemplaza: $3.188 > (114) * (114 - 1)$
 Dado que no se cumple el supuesto:
 $3.188 < 12.962$, se utiliza el factor de corrección (n)

El número de entrevista o encuesta a realizar fue de 110, las cuales, se realizaron en los 23 corregimientos (tercera división político - administrativa) del distrito capital (Municipio de Panamá). El distrito de Panamá, limita al Norte con la provincia de Colón, al Sur con el Océano Pacífico, al Este con el distrito de Chepo y al Oeste con el distrito de Arraiján y provincia de Colón.

Forman parte de este distrito o municipio, los corregimientos de San Felipe, El Chorrillo, Santa Ana, La Exposición o Calidonia, Curundú, Bethania, Bella Vista, Pueblo Nuevo, San Francisco, Parque Lefevre,

Mapa 1. Distrito de Panamá por Corregimiento -Municipio de Panamá-.



Río Abajo, Juan Díaz, Pedregal, Ancón, Chilibre, Las Cumbres, Pacora, San Martín, Las Mañanitas, 24 de diciembre, Tocumen, Alcalde Díaz y Ernesto Córdoba Campos (Mapa 1).

Según el censo de población de 2010, este distrito tiene una población de 880.691 personas, que representa el 51,4% de la población de la provincia. La provincia de Panamá tiene una superficie de 11.662.5k², que representa el 15,5% de la superficie total de la

República, mientras que el distrito capital tiene una superficie de 2.031,2k², lo que representa el 17,0% de la superficie total de la provincia.

Definición operacional de las variables:

La operacionalización inicia con la definición de las variables en función de factores medibles, a los que se les llama indicadores. Esto exige la exposición de una definición conceptual de estas variables (constructos)

Cuadro 1. Preguntas y variables referente al acceso a la educación.

Variable	Conceptualización	Operacionalización	Dimensión	Pregunta o ítem
Parentesco	Relación o vínculo con el jefe del hogar.	Nivel de compromiso en el hogar	Factor social	4
Estado conyugal	Relación conyugal	Nivel de compromiso en el hogar	Factor social	5
Sexo	Condición biológica del individuo	Observación	Demografía	6
Edad	Edad cumplida	Población estudio	Demografía	7
Asistencia escolar	Se refiere a la condición actual de asistencia a un centro de estudio	Asiste actualmente a un centro de educación	Educación	8
Porqué no asiste	Se refiere a la razón, causa o motivo por el que entrevistado no asiste a la escuela	Razón, causa o motivo por la no asiste a un centro de educación	Factor educación, social	9
Año aprobado	Formativas post-secundarias. Se imparte en las universidades, en las academias superiores o en las instituciones de formación profesional superior, entre otros	Último grado o año aprobado	Factor educación	11
Diploma o título	Se refiere a la certificación del nivel de escolaridad del entrevistado diploma o título tiene el entrevistado	Diploma o título que tiene	Factor educación	12
Tiene trabajo	Se refiere a la ocupación, oficio o trabajo del entrevistado	Trabaja actualmente	Factor económico, social	16
Por qué no trabaja	Se refiere a las razones o motivos que tiene el entrevistado para no trabajar	Razón, causa o motivo por la que no trabaja	Factor económico, social	17
Ocupación	Se refiere a la actividad que realiza para generar ingresos	Trabajo, ocupación u oficio que realizó la semana pasada	Factor económico, social	18

dentro de la investigación; en función de ello, se realiza la definición operacional e identifican los indicadores, que permitirán su medición de forma cuantitativa o cualitativa, según el caso.

El cuadro 1, presenta algunas preguntas o variables que intervienen en el acceso a la educación y factores (variables dependientes), que inciden en la investigación. Esto se debe a que el conjunto de preguntas será sometido a la opinión de expertos.

Instrumento:

El conjunto de preguntas del cuestionario o encuesta aplicado a jóvenes indígenas (técnica cuantitativa), se presenta a continuación:

Características generales del entrevistado:

1. ¿La comunidad cuenta con centro educativo primario?
2. ¿La comunidad cuenta con centro educativo secundario?
3. ¿La comunidad cuenta con centro educativo superior universitario y no universitario?
4. ¿Parentesco con el jefe del hogar?
5. ¿Cuál es su estado conyugal?
6. ¿Sexo?
7. ¿Qué edad tiene en años cumplidos?
8. ¿Cuál lengua o idioma habla con más frecuencia en el hogar?
9. ¿Asiste a un centro de educación superior universitaria o no universitaria?
10. ¿Cuál es el motivo principal por el que no asiste a la escuela?

- | | |
|--|---|
| <p>Tiene que trabajar</p> <p>Falta de recurso económico</p> <p>Tiene que ayudar en quehaceres domésticos</p> <p>Falta de interés</p> | <p>Embarazo</p> <p>Enfermedad</p> <p>Ya se graduó</p> <p>Se casó o unió</p> |
|--|---|
11. ¿Qué nivel y qué grado o año escolar más alto aprobó?
 12. ¿Tiene diploma o título tiene? Cuál: _____
 13. ¿Cuánto tiempo utiliza desde su casa al centro educativo donde estudia?
 14. ¿Medio de transporte que utiliza principalmente desde su casa al centro educativo donde estudia?
 15. ¿Si una institución particular de educación superior (universitaria), ofreciera la modalidad de estudio semi-presencial (un día a la semana), ud lo consideraría?
 16. ¿Trabajó al menos una hora la semana pasada?
 17. ¿Por qué motivo no trabaja?
- | | |
|--|--|
| <p>Cree que no existe trabajo de su especialidad en el lugar donde vive.</p> <p>No puede encontrar trabajo.</p> <p>Carece de formación calificación o experiencia necesaria.</p> <p>Los empleadores lo consideran demasiado (a) joven.</p> <p>Mala salud.</p> <p>Embarazo.</p> | <p>No puede encontrar quien se ocupe de los niños(as).</p> <p>Otras responsabilidades familiares.</p> <p>Asiste a un centro de enseñanza.</p> <p>Cree que la edad es un impedimento para conseguir trabajo.</p> <p>No desea trabajar.</p> <p>Otra razón o motivo</p> |
|--|--|
18. ¿Tiene seguro social?
 19. ¿Lugar donde trabaja?

20. ¿Trabajo, oficio u ocupación que realiza para generar ingresos?

21. ¿Cuál es su salario o ingreso mensual?

Análisis de los resultados

La encuesta aplicada a 110 jóvenes, de 20-29 años, de la etnia Kuna, en el distrito de Panamá, muestra una distribución por sexo de: 48,2%, en hombres y 51,8%, en mujeres. El 63,6% de la muestra, se investigó en la región de Panamá Centro (ciudad); en Panamá Norte y Este, el 20,9 y 15,5%, respectivamente. En cuanto a la edad, un 61,8%, se enfocó en jóvenes

de 20-24 años y el 38,2%, entre 25-29 años. Los datos evidencian la aleatoriedad de la muestra seleccionada (Tabla 1).

Tabla 1. Estructura de la muestra por sexo, según región y edad: 2017.

Región y edad	Sexo					
	Total		Hombre		Mujer	
	No.	%	No.	%	No.	%
Región	110	100.0	53	100.0	57	100.0
Panamá Norte	23	20.9	12	22.6	11	19.3
Panamá Centro	70	63.6	34	64.2	36	63.2
Panamá Este	17	15.5	7	13.2	10	17.5

Grupo de edad	No.	%	No.	%	No.	%
De 20-24	68	61.8	31	58.5	37	64.9
De 25-29	42	38.2	22	41.5	20	35.1

En cuanto a las características generales del entrevistado(a), se observa que el 40,0% es hijo (a) del jefe de hogar; un 24,5% es otro pariente; un 15,5% es la cónyuge del jefe. Por otro lado, el 40,0% declara que

está unido(a), frente a un 8,2%, que dice que está casado(a). La unión libre es el estado conyugal más marcado entre los indígenas y un 41,8%, se declara soltero(a) (Tabla 2).

Tabla 2. Características generales por sexo, según parentesco y estado conyugal: 2017.

	Sexo					
	Total		Hombre		Mujer	
	No.	%	No.	%	No.	%
Parentesco	110	100.0	53	100.0	57	100.0
Jefe	15	13.6	12	22.6	3	5.3
Cónyuge	17	15.5	0	0.0	17	29.8
Hijo(a)	44	40.0	23	43.4	21	36.8
Otro pariente	27	24.5	17	32.1	10	17.5
Servicio doméstico	4	3.6	0	0.0	4	7.0
No pariente	3	2.7	1	1.9	2	3.5
Estado conyugal						
Unido (a)	44	40.0	20	37.7	24	42.1
Casado (a)	9	8.2	2	3.8	7	12.3

Soltero (a)	46	41.8	30	56.6	16	28.1
Otra condición	11	10.0	1	1.9	10	17.5

Referente a la asistencia a un centro de educación superior universitaria o no universitaria, solo un 15,4% de los jóvenes de la etnia Kuna indicaron que sí asiste.

En el grupo de 20-24 años y 25-29 años, el 21,8 y 4,8% continúan estudios superiores, respectivamente. En hombres y mujeres, los porcentajes de asistencia fueron de 11,3 y 19,3%, respectivamente. Por región, Panamá Centro y Panamá presentan asistencia de

17,1 y 17,6%, respectivamente. También destaca un 26,1% de jóvenes indígenas solteros, quienes continúan estudios universitarios (Tabla 3).

Tabla 3. Factores sociodemográficos por asistencia, según edad, sexo, región y estado conyugal: 2017.

	Asistencia					
	Total		Si asiste		No asiste	
	No.	%	No.	%	No.	%
Grupo de edad	110	100.0	17	15.5	93	84.5
De 20-24	68	100.0	15	22.1	53	77.9
De 25-29	42	100.0	2	4.8	40	95.2
Sexo						
Hombre	53	100.0	6	11.3	47	88.7
Mujer	57	100.0	11	19.3	46	80.7
Región						
Panamá Norte	23	100.0	2	8.7	21	91.3
Panamá Centro	70	100.0	12	17.1	58	82.9
Panamá Este	17	100.0	3	17.6	14	82.4
Estado conyugal						
Soltero(a)	46	100.0	12	26.1	34	73.9
Unido(a)	44	100.0	2	4.5	42	95.5

Casado(a)	9	100.0	-	-	9	100.0
Otro condición	11	100.0	3	27.3	8	72.7

Al analizar las razones de no asistencia, los jóvenes

revelan que: tienen que trabajar, 36,6%; no terminó la escuela primaria/secundaria, 19,4%; ya se graduó, (11,8%); se casó/unió, 11,8%; falta de interés, 8,6%; falta de recursos económicos, 5,4%, entre las más importantes. En las mujeres (23,9%), el unirse es un

obstáculo para la continuación de estudios superiores (Tabla 4).

Tabla 4. Motivos de la no asistencia por sexo: 2017.

Motivo	Sexo					
	Total		Hombre		Mujer	
	No.	%	No.	%	No.	%
Total	93	100.0	47	100.0	46	100.0
Tiene que trabajar	34	36.6	22	46.8	12	26.1
No terminó la escuela primaria/ secundaria	18	19.4	10	21.3	8	17.4
Ya se graduó	11	11.8	6	12.8	5	10.9
Se casó/unió	11	11.8	-	-	11	23.9
Falta de interés	8	8.6	6	12.8	2	4.3
Falta de recursos económicos	5	5.4	2	4.3	3	6.5
Debe apoyar en los quehaceres	3	3.2	-	-	3	6.5
Embarazo	2	2.2	-	-	2	4.3

Enfermedad 1 1.1 1 2.1

En jóvenes Kuna, de 20-24 años: el tener que trabajar, no terminar la escuela primaria/secundaria y la falta de interés son las tres principales razones o factores que impiden continuar estudiando. En el grupo de 25-29

- años, las razones son: tiene que trabajar, ya se graduó, no terminó la escuela primaria/secundaria, son las de mayor mención. A nivel de región, Panamá Centro y Este, presentan comportamientos similares al total; no obstante, en Panamá Este, las razones tienen un orden inverso en cuanto a jerarquía: se casó/unió, no

terminó la escuela primaria/secundaria, tiene que trabajar (Tabla 5).

Tabla 5. Motivos de la no asistencia por edad: 2017.

Motivo	Sexo					
	Total		Hombre		Mujer	
	No.	%	No.	%	No.	%
Total	93	100.0	53	100.0	40	100.0
Tiene que trabajar	34	36.6	20	37.7	14	35.0
No terminó la escuela primaria/ secundaria	18	19.4	9	17.7	9	22.5
Ya se graduó	11	11.8	1	1.9	10	25.0
Se casó/unió	11	11.8	7	13.2	4	10.0
Falta de interés	8	8.6	8	15.1	-	-
Falta de recursos económicos	5	5.4	5	9.4	-	-
Debe apoyar en los quehaceres	3	3.2	2	3.8	1	2.5
Embarazo	2	2.2	-	-	2	5.0
Enfermedad	1	1.1	1	1.9	-	-

Al investigar sobre el último año de educación aprobado, los resultados muestran porcentaje de jóvenes Kuna con: ningún grado, 10,0%; algún grado de primaria, 15,4%; con secundaria incompleta, 40,0%; con secundaria completa, 19,1% y con algún año de educación superior, 15,4%, lo cual, explica los motivos

de la no asistencia a centros de educación superior. Los datos también revelan que el 65,5% deserta del sistema educativo antes de completar la educación secundaria o medio, esto, en parte a la carencia de centros escolares de educación media en la comarca Kuna Yala o próximos al lugar de residencia y la oferta académica que ofrecen estas escuelas al estudiante

indígena (Tabla 6).

Tabla 6. Nivel de escolaridad por sexo: 2017.

Nivel de escolaridad	Sexo					
	Total		Hombre		Mujer	
	No.	%	No.	%	No.	%
Total	110	100.0	53	100.0	57	100.0
Ningún grado	11	10.0	4	7.5	7	12.3
Algún grado de primaria	17	15.5	8	15.1	9	15.8
Secundaria incompleta	44	40.0	23	43.4	21	36.8
Secundaria completa	21	19.1	12	22.6	9	15.8

Algún año de educación superior	17	15.5	6	11.3	11	19.1	de concluir la secundaria. En jóvenes de 20-24 años, el 13,2% tiene un año o más de educación superior y 69,1% no completa la secundaria. En jóvenes de 25-29 años, el 19,0% tiene uno o más de educación superior
---------------------------------	----	------	---	------	----	------	--

También, se observa que los hombres y las mujeres desertan en un 66,0 y 64,9%, respectivamente, antes

y 59,1%, no completa la secundaria (Tabla 7).

Tabla 7. Nivel de escolaridad por edad: 2017.

Nivel de escolaridad	Grupo edad					
	Total		De 20-24		De 25-29	
	No.	%	No.	%	No.	%
Total	110	100.0	68	100.0	42	100.0
Ningún grado	11	10.0	8	11.8	3	7.1
Algún grado de primaria	17	15.5	10	14.7	7	16.7
Secundaria incompleta	44	40.0	29	42.6	15	35.7
Secundaria completa	21	19.1	12	17.6	9	21.4

Algún año de educación superior	17	15.5	9	13.2	8
---------------------------------	----	------	---	------	---

21,4% de los jóvenes Kunas tiene un año y más de educación superior; en Panamá Norte, solo 8,7% tiene, al menos, un año de educación universitaria aprobado y en Panamá Este, no se observó. Estas

Es importante subrayar que, en Panamá Centro, el

dos últimas áreas o regiones distan de los centros o sedes universitarias. Todas están concentradas en Panamá Centro (Tabla 8).

Tabla 8. Nivel de escolaridad por región: 2017.

Nivel de escolaridad	Grupo edad					
	Total		De 20-24		De 25-29	
	No.	%	No.	%	No.	%
Total	23	100.0	70	100.0	17	100.0
Ningún grado	2	8.7	6	8.6	3	17.6
Algún grado de primaria	3	13.0	9	12.9	5	29.4
Secundaria incompleta	10	43.5	26	37.1	8	47.1
Secundaria completa	6	26.1	14	20.0	1	5.9

Algún año de educación superior	2	8.7	15	21.4	-
---------------------------------	---	-----	----	------	---

Otras características educativas que se deriva o relaciona al nivel educativo es el hecho que un 34,5% manifiesta que tiene diploma de secundaria o título universitario; de éstos, un 36,8% continúa estudios superiores y un 63,2%, por diversas razones, decidió no continuar estudiando. Entre los bachilleres están los de comercio (Contabilidad), Ciencias e Informática,

entre otras. En las Licenciaturas se mencionan: en Educación, en Contabilidad, en Banca y Finanzas, en Administración de Empresas, en Administración de Aduana. De estos profesionales, el 40,0% continúa estudiando un Posgrado o Maestría. Otro factor investigado es el económico, a través de la condición económica del joven Kuna, observándose que un 8,6% de los ocupados asistía a un centro de educación superior, entre los desocupados y los no económicamente activos (NEA), la asistencia es de 12,5% y 31,3%, res-

pectivamente (Tabla 9).

Tabla 9. Características educativas y económicas por asistencia: 2017.

Características educativas y económicas	Asistencia					
	Total		Si asiste		No asiste	
	No.	%	No.	%	No.	%
Diploma o título	110	100.0	17	15.5	93	84.5
Si tiene	38	100.0	14	36.8	24	63.2
Bachiller en comercio	13	100.0	3	23.1	10	76.9
Bachiller en ciencia e informática	11	100.0	5	45.5	6	54.5
Otros bachilleres	9	100.0	4	44.4	5	55.6
Licenciatura	5	100.0	2	40.0	3	60.0
Sin diploma o título	72	100.0	3	4.2	69	95.8
Condición económica						
Ocupados	70	100.0	6	8.6	64	91.4

Desocupados	8	100.0	1	12.5	7	87.5
NEA	32	100.0	10	31.3	22	68.8

En el grupo de ocupados (Empleados e independientes), el ingreso promedio es un 33,3%, superior entre los que asisten y no asisten a una institución de educación superior; esto por una mayor escolaridad promedio. En las mujeres, el ingreso se duplica entre las que asiste y no asisten. En los jóvenes Kunas, de

20-24 años, los que asisten tienen un ingreso 33,0%, mayor entre los que no asisten. En el grupo de 25-29 años, el salario promedio es 44,0% mayor entre los que asisten y no asisten. Para los que no tienen un diploma o título, el ingreso promedio es 50,0%, mayor para los que asisten a una institución de educación superior. Para los que tienen un título y no asisten, su ingreso promedio es 15,0%, mayor entre aquellos que tienen título y asisten a un centro de educación

superior (Tabla 10).

Tabla 10. Ingreso y escolaridad promedio de los ocupados por asistencia: 2017.

Factores	Asistencia					
	Ingreso promedio			Escolaridad promedio		
	Total	Sí asiste	No asiste	Total	Sí asiste	No asiste
Total	428.0	554.8	416.1	8.6	12.0	8.3
Hombre	485.3	501.3	484.1	8.6	10.7	8.4
Mujer	330.9	608.3	294.7	8.7	13.3	8.0
Grupo de edad						
De 20-24	355.5	458.3	344.7	8.2	11.3	7.8
De 25-29	536.7	748.0	520.4	9.3	13.5	8.9
Tiene diploma o título						

Si tiene	627.2	563.2	648.5	13.0	12.8	13.1
No tiene	348.3	513.0	344.9	6.8	8.0	6.8

Conclusiones

- Un 15,5% de los jóvenes Kunas, de 20-29 años, continúan estudios superiores, porcentaje que está altamente relacionado al grupo de 20-24 años, en donde la continuidad en los estudios es de 22,1%.
- El acceso a la educación superior es mayor en las jóvenes Kunas que en los hombres, 19,3% y 11,3%, respectivamente.
- Los jóvenes Kunas, que residen en el área metropolitana, tiene mayor acceso a la educación superior (17,1%).
- Los jóvenes indígenas, que declaran estar solteros, son los que presentan mayor asistencia a instituciones de educación superior (26,1%).
- El principal motivo que tienen los jóvenes indígenas Kunas para no asistir o continuar una educación es la necesidad de tener que ir a trabajar (36,6%). Otra razón es porque no culminaron sus estudios primarios o secundarios. En las jóvenes kunas, establecer un vínculo conyugal, es la segunda razón por la que desisten continuar sus estudios.
- En jóvenes de 25-29 años, la obtención de un bachiller representa la culminación del ciclo educativo (25,0%).
- En Panamá Centro, el 21,4% de los jóvenes Kunas, tiene un año y más de educación superior; en Panamá Norte, solo 8,7% y en Panamá Este, los jóvenes Kunas entrevistados, no tienen educación superior.
- En jóvenes Kunas de 20-24 y 25-29 años, el

13,2% y 19,0%, respectivamente, tiene un año o más de educación superior.

- Los hombres y las mujeres Kunas desertan en un 66,0 y 64,9%, respectivamente, antes de concluir la secundaria.
- En jóvenes de 20-24 años, un 69,1% no completa la secundaria. En el grupo de edad de 25-29 años, el 59,1% no completa la secundaria.
- Un 34,5% de los jóvenes Kunas manifiesta que tiene un diploma de secundaria o título universitario; de éstos, un 36,8% continua estudios superiores y un 63,2%, decidió no continuar estudiando.
- En los jóvenes que trabajan, el ingreso promedio es un 33,3% superior entre los asisten y no asisten a una institución de educación superior, debido a una mayor escolaridad promedio.
- En las mujeres, el ingreso se duplica entre las que asiste y no asisten.
- En los jóvenes Kunas, de 20-24 años, los que asisten tienen un ingreso 33,0%, mayor entre los que no asisten. En el grupo de 25-29 años, el salario promedio es 44,0%, mayor entre los que asisten y no asisten a la universidad.
- Entre los jóvenes Kunas que no tienen un diploma o título, el ingreso promedio es 50,0%, mayor para los que asisten a una institución de educación superior.
- Un 32,7% de los jóvenes Kunas habla su lengua

con mayor frecuencia en el hogar.

Bibliografía

Adler, E. (1993). 1997. Seizing the Middle Ground: Constructivism in World Politics. *European Journal of International*, 3, 319-63.

Adler, E. (1997). Seizing the middle Ground: Constructivism in World Politics. *European Journal of International Relations*, 3(3), 319-363.

Albó, X. (2009). Movimientos y poder indígena en Bolivia, Ecuador y Perú. En F. (. Calderón, *MOVIMIENTOS SOCIOCULTURALES EN AMÉRICA LATINA. Ambientalismo, feminismo, pueblos originarios y poder empresarial* (Vol. Cuadernos de gobernabilidad democrática No. 4 , págs. 132-202). Buenos Aires: PNUD- Siglo XXI editores.

Amin, S. (2008). El capitalismo hoy en día. (C. d. (CENDES), Ed.) *Revista del Cendes*(74), 141-157.

Anderson, P. (2001). El despliegue del neoliberalismo y sus lecciones para la izquierda. En R. (. Vega Cantor, *Neoliberalismo: Mito y Realidad* (págs. 15-50). Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico .

Anhier, E. (2001). *Introducing Global Civil Society*. Obtenido de International Development: <http://www.lse.ac.uk/internationalDevelopment/research/CSHS/civil->

Society/yearBook/chapterPdfs/2001/chapter01.pdf

Ansell, C. E. (2012). The Promise and Challenge of Global Network Governance. The Global Outbreak Alert and Response Network. *Global Governance*, 18(3), 317-337.

Ansell, C.; et al. (2012). The Promise and Challenge of Global Network Governance. The Global Outbreak Alert and Response Network. *Global Governance*, 18(3), 317-337.

APAC, F. C. (2013). Comunicación intercultural para un mundo más humano y diverso. *SERVINDI*, 5.

Arbona, J. M. (2011). *Universidad de los Andes- Colombia Internacional*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2011, de <http://colombiainternacional.uniandes.edu.co/view.php/522/index.php?id=>

Arce Rudón, K. (2010). La integración andina a partir de la sociedad civil visiones en pugna en un escenario globalizado. *Revista académica de la federación latinoamericana de facultades de comunicación social*(ISSN 1813-9248 No. 79), 1-10.

Arenal, C. (2002). La Nueva Sociedad Mundial y las Nuevas Realidades Internacionales: Un reto para la teoría política. En C. d.-G. 2001. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Arenal, C. (2002). La Nueva Sociedad Mundial y las Nuevas Realidades Internacionales: Un reto para la

teoría política. En C. d.-G. 2001. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Arenal, C. (2014). *Etnocentrismo y Teoría de las Relaciones Internacionales*. Madrid: Tecnos.

Arenal, D.C. (2014). *Etnocentrismo y Teoría de las Relaciones Internacionales Una visión Crítica*. Madrid: Tecnos.

Attiná, F. (2001). *El Sistema Político Global, Barcelona: Paidós*. Barcelona: Paidós.

Audretsch, D. (2007). Entrepreneurship capital and economic. *Oxford Review of Economic Policy*, 63-78.

Ayllon, B. (2010). *Cooperación sur-sur en América Latina. Utopía y realidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid - Catarata.

Bello, W. (2008). *Sin permiso*. Recuperado el 12 de Junio de 2012 , de <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=2097>

Berger, P.; Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad* (15 ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bethell, L. (2000). *Historia de América Latina* (Primera Edición en rústica ed., Vol. 11. Economía y Sociedad desde 1930). Barcelona: Crítica.

Bhagwati, J. (2008). *Termites in the Trading System*.

How Preferential Agreements Undermine. Oxford, U.E.: CFR Book.

Bogota R., F.; Gamba H, D. (2013). *Tesis: Astronomía, Matemática y Escuela*. Bogota: Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas. .

Bolivia, C. N. (2008). *BoliviaBella.com*. Recuperado el 11 de Noviembre de 2011, de <http://www.boliviabella.com/espanol.html>

Borón, A.; Gambina, J. (2002). Introducción: La globalización económico- financiera. En J. (Gambina, & C. Argentina/Asdi (Ed.), *La Globalización Económico- Financiera. Su impacto en América Latina* (págs. 11-18). Buenos Aires: CLACSO.

Bull, H. Y. (1984). *The expansion of International Society*. Londres/Nueva York: Routledge.

Burguer, J. (s.f.). La protección de los pueblos indígenas en el sistema internacional. *Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables*, 213-239.

Bustamante, M. (2011). Supranacionalidad y la descentralización infranacional en la Comunidad Andina. En C. C. Stelios Stavridis, *Gobernanza global -multinivel y multi- Actor* (págs. 269-282).

Cabrero, F. (2008). *Movimientos indígenas de América Latina*. Bogotá : Escuela virtual PNUD.

Canelas, M.; Verdes-Montenegro Escánez, F. J. (2011). La nueva política exterior boliviana (2005-2010): más autonomía y nuevos desafíos. En Í. Errejón, ¡Ahora es cuándo, carajo! Del asalto a la transformación del Estado en Bolivia (págs. 239-266). España : El Viejo Topo.

Cano, C. (2012). *Impacto del Clima en Seguridad Alimentaria* . Bogota : Banco de la Republica .

Caputo Leiva, O. (2012). Economía mundial como crítica a la interpretación financiera de la crisis . En J. Estay Reyno, C. Lara Cortés, & C. (. Silva Flores, *El neo-liberalismo y su crisis: causas, escenarios y posibles desenvolvimientos* (págs. 17- 28). Santiago de Chile : Heinrich Böll Stiftung - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla- Universidad de ARCIS. .

Cartoy Díaz, E. (Dirección). (2008). *Bolivia . Una Revolución Ancestral* [Película].

Castells, M. (2000). *Globalización, Estado y sociedad civil: El nuevo contexto histórico de los derechos humanos*. Recuperado el 15 de 01 de 2014, de Isegoria: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/rt/captureCite/518/518>

Castro, N. (Julio de 2011). Brasil, campeón de la especulación urbanística. *Le Monde diplomatique, edición Colombia* , págs. 8-9.

Cecchini, S.; Madariaga, A. (2011). *Programas de Transferencias Condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*. Santiago de

Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Ceceña, A. E. (2012). *Agencia Latinoamericana de prensa*. Recuperado el 12 de Junio de 2012, de <http://alainet.org/active/55126>

CEPAL. (2011). *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe- 2011*. CEPAL . Santiago de Chile : Naciones Unidas .

CEPAL. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

CEPAL, N.U. (2009). *Comunicados de prensa CEPAL*. Recuperado el 10 de Junio de 2012, de <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/0/35180/P35180.xml&xsl=/prensa/tpl/p6f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt>

Ceppi, N. (2010). Hidrocarburos y procesos autonómicos en Bolivia. Factores intervinientes en su fragmentación social. (U. Nacional de Entreríos, Ed.) *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología* , XXI(41), 73-99.

Chapman, T. (1988). Talking About Revolution [Grabado por T. Chapman]. De *Tracy Chapman* . Colombia: D. Kershenbaum.

Chesnais, J.F. (2008). El fin de un ciclo. Alcance y rumbo de la crisis financiera. *Herramienta*(37).

Chesnais, J.F. (2012). La lucha de clases en Europa y las raíces de la crisis económica mundial. (Herramienta, Ed.) *Revista Herramienta*(49).

Chomsky, N. (2005). *Flacso Andes*. Recuperado el 18 de Julio de 2017, de Flacso Andes: http://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1265837306.El_proceso_llamado_Globalizacion.pdf

Chomsky, N. (2016). La responsabilidad de los intelectuales, el retorno. En N. Chomsky, ¿Quién domina el mundo? (págs. 15-35). Barcelona: Ediciones B, S.A.

Composto, C.; Rabasa, M. (2010). Entrevista con David Harvey. Nuevo imperialismo y cambio social: Entre el despojo y la recuperación de los bienes comunes. *Revista Herramienta*(43).

CONTEMPORÁNEOS, C.D. (2013). *FUNDACIÓN CEIC* . Obtenido de <http://fundaceic.org/2013/08/21/el-triangulo-de-sabato-como-paradigma-de-una-exitosa-insercion-internacional/>

Contreras Baspineiro, A. (2008). *Rebelión. org*. Recuperado el 16 de Marzo de 2012, de <http://rebellion.org/noticia.php?id=67954>

CORABASTOS , B. (2003). *Calendarios Agroecológicos y de Cosechas* . Bogota .

Cox, R. (2000). Thinking about civilizations. *Review of International Relations*(26), 217-234.

De Mesa, J.; Gisbert, T.; Mesa Gisbert, C. (2007). *Historia de Bolivia*. La Paz: Editorial Gisbert .

Earl, S., E. (2002). *Mapeo de Alcances: Incorporando aprendizaje y reflexión en programas de desarrollo*. Ottawa: IDRC/LUR.

Fernández Nadal, E.; Silnik, G.D. (2011). "Entrevista a Franz Joseph Hinkelammert". (CLACSO, Ed.) *Cuadernos de Pensamiento Crítico Latinoamericano* (43).

FILAC. (2013). *XI Asamblea General sesión extraordinaria: Informe anual 2013*.

FILAC. (2017). *FILAC al 2027 Cambiar con sabiduría: definiciones y lineamientos estratégicos*. La Paz.

FILAC. (2017). *Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe*. Obtenido de FILAC busca responder a expectativas indígenas: <http://www.fondoindigena.org/drupal/es/node/859>

Finnemore, M. (1996). *National Interest in International Society*. Ithaca: Cornell University Press.

Finnemore, M. (1998). International Norm Dynamics and Political Change. *International Organization*, 52(4), 887-917.

Finnemore, M.; Sikkink, K. (1998). International Norm dynamics and political change. Recuperado el 14 de 01 de 2014, de : <http://journals.cambridge.org/>

Foucault, M. (1979). Más allá del Bien y del Mal. En M. Foucault, *Microfísica del poder* (págs. 31-45). Madrid: Las ediciones de la piqueta.

Gambina Póslleman, J. (2012). Aspectos estructurales y coyunturales de la crisis . En J. Estay Reyno, C. Lara Cortés, & C. (. Silva Flores, *El neoliberalismo y su crisis: Causas, Escenarios y Posibles desenvolvimientos* (págs. 31-38). Santiago de Chile : Heinrich Böll Stiftung- Universidad Benemérita de Puebla- Universidad Arcis.

Gambina, J. (2011). *Crisis capitalista a fines de 2011*. Mesa Nacional de la CTA , Buenos Aires .

Gambina, J. (2012). Seminario Integración Latinoamericana. Santiago de Chile- UARCIS .

García Linera, A. (2005). La lucha por el poder en Bolivia. En G. Alvaro, T. Luis, V. Oscar, & P. Raúl, *Horizontes y límites del Estado y el poder* (págs. 11-74). La paz: Muela del diablo, Editores.

Gerring, J. (1993). ¿What is a case study and what is it good for? *American political Science Review*, 341-354.

Glaser, G. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Mill

Valley, CA: Sociology Press.

González Casanova, P. (2006). El colonialismo interno [una redefinición]. En A. Borón, J. Amadeo, & G. S. (Compiladores), *La teoría marxista hoy* (<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis/marix.html> ed., págs. 409-434). Buenos Aires: CLACSO.

Gonzalez, R. (1999). Pacto andino 1969-1999 Un balance a tres décadas de su fundación. *Investigación y Desarrollo No. 10*, 124.

González, R. (1999). Pacto andino 1969-1999 Un balance a tres décadas de su fundación. *Investigación y Desarrollo No. 10*, 124.

Granovetter, M. (1973). The Strength of weak ties. *American Journal of Sociology*(78), 1380.

Gray Molina, G. (2008). Democracia y economía en Bolivia: 25 años de rezago. En V. Autores, & V. d. República (Ed.), *25 años Construyendo democracia. Visiones sobre el proceso democrático en Bolivia 1982-2007* (págs. 77-86). La Paz: Editorial MAVA, producciones gráficas.

Habermas, J. (2000). *La constelación posnacional*. Buenos Aires: Paidós.

Habermas, J. (2000). *La constelación Postnacional: ensayos políticos*. Barcelona: Paidós.

Halliday, F. (1994). *Rethinking International Relations*.

Londres: Mac Millan.

Hard, M. (2002). *la desaparicion de la sociedad civil*. Recuperado el 16 de 01 de 2014, de moviments espai-marx: <http://www.moviments.net/espai-marx/index.php?lang=cat&query=82cec96096d4281b7c95cd7e74623496&view=section>

Hardt, M.; Negri, A. (2005). *Imperio*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Harvey, D. (2004). El "nuevo" imperialismo. Sobre reajustes espacio-temporales y acumulación mediante desposesión- Parte I. *Revista Herramienta*(27).

Harvey, D. (2005). El "nuevo" imperialismo. Sobre reajustes espacio-temporales y acumulación mediante desposesión - Parte II. *Revista Herramienta*(29).

Harvey, D. (2008). *Rebelión. org*. Obtenido de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=65709>

Hass, P. (1992). Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination. *International Organization, Knowledge, Power, and International Policy*, 46(1), 1-35.

Held, D.Y. (2003). *Globalización / Antiglobalización. Sobre la reconstrucción del orden mundial*. Barcelona: Paidós.

Held, D.; Koenig- Archibugi, M.E. (2005). *Global Governance and Public Accountability*. Oxford: Blackwell

Malden, Massachusetts.

Held, G.; MCGREW, A. (2000). The Great Globalization Debate: An Introduction. En G. HELD, & A. MC GREW, *The Global Transformations Reader An introduction to the Globalization Debate* (pág. 602). Cambridge: Polity Press.

Herz, A.Y. (2012). *Transnational Social Networks Current Perspectives*. Recuperado el abril de 2014, de Transnational Support: http://www.transnational-support.de/fileadmin/user_upload/Profile/olivier/3_Transnational_Social_Networks_-_Current_Perspectives.pdf

Hettne, B.; Söderbaum, F. (2000). *Theorising the Rise of Regionness*. Recuperado el 13 de 03 de 2014, de <http://gup.ub.gu.se/>: <http://gup.ub.gu.se/records/fulltext/191487/191487.pdf>

Hirst, P.; Khilnani, S. (1996). *Reinventing Democracy*. London, Great Britain: Blackwell Publishers.

Hirst, P.; Khilnani, S. (1996). *Reinventing Democracy*. London, Great Britain: Blackwell Publishers.

Hobsbawm, E. (1959). REBELDES PRIMITIVOS. En *Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX* (2014 ed., pág. 328). Barcelona: Critica. <http://fotosdeculturas.blogspot.com/2010/11/dibujos-del-mapa-de-boli->

[via.html](http://fotosdeculturas.blogspot.com/2010/11/dibujos-del-mapa-de-bolivia.html). (s.f.). Recuperado el Noviembre 12 de Noviembre de 2011, de <http://fotosdeculturas.blogspot.com/2010/11/dibujos-del-mapa-de-bolivia.html>: http://2.bp.blogspot.com/_3VzUEunqqnY/TN-33V1YBwjI/AAAAAAAAAGF8/3OYKlbhDv7U/s1600/Mapa+Politico+de+Bolivia.jpg

Ibarra, E. (2005). Origen de la empresarialización de la universidad: El pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 134(2), 13-37.

INEC. (2010). *Diagnóstico de la población indígena de Panamá con base en los censos de población y Vivienda de 2010*. Panamá.

Infoleyes, Bolivia. (s.f.). Recuperado el 18 de Abril de 2012, de Infoleyes, Bolivia: <http://bolivia.infoleyes.com/shownorm.php?id=1788>

ISGAR. (2010). Proyecto de educación Bilingüe Intercultural Congresos Generales Guna de Guna Yala. *Boletín Informativo ISGAR*, 4.

Jorge, M. (2016). *La Razón*. Obtenido de http://www.la-razon.com/index.php?url=/la_gaceta_juridica/Gaceta_0_2422557808.html

Kadushin, C. (2012). *Understanding social networks. Theories, Concepts, and Findings*. New York: Oxford University Press.

Kaldor. (2003). *Global Civil Society An Answer to war*.

Cambridge, UK: Polity.

Kaldor, M. (2003). *Global Civil Society An Answer to war*. Cambridge, UK: Blackwell Publishing Ltd.

Kaldor, M. (2005). *La sociedad civil global: una respuesta a la guerra*. Barcelona: Tusquets.

Kaldor, M. (2003). Global Civil Society. En D. & Held, *The global Transformations Reader* (2th. ed., págs. 559-563). Cambridge CB2 1UR: Polity Press.

Katz, C. (2007). *El rediseño de América Latina. Alca, Mercosur y Alba*. Caracas : Fundación Editorial el perro y la rana/ Ediciones Luxemburg, Buenos Aires. .

Katz, C. (2011). Interpretaciones de la crisis . En C. Diago, T. Moulián, & P. Vidal, *Marx en el siglo XXI* (págs. 117-134). Santiago de Chile : LOM Ediciones .

Katz, C. (2012). Los atolladeros de la economía latinoamericana. En J. Estay Reino, C. Lara Cortés, & C. Silva Flores, *El neoliberalismo y su crisis: causas, escenarios y posibles desenvolvimientos* (págs. 112-126). Santiago de Chile: Heinrich Böll Stiftung- Cono SUR- Universidad Benemérita de Puebla- Universidad ARCIS .

Keck, M.; Sikkink, K. (1999). Transnational advocacy networks in international and regional politics. *International Social Science Journal*, 51(159), 89-101.

Keohane, R. (2002). *Power and Governance in a Partially Globalized World*. London and New York: Rout-

ledge.

Keohane, R.Y. (1971). *Transnational Relations and World Politics: An Introduction*. Cambridge: Harvard University Press.

Keohane, R.; Nye, J. (1971). Transnational Relations and World Politics: An Introduction. *International Organization*(25), 329-349.

Khagram, S.E. (2002). Restructuring World Politics: Transnational Social Movements, Networks, and Norms. En M. KAHLER, *Networked Politics* (pág. 274). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Kim, J.Y. (2013). *A Contribuição do Brasil para um Mundo sem Pobreza*. Recuperado el 15 de Junio de 2014, de The World Bank: <http://www.worldbank.org/pt/news/opinion/2014/03/24/brazil-contribution-world-without-poverty>

Klare, M. (2011). *Rebelión. org* . Recuperado el 24 de Mayo de 2012 , de <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=130010>

Kratochwil, F. (1998). *Constructing the world polity: Essays on international institutionalization*. Cambridge: Cambridge, university press.

Landman, T. (2011). *Política Comparada*. España: Alianza Editorial.

Lapavitzas, C. (2009). The Roots of the Global Financial Crisis. *Development Viewpoint*.

Lapid, Y. (1989). The Third Debate. *International Studies Quarterly*, 235, 254.

Lechini, G. (2006). ¿La cooperación sur-sur es aún posible? El caso de las estrategias de Brasil y los impulsos de Argentina hacia los Estados de África y la nueva Sudáfrica. In A. Boron, *Políticas y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia y América Latina*. Buenos Aires: Clacso.

Libreros, D. (2002). Globalización, cultura, economía, políticas y educación. En D. Libreros, *Tenciones de las políticas educativas en Colombia: Balances y Perspectivas* (págs. 157-184). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.

Llistar, D. (2007). ¿Por qué al Norte le gusta ayudar? ¿A que se refieren los Estados ricos cuando se refieren a 'cooperación'? *Revista Viento Sur*, 42.

Lombaerde, P. (2010). "How to connect micro regions with macro regions"? A Note. *Perspectives on Federalism*, 2(3), 9.

Ludwing, B. (1997). *Predicting the future: Have you considered using the Delphi Methodology?* Obtenido de <http://www.joe.org/joe/1997october/tt2.php>

Mamani Ramírez, P. (2012). *Polo democrático. net*. Recuperado el 24 de Mayo de 2012 , de http://www.polo democratico.net/index.php?option=com_content&view=article&id=2334%3Arevista-izquierda&catid=46%3Ainsumos

polodemocratico.net/index.php?option=com_content&view=article&id=2334%3Arevista-izquierda&catid=46%3Ainsumos

Mato. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina, Experiencias interpersonales y desafíos. México: Universidad Nacional de tres de febrero.

Mato, D. (2012). Educación Superior y pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latinas: Normas, Política y Prácticas. Caracas: IESALC-UNESCO.

Maxwell, J.; Loomis, D. (2003). Mixed Methods Design; An Alternative Approach. En A. Tashakkori, & C. Teddlie, *Handbook of mixed methods in the social and behavioral sciences* (págs. 241,271). Washington: Sage Publications.

Mayorga, F. (2006). Nacionalismo e indigenismo en el MAS: Los desafíos de la articulación hegemónica. (U. I.-U. UAM, Ed.) *Revista Internacional de Filosofía Política*(28), 47-67.

Mc Adam, D. (1996). *Comparative Perspectives on Social Movements: Political oportunities; mobilizing structures and Cultural Framings*. New York: Cambridge.

Merlé, M. (1991). *La Sociología de las Relaciones Internacionales*. Madrid: Alianza Editorial.

Mészáros, I. (2007). La única economía viable- I Parte. *Revista Herramienta*(36).

Meszaros, I. (2008). La única economía viable- II Parte. *Revista Herramienta*(37).

Milenio, F. (2013). *Slideshare*. Recuperado el 12 de Agosto de 2013, de <http://www.slideshare.net/fmilenio/los-conflictos-en-el-2012>

Minería contaminante a cielo abierto en Colombia (Video) (s.f.). [Película].

Morales Olivera, T. (2009). Bolivia: Estado plurinacional comunitario. Interpelando el paradigma occidental de desarrollo . En J. Gambina, & J. (. Estay, *Economía mundial, corporaciones transnacionales y economías nacionales* (págs. 295-312). Buenos Aires: CLACSO/ FISYP .

Munévar, D. (2011). Impacto de la Crisis Internacional en América Latina y Estructura Económica: Riesgos y perspectivas. Documento Discusión 2 CATDM. (CADTM, Ed.) *CATDM*, 1-27.

Narváez T., L. C. (2014). *Maestría Desarrollo Alternativo Sostenible Solidarios*. Bogota: UNAD.

Narváez Tulcán , L. (2007). *Comedores Comunitarios y Derecho a la alimentación* . Bogota : DABS.

Norris, P. (2000). *Global Governance and Cosmopol-*

itan Citizens. En J. Nye, & J. Donahue, *Governance in a Globalizing World* (págs. 155-177). Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

ONU. (2017). *Foro Permanente* . Obtenido de Division for Social Policy and Development: <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/sesiones-del-foro-permanente.html>

ONU. (2017). *Grupo de Apoyo Interinstitucional (IASG) | Indigenous Peoples ES*. Obtenido de Division for Social Policy and development: Pueblos indígenas: <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/grupo-de-apoyo-interinstitucional-iasg.html>

Palacios, A. (2015). La pesadilla neoliberal en América Latina. Un repaso histórico. *El País*. Recuperado el 18 de Julio de 2017, de <http://www.elpais.cr/2015/06/13/la-pesadilla-neoliberal-en-america-latina-un-repaso-historico/>

Pérez Mendieta, G. (s.f.). *Instituto de Iberoamérica, Universidad de Salamanca* . (U. d. Salamanca, Ed.) Recuperado el 14 de Noviembre de 2011, de http://americo.usal.es/oir/opal/elecciones/Elecc_Bolivia_93-09_Perez.pdf

Prada Alcoreza, R. (2005). Estado periférico y sociedad interior . En A. García Linera, T. Luis, & O. Vega Camacho, *Horizontes y límites del estado y el poder* (págs. 133-215). La Paz : Muela del Diablo, Editores .

Prada Alcoreza, R. (2006). El Entramado Social de La Comunidad en la Bolivia de Evo Morales. (U. ARCIS, Ed.) *América Latina*(6), 74-137.

Prada Alcoreza, R. (2011). *Horizontes Nómadas*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2011, de Blog de Raúl Prada Alcoreza: <http://horizontesnomadas.blogspot.com/2011/10/counter-processes.html>

Prada Alcoreza, R. (2011). *Horizontes Nómadas*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2011, de Blog de Raúl Prada Alcoreza: <http://horizontesnomadas.blogspot.com/search?updated-min=2011-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2012-01-01T00:00:00-08:00&max-results=50>

Proneo, C. (2011). El Estado Plurinacional y la nueva Constitución boliviana. Contribuciones de la experiencia boliviana al debate de los límites al modelo democrático liberal. (CLACSO, Ed.) *Revista Crítica y Emancipación*, III(6), 53-64.

Putnam, R. (1993). The logic of two level games. En P. Evans, *Double Edged Diplomacy. International bargaining and Domestic Politics*: (pág. 468). Los Angeles: University California Press.

Putnam, R.D. (1993). *Making Democracy Work: Civic traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Quijano, A. (2004). Nuestra América el laberinto de

América Latina: ¿Hay otras salidas? (C. d. Arosemena", Ed.) *TAREAS*(116), 45-74.

Ramírez, S. (2000). Participación política en los Andes. En P. Bruno, *Movimientos sociales y globalización* (pág. 350). Madrid, España.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la Lengua Española (22a ed.)*. Obtenido de consultado en www.rae.es/rae.html

Rivera-Cusicanqui, S. (2010). *HORIZONTESUR*. Recuperado el 20 de Febrero de 2012, de <http://horizontesur.com.ar/radio/index.php/documentos/212-critica-al-multiculturalismo-y-a-los-estudios-de-colonialidad-para-pensar.html>

Rivera Cusicanqui, S. (2011). Entre el buen vivir y el desarrollo: una perspectiva indianista. En Í. Errejón, & A. (. Serrano, *¡Ahora es cuándo, carajo! Del asalto a la transformación del Estado en Bolivia* (págs. 169-180). España : El Viejo Topo .

Robertson, R. (1995). Glocalization Time Space and Homogeneity- Heterogeneity. En L. y. Featherstone, *Global Modernities*. London: Sage.

Rodríguez Carmona, A. (2009). *Rompiendo con el proyectorado: El Gobierno del MAS en Bolivia*. (http://www.redsolidariaitaca.org/IMG/pdf/rompiendo_proyectorado_julio09.pdf, Ed.) Itaca. Red Solidaria.

Rodríguez, B. (2007). *Bogotá sin hambre: una opor-*

tunidad para reconocer el papel central de los campesinos en la construcción de Colombia. Bogotá : Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS. Alcaldía de Bogotá .

Rodríguez, J. (1994). *Análisis estructural y de redes*. Madrid: CIS.

Rodríguez, J. (2005). *Análisis Estructural y de Redes* (2da. ed., Vol. 16). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Rodríguez, J. (2005). *Análisis Estructural y de Redes* (2da. ed., Vol. 16). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Rodríguez, J. (2008). *Gazeta de Antropología*. Obtenido de *Gazeta de Antropología*: http://www.ugr.es/~pwlac/G24_37Javier_Rodriguez_Mir.html

Rosenau, J. (1997). *Along the domestic -Foreign Frontier Exploring governance in a turbulent world*. Cambridge: Cambridge niversity Press.

Ruggie, J. (1998). ¿What makes the world Hang together? Neo-utilitarianism and social constructivist challenge. *International Organization*, 52(4), 855-885.

Ruggie, J. (1998). *Contracting the world polity: Essays on international institutionalization*. London/ New York: Routledge.

Ruíz Uribe, M.N. (2013). La Empresarialización de la Educación Superior en la Unión Europea Neocolonialismo y Segregación. *Horizontes Sociológicos* , 47-55.

Sabogal, D. (2015). *Medicina Biológica Especializada*. Bogotá.

Sader, E. (2009). *El Nuevo Topo. Los caminos de la izquierda latinoamericana* . España : Ediciones de intervención cultural/ El Viejo Topo .

Sánchez, D. (2010). *Red Intercol*. Recuperado el 6 de 12 de 2013, de <http://www.redintercol.org/Sanchez-Rodriguez-Dayana-Redes-Sociedad-Civil-Comunidad-Andina.pdf>

Sanjinés, J. (2004). Movimientos sociales y cambio político en Bolivia. *Revista venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 10(1), 203-218.

Sassen, S. (2006). *erritory, Authority, Rights: From Medieval to Global Assemblages*. Princeton: Princeton University press.

Segura, C. (1998). *La Globalización en la Sociedad Internacional Contemporánea: Dimensiones y Problemas desde la Perspectiva de las Relaciones Internacionales*. Recuperado el Abril de 2014, de Cursos de Derecho Internacional Vitoria - Gasteiz: http://www.ehu.es/cursosderechointernacionalvitoria/ponencias/pdf/1998/1998_7.pdf

Semana, R. (2012). *Semana.com*. Recuperado el 6 de Febrero de 2012, de <http://www.semana.com/nacion/debate-sobre-desigualdad/171887-3.aspx>

Seoane, J.; Algranati, C.; Taddei, E. (2011). Realidades y desafíos políticos de "Nuestra América". Una década de luchas sociales y cambios políticos en América Latina. *América Latina*(11), 25-47.

Serbin, A. (2004). La sociedad civil regional del gran caribe: Desafíos Pendientes. *Revista venezolana de economía y ciencias sociales*, 10(3), 164.

Shenpa. Nutrición Natural. (s.f.). (Shenpa) Obtenido de <http://shenpa.es/similitud-de-los-alimentos-y-organos-del-cuerpo/>

Sikkink. (2009). *Networked Politics Agency, Power, and Governance*. Cornell: Cornell University Press.

Sikkink, K.; Keck, M. (1999). Transnational Advocacy Networks. *Revista Unesco*, 1-13.

Sikkink, K.; Keck, M. (1999). Transnational Advocacy Networks. *Revista Unesco*, 1-13.

Sikkink, K.; Keck, M. (2010). *Activistas sin fronteras. Redes de defensa en política internacional*. México: Siglo XXI Editores.

Sivak, M. (2008). Jefazo. Retrato íntimo de Evo Morales.

Santa Cruz de la Sierra : El País Srl .

Smith, A. (2016). En. La responsabilidad de los intelectuales, el retorno. En N. Chomsky, *¿Quién Domina el Mundo?* (págs. 15-35). Barcelona: Ediciones B, S.A.

Sodupe, K. (2003). *La teoría de las Relaciones internacionales a comienzos del Siglo XXI*. Bilbao: UPV, Bilbao.

Solíz Rada, A. (2012). *rebelión.org*. Obtenido de <http://rebelion.org/noticia.php?id=146220>

Stefanoni, P. (2007). Siete Preguntas y Siete Respuestas sobre la Bolivia de Evo Morales. *Nueva Sociedad*(209), 46-65.

Stefanoni, P. (2011). El evismo y la ambivalencia de la emergencia plebeya. En Í. Errejón, & A. Serrano, *¡Ahora es cuándo, carajo! Del asalto a la transformación del Estado en Bolivia* (págs. 87-110). España : El Viejo Topo.

Stefanoni, P. (s.f.). *García Linera, Alvaro: Pensando Bolivia entre dos siglos* (<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/linera/01stef.pdf> ed.). (CLACSO, Ed.)

Steffek, J.; Nanz, P. (2008). Emergent patterns of civil society participation in global and european governance. En J. Steffek, & P. Nanz, *Civil society participation in european and global governance: A Cure for the Democratic Deficit* (pág. 244). London: PALGRAVE MACMILLAN.

Subgerencia Cultural del Banco de República. (2015). *Oralidad*. Obtenido de www.bancultural.org/7blaavirtual

Tapia, L. (2005). El presidente colonial. En A. García Linares, L. Tapia, V. Oscar, & R. Prada Alcoreza, *Horizontes y límites del Estado y el poder* (págs. 77-110). La paz : Muela del Diablo, editores.

Tapia, L. (2005). Izquierda y movimiento social en Bolivia. En C. Rodríguez Garavito, P. Barret S, & D. (. Chavez, *La nueva izquierda en América Latina. Sus orígenes y trayectoria futura* (págs. 341-357). Bogotá: Norma.

Tapia, L. (s.f.). Movimientos Sociales, Movimientos Societales y los No lugares de la Política. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*(17), 1-8. Buenos Aires, Argentina : CLACSO.

Tarrow, S. (1994). *Power in Movement*. New York: Cambridge University Press.

Tarrow, S. (2005). *The New Transnational Activity*. New York: Cambridge University Press.

Tinoco Gómez, O. (2008). *Medición de la Capacidad Emprendedora de ingresantes a la Facultad de Ingeniería Industrial de la UNMSM*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

TIRADO, A. (1997). *Integración Andina y Democracia en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: B.I.D. INTAL.

Tirado, M. A. (1997). *Integración Andina y Democracia*

en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: B.I.D. INTAL.

Unidas, N. (2009). *Directrices sobre las cuestiones relativas a los pueblos indígenas*. Nueva York y Ginebra.

Urton, G.; Lawrence, J. (2000). *El Sistema de Orientaciones de los Incas y de Algunos Quechuahablantes Actuales Tal como Queda Reflejado en su Concepto de la Astronomía y del Universo*. Urbana, E.E.U.U.: Universidad de Illinois.

Vecchi, B. (2008). Entrevista a Giovanni Arrighi: "Y el neoliberalismo habrá sido sólo un paréntesis de locura". (U. C. Venezuela, Ed.) *Cuadernos del CENDES*, 25(68), 109-113.

Vernon, R. (1971). Some tentative Hypothesis of European-Based and Japanese-Based Multinational Enterprises. *Multinationa Enterprises* (pág. 18). Turín: Agnelly Foundation. Obtenido de Berkeley University: <http://bev.berkeley.edu/ipe/readings/International%20Investment%20and%20International%20Trade%20in%20the%20Product%20Cycle.pdf>

Vilas, C. (1996). Estado, Sociedad y Democracia en América Latina: Notas sobre la problemática contemporánea. En P. GONZÁLEZ Casanova, & A. Samin, *La nueva organización capitalista mundial vista desde el Sur* (págs. 347-364). Barcelona: Antrophos- Universidad Nacional Autónoma de México.

Vilas, C. (1998). *América Latina: Experiencias compa-*

radar de combate a la pobreza . México : Universidad Nacional Autónoma de México .

Wallerstein, I. (2005). *Análisis de Sistema-mundo, una introducción*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Wendt, A. (1999). *Social Theory of International Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wendt, A. (1992). "Anarchy is what states make of it: The social construction of power politics". *International Organization*, 2, 391-425.

Wight, C. (2006). *Agents, Structures and International Relations*. New York: Cambridge University Press.

Zavaleta-Mercado, R. (1985). Consideraciones generales sobre la Historia de Bolivia (1932-1971). En P. (. González- Casnova, *América Latina: Historia de medio siglo* (Quinta Edición ed., Vol. Volúmen 1. América del Sur , págs. 74-128). México: Siglo XXI, Editores.

Internacionalización de la Educación Superior



La internacionalización como aporte a la humanización de la educación superior en Colombia, una propuesta desde la antropología pedagógica

Andrea Páez Gómez¹

(Colombia)

¹ Profesional en Finanzas y Relaciones Internacionales. Especialista en Mercadeo y Comunicación Internacional. Magister en Docencia Universitaria. Doctorando en Humanidades: Humanismo y Persona. Docente universitaria, investigadora, asesora en temáticas de relaciones internacionales.

Resumen

La investigación busca conceptualizar una propuesta antropológica pedagógica, que defina la internacionalización como contribución al proceso de la humanización en la Educación Superior en Colombia, de tal manera, que se pueda abordar la mirada del ser humano como sujeto participe en los procesos de internacionalización en educación superior en Colombia, para así, desde esta perspectiva, determinar unos elementos significativos, relacionados con las experiencias de las dinámicas de internacionalización en las instituciones de educación superior, como las prácticas relacionadas con la movilidad de la comunidad académica; el sentido humanizador y la naturaleza social y académica de los mismos, así como también los impactos y las transformaciones que generan en dicha comunidad, desde las instituciones de educación superior y universidades. Todo ello, para hacer visibles las formas como, desde la política educativa, se abordan y desarrollan los procesos de internacionalización en educación superior, teniendo como premisa más, una visión de impacto que poco trabaja la transformación del ser humano y que se sitúa en mediciones e indicadores, pero que no permite evidenciar un escenario de fondo, en el que los seres humanos se interioricen y se visibilicen como seres humanizados que, a partir de unas praxis culturales, busquen la transformación constituyente de su yo, de lo demás y de su entorno, logrando, con ello, la humanización de la internacionalización en los procesos de educación superior, mediante una propuesta antropológica pedagógica que, a través

de un proceso, genere estrategias de transformación humanizantes en este sentido.

Tiene como objetivo conceptualizar una propuesta antropológica pedagógica, que plantee la internacionalización como un escenario que contribuya al proceso de la humanización en la educación superior en Colombia. Determinará, para su desarrollo, una metodología mixta de orden holístico, con elementos cualitativos y cuantitativos, entre los que están la encuesta, la entrevista y la revisión de documentos primarios y secundarios. Todo ello, en el marco de un proceso de categorización de la información, la sistematización, el análisis y la presentación de resultados, para así lograr generar una propuesta. La investigación trabajará un conjunto de instituciones de educación superior y universidades de Bogotá, el país y de Latinoamérica, en donde un grupo de las mismas serán seleccionadas dentro de las de alta calidad.

Palabras claves: Internacionalización, humanización, deshumanización, antropología y pedagogía crítica.

Objetivo general:

Conceptualizar una propuesta antropológica pedagógica que plantee la internacionalización, como un escenario que contribuya al proceso de la humanización en la educación superior en Colombia.

Objetivos específicos:

- Definir, conceptualmente, la disyuntiva de humanización y de deshumanización de la internacionalización de la Educación Superior en Colombia.
- Establecer la internacionalización como un proceso de contribución de la formación humana en la Educación Superior en Colombia.
- Caracterizar la Internacionalización en las Instituciones de Educación Superior, desde una perspectiva humanizante.
- Plantear una propuesta antropológica pedagógica de la internacionalización, como contribución al proceso de humanización.

Problemática y contextualización

Las actuaciones del ser humano, de hoy, se enmarcan en unos contextos de mundo en el que todo es cambiante, caótico e incontrolable, como menciona Bauman (2008):

Esas ciudades en las que vive (o pasa la mayor parte de su vida) más de la mitad de la humanidad son los lugares en lo que convergen los resultados de los caóticos e incontrolados procesos de la globalización; los cuales determinan las relaciones y las acciones de vida de cada ser humano.

Por otra parte, viven una vida del aquí y del ahora en la que no se construye, sino que se experimenta el cambio dinámico desde la inmediatez; un mundo del consumismo, la novedad y las oportunidades sutiles y ligeras, como afirma Bauman (2012):

El modo de vida en el que han nacido los jóvenes de hoy, hasta el punto que no conocen otro, es una sociedad de consumidores y de la cultura del << aquí y ahora >>, inquieta y en perpetuo cambio.

Una sociedad que promueve el culto de la novedad y las oportunidades azarosas. Estableciendo, con ello, seres humanos que están en constantes ir y venires, como personas y que no generan apegos y arraigos, sino que buscan diversos caminos, distintas experiencias y mínimos apegos de todo tipo, donde ya no hay hábitos, prácticas culturales sólidas y donde el mundo, de hoy, es uno y el de mañana es otro, como plantea Bauman (2012):

Evitar convertir en hábito de cualquier cosa que haga en cualquier momento o evitar atarse al legado del propio pasado, llevar la identidad actual como una camiseta que puede ser rápidamente reemplazada en el momento en que pasa de moda, despreciar las elecciones del pasado y desdeñar las aptitudes propias de otros tiempos y hacerlo sin ninguna inhibición o pena: todo ello se está convirtiendo en característica distintiva de las actuales políticas líquidas de la vida moderna, y en los atributos de la racionalidad líquida moderna.

Por otra parte, es un ser humano que, en la experiencia de la vida, aunque mediada por la formación profesional, se construye más por las experiencias que viva, las oportunidades que tenga y los entornos en los que este, por tiempos cortos y actividades de momento, dado que todo es cambiante y pasajero;

visible fuertemente en el campo laboral, el cual, tiene que ver con su proceso de formación y educación, como lo presenta Bauman (2012):

Es la primera vez de la que tengamos memoria, en que << toda una generación de graduados >> se enfrenta a una alta probabilidad, casi a la certeza, de conseguir unos empleos que serán ad hoc-temporales, inseguros y de tiempo parcial-. O unos pseudoempleos impagados <<de adiestramiento>> que han sido recalificados, de modo engañoso, como de prácticas.

Y todos ellos, considerablemente, por debajo de las habilidades adquiridas por los estudiantes y a años luz por debajo del nivel de sus expectativas. O bien, se enfrentan a unos períodos de desempleo, cuya extensión será más larga de lo que tardará la nueva clase de graduados en añadir su nombre a las ya antinaturales y largas listas de espera, de las oficinas de empleo.

Ya no es un ser humano que yace en la plenitud del alcance de unas metas profundas tangibles y estéticas, propias de un lugar, un empleo, una familia, unos motivos; es, entonces, un ser humano que ve el mundo desde la mirada de lo cambiante, como afirma Bauman (2012). *“La cultura líquida moderna ya no siente que es una cultura de aprendizaje y acumulación, como las culturas registradas en los informes de <<historiadores>> y <<etnógrafos>>”. A cambio, se nos aparece como <<una cultura del desapego, de la discontinuidad y del olvido>>”. Plantea un mundo que, según Bauman (2007) <El mundo actual ya no tiene ningún tipo de estabilidad, está todo el tiempo desli-*

zándose, escurriéndose silenciosamente”. Y que, por lo tanto, se desarrolla desde el consumismo, lo fácil, el desapego, el aprendizaje no para la vida, sino para la experiencia y para el cambio; en el que la globalización, la movilidad y las interacciones, se construyen como un mundo de experiencias, que generan unas relaciones de interacciones que son de corto plazo, sin solidez; es un mundo sin compromisos, un mundo, en términos de Bauman (2007):

En el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza. Cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo /y mucho más un compromiso eterno) auguran un futuro cargado de obligaciones que (inevitablemente) restringiría la libertad de movimiento y reduciría la capacidad de aprovechar las nuevas y todavía desconocidas oportunidades en el momento en que (inevitablemente) se presenten.

Además de todas estas situaciones propias de los seres humanos, cabe resaltar, también, que el mundo trae consigo, hoy, la dinámica de la no frontera tecnológica y de la comunicación, permitiendo ser ciudadanos del mundo, pero demarcando otras situaciones respecto del territorio, el poder y los modelos económicos, como plantea Bokona (2010):

En el siglo XXI, la mundialización ya no es cuestión de “contactos” sino de “intercambios”. La comunidad humana mundial ha llegado a ser más consciente de

sí misma. Ha establecido vínculos más estrechos; el tiempo y el espacio se han encogido.

Los pueblos están cada vez más en contacto unos con otros, las culturas se entrelazan y las identidades se mezclan. Situaciones, como los desplazamientos, las migraciones, la pobreza, hambruna absoluta, las desigualdades sociales, la explotación de la niñez, de las mujeres y de la fuerza de trabajo y el atraso de unos pueblos, se compara con el desarrollo excesivo de otros en el marco de una sociedad de consumo; en el marco de un medio ambiente devastado y arruinado por el descuido del ser humano, de la fábrica y de las empresas que no han reflexionado respecto de la importancia del cuidado de nuestros recursos naturales no renovables. Sin contar con la sociedad encaminada a la guerra y a la destrucción mutua, que nos empaña, debido al accionar del fundamentalismo y al poder desmedido de los países desarrollados.

Por otra parte, y con relación al tipo de educación, ésta se ha instrumentalizado para dar respuesta al modelo económico establecido y, en este sentido, pone de manifiesto la comprensión de la educación, como una faceta de apropiación de competencias técnicas, como se presentan en El proyecto Tuning Educational Structures in Europe, define la Competencia como:

“Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un

proceso educativo” competencias que los lleva al desarrollo de habilidades para el hacer, gestionar y trabajar no en términos de construcciones prolongadas en el tiempo y en los lugares; sino que, los lleva a desarrollar habilidades cambiantes como respuesta a un mundo de la inmediatez, y en esta perspectiva ocurre que lo que hoy tiene sentido y es sutil en relación con el conocimiento, el saber y el hacer del mismo ya mañana no lo es, así como lo manifiesta Bauman (2012) Lo que los << cerebros >> de los misiles inteligentes nunca deben olvidar es que los conocimientos que adquieren son básicamente << desechables >>, buenos solo hasta que llegue el siguiente aviso, y solo útiles de modo temporal. Y que para asegurar el éxito de la misión están obligados a percibir ese instante en el que los conocimientos adquiridos dejan de ser útiles y, en consecuencia, deben ser desechados, olvidados y reemplazados.

También, la educación demarca una dinámica, que obedece a los parámetros del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en lo que respecta con los lineamientos de calidad para las mismas, entre los que esta la internacionalización que, según el MEN (2017):

... es un proceso que fomenta los lazos de cooperación e integración de las Instituciones de Educación Superior (IES) con sus pares en otros lugares del mundo, con el fin de alcanzar mayor presencia y visibilidad internacional en un mundo cada vez más globalizado.

Este proceso, le confiere una dimensión internacional e intercultural a los mecanismos de enseñanza

e investigación de la educación superior, a través de la movilidad académica de estudiantes, docentes e investigadores; la formulación de programas de doble titulación; el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación y la internacionalización del currículo; así como la conformación de redes internacionales y la suscripción de acuerdos de reconocimiento mutuo de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, entre otros.

En este orden de ideas y a pesar de estar demarcado en la política para las instituciones, se ha convertido más en un activismo de la comunidad educativa y no como un hecho que aporte a las transformaciones del entorno y de la sociedad, quedando en una dinámica de indicadores de participación más, que en el de procesos de transformación; por otra parte, plantea una preocupación que consiste en que los procesos de internacionalización tienen, en algunos casos, problemáticas respecto de la fuga de cerebros, debido a que quienes se forman lo hacen y buscan nuevos horizontes, sin revertir en sus poblaciones y en los países, las experiencias logradas.

Surge, entonces, una idea de relación, en el sentido de comprender que es fundamental salir de los indicadores y de los bajos resultados que se logran en este campo, desde las instituciones y las universidades, para establecer cambios que requiere el mundo de hoy, casi que deshumanizado y bajo otras praxis de lo humano, así como manifiesta Bokona (2010). *Ser humanista significa tender puentes entre el Norte, el Sur, el*

Este y el Oeste y reforzar a la comunidad humana para afrontar conjuntamente nuestros problemas. Significa, garantizar el acceso a una educación de calidad para todos, de manera que, cada quien, pueda intervenir en el diálogo universal. Significa, fomentar las redes de cooperación científica, crear centros de investigación y difundir la tecnología de la información, con miras a acelerar el intercambio de ideas. Significa, utilizar la cultura, en toda su diversidad de expresiones, como una herramienta para el acercamiento y la forja de una visión compartida, situación que se debe garantizar desde una visión de la internacionalización, que traspase los límites del indicador de participaciones, para ir a los procesos de transformación, que vayan más allá de los propios lineamientos del CNA y se sitúen en la búsqueda de respuestas a las necesidades del ser humano, del mundo de hoy, para que, desde la profesionalización y la formación universitaria, los estudiantes, los maestros y las comunidades académicas, en general, respondan ante las desigualdades y las problemáticas vigentes, con estilos, propuestas y estrategias desde el humanismo, que logren lo que manifiesta Bokona (2010):

En este contexto, la construcción de una comunidad humana exige sin duda algo más que el fomento de la tolerancia mutua, el respeto o el entendimiento, como tendrían que hacerlo sociedades alejadas unas de otras. Sin duda necesitamos buscar una cooperación más profunda y una reconciliación más enérgica mediante proyectos comunes -proyectos

que podrían considerarse el preámbulo de nuestro entendimiento mutuo.

En este sentido, la investigación hace referencia a las reflexiones que permitan resolver la pregunta por la humanización de los procesos de internacionalización en educación superior, teniendo como soporte la pregunta problema, que se desarrolla a continuación.

Pregunta problema:

¿De qué manera la internacionalización contribuye a la humanización en la educación superior desde una perspectiva antropológica y pedagógica?

Desarrollo de la problemática como justificación

Dado que esta propuesta obedece a una investigación inicial, se esboza la relación de la contribución de la internacionalización a la humanización en la educación superior, desde una perspectiva antropológica y pedagógica, la cual, implica, conceptualmente, la caracterización del ser humano y de los aspectos humanizante y deshumanizante de este proceso, en la educación Superior en Colombia. De esta caracterización, se puede precisar la contribución a la formación humana en la Educación Superior en Colombia, desde la internacionalización, a partir de las siguientes dimensiones: política, social, cultural y educativa.

Las dimensiones propuestas son analizadas en tres momentos: El primero, se centra en comprender al

ser humano y sus necesidades en el mundo actual; el segundo momento precisa el marco político normativo de la educación superior y la función de la internacionalización para el cumplimiento de sus fines. Y, en el tercer momento, se destaca la oportunidad que los procesos de internacionalización pueden involucrar al comprenderse en el sentido de la humanización y la formación humana. A continuación, se hace una breve descripción de los postulados iniciales de los momentos enunciados.

Uno: comprensión de las situaciones:

Es necesario comprender la naturaleza de las situaciones que se generan alrededor de las tensiones que se quieren abarcar con esta investigación, las cuales, hacen referencia al sentido y a las actuaciones del ser humano de hoy, que se enmarcan en unos contextos de mundo, en el que todo es cambiante, caótico e incontrolable, como menciona Bauman (2008):

Esas ciudades en las que vive (o pasa la mayor parte de su vida) más de la mitad de la humanidad son los lugares en lo que convergen los resultados de los caóticos e incontrolados procesos de la globalización; los cuales determinan las relaciones y las acciones de vida de cada ser humano.

Por otra parte, viven una vida del aquí y del ahora, en la que no se construye, sino que se experimenta el cambio dinámico, desde la inmediatez; un mundo del consumismo, la novedad y las oportunidades sutiles y ligeras, como afirma Bauman (2012):

El modo de vida en el que han nacido los jóvenes de hoy, hasta el punto que no conocen otro, es una sociedad de consumidores y de la cultura del << aquí y ahora >>, inquieta y en perpetuo cambio. Una sociedad que promueve el culto de la novedad y las oportunidades azarosas. En semejante sociedad y semejante cultura, nos aparece como brillante la excesiva cantidad que hay de todo, tanto objetos de deseo como objetos de conocimientos, al igual que la velocidad aturdidora con que llegan los nuevos objetivos y desaparecen los viejos.

Dos: realidad y perspectiva de análisis:

En este mismo sentido es fundamental comprender que los procesos de internacionalización conllevan a determinar unos elementos que hacen visibles las formas como, desde la política educativa, se aborda y se desarrolla el tema, más como una visión de impacto, que poco trabaja la transformación del ser humano y que se sitúa en mediciones e indicadores, pero que no permite evidenciar un escenario de fondo, en el que los seres humanos se interioricen y se visibilicen como seres humanizados que, a partir de unas praxis culturales, busquen la transformación constituyente de su yo, de lo demás y de su entorno.

Tres: planteamiento de propuesta de transformación:

Como la conceptualización de una propuesta antropológica pedagógica que responda con la humanización de una perspectiva de internacionalización que trans-

forme este escenario de mediciones e indicadores por uno de contexto de crecimiento del ser humano, en sí, para sí y por los demás, despertando la conciencia de la dignidad de la persona, desde la praxis y la comunicación, para responder a las necesidades del contexto actual.

Marco teórico

Todo tipo de reflexión académica con relación a una problemática sujeta a ser investigada, analizada e interpretada, lleva consigo, un conjunto de soportes epistemológicos, que apoyan y le dan el sustento a la temática y a la dinámica, que es sujeta de investigación. Cabe resaltar que esta investigación, se sitúa en temáticas de los procesos académicos configurados en lo relacionado con las dinámicas de internacionalización en la educación superior, especialmente, en el caso colombiano, a partir de las comprensiones y las políticas de **Internacionalización** y las posturas alrededor del **humanismo concepciones y relaciones con el ser humano de hoy**, así como mediante la **antropología pedagógica, cultural**, además de las **concepciones de educación, pedagogía crítica y los elementos relacionados con cultura**, vista como una necesidad de transformación en el escenario actual, a partir de verla desde la postura crítica, sus experiencias y sus propuestas de transformación.

Los procesos de internacionalización, conllevan, a determinar unos elementos que hacen visibles las formas como, desde la política educativa, se aborda y se desarrolla el tema, más como una visión de impacto

que poco trabaja la transformación del ser humano y que se sitúa en mediciones e indicadores, pero que no permite evidenciar un escenario de fondo, en el que los seres humanos se interioricen y se visibilicen como seres humanizados que, a partir de unas praxis culturales, busquen la transformación constituyente de su yo, de lo demás y de su entorno.

En este sentido, algunos de los elementos que se trabajarán en este escenario de construcción de reflexiones hace referencia a la internacionalización, el humanismo, la humanización, la deshumanización, el ser humano en la vida modernidad y las perspectivas de educación y la pedagogía crítica, los cuales, se presentarán a continuación.

Internacionalización:

Dado que el tema de reflexión se expresa en lo relacionado con la política y las dinámicas de internacionalización en educación superior y el papel que los seres humanos como sujetos sociales de transformación, es importante exponer la significación y las posturas que, respecto de esta temática, es concebida por parte del Ministerio de Educación Nacional; en este sentido, para el MEN (2014), la definición más utilizada para este concepto es aquella dada por Jane Knight (2005): “Proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global a los propósitos, funciones o impartición de la educación post-secundaria”.

Además, plantea como componentes:

- Internacionalización “en casa”: actividades que ayudan a los estudiantes a desarrollar entendimiento internacional y habilidades internacionales.
- Internacionalización “hacia afuera”: todas las formas de la educación más allá de las fronteras nacionales (cross-borders), movilidad de estudiantes, profesores, académicos, programas, cursos, currículo, proyectos... (Knight, 2005)

Y reitera que, en el campo de su uso, se establece, según el MEN (2013): La internacionalización como estrategia institucional es más utilizada y enfocada hacia el segundo componente: la movilidad, pero cada vez más se observa un cambio hacia el primer componente: internacionalización en casa, un enfoque hacia el currículo. Es importante anotar que, a pesar del fuerte impacto de la globalización sobre la educación superior, la internacionalización sigue integrada en culturas y sistemas institucionales, nacionales y regionales; se expresa de maneras específicas, a través de disciplinas y la relación que éstas tienen con la sociedad, así como a través de distintos niveles y tipos de educación y sufre cambios a lo largo del tiempo, como respuesta al desarrollo político, social y económico.

Implica determinar, según el MEN (2017), un proceso que fomenta los lazos de cooperación e integración de las Instituciones de Educación Superior (IES), con sus pares en otros lugares del mundo, con el fin de alcanzar mayor presencia y visibilidad internacional, en un mundo cada vez más globalizado. Este proceso,

le confiere una dimensión internacional e intercultural a los mecanismos de enseñanza e investigación de la educación superior, a través de la movilidad académica de estudiantes, docentes e investigadores; la formulación de programas de doble titulación; el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación y la internacionalización del currículo; así como la conformación de redes internacionales y la suscripción de acuerdos de reconocimiento mutuo de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, entre otros.

Humanismo concepciones y relaciones con el ser humano de hoy:

Las reflexiones con relación al humanismo, abordan las miradas que, sobre este tema, trabajan algunos autores, con relación a sus visiones, tensiones y experiencias, en torno a la concepción de humanismo.

Humanismos como significación:

Es importante realizar una aproximación a las concepciones que, respecto del término, se pueden establecer, en primera instancia, para Heidegger (2006): La propia palabra <<humanum>>, ya remite a la humanista, la esencia del hombre. El <<ismo>> indica que la esencia del hombre tendría que ser tomada como algo esencial. Este es el sentido que tiene la palabra <<humanismo>>, en cuanto palabra.

Concibe Heidegger (2006), que <<humanismo>>, significa ahora que la esencia del hombre es esencial para la verdad del ser, de tal modo, que lo que importa

ya no es precisamente el hombre simplemente como tal. De esta manera, pensamos un <<humanismo>> de un género extraño. Y, alrededor de ello, establece que este humanismo, en términos de pensar, sentir y actuar, emerge como un humanismo, que relaciona al sujeto, al ser en cuanto piensa y siente es esencia del yo y con el otro.

Por lo tanto, se concibe, según Heidegger (2006), el humanismo que piensa la humanidad del hombre desde su proximidad al ser, pero, al mismo tiempo, es un humanismo en el que lo que está en juego ya no es el hombre, sino la esencia histórica del hombre, en su origen, proceden de la verdad del ser, pero ¿acaso en este juego no está y no cae también dentro de él la ex-sistencia del hombre? Así es.

La dinámica del ser humano, se reflexiona respecto de la esencia de hombre, como afirma Heidegger (2006), en la frase que dice: la esencia del hombre reside en el ser, en el mundo tampoco alberga una decisión sobre si el hombre es en sentido metafísico teológico un ser que solo pertenece al acá o al más allá. Cabe resaltar, además, la reflexión que, sobre el ser humano se presenta, en relación con una manera de verlo desde el pensar y el reflexionar como existencia. Heidegger (2006) esboza en que, en efecto, hay que preguntar lo siguiente: si al pensar la verdad del ser, el pensar determina la esencia de la humanitas como ex-sistencia, a partir de su pertenencia al ser, ¿acaso queda reducido, entonces, dicho pensar a una mera representación teórica del ser y del hombre? O de esta conclusión ¿se pueden deducir directrices válidas

para la vida activa? Para luego preguntarse por el ser que experimenta un lenguaje; relaciona lo teórico con lo práctico; superando la praxis; praxis que, desde la internacionalización, se requiere como escenario de establecimiento de relaciones y de actuaciones en el marco de una educación y unas interacciones que, cada ser humano, pueda desarrollar dentro de su proceso de formación en educación superior.

En este sentido, aporta Heidegger (2006), la reflexión respecto de la siguiente pregunta: ¿Pero en qué relación se halla ahora el pensar del ser con el comportamiento teórico y práctico? Dicho pensar supera, con mucho, todo observar, porque se ocupada esa única luz en la que el ver de la teoría puede demorarse y moverse. El pensar atiende al claro del ser por cuanto introduce su decir del ser en el lenguaje, a modo de morada de la existencia. Y, así, el pensar es hacer, pero un hacer que supera toda praxis. Ampliando esta perspectiva desde la concepción ética del ser humano que, de acuerdo con las reflexiones de Heidegger (2006), afirma el término ética, que quiere decir que con él se piensa la estancia del hombre, entonces, el pensar que piensa la verdad del ser, como elemento inicial del hombre, en cuanto ex-sistente, es ya en sí mismo la ética originaria. Para, lo cual, el ser humano se viste de necesidades de verse y relacionarse con el otro, desde el lenguaje, las actuaciones y las relaciones, especialmente, necesarias en el escenario de la internacionalización, como dinámica entre los sujetos en formación y los miembros de la comunidad académica, vistos desde la educación superior.

Es en esencia ver al ser humano como un ser que se relaciona consigo y con los demás, como Heidegger (2006) lo esboza, cuando afirma que, desde el momento en que el pensar se restringe a su tarea, en este instante, del actual destino del mundo, se le señala al hombre la dirección que conduce hacia la dimensión inicial, de su estancia histórica y presenta, además que, en su esencia, el hombre ex-siste ya previamente en la apertura del ser, cuyo interior puede llegar a <<ser>> una <<relación>> entre el sujeto y el objeto. Heidegger (2006), ubicándolo como un ser en relación e interacción para la experiencia de su propia vida en sí mismo y con los demás. Afirma, en este sentido interpretativo, Heidegger (2006), que El <<ser-en-el-mundo>> nombra la esencia de la ex-sistencia con miras a la dimensión del claro, desde la que se presenta y surge el <<ex>> de la ex-sistencia. Pensando desde la ex-sistencia, el <<mundo>> es en cierto modo precisamente el allá dentro de la existencia y para ella. El hombre no es nunca en primer lugar hombre más acá del mundo en cuanto <<sujeto>>, ya se entienda éste como <<yo>> o como <<nosotros>>.

Por otra parte, y siguiendo otro tipo de reflexiones, Sloterdijk (2006), reflexionando sobre el humanismo, afirma que Heidegger habla del cometido del hombre, que es su esencia y de la esencia humana, de la que surge su cometido: guardar el Ser y corresponderle. Ciertamente, no guarda el hombre el Ser al modo en que un enfermo guarda cama, sino más bien, como un pastor que custodia a su rebaño en el claro, pero con la importante diferencia de que, en lugar de ganado, le es dado en custodia, aquí, el mundo como abierta

circunstancia y, lo que, es más, este custodiar no representa una labor de vigilancia libremente elegida en el propio interés, sino que el hombre es colocado aquí como custodio del Ser mismo. El lugar donde rige este colocar es el claro, el sitio en que el Ser acontece como aquello que allí es.

Ahora bien, se deben hacer otro tipo de reflexiones sobre ser humano y el humanismo, respondiendo a lo que puede llegar a ser y frente a su praxis, así como lo plantea, en términos de pregunta Sloterdijk (2006), sobre cómo podrá entonces el ser humano convertirse en un ser humano real o verdadero, será formulada a partir de ahora, de modo ineludible, como una pregunta por los medios, entendiendo, por estos, a los medios comulgales y comunicativos, por intermedio, de los cuales, las personas humanas mismas se orientan y se forman hacia lo que pueden ser y llegan a ser. Razón ésta, para interpretar a la luz de los procesos de internacionalización.

El humanismo, entonces, se comprende como la condición humana y el valor que se le da a cada ser humano. Bajo esta premisa, se podría decir que, algunas definiciones de humanismo, se podrían dar como: Para Jacques Maritain (1999), el humanismo va unido “al problema del hombre” independientemente del ascenso o agonía de un modelo económico -capitalismo o colectivismo socialista-. Es el hombre -no lo humano, de allí el término humanidad-, lo que debe preocuparnos, no una figura abstracta, difusa, de anónimo colectivismo, proponiendo una tesis central de Aristóteles. Maritain dice en su Humanismo integral

que el humanismo: tiende, esencialmente, a hacer al hombre más verdaderamente humano y a manifestar su grandeza original, haciéndolo participar en todo cuanto puede enriquecerle en la naturaleza y en la historia [...] requiere a un tiempo que el hombre desarrolle las virtualidades en él contenidas, sus fuerzas creadoras y la vida de la razón y trabaje para convertir las fuerzas del mundo físico en instrumento de su libertad. Así entendido, el humanismo es inseparable de la civilización o de la cultura, tomadas ambas palabras como sinónimos (Maritain, 1999). Humanista es el crítico, el observador participante de una sociedad en constante evolución, que nunca muda de un concepto o estilo de modernidad, porque “lo que hoy es vanguardia mañana se convierte en tradición”, apunta Octavio Paz, al discutir sobre las modas literarias en Los hijos del limo.

Por otra parte, para Reyes (1979), el término abarca todo lo humano y, por aquí, el conjunto de todo el mundo, que al fin y a la postre solo percibimos como una función humana y a través de nosotros mismos. [...] En el sentido más estrecho, el término, se suele reducir al estudio y práctica de las disciplinas lingüísticas y literarias, lo cual, restringe demasiado el concepto y no señala con nitidez suficiente su orientación definitiva [...].

En este sentido, y como eje de trabajo en la investigación, cabe resaltar la importancia de determinar al ser humano desde la educación superior, como un ser que se piense y reflexione a partir de la Humanización, dentro de un escenario que permita determi-

narlo como la personalización en ese despertar de la conciencia hacia la construcción de la dignidad de la persona, pero que, además, posibilite la mirada sobre la deshumanización del ser humano, desde donde se establece éste como un sujeto que está cosificado, homogenizado y en estado de incertidumbre; visión vista desde la deshumanización. Por lo tanto, cabe resaltar la relación de esta situación en torno a la mirada de la internacionalización articulada en una propuesta que esboce lo antropológico y lo pedagógico, para lo cual, es relevante comprender algunos elementos respecto de los términos.

Humanización:

La concepción de este término, desde las reflexiones y las perspectivas a partir de la visión antropológica de Paulo Freire, planteados por Arias (2016). El hombre y la mujer son sujetos a los que les corresponde una cultura y una sociedad humanizadora. La consciencia del sujeto es eminentemente crítica, la educación es liberadora al problematizar y humanizar a partir de la observación constante de la realidad. Para responder a las necesidades del contexto actual es preciso ser seres situados, que respondan de manera crítica y propositiva a la realidad cambiante. En este sentido, esta humanización hace que el hombre se vea así mismo y con los otros en un mundo contextual de su realidad, él como sujeto, como ser humano y además en las relaciones con los demás para inventarse a sí mismo y complementarse con los demás en permanente adaptación al mundo cambiante, según plantea Nale-rio (2009). El humano es el único ser que encuentra

ante sí una tarea abierta. Por eso el hombre, se debe completar por sí mismo, decidirse en cada caso a algo determinado, no solo puede ser creado, sino que debe serlo: completarse y crearse a sí mismo. El hombre, se debe inventar a sí mismo. No hacia lo perfecto que estaría definido ya previamente, sino como ser abierto, infinito en sí, inconcebible, móvil y evolutivo. "Significa solamente que se guía a sí mismo hacia el fin (finalidad) y se da a sí mismo la forma definitiva". En este sentido, cada ser se construye como ser individualizado dentro de su propia especie, pero esa autodeterminación, concepto moderno occidental, es dentro de un mundo ya determinado por los demás, a través de la cultura y de la historia.

Por ente, es un ser humano que se desarrolla en la personalización desde la perspectiva de Freire y planteado por Arias (2016), personalizar es despertar la conciencia a la dignidad de la persona; la libertad solo se alcanza en la praxis y el compromiso no solo en la toma de conciencia, el amor, la fe, la humildad, la confianza y la esperanza son la base del diálogo, de la comunicación y la palabra.

Deshumanización:

Con relación a la concepción respecto de lo que significa la deshumanización desde las reflexiones y las perspectivas a partir de la visión antropológica de Paulo Freire, planteados por Arias (2016). El hombre objeto deshumanizado, cosificado, que es insertado en una sociedad deshumanizadora. Su conciencia es mítica o mágica; el hombre objeto es fruto de una edu-

cación bancaria y doméstica, que manipula al hombre de cara al mantenimiento del *statu quo*. La deshumanización implica homogenización de los contextos, la superficialidad, el desconocimiento de la diversidad y la interculturalidad, todos debemos responder igual ante las situaciones de incertidumbre que se presentan, dando al ser humano un contexto que aleja de su ser único, de su sí mismo y hasta de su yo.

Que, como plantea Freire, según Perdomo (2014), desde una visión crítica, Freire denuncia la adversa situación en la que viven los hombres de su tiempo:

“Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Conciben su conciencia como algo especializado en ellos u no a los otros hombres como “cuerpos conscientes”. La conciencia como si fuera una sección “dentro” del hombre, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad.” (1980, pág. 78)

Un ser humano alejado de su realidad, que experimenta una naturaleza cosificada, utilitarista, poco comprometida y dinámica, con miras a la búsqueda de la construcción de sociedad; un ser humano que se queda en la inmediatez y la carencia de sentido y profundidad de la vida humana, como lo expone Perdomo (2016). El hombre que solo está en el mundo, existe como ser abstracto, separado de la realidad, de los otros, siendo solo ser en sí, incapaz de reconocerse a sí mismo y a los demás en su estricta humanidad. Su

vida permanece alejada del compromiso y de la participación en la reedificación de una sociedad distinta, en la cual, se formarían como seres para sí y, por tanto, existiendo con el mundo y con los otros.

Humanismo social:

Dentro de la mirada del humanismo y con relación a la manera como se asume la sociedad del mundo actual es de vital importancia abordar el término de ser humano dentro del marco de la internacionalización y, es en este sentido, en que se plantea un humanismo liberador que comprenda las realidades de contexto y busque sus transformaciones de fondo, desde experiencias reales y libertarias. Pretende esta propuesta abordar los derechos de los seres humanos, comprendiendo, en términos de Umaña (1994), el humanismo social como el actual imperativo de respeto al ser social (sujeto concreto en el devenir histórico). Y determinar las utopías que permitan establecer con claridad las necesidades de humanización de contexto y, en este sentido, se expresa el humanismo social, desde una perspectiva sociológica latinoamericana, que requiere el desarrollo de una serie de movimientos intelectuales para desarrollar propuestas y líneas de pensamiento social, su llamado consiste en indagar sobre diferentes colectivos, que logren ser inquietos y diligentes, para no busca protagonizar, los cuales, no está detrás de algo, sino que todas sus fuerzas están dirigidas a ganar los elementos culturales de transformación pacífica, pluralista y participativa, que conlleve a acciones políticas, para lograr reformas democráticas bajo el marco educativo y así lograr encontrar representatividad,

para plantear, impulsar y desarrollar el cambio de estructuras, sin caer en resistencias civiles de conflicto, con el objeto de permitir un proceso liberalizador.

La educación:

Otro elemento significativo de trabajar dentro de la investigación tiene que ver con la educación y los retos de la misma en la dinámica actual, por lo tanto, se presentan, a continuación, algunas concepciones respecto del término desde diversos autores y puntos de vista.

Según el Ministerio de Educación de Colombia (2017), la educación es como un proceso de formación permanente, personal cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Con relación a la concepción de educación de John Dewey, según Rafael Martínez (2017), el concepto de la educación como tendiente al desarrollo del individuo, adaptado al momento de desarrollo genético, según las características biopsicológicas de su edad. Por otra parte, relaciona que, para Dewey, no existe diferenciación entre la filosofía teórica y una filosofía aplicada o práctica, como se observa en la mayoría de los filósofos. Para él, todo pensamiento debe ser posible de aplicación, por lo tanto, debe ser práctico. Dando, en este sentido, una connotación a la educación de reflexión sobre la praxis del ser humano y su aplicación en sociedad, entonces, manifiesta Martí-

nez, respecto de Dewey (2017), "Si consentimos en entender la educación como el proceso por el que se crean ciertas disposiciones fundamentales de orden intelectual y emocional con respecto a la naturaleza y a nuestros semejantes". Dewey la define: "La educación es la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o un grupo social pequeño o grande transmite su capacidad adquirida y sus propósitos con el fin de asegurar la continuidad de su propia existencia y desarrollo".

Respecto al mismo término para el maestro Carlos Vasco (2005), consiste en hablar de "educación" cuando la formación ocurre en contextos institucionalizados para ello, como la institución de los tutores o paidagogoi en las mansiones griegas, las escuelas coránicas, los sistemas de aprendizaje gremial, las escuelas catedralicias en la época carolingia, las universidades medievales, la escuela masiva en las sociedades burguesas.

Desde otra concepción, para Paulo Freire (1996), contesta argumentando que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, es un postulado de enorme trascendencia al desarrollar la idea que una formación rica en humanismo, donde el educando crezca en valores y se fomente el pensamiento crítico es el verdadero motor social para una sociedad globalizada, bajo el paradigma económico. La concibe como practica de libertad.

Pedagogía crítica:

En la misma perspectiva de la concepción de educación es necesario hacer referencia a la visión pedagógica como una praxis de acciones y reflexiones, desde donde se comprenda la crítica como una acción liberadora que, de acuerdo con Ortega y otros (2013), entendida ésta como una acción liberadora, que permite leer la realidad de una manera distinta y, a su vez, nos permite transformar y transformarnos al ser criticados. <<Es preciso aceptar la crítica seria, fundada, que recibimos, por un lado, como esencial para el avance de la práctica y de la reflexión teórica y, por otro, para el crecimiento personal del sujeto criticado >> (Freire, 2001: 66). En la que, además, hace referencia a esta pedagogía crítica desde Freire con cinco características citadas, según Ortega y otros (2013), así:

- El humanismo: donde los valores y la finalidad de su propuesta educativa está orientada a la búsqueda de humanización de hombres, mujeres, sociedades y mundo, a través de un proceso transformador y liberador de las condiciones opresoras.
- La dialógica, en el sentido de entender el diálogo como actividad fundamental para el ejercicio democrático en todos los lugares de participación de los seres humanos.
- La política, como parte inherente de la labor educativa. La educación no puede ser abordada como un problema técnico, puesto que es allí donde se desarrolla la concienciación crítica de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que viven las sociedades.

- La epistemología, que asume la formación de sujetos críticos y auténticamente autónomos, que entienden a la política y la educación como un acto de conocimiento.
- La metodología, en esta dimensión, es necesario comprender que abordar la educación como un acto de conocimiento es aprender a construir, deconstruir y reconstruir los métodos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las formas con las que se trabaja en la cotidianidad pedagógica.

Además, plantea que, según Ortega y otros (2013), la pedagogía crítica se enmarca dentro de la filosofía de la praxis, por ser una filosofía con pretensiones transformadoras, emancipadoras de la humanidad; esto quiere decir, que la pedagogía crítica reconoce el ejercicio político en pedagogía como una necesidad para la liberación de los sujetos oprimidos, alineados y en condiciones de desigualdad social, racial, de género y étnica. Giroux y McLaren indican que la pedagogía crítica “es una filosofía de la praxis comprometida con concepciones de cómo vivir significativamente en un mundo confrontado por la pena, el sufrimiento y la injusticia” (1998: 225).

Antropología pedagógica:

En el marco de las comprensiones acerca de la sociedad en la que los seres humanos están inmersos, unos elementos por destacar, que consisten en la identificación de esa mirada del hombre desde sí, la sociedad y lo que ocurre en ella, a partir de una postura de ser humano-sociedad-pedagogía, convirtiéndose en el

escenario de la Antropología pedagógica, como lo manifiesta Arias (2017). La antropología de la educación como conocimiento científico, sustenta como premisa «la necesidad de integrar conocimientos sobre la dimensión educativa de la realidad para proyectar cómo actuar sobre ella o con ella o respecto a ella» (Bernal, 2006: 164). Es por ello que: (...) La Antropología pedagógica es, por tanto, el saber que tiene por objeto al ser humano y que, a tenor del grado actual de desarrollo de las diversas disciplinas antropológicas, se constituye como una síntesis de los conocimientos aportados por las ciencias biológicas, humanas y sociales, lo que, en último término, redundan en las concepciones de educación y pedagogía y, por lo tanto, influyen en las planificaciones y las proyecciones para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo formar al ser humano? (Bernal, 2006: 162). Y ese formar al ser humano nos llama a revisar las posturas pedagógicas desde la humanización y, por ende, a determinarlas, desde ver al ser humano como un ser educable y como un trasmisor de la cultura, como lo referencia Arias (2017), al referirse a las tendencias en antropología pedagógica, se debe mencionar que está mediada por dos visiones, la antropología filosófica de la educación y la antropología cultural, es así que, (...) podemos distinguir dos vertientes en la Antropología pedagógica: una que va tras los parámetros generales del hombre como ser educable y educando (la antropología filosófica de la educación, de raíz germánica) y, otra, que podemos considerar como un capítulo de la antropología cultural, interesada por los modos en que se verifica en cada comunidad humana la transmisión de cultura de las generaciones adultas a las jóvenes (procesos de

aculturación) (Barrio, J.M., 2004: 12), por otra parte, para esos procesos también es importante otro término, que relaciona no solo el ser humano, la educación y la pedagogía, sino, además, los elementos culturales, que relacionan las experiencias de los seres humanos en sociedad y que se presenta a continuación.

Antropología cultural:

Significa, en este sentido, de acuerdo con Arias (2017), la tendencia de la -antropología cultural-, es la que convierte la antropología de la educación en una antropología social, es decir, «que podría definirse como el estudio del proceso de socialización teniendo en cuenta categorías como la clase social o status socioeconómico, la transmisión de conductas sociales o antisociales, las costumbres, la adquisición de la identidad de grupo, etc.» (Bernal, 2006: 156). Se comprende como una experiencia de la vida social que aporta desde la realidad que los sujetos tienen como mundo de la vida.

Por otra parte, y con relación a lo expuesto por Arias (2017), se plantea que, en la misma perspectiva, Colom Cañellas, A (2007), plantea que la antropología cultural tendría que ajustarse a los siguientes presupuestos:

- Comprensión del significado de «lo cultural», como totalidad de las manifestaciones humanas.
- Convergencia obligada (como consecuencia de lo anterior), con las demás Ciencias Sociales.

Su objeto debe ser, al igual que el de las demás Ciencias Humanas, la coordinación e integración de sus conclusiones, en el cuerpo de conocimientos sobre el

Hombre. También, le compete a la antropología Cultural reflexionar sobre algunos campos vitales para el ser humano, con relación al sentido de la humanidad, como lo referencia Arias (2017). Ante todo, la antropología cultural en el campo educativo, fundamentalmente como lo propone Colom Cañellas, A (2007), se pueda utilizar ante los actuales problemas de la humanidad en el sentido que:

- Promueva el entendimiento entre las culturas
- Guíe el cambio sociocultural
- Mejore la unidad y el progreso de la humanidad
- Aporte la igualdad, justicia y libertad a los pueblos

Y en ese mismo orden de ideas, se comprende la antropología cultural como un estudio de lo que debe ser, como lo expone Arias (2017). Consecuencia de todo ello será que el educador desde la perspectiva de la antropología cultural trabaje cada vez más en lo que «debe ser», en vez de estudiar lo que ya es.

Colom Cañellas, A (2007) propone que el estudiar lo que «debe ser» nuestra realidad social y cultural, supone plantear un problema moral e ideológico, que se manifestará en los siguientes campos:

- Relación entre los hombres
- Relaciones entre el hombre y su hábitat

Relaciones entre los hombres y lo supranatural (pp. 10-11), aportando, todo ello, a las relaciones y las dinámicas que los seres humanos generan en sociedad.

El ser humano en el contexto actual:

Cabe resaltar, además, que no solo es relevante determinar algunos elementos en relación a la temática de la investigación, sino que también, es fundamental presentar algunas concepciones de la sociedad y el ser humano, para comprender el contexto y la realidad, en la cual, se encuentra inmerso y de la que se nutre para desarrollarse en sí mismo y con los demás.

El ser humano, de hoy en día, se encuentra sumergido en una dinámica que lo establece, según Bauman (2012), En un mundo como éste, estamos, entonces, obligados a asumir la vida pedazo a pedazo, tal como llega, esperando y sabiendo cada fragmento será diferente de los que hubo antes y que apelará a conocimientos y capacidades diversas. En este mundo, ya no existen los apegos, los históricos y las ataduras de las relaciones y las experiencias; solo existe un mundo del ahora, del momento y la experiencia. Es una sociedad, de acuerdo con Bauman (2012), el modo de vida en el que han nacido los jóvenes de hoy, hasta el punto que no conocen otro, es una sociedad de consumidores y de la cultura del «aquí y ahora», inquieta y en perpetuo cambio. Una sociedad que promueve el culto de la novedad y las oportunidades azarosas. En semejante sociedad y semejante cultura, nos aparece como brillante la excesiva cantidad que hay de todo, tanto objetos de deseo como objetos de conocimientos, al igual que la velocidad aturdidora con que llegan los nuevos objetivos y desaparecen los viejos.

Es, entonces, una sociedad que, según Bauman (2012), el hombre que elige, es el descubrimiento o la sospecha de que no hay reglas preestablecidas ni objetivos universalmente aprobados hacia los que apuntar y que, en consecuencia, pudieran absolver de las consecuencias adversas en sus selecciones a quienes las han elegido. Nos presenta el autor, una sociedad hegemónica distante de lo individual y muy encaminada hacia la información y el sin sentido, como afirma Bauman (2012), cuando una cantidad cada vez más grande de información se distribuye a una velocidad cada vez más alta, la creación de secuencias narrativas, ordenadas y progresivas, se hace paulatinamente más dificultosa. La fragmentación amenaza con devenir hegemónica. Y esto tiene consecuencias, en el modo en que nos relacionamos con el conocimiento, con el trabajo y con el estilo de vida en un sentido amplio.

Por lo tanto, este ser humano de hoy en día alude a una vida dentro de una cultura poco humanizada, individualista y de la inmediatez y es, en este sentido, que manifiesta como cultura (Bauman, 2012). La cultura líquida moderna ya no siente que es una cultura de aprendizaje y acumulación, como las culturas registradas en los informes de <<historiadores>> y <<etnógrafos>>. A cambio, se nos aparece como <<una cultura del desapego, de la discontinuidad y del olvido>>. Por ende, se manifiesta una cultura que nos presenta al ser humano de esta sociedad actual; el cual, está inmerso en una educación que reproduce este modelo en el mundo de hoy y, sobre los cuales, se reflexionará a partir de los procesos de internacionalización en educación superior, que van a ser sujetos de

reflexión en el marco de esta investigación, respecto de comprender la sociedad de hoy y el ser humano que habita en ella.

Elementos para el humanismo y su relación con la cultura:

Cabe resaltar que esta investigación aborda la persona desde los elementos constitutivos de su accionar dentro de sí, en un escenario académico y para la sociedad; es desde este ámbito, en el que las personas se establecen en sus dinámicas y se sitúan profesionalmente, por ende, se presenta la necesidad de la comprensión del término cultura y de lo que implica en relación con las interacciones y relaciones del sujeto en la sociedad de hoy, para Geertz (1973). Según, *Mirrorfor Man* de Clyde Kluckhohn, la cultura corresponde a: en unas veintisiete páginas de su capítulo sobre el concepto de cultura, Kluckhohn se las ingenia para definir la cultura como: 1) “el modo total de vida de un pueblo”; 2) “el legado social que el individuo adquiere de su grupo”; 3) “una manera de pensar, sentir y creer”; 4) “una abstracción de la conducta”; 5) “una teoría del antropólogo sobre la manera en que se conduce realmente un grupo de personas”; 6) “un depósito de saber almacenado”; 7) “una serie de orientaciones estandarizadas frente a problemas reiterados”; 8) “conducta aprendida”; 9) “un mecanismo de regulación normativo de la conducta”; 10) “una serie de técnicas para adaptarse, tanto al ambiente exterior como a los otros hombres”; 11) “un precipitado de historia”; y tal vez en su desesperación el autor recurre a otros símiles, tales como un mapa, un tamiz, una matriz. En este

sentido, la cultura se presenta como la forma de vida de una comunidad en un contexto determinado y es, en esta cultura, en la que sitúan las relaciones y los procesos de Internacionalización, que competen a este trabajo.

Por otra parte, es de relevante significación comprender la forma como culturalmente el ser humano está abordando la construcción y la vivencia de lo cultural, de acuerdo con Bauman (2013). El modo de vida en el que han nacido los jóvenes de hoy, hasta el punto que no conocen otro, es una sociedad de consumidores y de la cultura del <<aquí y ahora>>, inquieta y en perpetuo cambio. Una sociedad que promueve el culto de la novedad y las oportunidades azarosas. En semejante sociedad y semejante cultura, nos aparece como brillante la excesiva cantidad que hay de todo, tanto objetos de deseo como objetos de conocimientos, al igual que la velocidad aturdidora con que llegan los nuevos objetivos y desaparecen los viejos. La cultura, se plasma de una manera cambiante, en la que las experiencias de apego y la estabilidad cultural desaparecen, para darle paso a unos elementos culturales en constante movimiento, así como los menciona Bauman (2013). La cultura líquida moderna ya no siente que es una cultura de aprendizaje y de acumulación, como las culturas registradas en los informes de <<historiadores>> y <<etnógrafos>>. A cambio, se nos aparece como <<una cultura del desapego, de la discontinuidad y del olvido>>. La humanidad, se encuentra en una dinámica que establece la comprensión de la cultura ya como un todo estático e histórico que permanece, como lo plantea Narelío (2009). Llamamos cultura a todo aquello que el hombre individual y colec-

tivamente agrega a la naturaleza, para compensar su acomodamiento y supervivencia al medio. Así, todo lo creado como elementos materiales, técnicas, artes y más, los artefactos como los mentefactos, al decir de Daniel Vidart, las ideas, las instituciones, las morales, las ideas políticas, ideologías, filosofías, religiones. Todo, lo cual, hace que el hombre transforme el medio en mundo. Mundo cargando de significados, de símbolos que son intermediarios entre los hombres y el medio. Así, por ejemplo, todas nuestras reglamentaciones no son naturales sino artificiales (el Estado, la familia, la educación), para situarse ahora en un escenario cambiante, que está determinado por unos elementos de la inmediatez el desapego y el desarraigo.

La propuesta de esta investigación radica en situar al ser humano en una realidad que establezca una diferencia marcada entre los arraigos del ser humano desde la experiencia que se da como ser cambiante y los procesos liberadores que, la libertad de construcción y vivencia de su círculo de cultura le permiten generar, como lo plantea Narelío, respecto de Freire se verá influido por las ideas existencialistas y las marxistas para la comprensión del hombre, utilizando estas concepciones como herramientas de comprensión, de interpretación y de acción de la realidad de los parias del mundo, a partir de su patria y de sus pobres, marginados de la cultura de los poderosos. Plantea que: Si miramos al ser humano como un ser en permanente adaptación al mundo (tomando al mundo no solo en sentido natural, sino estructural, histórico-cultural), su acción educativa, sus métodos, sus objetivos, se deberán adecuar a esta concepción.

Si lo miramos como “una cosa” nuestra acción educativa se traduce en términos mecanicistas, incidiendo, cada vez, en una mayor domesticación del hombre. Si lo miramos como “una persona” nuestro quehacer educativo será cada vez más liberador.

Por otra parte, ese ser humano genera unas dinámicas culturales relacionadas con la internacionalización, dinámicas que corresponde a la **culturización**, comprendida como el proceso de adaptación de un individuo a otra cultura y forma de vida, experiencia necesaria en la internacionalización por la dinámica implícita que lleva consigo y que tiene que ver con la manera en que las comunidades se relacionan y comparten experiencias de vida. En este mismo sentido, se puede presentar, además, procesos de **transculturización**, como elementos constitutivos de adaptación de un pueblo o comunidad de formas culturales, provenientes de otros escenarios culturales, con lo cual y desde la mirada de la internacionalización, se da el fenómeno de llegada a escenarios de cultura propia con arraigos específicos y, por otra parte, la adaptación de otras experiencias culturales, que se van tomando como propias. También en las dinámicas de relaciones entre los seres humanos, se presenta el fenómeno de **Multiculturalismo**, como la experiencia de vivir diversas culturas en un mismo territorio, que las acogen y les permite dinamizar un escenario de construcciones colectivas y de relaciones entre los seres humanos. Hay otros fenómenos que se deben tener presentes en el marco de la cultura, entre los que están **la aculturación**, como la asimilación de elementos culturales de otra cultura que, posteriormente, y por accionar de

los valores de aplicación, generan apropiación de unos fenómenos y transformación de otros en términos culturales. También existe otro fenómeno denominado enculturación, el cual, consiste en la manera como los seres humanos adquieren los usos culturales de la sociedad en la que habitan.

Metodología

La investigación, se ha planteado en el marco de una perspectiva de investigación que trabaje elementos de orden cualitativo y cuantitativo, haciendo referencia, con ello, al tipo de investigación mixta, comprendiendo la investigación, de este orden como aquella que, según Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos (...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques (p. 21).

En este sentido, se comprende este tipo de investigación, como aquella que relaciona elementos de orden cualitativo y cuantitativo, para analizar, describir, interpretar y comprender fenómenos, en este caso, sociales, para luego, de ser necesarios, establecer rutas de mejoramiento o plantear alternativas de transformación, que configuran las relaciones entre lo teórico y la práctico, como resultado del propio proceso de investigación, en el marco de los constructos sociales y en los conglomerados humanos.

Por otra parte, se hace necesario hacer referencia a los instrumentos de recolección de información que requiere la investigación y que corresponden a los siguientes ítems.

La entrevista:

Ésta, según Bonilla (2000), en el contexto de la investigación cualitativa, la entrevista abierta y personal es un instrumento muy útil para indagar un problema y comprenderlo tal como es conceptualizado e interpretado por los sujetos estudiados, sin imponer categorías preconcebidas.

En términos generales, la entrevista personal, se puede definir como una conversación o un intercambio verbal cara a cara, que tiene como propósito conocer, en detalle, lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o una situación particular (Maccoby y Maccoby, 1954). La entrevista cualitativa, con fines investigativos, se centra en el conocimiento o la opinión individual, solo en la medida en que dicha opinión pueda ser representativa de un conocimiento cultural más amplio.

El cuestionario o la encuesta:

Según Muñoz, Quintero, Munevar (2005), el cuestionario y la encuesta consiste en la creación de un conjunto de preguntas orientadas a generar unas determinadas respuestas con relación a temáticas específicas; pueden ser dicotómicas o con varias alternativas de solución y pueden ser abiertas o cerradas. En esta

medida, el cuestionario debe valorar la actividad de la persona entrevistada, mediante una gama de posibilidades para sus respuestas.

Según Muñoz, Quintero, Munevar (2005), es un tipo de investigación orientado a conocer características de una población, mediante una serie de preguntas. Se aplica en estudios cuantitativos y cualitativos en forma estructurada, semi-estructurada y no estructurada.

Documentos de datos primarios y secundarios, políticos, teorías, rutas diagnósticos y resultados, informes y demás:

Hacen referencia al conjunto de documentación, relacionado con la temática que se trabaja y que, en este caso, se encuentra en la política de internacionalización de las instituciones y las universidades objeto de estudio; en los documentos estatales de políticas institucionales relacionadas con la temática y en todo aquel documento informe, diagnóstico que contenga y facilite información en relación de la temática objeto de estudio.

Como estrategia para organizar la información, sistematizarla y analizarla, se genera, a partir de la Triangulación, según Bonilla (2000), que es la evaluación de la consistencia de los hallazgos contrastándolos, mediante alguno de los siguientes procedimientos:

- Comparando resultados cuantitativos y cualitativos: esta estrategia pretende dimensionar los alcances de la información cualitativa, con rela-

ción a la capacidad explicativa de los hallazgos cuantitativos, sin pretender que ninguno de los dos métodos quede relegado o supeditado al otro.

- Contrastando información obtenida con diferentes estrategias o proveniente de informantes distintos.
- Comparar los resultados de diferentes fuentes.

Población objeto de estudio:

La investigación trabajará un conjunto de instituciones de educación superior y universidades de Bogotá, el país y de Latinoamérica, en donde un grupo de las mismas serán seleccionadas dentro de las de alta calidad.

Resultados esperados

- Definir conceptualmente desde un análisis comparado, la humanización y la deshumanización de la internacionalización de la Educación Superior en Colombia.
- Establecer la internacionalización como un proceso de contribución de la formación humana en la Educación Superior en Colombia.
- Caracterizar las dimensiones de la Internacionalización en las instituciones de Educación Superior, desde una perspectiva humanizante.
- Plantear una propuesta antropológica pedagógica de la internacionalización como contribución al proceso de humanización.

Conclusiones

- Se hace relevante el análisis del ser humano con relación a los procesos humanizantes y la realidad actual.
- Es importante comprender la internacionalización como una oportunidad para establecer interacciones que conlleven a procesos humanizantes entre los seres humanos, en contextos universitarios.
- En el marco de los análisis y reflexiones a los que haya lugar, se planteará una propuesta antropológica pedagógica de la internacionalización, como contribución al proceso de humanización.

Contribuciones

Esta investigación abordará como contribución, un análisis de estado de los procesos de internacionalización en Educación Superior en Colombia, desde una visión humanizante.

Una propuesta antropológica pedagógica de la internacionalización, como contribución al proceso de humanización en el marco de la educación y la formación en universidades e instituciones de educación superior en Colombia.

Bibliografía

Arias, N. (2016). Visión antropológica pedagógica de Paulo Freire en los conceptos de humanización y deshumanización. Un acercamiento a su vigencia en el contexto actual. Universidad de San Buenaventura. Bogotá.

Arias, N. (2017). Qué es lo humano en educación. Concepciones y tendencias en la antropología pedagógica: una aproximación a la realidad colombiana. Universidad de San Buenaventura. Bogotá.

Editorial Bonaventuriana.

Bauman, Z. (2007). Los retos de educación en la modernidad líquida. Barcelona, España. Gedisa editorial.

Bauman, Z. (2008). Múltiples culturas, una sola humanidad. "Si perdemos la esperanza será el fin, pero Dios nos libre de perder la esperanza" (entrevista de Daniel Gamper Sachse). Madrid, España. Editorial. Katz Editores.

Bauman, Z. (2012). Sobre la educación en un mundo líquido: Conversación con Riccardo Mazzeo. (Barcelona, España). Editorial Paidós Estado y Sociedad.

Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación, la sociedad, Barcelona. Editorial Gedisa.

Bedoya, M.; Gómez, I.; Gómez, M. (1989). "Epistemología y Pedagogía. Ensayo Histórico Crítico Sobre el Objeto y Método Pedagógicos". Bogotá D.C., Colombia. Ed. Ecoe. 2da. Edic

Bernal Torres, C.A. (2006). Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. México. Pearson Educación.

Bokova, I. (2010). Un nuevo humanismo para el siglo XXI. Milán, Italia. Tomado de fecha 12 de mayo de 2017.

Bonilla., Elssy y Rodríguez., Penélope, "más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales", Bogotá, Norma 2000.

Bonilla-Castro, E.; Rodríguez Sehk, P. (1997). Más allá del Dilema de los Métodos. La Investigación en Ciencias Sociales. Santafé de Bogotá D.C., Colombia. Ed: Unian-des. Grupo Editorial Norma. 2da. Edic.

Brenson, G. (1993). Cómo es la Movida Chueca. Santafé de Bogotá. Colombia. Edit. Solar Ltda.

Freire, P. (1986): La Educación como práctica de la Libertad.

Geertz, G. (2003). La interpretación de las culturas. Barcelona. Editorial Gedisa.

Goetz, J.P.; Le Compte, M.D. (1998). Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. Madrid. De. Morata.

González y Ortíz, F.X. (2008). BARNETT, RONALD. Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad. *Investigación bibliotecológica*, 22(46), 229-235. Disponible desde Internet en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000300011&lng=es&tlng=es, Recuperado en 24 de julio de 2017.

Heidegger, M. (2000). Carta sobre el humanismo. Versión de Helena Cortes y Arturo Leyte. Madrid, España. Filosofía Alianza Editorial.

Maritain, J. (1999) Humanismo integral. Problemas temporales y espirituales de una nueva cristiandad. Madrid: Ediciones Palabra.

MEN. (2017). Sistema Educativo Colombiano. Disponible desde Internet en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-231235.html>, junio 10 de 2017

Nalerio M. (2009). La aventura de ser humano. Una visión antropológica de la pedagogía de Paulo Freire. Revista Aula.

Nussbaum, M.C. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Mostoles, España. Katz editores.

Ortega, P.; López, D.; Tamayo, A. (2013). Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica. Bogotá. Editorial Bonaventura.

Ortega y Gasset, J. (1965). Meditación de la técnica. México: Espasa Calpe. Real Academia Española (rae) [2001]. Diccionario de la Lengua Española. 22 ed. Madrid: Grupo Editorial Planeta.

Perdomo. C. (2014). La dimensión antropológica del pensamiento pedagógico de Paulo Freire. España. Virtual Miguel de Cervantes.

Ramírez, J. (1991). La Sistematización. Espejo del Maestro Innovador. Santafé de Bogotá. D.C. En: Cuadernos de Reflexión Educativa. No. 10. CEPECS.

Ramírez Velázquez, J.E. (1991). La Sistematización: espejo del Maestro Innovador. Santafé de Bogotá. D.C., Colombia. Cuadernos de Reflexión Educativa. Ed. CEPECS.

Reyes, A. (1979). Andrenio: perfiles del hombre. México: Fondo de Cultura Económica. Sciacca, M. (1959). ¿Qué es el humanismo? Buenos Aires: Editorial Esfinge.

Sloterdijk, P. (1999). Reglas para el Parque Humanos. Una respuesta a la "carta sobre el Humanismo). Baviera, Alemania. Disponible desde Internet en: <http://www.observacionesfilosoficas.net> Editor: Dr. Adolfo Vásquez Rocca.

Umaña, E. (1994). La necesaria utopía. Politeia No. 15, Santafé de Bogotá, universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, pp. 13 a 23.

Umaña, E. (2003). Camilo y el nuevo humanismo: paz con justicia social, Bogotá, Universidad Nacional - Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.

Vasco U., C.E. (2005). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. Disponible desde Internet en: <http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf> fecha mayo 29 de 2017.

Educación superior para el desarrollo sostenible



Educación superior para el desarrollo sostenible. El reto del desarrollo profesional de los profesores universitarios

María Mercedes Callejas Restrepo¹
(Colombia)

1 Licenciada en Biología, Magister en Educación. Directora Maestría en Educación Ambiental, de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A.

Resumen

En este artículo, se analiza, en primer lugar, la contribución de la educación superior a un mundo más sostenible, a partir de los documentos y las conferencias mundiales, propuestos desde hace varias décadas y se problematiza su rol frente a los retos globales de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). A partir de allí, surge la necesidad de innovar en la educación superior en los procesos de formación, de investigación y de proyección social, para responder al desarrollo de la agenda 2030 y el logro de los ODS. Para finalizar, se propone el desarrollo profesional de los profesores universitarios desde la reflexión e investigación, para replantear su práctica en el escenario de la EDS.

Palabras clave: Educación superior, desarrollo sostenible, profesores, desarrollo profesional, Agenda 2030.

Introducción

¿La educación superior está contribuyendo a un mundo más sostenible?

“La transición hacia la sostenibilidad está sin duda en marcha. Y la Universidad no es ajena a este gran fenómeno de transformación integral y global que involucra a todo tipo de actores, dimensiones y aspectos, tanto de carácter epistemológico como cultural,

económico, político, axiológico u organizacional, por mencionar algunos altamente significativos”.
(Murga-Menoyo, 2017, p.63)

La Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente (González, 1989), estableció doce puntos con relación al papel de las universidades en los procesos de desarrollo y planteó la necesidad de vincular la educación superior con los temas ambientales. Hizo énfasis en el cambio del rol de la universidad en la sociedad; el papel estratégico de las universidades en el desarrollo de las sociedades por la producción de conocimientos científicos y tecnológicos y la formación ideológica hasta la transformación de la realidad. “Las universidades tienen la responsabilidad de generar una capacidad científica y tecnológica propia, capaz de movilizar el potencial productivo de los recursos naturales y humanos de la región a través de una producción creativa, crítica y propositiva de nuevo conocimiento para promover nuestras estrategias y alternativas de desarrollo” (p.1).

De otra parte, la incorporación de la dimensión ambiental en las funciones universitarias, replantea el problema de la interdisciplinariedad en la investigación, la extensión y la docencia y, “en este contexto, la responsabilidad de las universidades en el proceso de desarrollo de nuestros países” (p.2).

La importancia dada por los expertos en Sostenibilidad al papel de la educación, queda reflejada en el lanzamiento de la Década de la Educación para el Desarrollo

Sostenible o para un futuro sostenible (2005-2014). Uno de los retos fundamentales que se nos presentan es el carácter sistémico de los problemas y las soluciones: la estrecha vinculación de los problemas, que se refuerzan mutuamente y han adquirido un carácter global, exige un tratamiento igualmente global de las soluciones. Se requieren acciones educativas que transformen nuestras concepciones, nuestros hábitos, nuestras perspectivas y que nos orienten en las acciones fundamentadas para avanzar hacia una sociedad sostenible (Vilches, Macías y Gil, 2016).

Los participantes en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, celebrada en Aichi-Nagoya (Japón), del 10 al 12 de noviembre de 2014, señalan el potencial que encierra la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), para dotar a los educandos de los medios que les permitan transformarse a sí mismos, así como a la sociedad en la que viven, gracias al desarrollo de conocimientos, aptitudes, actitudes, competencias y valores, necesarios para hacer frente a desafíos relacionados con la ciudadanía mundial y a retos contextuales locales actuales y futuros, como el pensamiento crítico y sistémico, la resolución analítica de problemas, la creatividad, el trabajo en colaboración, la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, la comprensión de la interconexión de los desafíos mundiales y las responsabilidades que se derivan de dicho conocimiento.

En la realización de la EDS es necesario tener en cuenta las especificidades locales, nacionales, regionales y mundiales, así como la contribución de la cultura al de-

sarrollo sostenible y la necesidad de respetar la paz, la no violencia, la diversidad cultural, el conocimiento local y tradicional y la sabiduría y las prácticas indígenas, y principios universales, como los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres, la democracia y la justicia social (UNESCO, 2014).

La Conferencia Mundial de Educación Superior (2009) planteó: “La educación superior tiene la responsabilidad social de incrementar nuestro entendimiento en distintas dimensiones como son lo social, económico, científico y cultural; así como nuestra capacidad de respuesta frente a ellas, para encarar la complejidad de los desafíos globales presentes y futuros”.

En general, los contextos globales, en los cuales, se promueve la EDS, llaman la atención acerca de la responsabilidad de la educación superior y la formación de los docentes: La Década para la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014); el marco de competencias de la educación para el desarrollo sostenible, desarrollado por un grupo de expertos de la UNECE, dirigido especialmente para los que están enseñando a un nivel universitario; la Conferencia Mundial de la UNESCO, celebrada en Nagoya en 2014, como final de la Década y el Programa de Acción Mundial (GAP) de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), que resalta la necesidad del desarrollo profesional de los educadores universitarios en torno a la formación en EDS.

Es importante señalar que, “a diferencia de otras comunidades en transición, las universidades, además de construir colectivamente la sustentabilidad de la co-

munidad universitaria –en una movilización interna–, pueden y deben generar efectos difusores de mayor alcance por cuanto una de sus misiones es formar ciudadanos que serán profesionales con capacidad para influir en otras comunidades próximas o distantes de la localización de la IES que les formó” (González y Meira, 2015: 88).

Las universidades pueden actuar como modelos y ejemplos para cambiar la sociedad y las comunidades. Se trata no solo de cambiar como universidades o equipos universitarios, sino también de ayudar con las investigaciones a cambiar las prácticas no sostenibles de la sociedad y las comunidades de influencia, abriendo nuevos caminos o caminos alternativos para que éstas sean más sostenibles.

Para Tilbury, (2011), los principales indicadores en la educación superior son: la gestión universitaria, el liderazgo, los cambios en el currículo, la gestión ambiental en los campus, el desarrollo profesional de los académicos y de los que trabajan en la universidad en estos temas, que permiten evaluar si estamos progresando en nuestras prácticas, en nuestras políticas, en nuestro compromiso, a nivel curricular y de investigación.

En este sentido, Augusto Ángel Maya, considera que *la Universidad necesita nuevos sueños y nuevas utopías... A la par con una nueva ciencia, una nueva ética y una nueva filosofía*, que se proponga encontrar el lugar del ser humano en la naturaleza y reconocer que

la cultura se hace intencionadamente, con consciencia de lo que se está haciendo (Entrevista, 2014).

Otras miradas contribuyen a problematizar el rol de la educación superior en la EDS. Al respecto, Ronald Barnett, en su artículo: *La Llegada de la Universidad Ecológica* se pregunta:

“¿Qué es ser una universidad? ¿En qué reside el ser de la universidad en el siglo XXI? Para abordar estas cuestiones con seriedad, nos sentimos atraídos a imaginar cómo podría desarrollarse la universidad y, por lo tanto, esbozar utopías factibles para ella” (2011).

La universidad ecológica tiene espíritu. Un espíritu de humanidad. Es animado con disposiciones de cuidado, de otredad. Un espíritu de cuidado, de preocupación, de hospitalidad. Está energizado, por el bien de mejorar el mundo (Barnett, 2016).

Propone la Universidad Ecológica, que toma el concepto desde el griego ‘oikos’ –casa- y señala que la universidad está implicada en “7 ecosistemas: el Conocimiento, las Instituciones sociales (incluida la esfera política), el entorno físico, la economía, la cultura, el aprendizaje y la subjetividad humana”. Llama la atención sobre la importancia de reconocer la coherencia interna de los sistemas, pero también su fragilidad. Para Barnett (2016), la universidad ecológica (UE) toma en serio su integración-real/potencial; se preocupa por su interconexión con el mundo, pues las universidades son, en cierta medida, globales y actúa por intereses colectivos.

"... Un proceso transformador y reflexivo que busca integrar valores y percepciones de sostenibilidad no solo en los sistemas educativos, sino en la vida personal y profesional; un medio para capacitar a las personas con nuevos conocimientos y habilidades para ayudar a resolver problemas comunes que desafían la vida colectiva de la sociedad global ahora y en el futuro; un enfoque holístico para lograr la economía y justicia social y respeto a toda la vida; un medio para mejorar la calidad de la educación básica, para reorientar los programas educativos existentes y crear conciencia..." (p. 30).

Desde este enfoque, los conceptos clave que deben orientar los procesos de cambio en las funciones misionales de la Universidad, son: el enfoque sistémico y complejo, la interdisciplinariedad, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la resolución de problemas, la participación, el aprendizaje para el cambio y la responsabilidad.

Innovación en la educación superior para el desarrollo sostenible

La universidad como lugar de reflexión, crítica e innovación, ha de integrar los retos de un mundo cambiante, que exige proporcionar a los estudiantes la oportunidad de aprender con otros, de trabajar conjuntamente en contextos que favorezcan la búsqueda y la construcción del conocimiento, de asumir un compromiso ético con la sociedad y enfrentar con iniciativa y responsabilidad su formación integral. Lo anterior, compromete a los profesores en procesos de innova-

ción, para que, a través de la docencia, la investigación y la conformación de comunidades académicas, favorezcan aprendizajes críticos y reflexivos, fortalezcan la relación de la Universidad con el mundo externo (CRES, 2008) y, de manera explícita y sistemática, lo articulen en los proyectos curriculares de formación.

Un cambio importante que debe asumirse está relacionado con el aprendizaje de la EDS, que es visto como un proceso de adquisición de conocimientos, de valores y de teorías relacionadas con el desarrollo sostenible, sin valorar la necesidad de generar cambios en la mentalidad y la participación activa de los estudiantes en los asuntos relacionados con el logro de futuros más sostenibles.

En esta perspectiva, Tilbury y Mulà (2009: 5), proponen cinco principios clave para la EDS:

- *El pensamiento futuro.* Este proceso de visualización del futuro lleva a las personas a tomar posesión y responsabilidad de un futuro sostenible. Permite a las personas interpretar el desarrollo sostenible e imaginar sus visiones preferidas para el futuro.
- *El pensamiento crítico y creativo.* Permite a las personas explorar nuevas formas de pensar y actuar, tomar decisiones informadas y crear alternativas para tomar decisiones. Implica reflexionar sobre cómo las personas se interrelacionan el uno con el otro, entendiendo las diferencias culturales y creando formas alternativas de convivir.
- *Participación y aprendizaje colaborativo.* El compromiso de las personas es necesario para

construir juntos un futuro, involucrar a diversos interesados y comunidades es esencial, valorar e incluir diferentes sistemas de conocimiento y perspectivas. Además, el proceso de participación también es importante para crear apropiación y empoderamiento.

- *Las asociaciones son una fuerza motivadora hacia el cambio.* Ellas empoderan personas y grupos para tomar acción, participar en procesos de toma de decisiones y construir capacidades en desarrollo sostenible.
- *Pensar sistémicamente.* Es esencial para el desarrollo sostenible, ya que se ha demostrado que los enfoques parciales no funcionan, resolviendo un problema mientras crean otros. El desarrollo sostenible requiere enfoques que van más allá de la resolución de problemas y / o sus causas o efectos.

A la vista de lo anterior, la universidad, como entidad docente e investigadora, es el principal agente de cambio que debe proporcionar respuestas a los problemas de la sociedad (Alba, 2017) y, por ello, los currículos universitarios no se pueden limitar a los conocimientos disciplinares y al desarrollo de habilidades; la universidad, se debe reconocer como parte de un sistema cultural más amplio, en el cual, tiene el reto de reconocer la diversidad y superar la homogeneización, que lleva a olvidar su rol de estudiar para lograr soluciones adecuadas al desarrollo, desde una perspectiva ambiental contextualizada. Por ello, debe propiciar aprendizajes sobre los valores y las actitudes, que son requeridos por la sociedad y formar profesio-

nales que sean capaces de aplicar sus conocimientos en respuesta a necesidades sociales y ambientales.

Para Alba (2017), “una primera aproximación establece que la universidad se preocupe por resolver sus propios impactos, haciendo coherente su práctica con lo que enseña en el ámbito docente y descubre en el ámbito de la investigación. En definitiva, predicar con el ejemplo” (p.20). “Una universidad que promueva la sostenibilidad ha de ser sostenible. Se trata de una sostenibilidad universitaria, no tanto en el sentido de que la institución permanezca, sino de la capacidad que las universidades tienen de facilitar la sostenibilidad de los sistemas humanos” (p.21).

Por ello, las acciones desarrolladas por la educación superior deben incluir, tanto los procesos de formación como de investigación y proyección social, a través, de los cuales, se haría visible, que la influencia de la universidad empieza a cambiar las comunidades con las que trabaja, a desarrollar propuestas de apoyo a empresas y empresarios para desarrollar prácticas de producción sostenible, que empiezan a generar impactos en la cultura ambiental, de los que serían testigos los estudiantes que se forman y tienen la oportunidad de participar en estos procesos.

Es importante resaltar que los cambios en la investigación, en la medida que se asume por grupos interdisciplinarios y multidisciplinarios, tiene el propósito de producir conocimiento, que aporte a la transformación de las comunidades, es decir, es investigación con un impacto social.

De otra parte, es esencial pensar en “las funciones básicas que la Universidad puede desplegar en relación con la Agenda 2030: i) la promoción de la investigación y la innovación; ii) la formación de grado y postgrado relacionada con la Agenda 2030; iii) la educación y sensibilización para el desarrollo; y iv) la participación activa en alianzas con otros actores sociales para hacer realidad los ODS” (SEGIB, 2018: 4).

El reto, entonces, para el profesor de la educación superior, es su capacidad de apoyar la construcción del conocimiento disciplinar o profesional y usarlo en la práctica para lograr en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible una educación de calidad, que promueva el desarrollo de capacidades en los estudiantes, a partir del diálogo con situaciones del mundo real y la participación en proyectos y actividades. Esta sería una forma de contribuir a la Agenda 2030, al dar importancia a los principios de la EDS y asumir enfoques *sistémicos e interdisciplinarios*, fomentar el *pensamiento crítico*, orientarse hacia la *transformación* y la mejora de la vida de las personas, y estimular las actitudes para trabajar *colaborativamente con agentes diversos* (SEGIB, 2018).

Uno de los ámbitos en los que se reconoce el papel fundamental de la Universidad para el desarrollo de la Agenda 2030 es la promoción de la investigación y la innovación (ODS 9), lo cual, implica apertura a las nuevas ideas y la experimentación. “*La Universidad es un actor clave en el sistema de innovación de cualquier país, pero debe reforzar su papel como promotor de experiencias sociales innovadoras*” (SEGIB, 2018: 6).

En este contexto, la propuesta es desarrollar capacidades pedagógicas y transformadoras para la EDS; propiciar la reflexión pedagógica de los profesores de la educación superior como una forma de construir conocimiento pedagógico y didáctico e incentivar el cambio y la transformación de la docencia universitaria para la EDS.

Desarrollo profesional docente en educación para el desarrollo sostenible

Desde hace unos años, se ha incrementado el reconocimiento del rol central de las universidades en la orientación de los temas clave para la sostenibilidad desde lo social, lo ambiental, lo económico y la diversidad cultural, en el ámbito local y el mundial. Para lograrlo deben desarrollar modelos curriculares flexibles, que faciliten la perspectiva holística del desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible y es necesario trabajar en equipos y en red, para favorecer una mayor diversidad de contextos de investigación, acción e interacción (Ull, 2014).

Los principios pedagógicos en los que se sustenta la formación de docentes con un enfoque de educación para el desarrollo sostenible son: una visión compleja y sistémica; la integración de la teoría y la práctica; interdisciplinariedad; reflexión sobre la práctica; integración de conceptos, procedimientos, actitudes y valores; creatividad e innovación, y el aprendizaje basado en problemas de la sostenibilidad que son complejos, abiertos y cambiantes e involucran dimensiones sociales, ambientales y económicas.

Para United Nations Economic Commission for Europe (UNECE, 2011), la EDS se sustenta en una ética de la solidaridad, la igualdad y el mutuo respeto entre personas, países, culturas y generaciones y tiene como horizonte tres características fundamentales: una visión holística, que integra pensamiento y práctica, incorpora perspectivas críticas y aborda la complejidad; una visión de cambio, que aprende del pasado, se inspira en el presente y explora alternativas futuras y la transformación del sentido de ser educador y de las formas de aprender y enseñar.

Siendo así, en este escenario particular de enseñanza, los aspectos pedagógicos y didácticos que caracterizan la práctica de los educadores universitarios son retos a replantearse, en el escenario de la EDS. La necesidad de reflexión sobre su desempeño en el aula requiere de una autocrítica, de reconocer sus capacidades para afrontar las cuestiones propias de la sostenibilidad, no solo en contenidos, sino desde su capacidad de abordar los enfoques de pensamiento holístico, sistémico, crítico, reflexivo, entre otros. Lo anterior, demanda del educador un ejercicio profundo de cuestionamiento, de confrontación con su realidad y, por supuesto, una evolución de sus concepciones para abordar la práctica educativa (Callejas *et al.* 2017).

En la perspectiva del desarrollo profesional docente, se motiva a los profesores y a los directivos de la universidad, a entender que se requieren nuevas formas de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, por lo cual, es importante construir las bases de conocimiento pedagógico, necesarias para

la reflexión y el cambio. Se trata de un proceso de reflexión crítica sobre la práctica docente; un movimiento de transformación de un estado actual, en el cual, el profesor reconoce que está, hacia otro estado elegido y argumentado.

“La investigación de la práctica docente fortalece la autonomía del profesor y favorece un proceso de desarrollo personal en interacción social. Por ello, el desarrollo profesional debe ser asumido de forma integral, desde su identidad personal y profesional y debe ser sostenido en el tiempo, no puede ser mirado como algo puntual y fragmentado” (Callejas *et al.* 2017: 656).

Conviene subrayar, que los procesos de desarrollo profesional docente para la EDS deben articular la teoría y la práctica, el pensamiento de los profesores y su acción docente, problematizar sus concepciones y reconocer el valor de la investigación pedagógica y didáctica en la universidad. Esto conduce, a generar propuestas para transformar la formación de los profesionales en la Universidad y propiciar el reconocimiento y la formulación de preguntas relacionadas con los temas de EDS y la construcción de conocimientos, procesos, valores y actitudes relevantes para resolverlas.

Reflexiones finales

La Agenda 2030 demanda una búsqueda de respuestas sociales innovadoras: es importante que la Universidad esté presente también en ese esfuerzo y se convierta en un referente, poniendo a prueba nuevas

respuestas sociales a los problemas que plantea la inclusión y la sostenibilidad (SIGEB, 2018: 24).

En el campo de la investigación es esencial evaluar su impacto social, propiciar las investigaciones de naturaleza interdisciplinaria y favorecer el intercambio de conocimiento y de resultados de la investigación al interior de la institución y con otras instituciones, lo cual, implica reconocer que la universidad ocupa un lugar privilegiado, para actuar como facilitadora de alianzas entre múltiples actores.

Con relación a la formación en la Universidad en el marco de los ODS, los profesores tendrán que realizar cambios, de acuerdo con los contextos y los saberes específicos, en sus enfoques pedagógicos y en las estrategias didácticas, para reconocer el papel activo del estudiante y favorecer su autonomía en los procesos de aprendizaje, a partir de la reflexión sobre sus conocimientos previos y los que construyen al participar en diferentes experiencias y proyectos colaborativos de estudios de caso o resolución de problemas de su entorno. Es clave que el aprendizaje contribuya a la transformación de sus formas de comprender, actuar, sentir y relacionarse con los demás.

La Educación Superior para la Integración, como meta de AUALCPI, podría reconocer en los retos de la educación superior para el desarrollo sostenible, un espacio que fortalezca el desarrollo de proyectos de investigación entre Instituciones de Educación Superior Latinoamericanas y Caribeñas, sobre los procesos de desarrollo profesional docente para la EDS.

Bibliografía

Alba, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 73, pp. 15-34.

Aznar-Minguet, P.; Ull, M.A.; Martínez-Agut, M.P.; Piñero, A. (2017). Evaluar para transformar: evaluación de la docencia universitaria bajo el prisma de la sostenibilidad. *Enseñanza de las Ciencias*, 35.1, pp. 5-27.

Barnett, R. (2011). The coming of the ecological university. *Oxford Review of Education*, 37:4, 439-455, DOI: 10.1080/03054985.2011.595550

Barnett, R. (2016). The Coming of the Ecological University. Invited talk, University of Uppsala, 14 April.

Callejas Restrepo, M.M.; Blanco-Portela, N.; Ladino-Ospina, Y.; Tuay Sigua, R.N.; Ochoa Vargas, K. (2017). Professional development of university educators in ESD: a study from pedagogical styles. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 18 Issue: 5, pp.648-665, <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2016-0031>

CMES. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. UNESCO, Paris.

CRES. (2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-IESALC, Cartagena.

González Gaudiano, E. (1989). La Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente. *Revista de la Educación Superior*, México, 18 (71): 1-4.

González Gaudiano, E.; Meira-Cardona, P.; Martínez-Fernández, C. (2015). Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas. *Revista de la Educación Superior*, México, Vol. XLIV (3); No. 175, julio-septiembre p. 69-93.

Murga-Menoyo, M.A. (2017). Universidades en transición. Hacia una transformación institucional orientada al logro de la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 73, pp. 61-84.

SEGIB. (2018). El Papel de la Universidad Iberoamericana en la Agenda 2030, Universidad de Salamanca.

Tilbury, D.; Mulà, I. (2009). *Review of Education for Sustainable Development Policies from a Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: Gaps and Opportunities for Future Action*. Paris: UNESCO. Available from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002117/211750e.pdf>

Tilbury, D. (2011), *Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning*.

Paris: UNESCO. Available from <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191442e.pdf>

UE4SD. (2015). *Leading Practice Publication: Professional development of university educators on Education for Sustainable Development in European countries*. Editors: Kapituličínová, D., Dlouhá, J., Ryan, A., Dlouhý, J., Barton, A., Mader, M., Tilbury, D., Mulà, I., Benayas, J., Alba, D., Mader, C., Michelsen, G., Vintar Mally, K. Charles Universidad de Praga. Disponible en: <http://www.ue4sd.eu/images/2015/UE4SD-Leading-Practice-PublicationBG.pdf>

Ull Solís, M.A. (2014). Competencias para la sostenibilidad y competencias en educación para la sostenibilidad en la educación superior. *Uni-pluri/versidad*, 14 (3) 46-58.

UNESCO. (2014). *Declaration on Education for Sustainable Development*, Aichi-Nagoya.

UNECE. (2011). *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development*.

Vilches, A.; Macías, O.; Gil, D. (2016). La transición a la sostenibilidad: un desafío urgente para la ciencia, la educación y la acción ciudadana. *Documentos de trabajo de iber-ciencia* | N.º 01.

Parte III



Premio Gabriel Betancourt Mejía*

* El Premio Gabriel Betancourt Mejía es una iniciativa de la Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración AUALCPI, que tiene como objetivo premiar a los estudiantes universitarios que presenten las mejores ponencias sobre el tema de integración, bajo el marco teórico y los parámetros de concurso estipulados en cada una de las versiones de la Cátedra de Integración Latinoamericana y Caribeña.

Este premio, se hace en honor a uno de los líderes indiscutibles de la región, gran ideólogo de la Educación Superior colombiana en la segunda mitad del siglo XX; inspirador de iniciativas educativas, culturales y científicas, así como uno de los más dinámicos impulsores de la integración regional, bajo la premisa de que, "la unión de nuestras naciones, bajo la figura de la Comunidad Latinoamericana y Caribeña de Naciones, se constituye en la solución para resolver los problemas comunes que enfrentan nuestros pueblos".

A su vez, el premio busca reconocer y estimular a los jóvenes universitarios, de todas las áreas del conocimiento, a difundir propuestas, visiones, experiencias e iniciativas, en torno a la integración regional, como factor para el desarrollo humano sostenible, desde la promoción del conocimiento en un espacio de encuentro, diálogo e intercambio entre los actores de América Latina y el Caribe.

El Premio tiene en cuenta el análisis, la creatividad, la crítica y la contribución de las ponencias a la comprensión y aporte, de manera directa o indirecta, a los procesos de integración regional, desde áreas de investigación 'insospechadas' o consideradas como no tradicionales, para la observación de este tema.



Primer Lugar

Hacia una **integración regional** alternativa: potencial científico como **base del éxito integrativo**

Por: Sandra Milena Forero Castro

Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A - Colombia

La *integración regional* es el concepto que define una serie de procesos, mediante los cuales, los diferentes estados nacionales sacrifican un poco de su soberanía, a fin de encontrar formas que les permitan solucionar sus problemas comunes, a través de fusiones voluntarias (Haas, 1971; citado por Malamud, 2011: 219-220). En este orden de ideas, la integración regional, se suele ver como una parte más del fenómeno de *globalización*. Este ha sido descrito por el Fondo Monetario Internacional (citado por Thauby, 1998: 1), como:

“La creciente interdependencia económica mundial, debida al aumento del volumen y variedad de las transacciones de bienes y servicios entre países, al aumento de los flujos internacionales de capitales, y también a través de la cada vez más rápida y amplia difusión de la tecnología”.

Visto de este modo, las palabras de Malamud (2011: 219) hallan sentido, dado que describe cómo los Estados modernos se enfrentan a una dicotomía entre *fragmentación*, con causas usualmente políticas e *integración*, orientada a motivaciones económicas, vinculadas con la globalización. Stiglitz (2002: 2) afirma que es fácil para un gobierno (especialmente, en vía de desarrollo) interpretar la globalización como una salida a la pobreza, incurriendo en la liberación de mercados, como si fuese el primer mandamiento, aunque en realidad constituye el primer error. La premisa básica es que el crecimiento *debe* estar más que enfocado únicamente hacia el progreso económico (globalización, en su acepción más estandarizada), sino que promueva el crecimiento del país en todos

los sentidos, a partir de la apropiación de estrategias originadas en un marco común, donde la comunidad pueda hacer parte de metodologías, en busca de nuevas estratégicas y propuestas, a partir de la realidad común, siendo éste el principal medio en el que se desarrolla la sociedad. De modo que se hace fundamental lograr incorporar a aquellos estudiantes, investigadores y desarrolladores de ideas, que puedan brindar opiniones y visiones diferentes e innovadoras.

Dicho marco común debe cumplir con una serie de características para que la integración regional ocurra de forma exitosa y con el menor traumatismo posible. De acuerdo con Malamud y Schmitter (2006: 9), la integración regional debe surgir en condiciones políticas neutras o escasas, para que tenga un estatus independiente, libre de maquinarias políticas y arroje resultados superlativos para todos los miembros, dejando de lado el pago de favores y de prácticas de este estilo. Por lo tanto, se entiende como la convergencia de intereses, pero no como una creación de identidad, puesto que cada país tiene unas necesidades especiales. De acuerdo con lo anterior, se puede determinar que, dentro de los ejercicios de integración regional, los participantes juegan un papel integral dentro dicho problema, como aquellos agentes de cambio que, si bien pueden establecer opiniones y debates políticos, son capaces de desarrollar propuestas a nivel local y regional, donde se utilizan diferentes puntos de vista para dicho proceso, ya que son variables que modifican todo aquello que se tiene como tangible, en este caso, el territorio, el espacio, elemento transformado e influenciado por las dinámicas antrópicas, sujeto a

las decisiones políticas, económicas, culturales y el aspecto ambiental que, hoy en día, toma revuelo en todos los debates respecto a la globalización y todo lo que esta conlleva.

En todo caso, afirman estos autores, la integración regional no es un producto, sino un proceso en donde, una vez se dé el inicio voluntario por parte de los estados, se empieza a mirar en diversas direcciones, dados los diferentes efectos secundarios y terciarios que la fusión puede acarrear; si bien es un proceso básicamente *endógeno*, esto no quiere decir que no sea vulnerable a fuerzas *exógenas*, es decir, que, si bien el proceso de integración regional es pacífico y voluntario, las necesidades e intereses mismos de cada país y las consecuencias de la fusión pueden generar conflictos y caminos no-lineares en el desarrollo del proceso.

Con miras a prevenir desacuerdos a lo largo del camino de integración, Malamud y Schmitter (2006; 9) recomiendan que, si bien la integración regional puede incluir países de diverso tamaño y poder, riqueza per cápita y niveles de desarrollo, la conjunción inicial de muchos países puede dificultar, en demasía, el inicio correcto del proceso. Por lo tanto, se debe empezar con un puñado de países miembros, para luego empezar a adherir más miembros, siempre respetando los requisitos de democracia en todos los miembros y el liderazgo de unos pocos países (usualmente, los más fuertes económica y políticamente), que puedan tomar iniciativas y pagar el precio que ellas conlleven. Al menos durante la primera etapa de la "combinación"

de las políticas es beneficioso que haya un módulo subregional: el compromiso y ulterior seguimiento, como resultado de las negociaciones entre pares de subregiones, son más útiles que la supervisión extra-regional (Escaith, 2004: 73); sin embargo, mediante pruebas experienciales de diferentes voluntarios, se ha podido identificar, que todas aquellas ideas que se comparten en este proceso son una base del cambio de mentalidades, mediante debates, investigaciones y discusiones.

Como ya se ha dejado entrever, los sistemas de integración habituales son puramente económicos y comerciales. Están establecidos de acuerdo a la teoría estándar de Balassa, incluyendo liberación de aranceles, unión aduanera, libertad de circulación, zona monetaria común y más, dejando por fuera otros aspectos, como los sociales, los científicos, los culturales o los ambientales (Herbas; Molina, 2005: 308). A mi parecer, este tipo de integración no muestra el potencial real de interacción entre los miembros, ya que, simplemente, se limita a que los países líderes, por sus capacidades económicas y estabilidad política, sienten directrices que, siendo francos, son las que más les convienen. Diferente a la integración en Europa y Estados Unidos (en algunos casos), en Asia y Latinoamérica los procesos de integración iniciados se distinguen por la ausencia o debilidad de intereses transnacionales (Malamud, 2011: 226).

Cuando esto sucede, desde un punto de vista experto, la cooperación regional puede ser vista como fuente de variaciones exógenas inesperadas, como ocurre

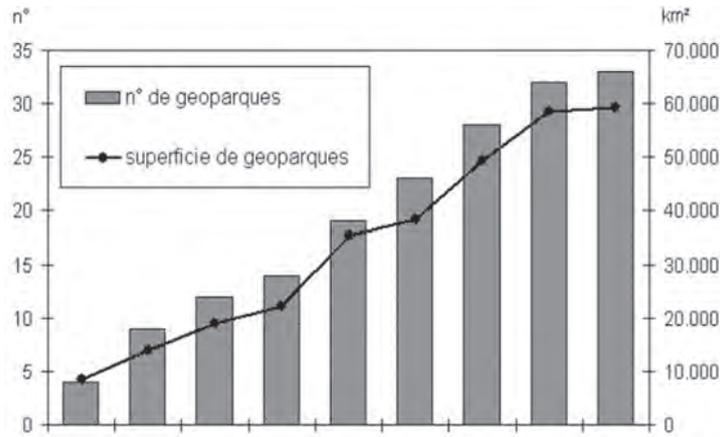
cuando la inestabilidad económica de un país logra permear las economías vecinas. Del mismo modo, el potencial de beneficios es alto y, de este modo, es importante garantizar que los mecanismos regionales funcionen adecuadamente, ya que las soluciones concebidas en su seno pueden ser al menos comparables, si no superiores, a las soluciones nacionales individuales (Escaith, 2004: 73).

Teniendo en cuenta lo anterior, considero que el camino de la integración regional debe estar marcado por el ánimo del crecimiento científico antes que en ámbitos políticos y económicos. La razón, se fundamenta en que el progreso científico es un lenguaje de carácter más transnacional que el ámbito económico, muy distinto en cada país y que el ámbito político, en donde existen unas diferencias muy marcadas respecto a las leyes que rigen los destinos de cada nación. Barañao (2016) ha resaltado que los intentos de integración regional han sido mucho más exitosos en cuanto a conocimiento científico se refiere, con la creación de entidades, como el programa iberoamericano para la ciencia, tecnología y el desarrollo (CYTED, por sus siglas en idioma inglés) y el instituto americano para la investigación del cambio global (IAI, por sus siglas en idioma inglés), capaces de consolidar redes para los científicos latinoamericanos, que producen información relevante para la solución de problemas locales y globales. Según este autor, el avance científico realmente constituye una base sólida para la futura integración política de la región; si bien requiere de cambios estructurales en los procesos educativos de las nuevas generaciones de científicos.

Para cumplir con este fin, el primer paso está en combatir los escasos recursos dedicados a investigación, desarrollo e innovación, tanto del sector público como privado, puesto que impiden el progreso del quehacer científico y la formación de grupos interdisciplinarios, con participación de estudiantes. Adicionalmente, se encuentra una falta de interés por orientar sus proyectos a resolver los problemas prioritarios de la región, profundizando la brecha entre ciencia básica y los sectores productivos o aplicados. Así, el “riesgo” de crear un fondo regional para el financiamiento y orientación de programas, conjuntamente con soportes económicos orientados al fortalecimiento del conocimiento y de su apropiación de carácter regional, que cuente con amplia repercusión nacional, es una herramienta útil para mejorar la infraestructura regional de conocimientos (Casalet y Buenrostro, 2014: 189).

Un ejemplo que vale la pena resaltar, es la creación de redes de geoparques en Europa, primordialmente, en la región Ibérica. Si bien es cierto que en épocas recientes se le ha dado un papel cada más relevante a los aspectos relacionados con la biodiversidad, también cabe destacar que ello hace que aspectos, como la geodiversidad, se queden rezagados; no obstante, la lucha por tratar de revertir esta situación, se ha hecho desde la integración regional de los diversos actores de geoparques, quienes, a partir de las alianzas y del cuidado mutuo de estas zonas, han visto como, tanto la cantidad como la extensión territorial de los geoparques, ha aumentado (Gráfica 1).

Gráfica 1. Cantidad y extensión de geoparques en Europa.



Fuente: Voth (2008: 5).

Un modelo de este estilo es de difícil implementación, puesto que depende, de cierta forma, de que haya una *integración social*. Oyarzún (2008) ha indicado que ello incluye la medición de indicadores, como lengua, historia, religión, aumento de migraciones internas, casamientos mixtos entre integrantes de distintos territorios, flujos de comercio intrarregional, comunicaciones, turismo, intercambios estudiantiles y otros, es decir, comprender la heterogeneidad de los países de la región es un aspecto fundamental para la creación de sistemas emergentes, ya que, independientemente de que uno de los países tenga práctica y de cierta forma sea pionero en un ámbito, adecuar sus experiencias de sistemas a otros países que recién están en vía de aprendizaje, conducirá al fracaso, sino

se atienden las especificidades y las necesidades propias del contexto (Zurbriggen y González, 2010).

Así, la invitación se centra en que en todos los países haya fomento de la oferta en la formación del capital humano (apoyo a posgrados y doctorados, becas). La formación de alto nivel de los recursos humanos demanda un sistema capaz de captarlos y aprovecharlos, más allá del ámbito público. Este problema que aqueja a los países de la región (y que lleva a que el talento local prefiera desempeñarse en el extranjero) ha requerido una mayor coyuntura en torno a la tríada Estado-Universidad-Sector Privado, para que la inversión en formación tenga un mayor impacto (Zurbriggen y González, 2010).

Bibliografía

Barañao, L. (2016). Regional Scientific Education and the Integration of Latin America. Science & Diplomacy. Disponible desde Internet en: <http://www.sciencediplomacy.org/perspective/2016/regional-scientific-education-and-integration-latin-america>, recuperado el 3 de mayo de 2017.

Casalet, M.; Buenrostro, E. (2014). La integración regional centroamericana en ciencia, tecnología e innovación: un nuevo desafío. Economía: teoría y práctica. Nueva Época, número 40. (Enero-junio 2014).

Escaith, H. (2004). La integración regional y la coordinación macroeconómica. Revista de la CEPAL, 82.

Herbas, G.; Molina, S. (2005). IIRSA y la integración regional. CLACSO, Año 6 N° 17.

Malamud, A. (2011). Conceptos, teorías y debates sobre la integración región. Norteamérica. Año 6, número 2.

Malamud, A.; Schmitter, P. (2006). La experiencia de integración europea y el potencial de integración del Mercosur. Desarrollo Económico, vol. 46, N° 181.

Oyarzún, L. (2008). Sobre la naturaleza de la integración regional: teorías y debates. Revista de ciencias políticas, vol. 28 No°2. Disponible desde Internet en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-090X2008000200004, recuperado el 14 de abril de 2017.

Stiglitz, J. (2002). El malestar en la globalización. (C. R. Braun, Trad.) Madrid: Taurus.

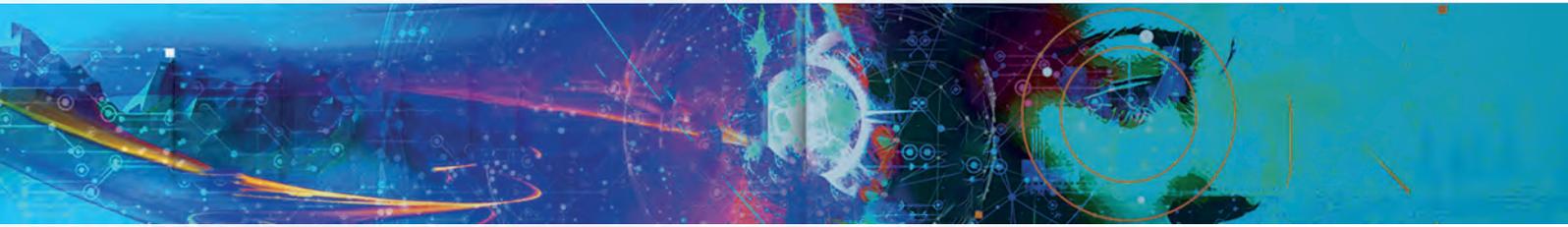
Thauby, F. (1998). Globalización y Guerra. Revista Marina:1-11. Disponible desde Internet en: <http://revis-tamarina.cl/revistas/1998/2/thauby.pdf>, recuperado el 17 de abril de 2017.

Voth, A. (2008). Los Geoparques y el Geoturismo: nuevos conceptos de valorización de recursos patrimoniales y desarrollo regional. Coloquio Ibérico de Geografía. Departamento de Geografía, Universidad de Alcalá.

Zurbriggen, C.; González, M. (2010). Políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación en los países del MERCOSUR. CEFIR: Integración Regional. Disponible desde Internet en: <http://www19.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2011/07647.pdf>, recuperado el 26 de abril de 2017.



Segundo Lugar



El **FILAC**, un gran paso para el desarrollo y la integración indígena de **Latinoamérica** y el **Caribe**

Por: María Camila Orjuela Martínez

Universidad El Bosque - Colombia

Resumen

El objetivo de esta ponencia es analizar el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, para así poder dar a conocer este tipo de integraciones regionales u organizaciones y observar de qué manera se han venido desempeñando en su labor. Esto, se realizará por medio de un análisis de fuentes secundarias de información. Además, en este texto, se describirán las problemáticas actuales de las comunidades indígenas latinoamericanas y del caribe y su contexto actual.

Palabras clave: Comunidades indígenas, Latinoamérica y el Caribe, integración, compromiso, cooperación.

Contextualización de las comunidades indígenas en América Latina y el Caribe

Son considerados pueblos, comunidades y naciones indígenas los que, teniendo una historia previa al colonialismo y a la colonización, se desarrollaron en su territorio, estos pueblos se consideran distintos cultural y socialmente a las demás sociedades existentes en este mismo territorio. Actualmente, ya no son comunidades prevalentes en la sociedad y trabajan por continuar expandiendo, de generación en generación, su conocimiento ancestral, sus costumbres y su identidad étnica (Unidas, 2009).

En Latinoamérica y el Caribe existen gran cantidad de comunidades indígenas, aunque la población que

representan no es muy grande respecto a la población total de la región (45 millones de indígenas, aproximadamente). La repartición geográfica de esta población es bastante heterogénea; en un extremo, se encuentran países como México, con 17 millones o Perú, con 7 millones y, por el otro lado, Costa Rica y Paraguay, con poco más de 100 mil personas indígenas o Uruguay, con 80 mil (CEPAL, Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos, 2014); cabe aclarar que estas cifras son tomadas de censos poblacionales realizados en estos países. Existen otros países con cifras estimadas, donde podemos encontrar una población indígena muy grande; por ejemplo, Colombia tiene aproximadamente 1'500.000 personas indígenas (Anexo 1). En adición, la variedad de comunidades indígenas es muy grande, pues existen 826 pueblos a lo largo de América Latina y el Caribe; Brasil cuenta con 305 pueblos indígenas, seguido por Colombia (102), Perú (85) y México (78); por otro lado, están Costa Rica y Panamá, con 9 pueblos indígenas cada uno; El Salvador cuenta con 3 y Uruguay con 2 (Ibid.: 44).

La problemática real de las comunidades indígenas latinoamericanas

El gran problema al que se están enfrentando actualmente estos pueblos indígenas es la desaparición física y cultural. Factores, como el desplazamiento, la situación ambiental (se ven afectados por la explotación de sus tierras por otros), la violación de los

derechos, la contaminación del agua, la desnutrición, entre otros, incrementa el riesgo de desaparición de las comunidades (CEPAL, Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos, 2014). En adición, los indígenas sufren altos niveles de pobreza y de abandono estatal, tienen un bajo acceso a la salud y a la educación, además de un alto nivel de discriminación (Burguer, s.f.).

Colombia es un buen ejemplo de esta problemática. En el país, la Corte Constitucional ha reconocido a 35 comunidades indígenas en riesgo de desaparición, por el conflicto armado que se llevaba a cabo al interior, la presencia paramilitar en los diferentes territorios y las constantes violaciones a sus derechos humanos fundamentales, individuales y colectivos (CEPAL, Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos, 2014).

Es importante comenzar a revertir esta situación para no perder a estas comunidades históricas e importantes, para la riqueza cultural de los países. Por este motivo, muchas organizaciones nacionales e internacionales han sido creadas para poder ayudar a las comunidades a alcanzar sus derechos y poder mejorar su situación económica, social, política y cultural.

Un caso que ocurrió hace unos años en América Latina fue la unión entre comunidades u organizaciones indígenas con diferentes ONG. Para evitar la explotación de sus tierras lograron hacer notar el problema, a nivel

global. La explotación minera y la deforestación dejaba desprotegidas a ciertas regiones, por lo que las ONG se unieron a las comunidades y ayudaron a expandir la voz; sin embargo, estas organizaciones, en algunas ocasiones, no tuvieron en cuenta que los indígenas no solo querían proteger la tierra, sino que también buscaban que se hicieran valer sus territorios y que no se los siguieran quitando (Rodríguez, 2008).

Esto nos demuestra que muchas veces las ONG no tienen muy en cuenta los objetivos reales de las comunidades por mejorar su condición, sino que se enfocan en objetivos diferentes a los suyos.

El FILAC: un ejemplo de integración regional para el desarrollo indígena de América Latina y el Caribe

Actualmente, existen varias organizaciones preocupadas por el estado actual de las diferentes comunidades indígenas mundiales. La ONU estableció una división para el desarrollo de las comunidades indígenas mundiales; esta división organizó, en el 2014, la Conferencia Mundial de los Pueblos Indígenas, que tuvo como resultado un plan de acción para mejorar la calidad de vida de estas comunidades, aunque desde ese año, no se ha realizado otra conferencia para poder evaluar qué ha ocurrido con el plan de acción (ONU, 2017). Por otra parte, existe un Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas, órgano asesor del Consejo Económico y Social (ECOSOC), el cual, se reúne cada año para discutir con líderes indígenas y representantes de los países la situación de los

pueblos indígenas; actualmente, siguen recopilando información sobre las comunidades de todo el mundo (ONU, Foro Permanente, 2017). Este es un ejemplo mundial de integración que, como podemos ver, aún no ha tenido un gran impacto, pero que está en proceso de crecimiento y está involucrándose más con las comunidades.

Para poder hablar de integración latinoamericana y del Caribe, se pondrá como ejemplo al Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe o FILAC, como será nombrado de ahora en adelante. El FILAC es un organismo internacional especializado en los derechos y el desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, enfocado exclusivamente en Latinoamérica y el Caribe. Fue creado hace 25 años, con el objetivo de impulsar el autodesarrollo y la promoción de los derechos de las comunidades indígenas en la región (FILAC, 2017).

Los Estados miembros del Fondo son: Argentina, Bélgica, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela. Está abierto a cualquier nación que quiera adherirse, siempre y cuando estén comprometidos con el desarrollo y la protección de las comunidades indígenas. Cada país cuenta con un delegado indígena y un delegado gubernamental, certificado por los Ministerios de Relaciones Exteriores, para que así, durante las Asambleas, reuniones o sesiones convocadas por el FILAC, se pueda tener

participación de ambos sectores, tanto el indígena como el gubernamental (FILAC, 2013).

A través de estos años, los logros del FILAC no han sido muchos; sin embargo, han sido importantes para la constitución y el desarrollo de nuevos objetivos dentro del Fondo. Cabe resaltar los diferentes programas que se han creado dentro del Fondo, que han sido claves para el crecimiento de este.

Dentro del Fondo existen programas como Buen Vivir/ Vivir Bien, donde los indígenas son capacitados para generar en sus comunidades un desarrollo autosostenible con los productos que, habitualmente, manejan para su subsistir y así poder mejorar la calidad de vida de las comunidades; por ejemplo, la producción de semilla de arroz en una región indígena especial en Nicaragua. Por otro lado, se encuentra la Universidad Indígena Intercultural (UII), allí son capacitados docentes, indígenas o cualquier otra persona interesada en conocer más acerca de las comunidades indígenas y ayudar al fortalecimiento de las mismas. La UII cuenta con convenios con más de 30 universidades en América Latina y el Caribe y uno en Europa; allí, se dictan foros, maestrías, especializaciones, diplomados y cátedras, con un enfoque especial en las comunidades indígenas y su desarrollo social, económico y cultural (FILAC, 2013).

Dentro de la organización también se están generando diversos espacios para la interacción entre los grupos indígenas de los diferentes países de la región. Uno

de ellos, se dio en el 2015 y fue la Copa Americana de los Pueblos Originarios. En ella, diversas comunidades, se pudieron reunir en un mismo espacio, para no solo disfrutar de este deporte sino también intercambiar experiencias y conocimientos. Por otra parte, estos eventos ayudan al objetivo del Fondo de comunicar y difundir al FILAC en la región (Ibid., 2013).

El FILAC, se dio cuenta de que, a pesar de sus estrategias y programas, muchos gobiernos no estaban comprometidos con el Fondo. Las políticas públicas inclusivas e interculturales siguen siendo muy pocas; la pobreza, la marginalidad y la exclusión siguen siendo partícipes de la realidad de las comunidades en América Latina. Por este motivo, se desarrollaron, este año, unos nuevos objetivos para encontrar más apoyo económico (Anexo 2) y político, por parte de los gobiernos asociados (FILAC, 2017).

Conclusiones

Los pueblos indígenas en Latinoamérica y el Caribe no están protegidos por los gobiernos locales y se encuentran en peligro de desaparecer. Muchos de ellos, se ven violentados en sus derechos individuales y colectivos al no tener acceso a la salud, a agua potable o a su mismo territorio, ya que son constantemente desplazados por violencia o por intervención empresarial.

La unión con ONGs no enfocadas en asuntos indígenas, a veces, es perjudicial para estas comunidades, puesto que ellos tienen unos objetivos diferentes a lo que necesitan realmente el pueblo indígena, con

el que estén interactuando. Es importante que sean personas u organizaciones especializadas en este tema en particular.

Por otra parte, el FILAC es un muy buen ejemplo de integración regional Latinoamérica y del Caribe. Este Fondo ha reunido a varios países de la región y externos (como Bélgica), interesados en seguir fomentando la cultura indígena. Trabajar en conjunto es siempre importante para el objetivo en común que, en este caso, es no dejar desaparecer más pueblos indígenas, perdiendo así la historia latinoamericana y el conocimiento ancestral.

Es bastante importante que los gobiernos afiliados al Fondo sigan estando comprometidos con lo que ocurra dentro del Fondo y con los objetivos que se ha planteado esta organización. Ellos vieron necesario el cambio dentro de su organización para poder llegar a más comunidades y obtener un apoyo importante de los gobiernos. Muchos de estos, se han ido olvidado de apoyar este Fondo y los problemas sociales y económicos de las comunidades indígenas, dentro de sus países, han seguido, como siempre han estado. El FILAC debe seguir trabajando en las estrategias de recolección de fondos y establecer nuevas políticas de inversión, esto es clave para la organización.

Por parte del FILAC es trascendental que inicien una difusión de su labor en lugares más alejados de lo que han hecho hasta ahora; por ejemplo, la información sobre las actividades de apoyo realizadas o los planes de desarrollo de las comunidades aquí en Colombia no

han sido tan notorias o dentro de los textos no está especificada ninguna a excepción de la Ull, en el país gran cantidad de personas han sido capacitadas, pero el trabajo de campo, como tal en las diferentes comunidades, no está explícito en los informes.

Es necesario que las estrategias de comunicación sean más efectivas y que los foros o asambleas se puedan realizar más constantemente para así poder evaluar los resultados más fácilmente y mejor. De esta manera, la integración podrá ser más completa y toda la región se verá beneficiada del Fondo.

Este artículo queda como precedente para que se pueda seguir analizando este Fondo y se genere no solo nuevo conocimiento respecto al FILAC, sino que también se puedan proponer nuevas integraciones o mejoras para las que ya existen.

Bibliografía

Burguer, J. (s/f). La protección de los pueblos indígenas en el sistema internacional. Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables, 213-239.

CEPAL. (2014). Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

FILAC. (2013). XI Asamblea General sesión extraordinaria: Informe anual 2013.

FILAC. (2017). FILAC al 2027 cambiar con sabiduría: definiciones y lineamientos estratégicos. La Paz.

FILAC. (2017). Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. Obtenido de FILAC busca responder a expectativas indígenas. Disponible desde Internet en: <http://www.fondoindigena.org/drupal/es/node/859>

Naciones Unidas. (2009). Directrices sobre las cuestiones relativas a los pueblos indígenas. Nueva York y Ginebra.

ONU. (2017). Foro Permanente. Obtenido de Division for Social Policy and Development. Disponible desde Internet en: <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/sesiones-del-foro-permanente.html>

ONU. (2017). Grupo de Apoyo Interinstitucional (IASG) | Indigenous Peoples ES. Obtenido de Division for Social Policy and development: Pueblos indígenas. Disponible desde Internet en: <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/grupo-de-apoyo-interinstitucional-iasg.html>

Rodríguez, J. (2008). Gazeta de Antropología. Disponible desde Internet en: http://www.ugr.es/~pwlac/G24_37Javier_Rodriguez_Mir.html

ANEXO 1

Objetivos específicos:

- Investigar acerca del contexto actual de los pueblos indígenas regionales.
- Analizar las problemáticas actuales de las comunidades indígenas Latinoamericanas y del Caribe.
- Describir al FILAC como ejemplo de integración regional.

Tabla 1. América Latina (17 países): población de pueblos indígenas según censos y estimaciones, alrededor de 2010 (en números y porcentajes).

País y año censal	Población total	Población indígena total	Porcentaje de población indígena
Resultados			
Argentina, 2010	40 117 096	955 032	2,4
Brasil, 2010	190 755 799	896 917	0,5
Chile, 2012	16 341 929	1 805 243	11,0
Costa Rica, 2011	4 301 712	104 143	2,4
Ecuador, 2010	14 483 499	1 018 176	7,0
México, 2010	112 336 538	16 933 283	15,1
Panamá, 2010	3 405 813	417 559	12,3
Paraguay, 2012	6 232 511	112 848	1,8
Uruguay, 2011	3 251 654	76 452	2,4
Venezuela, 2011	27 227 930	724 592	2,7
Estimaciones a 2010			
Bolivia	9 995 000		62,2
Colombia	46 448 000		3,4
El Salvador	6 218 000		0,2
Guatemala	14 334 000		41,0
Honduras	7 619 000		7,0
Nicaragua	5 813 000		8,9
Perú	29 727 000		24,0
Total	538 153 481	44 791 456	8,3

Fuente: Adaptado de CEPAL. (2014). Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 43p.

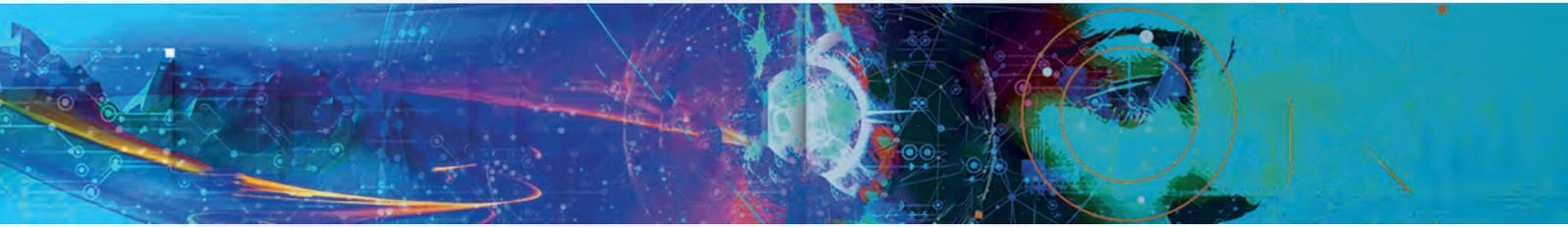
ANEXO 2

Tabla 2. Comportamiento del capital social, 2013 (dólares americanos).

País	Monto Aportado	País	Monto Aportado
Bolivia	2.336.058	Argentina	00.0
México	2.507.223,47	Belice	00.0
España	5.170.916,13	Brasil	00.0
Bélgica	1.228.994,12	Colombia	00.0
Panamá	750.000	Costa Rica	00.0
Chile	5.000.000	Cuba	00.0
Guatemala	131.256,96	El Salvador	00.0
Perú	999.980	Honduras	00.0
Ecuador	2.500.000	Nicaragua	00.0
Portugal	500.000	Paraguay	00.0
Total	21.124.428,68	Uruguay	00.0
		Venezuela	00.0
		Total	00.0

Fuente: Adaptado de FILAC. (2013). XI Asamblea General sesión extraordinaria: Informe anual 2013, 118p.

Tercer Lugar



Mobilidade acadêmica relato de experiências de grupos de **diferentes nacionalidades**

Por: Ariana Lemes da Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Brasil

Resumo

O intercâmbio é uma experiência profissional, pessoal e cultural extremamente enriquecedora. O objetivo do estudo é entrevistar dois grupos de intercambistas a fim de verificar suas experiências com o intercâmbio e estimular outras pessoas a participarem dessas oportunidades. O estudo foi conduzido no município de Inconfidentes, Brasil, onde através do Diagrama de Venn e do diálogo foram observadas as abordagens igualitárias dentro de cada grupo e, posteriormente, entre eles. Verifica-se que muitas observações foram semelhantes entre os grupos, evidenciando a realidade vivenciada pelos estudantes.

Palavras-chave: Desenvolvimento pessoal, integração de conhecimentos, contribuição profissional, mobilidade acadêmica, culturas.

Problemática

O mercado de trabalho exige profissionais habilitados para atuarem em áreas específicas, o que justifica uma maior preocupação dos estudantes em melhorarem seus currículos. Neste contexto, observa-se que nem todas as pessoas têm oportunidades de expandirem seus conhecimentos acadêmicos, sejam por disponibilidade de tempo, problemas financeiros ou pessoais. Já outros, conseguem traçar caminhos de estudos em outros países, com bolsas de estudos ou com investimentos próprios. Isto revela a importância da difusão de oportunidades para o público acadêmico,

independentemente de suas condições, visto que é enriquecedor a possibilidade de realização de um intercâmbio de ideias e aprendizagens.

Outro fator relevante é a inexperiência de viver em outro país que faz com que muitas pessoas desistam dessas oportunidades. Sendo assim, é fundamental o incentivo para que mais pessoas possam desfrutar de experiências inigualáveis, como o intercâmbio.

A mobilidade acadêmica contribui com o País de Origem, visto que os estudantes voltarão ao país e compartilharão os aprendizados com outras pessoas; com a Universidade do Exterior, com a troca de experiências entre os estudantes e professores; e todas as pessoas envolvidas que colaboraram para que o intercâmbio acontecesse.

Referencial teórico

O intercâmbio proporciona valiosas oportunidades de aprendizagem e vivência que influem no desenvolvimento profissional e pessoal (BRASIL, 2006: 19). A divergência cultural, por exemplo, pode ser minimizada com essa vivência entre as pessoas, de forma a respeitar os valores e não ocasionar conflitos (Sebben, 2007: 11-12). A educação é uma transferência de valores entre diferentes indivíduos e culturas (UNESCO, 2009: 15).

Os intercambistas possuem perseverança em buscar conhecimentos que geram uma independência, grati-

dão e superação das dificuldades (Oliveira *et al.* 2016: 100-101). Além disso, a aprendizagem de um idioma é um dos fatores mais desejáveis pelos estudantes.

Verifica-se que o intercâmbio compreende uma experiência cultural, turística, social, econômica e educacional (Teles, 2004: 10).

Objetivo

Realizar uma entrevista participativa com dois grupos de estudantes a fim de verificar suas experiências com o intercâmbio, para estimular outras pessoas a participarem de programas de mobilidade acadêmica. Identificar as dificuldades encontradas por eles e as experiências positivas. Comparar pelo método do Diagrama de Venn as abordagens igualitárias.

Metodologia

O estudo foi realizado no município de Inconfidentes, no Sul de Minas Gerais, Brasil, no período de 13 a 17 de junho de 2017.

Os intercambistas participantes foram divididos em dois grupos: três brasileiras (Alessandra, Daniele e Kiane) que estudam no IFSULDEMINAS, *Campus* Inconfidentes, que fizeram intercâmbio na Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), no México, no período de agosto a dezembro de 2016; e três estudantes bolivianos (Alberto, Jael e Sandra) que estudam na Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) que vieram ao

IFSULDEMINAS, *Campus* Inconfidentes, Brasil, estudar no período de fevereiro a junho de 2017.

Foram realizadas duas entrevistas participativas, uma com cada grupo das diferentes nacionalidades, através do Diagrama de Venn que é uma representação gráfica onde o grupo define palavras-chave comentando a respeito da palavra. Estas foram escritas em círculos coloridos de diferentes tamanhos para demonstrar a relevância do assunto, e dispostas ao redor de um círculo central (escrito intercâmbio) de acordo com a sua afetação e proximidade com o intercâmbio. Resumindo, quanto maior o círculo e mais perto do centro, maior é a importância da expressão escrita e a afetação, e quanto menor o tamanho do círculo e maior a distância do centro, menor é a relevância durante o período de intercâmbio.

Os participantes tiveram a liberdade para escreverem o número de palavras suficientes para demonstrarem as experiências e os assuntos que achavam importantes para correlacionarem ao intercâmbio, assim como os desafios encontrados no cotidiano e na vida acadêmica.

A entrevista foi feita em local tranquilo e sem horário programado, para que pudessem discutir de forma tranquila.

Posteriormente, foram realizadas perguntas direcionadas aos participantes para incrementar as discussões:

- a. Qual o objetivo do intercâmbio?
- b. ¿Porque escolheu o país?

- c. Qual a matéria que mais agregou informações?
- d. Vocês transmitiram os conhecimentos adquiridos no intercâmbio com outros discentes no país de origem? Como as pessoas reagiram? Vocês já colocaram em prática conhecimentos adquiridos?
- e. Vocês incentivam outras pessoas a fazerem intercâmbio? Qual a principal razão pelo incentivo?

As perguntas “d” e “e” serão indagadas somente as brasileiras, visto que os bolivianos ainda não terminaram seus estudos no Brasil e, então, não retornaram ao País de origem.

As palavras e as repostas às perguntas foram discutidas de maneira a registrar os assuntos mais frequen-

tes entre os grupos. Também foi observado como as estudantes se comportavam ao conversar.

Após os relatos, o Diagrama de cada grupo foi reproduzido por meio de ilustrações digitais, da mesma forma que foi feita durante a entrevista, para facilitar a visualização.

Resultados

As palavras mencionadas pelas estudantes brasileiras estão descritas na figura 1. Vale destacar que durante a entrevista foi observado uma emoção quando as mesmas retratavam o companheirismo entre elas durante o intercâmbio e as amizades que foram construídas.

Figura 1. Resultado da entrevista participativa, baseada no Diagrama de Venn, com as brasileiras que fizeram intercâmbio no México.



Fuente: Autor.

O fortalecimento para que pudessem continuar o intercâmbio foi baseado no apoio familiar e na fé, passaram a acreditar mais no potencial pessoal.

O IFSULDEMINAS foi mencionado pelo apoio total as intercambistas, assim como a UADY no momento do intercâmbio.

Muitas dificuldades foram encontradas: saudades dos amigos e familiares; a grande diferença cultural, destacando a alimentação; o preconceito com a cultura brasileira que se fez muito evidente e, ora, constrangedora, visto que pessoas conceituavam-as de maneira equivocada; e a maneira de pensar e agir das pessoas. Uma vantagem considerável é que essas experiências trouxeram consigo muito aprendizado, gratidão às pessoas, solidariedade e, sobretudo, independência.

O idioma foi considerado influenciador principalmente no início, porém não foi um empecilho para o aprendizado na Universidade. O curso de espanhol foi muito importante em vista que a professora era brasileira e auxiliou com as crenças, culturas do México e o idioma propriamente dito. Já o transporte foi o fator que atuou como o de menor relevância.

Em contrapartida, foram muitos pontos positivos: muitas aulas práticas na UADY (Universidade de Destino); o estágio que além dos conhecimentos fortaleceu o aprendizado da língua; os professores que se mostraram bastante compreensivos no que diz respeito

às habilidades e os conhecimentos; as viagens acadêmicas e culturais foram de grande valia para a vivência pessoal, assim como os eventos acadêmicos que proporcionaram grandes experiências; as redes sociais que possibilitaram o contato com outras pessoas; e o custo de vida que era mais baixo.

Os principais objetivos desse grupo de brasileiras foram estagiar, pois é uma experiência enriquecedora; aprender uma nova língua e os costumes regionais; conhecer uma realidade diferente da que vivem; participar de congressos; e vivenciar com os agricultores locais. Evidencia ainda que uma das estudantes realizou um projeto de conclusão de curso.

O México foi escolhido por possuir uma agricultura familiar forte baseada no cultivo orgânico, uma rica cultura local e pelo renome da Universidade.

Todas as disciplinas que cursaram foram extremamente importantes, sendo a matéria "Introdução aos sistemas agroflorestais" uma das que mais contribuíram para a formação acadêmica, pois havia muitos seminários.

Todas as intercambistas transmitiram os conhecimentos e as experiências, justificando a finalidade do intercâmbio: a troca de conhecimentos seja na sala de aula, com um agricultor ou família ou demais interessados. Além de tudo, elas incentivam a mobilidade estudantil devido proporcionar uma nova maneira de

enxergar o universo que rodeia. É una oportunidade de coñecer novas culturas, persoas, idiomas e maneiras de solucionar un mesmo problema.

A estrutura da entrevista con os bolivianos é posíbel observar na figura 2. A base do intercâmbio foi constituída pela familia, por ser o suporte financeiro e emocional.

Figura 2. Resultado da entrevista participativa, baseada no Diagrama de Venn, con os bolivianos que fizeram intercâmbio no Brasil.



Fuente: Autor.

O interessante é que eles se mencionaram no diagrama, pois veem a importância da força de vontade para alcançar um objetivo. Deus foi mencionado como uma fonte de fé, por colocar as coisas e as pessoas nos devidos locais nos momentos corretos.

A Bolívia, por representarem o país, em especial La Paz e Cochabamba, assim como a UMSA (Universidade de Origem) que abriu as portas para a mobilidade, com destaque ao Professor Tallacagua (como é chamado) que os incentivou.

Entre os pontos positivos: a amizade entre os intercambistas e com os brasileiros foram de grande significância, assim como a descoberta das personalidades que melhoraram a convivência entre todos; os professores foram considerados como amigos, pois ao contrário de outras Universidades, no IFSULDEMINAS estes são abertos a contatos e, se mostraram muito compreensivos; os cursos oferecidos com participação de agricultores que cultivam em sistema orgânico e convencional agregaram conhecimentos que fortaleceram o chamado intercâmbio de ideias; aprendizados na sala de aula, as inspirações para seguirem o propósito e as oportunidades foram os principais fatores positivos. Eles relataram que aprenderam a ser tolerantes e a enfrentar desafios.

Em relação aos aspectos negativos foram primeiramente o idioma; a saudade da comida, mascotes e família; a adaptação física (clima); o dinheiro que para

alguns eram limitado à alimentação, que nem sempre sobravam para as viagens; e o medo ou receio de enquadrarem aos costumes locais.

O objetivo do intercâmbio para eles foram adquirir novos conhecimentos, estagiar, aprender a língua, realizar projetos, participarem de grupos de estudos e compartilhar conhecimentos.

Para eles, o Brasil foi proposto como uma oportunidade, sendo uma potência agrícola que contribuíram com o conhecimento de novas tecnologias.

As matérias que melhor desempenharam foram “Tecnologia de Processamento de Alimentos”, “Agroecologia”, “Tecnologia de Produção de Mudas e Sementes” (havia muitas aulas práticas) e “Manejo e Conservação de Solos e Água” (foi um complemento da disciplina realizada na Bolívia).

Estes estudantes, assim como as brasileiras, recomendarão a outras pessoas, pois acreditam que melhora o relacionamento entre os países, gostaram do nível de ensinamento, da população receptiva e dos docentes que são muito acolhedores. A Bolívia é um país subdesenvolvido e que cultivam orgânico, e eles consideram o Brasil possuidor de tecnologias a serem absorvidas.

As entrevistas foram registradas conforme as figuras 3 e 4.

Figura 3. Brasileiras descrevendo suas experiências com o intercâmbio.



Fuente: Autor.

Figura 4. Bolivianos descrevendo suas experiências com o intercâmbio.



Fuente: Autor.

Conclusões

O estudo revela o acréscimo profissional, pessoal e cultural dos intercambistas. Verifica-se que muitas observações foram semelhantes entre os grupos, mesmo com as entrevistas sendo conduzidas separadamente, o que evidencia a realidade exposta pelos intercambistas.

A entrevista foi importante para constatar as reações de cada grupo em relação às situações e experiências comuns e, também, as observações de cada pessoa.

Contribuição com o tema

Os relatos de participantes de mobilidade acadêmica influenciarão no interesse de outras pessoas a aproveitarem as oportunidades que também possam contribuir para a vida profissional e pessoal. Além disso, observa-se a importância das Universidades de Origem em receber uma resposta dos intercambistas sobre os conhecimentos e experiências adquiridas, sejam elas negativas ou positivas, que fortalecerá na decisão em abrir novas oportunidades a outros estudantes.

Referências Bibliográficas

BRASIL. (2006). Ministério do Turismo. Segmentação do Turismo: Marcos Conceituais. Brasília. Ministério do Turismo, 19p.

Oliveira, C.R.D.; Almeida, C.S.de.; Gomes, K.M.; Bilharva, M.I.B.; Cunha, P.da.S. (2016). Novos Horizontes: análise das motivações do turismo de intercâmbio. V. 4. N. 1. Indaial. Revista Maiêutica, 100-101p.

Sebben, A. (2007). Intercâmbio cultural: para entender e se apaixonar. V. 3. Porto Alegre. Artes e Ofícios, 11-12p.

Teles, J.M.de.M (2004). Intercâmbio: coisas que todo jovem precisa saber. São Paulo. Editora Melhoramentos, 10p.

UNESCO. (2009). Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. V. 2. Paris. UNESCO, 15p.



Mención de Honor

El impacto de la **empresarialización** de la educación superior para la integración en **América Latina y el Caribe**

Por: Brayan Peralta

Fundación Universitaria Empresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá - Colombia

Resumen

En el presente escrito, se analiza, de forma crítica, la interacción que se presenta entre las multinacionales y la academia, a partir de la dinámica que produjo la globalización. Es, en este marco, que se reflexiona sobre el impacto que ha generado el mercado frente a la apropiación y el control del conocimiento, para entender la empresarialización de la educación superior, como un factor determinante para la integración académica en América Latina y el Caribe.

Lo anterior toma como punto de partida, el contexto de las economías de la región latinoamericana, que tiene sus antecedentes en la década de los ochenta, seguido del impacto de las multinacionales frente a la educación superior y concluyendo con una explicación de la reinención de la academia a partir de los intereses del mercado.

Palabras clave: Educación superior, empresarialización, globalización, libertad académica, multinacional.

Introducción

La empresarialización de la educación superior es un tema que involucra directamente a la academia, ya que la globalización, desde sus inicios, ha ido en búsqueda de la integración de los Estados, a fin de convertirla en un lugar utópico, en donde se pueden transar bienes, servicios y más allá del ámbito económico, abrir las puertas para la transmisión de conocimientos, intercambio de experiencias y promover la interacción entre

las culturas del mundo; así, pues, lo que se pretende, a lo largo de esta exposición, es analizar el impacto de la influencia de las multinacionales frente a la educación superior para la integración de América Latina y el Caribe (ALC).

El neoliberalismo es la columna vertebral de la reestructuración del nuevo orden económico internacional, en especial, por las políticas económicas que fueron imputadas por el presidente Ronald Reagan y Margaret Thatcher que, como consecuencia, trajo consigo la empresarialización de la educación superior, principalmente, en las hegemonías occidentales, Estados Unidos de América y Reino Unido; en el contexto de la década de los ochenta, la empresa se convirtió en el eje de la estandarización de la educación superior, ya que fueron ellas quienes determinaron los perfiles de los egresados y, por tanto, asesoraron la construcción de los pensum que se impartían en las universidades, con el fin de controlar la mano de obra, dominando el proceso de formación de los estudiantes, en especial, de aquellos que pertenecían a los países en vía de desarrollo, como los de ALC.

Hoy por hoy, las cátedras que se imparten al interior de las universidades van en coherencia con las exigencias del mercado laboral, es decir, la preparación de los futuros profesionales responde a los intereses particulares de las multinacionales, coartando así el acceso a la información relevante, la creatividad, la construcción de una posición crítica y el desarrollo de una madurez política, por nombrar algunos de los factores que, en conjunto, impulsarían el desarrollo

económico, intelectual e industrial de un país, en otras palabras:

“Los maestros se han convertido en facilitadores, los estudiantes en clientes, las colegiaturas, en pago de servicios y la inscripción, en una universidad moderna, no es ya meramente la aceptación de un estatuto normativo y disciplinario, sino un contrato de prestación de servicios elaborado por un despacho de abogados corporativos entre el proveedor y el usuario” (Ruíz Uribe, 2013: 47-55).

La pregunta que guía el desarrollo de este escrito es la siguiente: **¿Hasta qué punto, la influencia de las multinacionales en la educación superior en ALC ha socavado la libertad académica bajo el neoliberalismo promovido por el Estado?**

La globalización representa la transición del mundo tradicional a un mundo moderno, por tanto, las multinacionales, en busca del crecimiento de sus arcas económicas, han actuado en coherencia con las dinámicas que propone la modernidad, haciendo que el mercado trascienda las fronteras y esté por encima del Estado-Nación, a fin de recrear la teoría de la dependencia, en donde la educación superior no solo depende del Estado, sino que, ahora, es el Estado quien se encuentra supeditado a los intereses de las multinacionales y, por ende, la educación superior vaya encaminada a satisfacer las demandas del mercado, quien se encuentra representado por el sector empresarial transnacional, en especial, para el sector educativo de ALC.

Para desarrollar la tesis anterior es necesario detenerse a examinar tres puntos importantes. Primero, se debe considerar el contexto de la década de los ochenta para Latinoamérica, en un ámbito económico; segundo, vislumbrar cómo las multinacionales han ejercido influencia en la región de ALC haciendo uso de herramientas de control, que satisfaga sus intereses y, por último, desde una perspectiva personal, lo que significa la reconstrucción de la teoría de la dependencia, teniendo como actores principales al mercado, el Estado y la academia.

La década perdida de los ochenta, en el contexto económico para ALC

El año de 1982 es conocido por la crisis de la deuda externa, en donde los gobiernos latinoamericanos, en su mayoría, tenían arraigado el modelo de sustitución de importaciones (MSI), orientado al desarrollo de sus mercados internos; sin embargo, la imposibilidad de dichos países para cubrir los pagos de la deuda, hizo que la región adoptara el modelo neoliberal y se rigiera bajo los parámetros que proponía el Fondo Monetario Internacional (FMI), lo que, a su vez, obligó a las economías de dichos países a reorganizar sus sistemas productivos en función del mercado exterior, incentivando la exportación, para conseguir las divisas necesarias y pagar las obligaciones de la deuda externa.

La adopción del modelo neoliberal produjo lo que se conoce como la década perdida de los ochenta, una parálisis económica, acompañada de políticas fuertes en materia de restricción monetaria, por consiguiente:

“la esterilidad de este esquema para generar crecimiento económico y al mismo tiempo pagar el servicio de la deuda externa, así como su incapacidad para controlar la inflación, obligaron a replantear la estrategia y a buscar fórmulas que permitieran controlar la inflación -ahora inercial-, reanudar el crecimiento económico y reabrir el acceso a los mercados internacionales de capital” (Palacios, 2015).

Lo dicho hasta aquí, supone, entonces, el inicio de la dependencia por parte de los Estados latinoamericanos a uno de los Organismos Internacionales (OI), con una fuerte influencia al interior de las economías, lo que dio lugar a la incansable búsqueda de Inversión Extranjera Directa (IED), para poder cumplir con los pagos de la deuda externa; naturalmente, el volver atractivo un país para las multinacionales significó conceder una variedad de beneplácitos, como por ejemplo, beneficios de tipo tributario, la apertura de un mayor número de zonas francas, mano de obra barata traducido a condiciones laborales precarias, entre otros.

El impacto de la influencia de las multinacionales en la academia

La globalización, en sí misma, es una integración por parte de todos los Estados del mundo; sin embargo, también “hace referencia a ciertas formas específicas de integración internacional... concebida sobre todo en beneficio de ciertas concentraciones de poder privado” (Chomsky, 2005: 1), es decir, que las empresas son quienes han entendido la propuesta de la integración,

a fin de posicionarse en diversas partes del mundo.

A este propósito, la biopolítica sirvió como un mecanismo utilizado para ejercer control sobre la sociedad civil, de modo que puede ser entendido como el poder que las multinacionales se han atribuido para influenciar la educación superior en ALC, por tanto

“El poder es ahora ejercido por medio de máquinas que, directamente, organizan las mentes y los cuerpos hacia un estado de alienación autónoma del sentido de la vida y el deseo de la creatividad” (Hardt & Negri, 2005: 17).

El utilizar esta herramienta, le ha permitido al sector empresarial transnacional afectar la cátedra que se imparte al interior de las universidades de forma indirecta, es decir, puede que estipulen los perfiles de los egresados para imponer una clase obrera en el mercado laboral, pero estas exigencias pueden llegar a ser más agresivas y perjudiciales, a nivel psicológico, simbólico y cultural, porque genera la disolución de una política seria, en materia de educación, transformando la libertad académica en una academia limitada y sesgada por la empresarización, es decir:

“la diseminación de la lógica de los negocios y el mercado en cada uno de los poros de la capilaridad social, con lo que se reestructuran los campos de acción de las poblaciones, afectando sus modos de existencia. Bajo esta orientación fundada en el individualismo, la competencia y la administración, se ha alentado la acumulación desenfrenada de la riqueza,

sin reconocer los amplios costos sociales que implica en términos de justicia, equidad y participación” (Ibarra, 2005: 13-37).

Para la Organización Mundial del Comercio (OMC), la educación hace parte del sector de los servicios, bajo las características de cualquier negocio, al que puede acceder el dinero de las multinacionales; a causa de ello, el discurso de la educación superior, se expresa en términos de capital humano, sectorizando la educación por países:

“La regionalización de las políticas educativas se adapta a estas transformaciones económicas, por ello hay diseños para los sistemas educativos de los países desarrollados y diseños para los periféricos. Los modelos pedagógicos siguen el mismo curso, competencias básicas para la economía virtual y competencias básicas para las maquilas, para administrar la biodiversidad y para cualquier tipo de trabajo que interese a los empresarios” (Libreros, 2002: 173).

El conocimiento que se imparte al interior de las instituciones académicas (en su mayoría), van encaimadas a las exigencias impuestas por el mercado, con el fin de satisfacer sus necesidades e intereses particulares, en donde el Estado es el vehículo para promocionar y lograr establecer el modelo neoliberal que propone la globalización; sin embargo, bajo la óptica que propone ser parte de los “intelectuales responsables”, el conocimiento es utilizado como herramienta para el apoyo constante de los intereses del Estado, con el cual, se legitiman las acciones y las

políticas, que son promocionadas por las instituciones inscritas al Estado, aparentemente democráticas.

En definitiva, los “intelectuales responsables” son quienes apoyan las iniciativas del Estado para regular el orden dentro del territorio, por lo tanto dichos intelectuales no son quienes configuran la academia, sino es el Estado quien interviene en las instituciones académicas por medio de sus políticas públicas, que van en coherencia con las exigencias que propone el mercado y que promueve la concentración de la riqueza en unos pocos, lo que Adam Smith va a denominar “los amos del mundo” (Smith, 2016: 18).

Las implicaciones de la segmentación del conocimiento y la autorregulación de los sistemas educativos generan una sociedad que poco se interesa por la política de su país, dejando las decisiones trascendentales en manos del sector privado y las élites socioeconómicas, en donde las consecuencias deben ser asumidas por toda la sociedad.

La globalización ha traído consigo la regionalización de conocimiento, en donde la educación está basada en competencias y se diseñan de forma distinta para los países desarrollados y para los mal llamados países del “Tercer Mundo”, promoviendo la desigualdad.

La segmentación de conocimiento también convierte a los países en sectores que atienden las diferentes necesidades del mercado, en donde unas son industrializadas, otras son solo maquila lo que hace que se abarate la mano de obra, haciendo que los países

caigan en el riesgo de depender de una sola actividad económica, estancando el desarrollo y aumentando los índices de pobreza.

La biopolítica es la herramienta utilizada para llevar a las personas a una sociedad de control, en donde las instituciones que conocemos como las escuelas, el hogar, la cárcel y la empresa, no son suficientes para mantener el orden en la sociedad, por tanto, la sociedad de control trasciende dichas instituciones para impactar en la psiquis de los ciudadanos, alienando las mentes y los cuerpos, a fin de manipular las decisiones de tipo visceral, que son las que mueven al ser humano, a partir de la lógica decisiones vs emociones; no obstante, el mercado entendió la dinámica de la globalización, en donde el consumismo es la columna vertebral del capitalismo actual. Para ello, las grandes transnacionales han desarrollado estrategias que impactan lo simbólico y lo cultural de una sociedad (emociones); de allí, que se proponga la unión de la política, la cultura y el arte en uno solo.

En coherencia, la mercantilización de diversos sectores que atendía el Estados de Bienestar es otra consecuencia de la segmentación del conocimiento, dado que, hoy por hoy, la empresarización de la educación se da por la visión de la OMC, en donde ya es vista como un servicio, al cual, solo puede acceder el capital privado y, por ende, debe responder a los intereses particulares del Mercado.

Por eso, se habla de capital humano, donde la segmentación de la educación se da para tener más mano

de obra preparada y especializado, en lo que al sector privado respecta, es decir, satisfacer las necesidades de las empresas.

La reinención de la academia a partir de la teoría de la dependencia

Para entender cómo se encuentra estructurada la dependencia de la academia frente a las multinacionales es necesario verlo desde la siguiente perspectiva; el mercado (que representa al sector empresarial internacional), se encuentra en el centro, toda vez que, actualmente, está por encima del Estado-Nación, dada la dinámica de la globalización y la imposición del neoliberalismo, el mercado reclama esta posición dentro de la dinámica de la reinención de la academia, ya que ha logrado convertirse en el eje para que funcionen las economías.

En la semiperiferia, se encuentra el Estado, que colabora activamente con el mercado, bajo la concepción del desarrollo económico y el impulso de los sistemas productivos al interior del territorio nacional; la periferia es ocupada por la academia, que se encuentra bastante supeditada a las directrices legales y normativas del Estado y estrechamente encaminada a satisfacer las exigencias que impone el mercado, quien impulsa económicamente la educación de tipo técnica, que se ajuste a condiciones laborales desfavorables.

Hay que tener en cuenta que sí existe un poder más grande que el del mercado, así pues, este escenario se enmarca en las directrices de los OI, que son co-

mandadas por potencias como EUA y UK, entre otros países que, hoy en día, tienen más protagonismo en el escenario internacional que, a su vez, se rigen bajo la perspectiva de las políticas económicas del neoliberalismo².

Para el caso de América Latina y el Caribe, que actualmente se encuentra envuelto en dicha dinámica, es necesario que se entienda que:

“un proyecto democrático educativo debe propender por recuperar la educación como derecho social y por obtener los recursos mínimos que le exige el profesionalizar a los docentes en condiciones salariales dignas y el mejorar las infraestructuras educativas. Ello obliga a una discusión sobre montos fiscales la cual está asociada con el tema de endeudamiento público. El futuro de la educación también está atrapado en este dilema” (Libreros, 2002: 184).

Conclusión

Es sumamente importante reconocer que la globalización es parte de la realidad actual y bienvenida o no, es clave direccionar al mercado en pro de una integración para la educación superior mucho más productiva; el pertenecer a la academia supone una responsabilidad social e intelectual, así las cosas

“En cuanto a la responsabilidad de los intelectuales, no me parece que haya mucho que decir más allá

² Para ver la estructura de la dinámica de la reinención de la academia, diríjase a los anexos en el Anexo 2 - figura 1.

de algunas verdades simples: los intelectuales son privilegiados; el privilegio genera oportunidad y la oportunidad confiere responsabilidades. Un individuo puede elegir.” (Chomsky, 2016: 35).

Los modelos educativos no deben estar encaminados a formar estudiantes para las necesidades específicas del presente, por el contrario, debe existir un modelo incluyente, ambicioso, amplio y con miras al futuro, mediante una política pública seria, que permita dinamizar la educación, dado que los problemas del sistema internacional no son sectorizados.

Las instituciones educativas deben ser escenarios de esparcimiento, en donde se comparten ideas, cultura, pensamiento y se construya el conocimiento, razón por la cual, no deberían estar sectorizadas por ubicación y por programas académicos.

Los rubros que son destinados para la educación no deberían sufrir modificaciones, porque algunos organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, exigen a los Estados que hagan ciertas reformas al interior de su territorio, lo que, claramente, impacta a los presupuestos, que deben ser recortados para acceder a dineros que prestan dichos organismos, pero que, como es bien sabido, afecta fuertemente al sector de la educación entre otros.

La desviación de fondos para la educación solo hace referencia a:

La “Exclusión de aquellos que no tienen derecho al saber, o que no tienen derecho más que a un determinado tipo de saber; imposición de una cierta norma, de un cierto filtro de saber que se oculta bajo el aspecto desinteresado, universal, objetivo del conocimiento; existencia de lo que podría llamarse: los circuitos reservados del saber, aquellos que se forman en el interior de un aparato de administración o de gobierno, de un aparato de producción, y a los cuales no se tiene acceso desde afuera” (Foucault, 1979: 31-45).

Por otro lado, los sistemas de financiación para la educación deberían ser configurados, a fin de asegurar el acceso a la educación a la mayor parte de la población, bajo condiciones dignas, es decir, cuando la sociedad y sus dirigentes entiendan que en la educación radica el desarrollo de un país, entonces, en ese momento, se podrá hablar de paz, de equidad, de seguridad y de desarrollo.

La propuesta de un proyecto democrático, serio, en materia de educación y más para la educación superior para la integración de América Latina y el Caribe, debe ser de dimensiones regionales y posteriormente globales:

“deben ser parte de un proyecto democrático y alternativo de educación, frente a este universo en el que las cosas gobiernan a los hombres. Pero este proyecto ya no puede limitarse al terreno de la educación. Los movimientos sociales que resisten a

la globalización neoliberal han confirmado que la apuesta ya no es sectorial, que debemos pensar en clave del futuro de la humanidad, de proponer respuestas conjuntas a un sistema que, a pesar de que fracciona a los sujetos, funciona integralmente y bajo discursos homogéneos” (Libreros, 2002: 179).

No se trata de mostrar a las multinacionales como los antagonistas de la globalización en referencia a la educación, por el contrario, deberían ser aprovechadas como el motor para impulsar una integración, en la que promuevan el intercambio de estudiantes de la región latinoamericana, a fin de potencializar las habilidades y las capacidades de los profesionales, para suscitar el desarrollo económico de la región y proyectar crecimiento en los años venideros; los Objetivos de Desarrollo Sostenible son una tarea de índole global, por tanto, más que tener conciencia de una iniciativa discursiva, es acceder al pragmatismo mancomunado, para cumplir con la agenda 2030, para el desarrollo sostenible.

Bibliografía

Chomsky, N. (2005). El proceso llamado globalización. Ecuador: Flacso Andes. Disponible desde Internet en: http://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesF-TP/1265837306.El_proceso_llamado_Globalizacion.pdf, recuperado el 18 de julio de 2017.

Chomsky, N. (2016). La responsabilidad de los intelectuales, el retorno. En CHOMSKY, Noam. ¿Quién domina el mundo? Barcelona: Ediciones B, S.A.: 35p.

Foucault, M. (1979). Más allá del bien y del mal. En FOUCAULT, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 31-45p.

Hardt, M.; Negri, A. (2005). *Imperio*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 17p.

Ibarra, E. (2005). Origen de la empresarialización de la universidad: El pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad. *Revista de la Educación Superior*, Volumen XXXIV (2). Número 134. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 13-37p.

Libreros, D. (2002). Globalización, cultura, economía, políticas y educación. En LIBREROS, Daniel. *Tenciones de las políticas educativas en Colombia: Balances y Perspectivas*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, 173p.

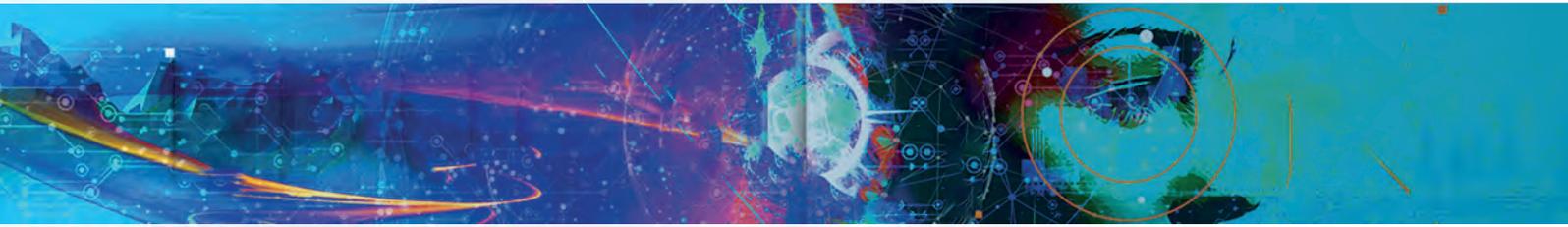
Libreros, D. (2002). Globalización, cultura, economía, políticas y educación. En LIBREROS, Daniel. *Tenciones de las políticas educativas en Colombia: Balances y Perspectivas*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, 179p.

Libreros, D. (2002). Globalización, cultura, economía, políticas y educación. En LIBREROS, Daniel. *Tenciones de las políticas educativas en Colombia: Balances y Perspectivas*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, 184p.

Palacios, A. (2015). La pesadilla neoliberal en América Latina, Un repaso Histórico. Costa Rica: El País. cr. Disponible desde Internet en: <https://www.elpais.cr/2015/06/13/la-pesadilla-neoliberal-en-america-latina-un-repaso-historico/>, recuperado el 18 de julio de 2017.

Ruiz Ribe, M.N. (2013). La empresarialización de la educación superior en la Unión Europea Neocolonialismo y segregación. Número 2. Argentina: *Revista Horizontes Sociológicos en coedición con Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 47-55p.

Smith, A. (2016). En La responsabilidad de los intelectuales, el retorno. En CHOMSKY, Noam. *¿Quién domina el mundo?* Barcelona: Ediciones B, S.A., 18p.



Mención de Honor

Extensión **universitaria** para la **integración latinoamericana**

Por: Karen Knell

Universidad Nacional del Sur-Argentina

Resumen

En el actual contexto de la internacionalización de la educación superior, enmarcada en el proceso de la globalización, resulta de gran interés hacer un análisis de la importancia de la integración latinoamericana, con relación a las universidades, grandes instituciones generadoras y divulgadoras de conocimiento. En este ámbito, entra en juego la relevancia de la extensión universitaria y la participación social. Ambos conceptos, se encuentran fuertemente vinculados y son necesarios para la articulación universidad-sociedad y, al incorporarlos a una escala mayor que lo local, integrando distintas espacialidades, puede ser posible lograr un mayor desarrollo en cuestiones, no solo científicas, sino también económicas, políticas, culturales y sociales.

Palabras clave: Integración regional, extensión universitaria, participación social.

Introducción

En las últimas décadas, la extensión universitaria ha cobrado un rol fundamental en la divulgación del conocimiento, permitiendo la articulación entre la sociedad y la universidad, de forma recíproca.

América Latina, en general, comparte características homogéneas singulares, en particular relacionadas a problemáticas territoriales, que facilitan el intercambio de conocimiento y de propuestas para el desarrollo entre universidades. Es por ello, que se destacan,

dentro de la extensión universitaria latinoamericana, estudios para la erradicación o la mitigación de la pobreza, la inequidad social y la falta de conocimiento, mediante la participación social.

El objetivo principal de este ensayo es proponer la integración regional de Latinoamérica, mediante la extensión universitaria, analizando las características que tiene la articulación de los conceptos de participación social, extensión universitaria e integración regional. Todo esto, fundamentado en la cooperación entre universidades de distintas espacialidades de América Latina.

El presente texto, se estructura en varios apartados: se inicia con la descripción de la importancia de la extensión universitaria y la participación social, para luego explicar los problemas y los desafíos de la extensión universitaria en Latinoamérica y, finalmente, se explica la importancia que tienen estos conceptos para la integración regional latinoamericana.

Beneficios y desafíos de la extensión universitaria en Latinoamérica

En general, la universidad actual latinoamericana, se concibe como una entidad dinamizadora y democratizadora del conocimiento. Esto, se encuentra especialmente relacionado a la continua expansión y diversificación del extensionismo universitario y a la divulgación del conocimiento a todos los sectores de la sociedad. De esta forma, la promoción del conocimiento cada vez es mayor y mejor.

La universidad latinoamericana busca ser un sitio de encuentro, de unión de todas las clases sociales, busca generar soluciones a las problemáticas recurrentes en la región de América Latina. Se busca intervenir en la mejora social, mediante la promoción de la conciencia social y cívica de los estudiantes y de los profesionales egresados. Es necesario un desarrollo integral de los estudiantes, en el que exista empatía, sensibilidad, creatividad y crítica, para lograr mejorar la calidad de vida de la población y, a su vez, la calidad del conocimiento.

Mediante el constante ciclo de producción y de reproducción del conocimiento entre universidades y pueblos, es factible generar mejoras sociales en las diferentes espacialidades, a veces locales, a veces regionales. Es necesario un flujo continuo de estos conocimientos, mediante la comunicación constante y la aplicación de estos conocimientos en el espacio a largo plazo. Sin esto, la extensión pasa a ser solo más teoría, solo observación y divulgación, es decir que es necesario que el alumno y el profesional se adentre e interaccione con la comunidad y las problemáticas de la misma.

Una de las problemáticas y desafíos que surge en torno a esto es que se suele pasar de un proyecto de extensión a un proyecto de carácter asistencialista y paternalista, en donde el conocimiento de la universidad es “universal”, no hay un mutuo intercambio y la población afectada solo recibe beneficios económicos a corto plazo.

La extensión universitaria no debe ser reproductora de los conocimientos de los grupos hegemónicos, debe innovar, debe proponer, no forzar y debe generar actores realmente comprometidos con las problemáticas sociales. También debe ser flexible a los cambios que se puedan llegar a dar en el proceso de realización de cualquier proyecto. Además, debe ser abierta a los conocimientos populares, debe actuar de forma horizontal y permanente.

Lo que la comunidad realmente quiere y necesita no solo se entiende mediante la observación. Es aquí donde entra en juego la participación social y la búsqueda de las soluciones definitivas. Para lograrlo, es necesaria la exploración, la búsqueda del sentido para la realización del proyecto, el porqué y el para qué, es decir, las necesidades reales de las personas.

Cooperación e Integración regional Latinoamericana en la extensión Universitaria

A pesar de las asimetrías existentes con relación a la educación superior de Latinoamérica, como son las diferentes políticas estudiantiles, la calidad educativa, la obligatoriedad de las prácticas sociales y los niveles económicos de las universidades, existen también importantes similitudes entre ellas. Estas similitudes y características son lo suficientemente homogéneas, como para generar una regionalización y, a su vez, una integración y cooperación entre universidades.

Las características predominantes en la extensión universitaria de Latinoamérica suelen estar relacionadas a las desigualdades sociales existentes en la región, se busca lograr un mayor desarrollo económico y social, a través de la intervención de la universidad, especialmente, de los profesionales y estudiantes voluntarios.

El principal desafío que une a todas las universidades latinoamericanas es la falta de recursos y los recortes de los mismos para la acción en el territorio, aunque existen cada vez más esfuerzos por parte de las mismas, para contrarrestar esta situación.

“En los últimos años se ha avanzado significativamente en intercambio entre universidades de distintos países, especialmente en lo que se refiere a docencia de grado y posgrado y la investigación, pero no ha sucedido lo mismo en relación a las acciones en materia de la extensión universitaria” (Consejo Interuniversitario Nacional, 2012: 3).

La internacionalización de la educación superior, al igual que la cooperación, a nivel regional, promueve el desarrollo de importantes redes y flujos de conocimiento, a través de los mismos estudiantes, entre universidades. Entonces, si existen pruebas validadas de esto, ¿por qué no promover el desarrollo de una red de extensión universitaria en Latinoamérica? De esta forma, los conocimientos entre los diferentes actores, comunidad, estudiantes y superiores universitarios serían mucho más diversos y amplios.

Se promovería el interculturalismo, todas las voces serían tomadas en cuenta y se lograría el fortalecimiento de las relaciones institucionales. No solo habría un intercambio estudiantil, sino un intercambio de culturas, conocimientos populares, proyectos y acciones en el terreno. Al ampliar el espacio de acción, el poder social y el conocimiento de las instituciones participantes y la comunidad, sería mucho mayor, por lo que se favorecería al desarrollo de la región participante.

Conclusión

Se entiende que el compromiso social de las universidades latinoamericanas es fundamental para fomentar el desarrollo de las comunidades, pero el alcance del compromiso social puede ser mucho mayor, si se ponen en práctica políticas de extensión universitaria para integrar las diferentes espacialidades de Latinoamérica.

Existen grandes similitudes entre los proyectos de extensión en Latinoamérica, que buscan solucionar las problemáticas sociales, económicas, espaciales y ambientales, con los mismos enfoques. A partir de ello, se podría concretar la integración de los proyectos locales que siguen los mismos lineamientos, para convertirlos en regionales.

Finalmente, si existe un real compromiso, horizontalidad y democracia en el proceso, en un futuro sería posible que los proyectos de extensión ocupen cada vez una mayor importancia en la escala regional latinoamericana.

Bibliografía

Cano Menoni, J.A. (2014). La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. Buenos Aires, Argentina. CLACSO. Disponible desde Internet en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch.pdf

CEPAL. (2014). Integración regional. Hacia una estrategia de cadenas de valor inclusivas. Santiago, Chile. CEPAL. Disponible desde Internet en http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36733/1/S2014216_es.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2012). La integración y cooperación académica como expresión de la internacionalización solidaria en la Educación Superior en ALC. Colombia. Centro Virtual de Noticias de la Educación. Disponible desde Internet en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-248770.html>

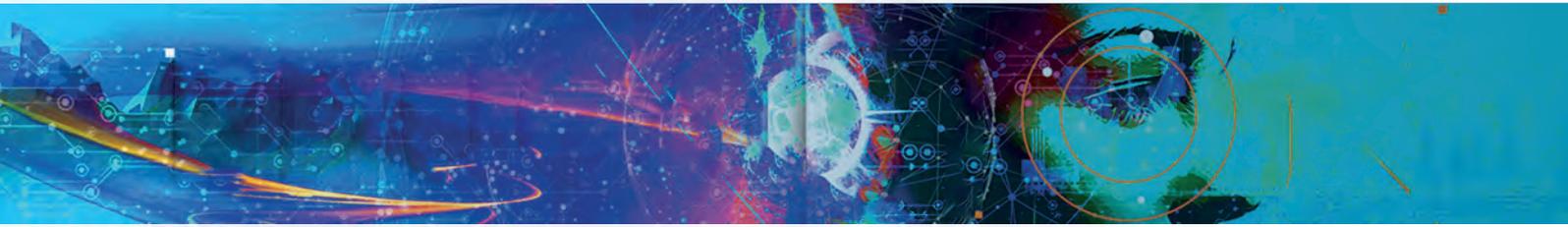
Menéndez, G. (s/f). Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria. Un aporte de la secretaría de

extensión de la Universidad Nacional del Litoral para el análisis y debate acerca de la extensión universitaria. Santa Fe, Argentina. Universidad Nacional del Litoral. Disponible desde Internet en: https://accionsocial.uncr.ac.cr/sites/default/files/documentos/conceptualizacion_menendez.pdf

Participación social. (s/f). Instituto de Estudios Latinoamericanos. Disponible desde Internet en: http://www.lai.fu-berlin.de/es/e-learning/projekte/frauen_konzepte/projektseiten/konzeptebereich/rot_partizipation/contexto/index.html

REXUNI. (2012). Internacionalización de la extensión universitaria en las universidades públicas de Argentina. Acuerdo Plenario N° 812/12. San Carlos de Bariloche, Argentina. Consejo Interuniversitario Nacional. Disponible desde Internet en: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/8.pdf>

Situación del sistema universitario nacional. Santa Rosa, Argentina. (1997). Consejo Interuniversitario Nacional. Disponible desde Internet en: <http://www.cin.edu.ar/doc.php?id=241>



Mención de Honor

Transferencia del conocimiento en la integración **Latinoamericana**

Por: Laura Wyttyngan

Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, U.D.C.A - Colombia

Resumen

A partir de la liberación comercial en 1990, la integración a nivel Latinoamericano cobra gran importancia con el paso del tiempo, más que una estrategia comercial, se basa en intercambios sociales, culturales, tecnológicos, políticos y financieros, por lo cual, los países deben estructurar nuevas metodologías y estar preparados a grandes cambios, a nivel regional. Todos los aspectos claves en el desarrollo de un país están claramente vinculados a dichos cambios, entre ellos, se encuentran la universidad y la empresa y su relación como base del desarrollo de la sociedad, que tiene mucho que ver; asimismo, su nivel y fortaleza estará muy vinculado con el papel que jugara la nación dentro de esta integración. Es importante incentivar una cultura uni-regional disminuyendo los obstáculos que impiden el crecimiento y el desarrollo de América Latina.

Existe hoy una creciente integración económica mundial facilitada por una revolución tecnológica, que está modificando las formas de producción y las relaciones empresariales en el plano internacional, dándole una importancia al conocimiento, como factor de desarrollo de las sociedades. Dentro de este contexto es

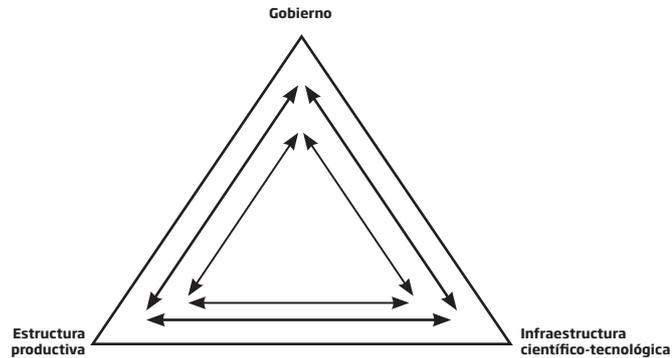
importante resaltar el impacto que tiene la relación universidad-empresa, ya que son las dos instituciones que, dentro del marco del sistema social, generan las capacidades necesarias para posteriores desarrollos socioeconómicos, dentro de cualquier nación.

Existe un amplio consenso con relación a la importancia que tiene el conocimiento como factor de desarrollo en las sociedades contemporáneas. Las capacidades productivas, que durante algún tiempo constituyeron la línea divisoria entre las naciones, son reemplazadas, hoy, por las capacidades de aprendizaje, basadas en la generación, la difusión y el uso del conocimiento (Vega, 2011); por ello, la REU¹, año tras año, genera mayor protagonismo, ya que es la encargada de instaurar conocimientos futuros, que estarán acordes a nuevos procesos de globalización.

Aunque hace algunos años se planteaba una relación triple, conocida como “el triángulo de Sabato”, modelo de política científico-tecnológica, el cual, postula que para que realmente exista una estructura científico-tecnología productiva, en primer lugar, es necesaria la presencia de tres agentes (Gráfica 1).

1 Relación Universidad-Empresa.

Gráfica 1. Triángulo de Sábato y Botana 1968.



Fuente: Gráfica tomada del artículo LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN EL DESARROLLO FUTURO DE AMÉRICA LATINA - SÁBATO - BOTANA.

El primero de ellos es el Gobierno, que participa en el sistema como diseñador y ejecutor de la política. El segundo es la infraestructura científico-tecnológica, como sector productor y oferente de la tecnología (Universidades). Y por último, el sector productivo, demandante de tecnología (Empresa) (CONTEMPORANEOS, 2013), pero dicha teoría, se pone en duda, cuando se evalúa la definición o concepto jurídico-político de Gobierno. Antokoletz, lo define como “Organización jurídica y política de una población en un territorio determinado”; para Duguit, el Gobierno es la “agrupación humana fijada sobre un territorio determinado, donde los más fuertes imponen su voluntad a los más débiles” y, por último, según Alfonso Posada “es una organización social constituida en un territorio determinado, con fuerza para mantenerse en él e im-

poner dentro de él un poder supremo de ordenación y de imperio, poder ejercido por aquel elemento social que en cada momento asume la mayor fuerza política” (Jorge, 2016). Aunque las definiciones tienen ciertas diferencias, existe una frase homogeneizadora, “territorio determinado” y ¿dentro del proceso de globalización este concepto sigue en pie?

En la era de la globalización, las estructuras del Gobierno están sometidas a progresivas tensiones, por la envergadura de los cambios y por la convergencia de una pluralidad de factores, que generan secuencias de modificaciones estructurales y funcionales en las instituciones. El Estado parece deteriorarse el ajustamiento que el Estado nacional, la sociedad nacional y sus instituciones habían tejido a lo largo de la moder-

nidad (Francisco, 2007). En otras palabras, el Estado pierde cada vez más autoridad y autonomía frente a los grandes cambios que ha generado el proceso de globalización, lo que deja una sinergia entre Universidad y Empresa.

A partir de la década de 1990, se materializa en América Latina, un cambio en las políticas de ciencia y tecnología, promoviendo una mayor implicación de la universidad y la empresa en los procesos de transferencia y de comercialización del conocimiento, aunque en los últimos años se han realizado grandes esfuerzos para que esta correlación sea cada vez más grande, los resultados no han sido positivos (Vega, 2011). En México, por ejemplo, el porcentaje de empresas que cooperan con universidades es solo del 6%, un porcentaje similar al de otros países, como Argentina o la República Bolivariana de Venezuela (Thorny Soo, 2006; Arocena y Sutz, 2001). En términos generales América Latina ha dejado a un lado el sector investigativo y cómo este puede contribuir al desarrollo de las empresas, a nivel regional. Según la CEPAL², en su informe “Educación, cambio estructural y crecimiento inclusivo en América Latina”, la educación y el desarrollo presentan dos dimensiones, que deben analizarse en conjunto.

Por un lado, es necesario aumentar la oferta de mano de obra de mayor nivel educativo: una economía que apuesta por la diversificación productiva hacia sectores más intensivos en conocimientos debe proveer

trabajadores más calificados, para desempeñar tareas de complejidad creciente, lo que significa que las universidades deben aumentar la calidad de la educación, para que futuros egresados tengan las capacidades necesarias para afrontar retos, a nivel regional. Por otro lado, es necesario que exista en paralelo un aumento de la demanda de capacidades. De nada sirve aumentar la oferta de trabajadores de mayor nivel educativo si no existen en el país actividades que los requieran, predominio de las pequeñas y medianas empresas (PyMe), las cuales, además de desempeñarse en sectores tecnológicamente poco desarrollados, no tienen la capacidad interna necesaria para absorber el conocimiento universitario.

Estudios realizados en diversos países de la región revelan que la mayor parte de las PyMe no cuentan con infraestructura en materia de I+D³ y, en muchos casos, no disponen de personal debidamente cualificado, que les permita asimilar nuevas tecnologías y emprender proyectos de innovación (Abello, Ramos y Amar, 2002; Huanca, 2004).

¿Cómo reducir este impacto negativo desde la U.D.C.A?⁴

En todos los programas académicos que hacen parte de las ocho facultades de la universidad, en los últimos semestres de la carrera profesional, los estudiantes deben realizar un proceso de prácticas, en la cual, se

² Comisión Económica para América Latina y el Caribe

³ Investigación y Desarrollo

⁴ Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A

aplican los conocimientos adquiridos a lo largo de su proceso educativo, intercambiando información científica y tecnológica con empresas e instituciones relacionadas con los sectores de la producción, investigación y desarrollo económico social de la región (Centroccidental). Este proceso, en muchos casos, vincula, de manera permanente, al estudiante dentro de los procesos administrativos, logísticos y productivos de las organizaciones.

Aunque la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A cuenta con una extensa red de convenios internacionales, tanto en el continente americano como en algunos países europeos (Gráfica 1), dichos convenios, en la mayoría de los casos, se usan para fortalecer una relación universidad - universidad y en muy pocos casos universidad- empresa, ya que la mayoría están dirigidos a semestres internacionales y no a pasantía internacional.

Gráfica 2. Convenios Internacionales U.D.C.A 2017.



Fuente: Propia.

En el competitivo mercado de trabajo actual, los candidatos necesitan buscar la forma de resaltar dentro de la multitud. Tener una experiencia internacional es cada vez más importante, ya que representa una ventaja significativa en comparación con la competencia del mercado laboral, no solo por tener una perspectiva diferente del mundo, si no, también, tener la oportunidad de generar conocimiento real en idiomas secundarios, afianzar el espíritu aventurero e independiente, el conocimiento de nuevas culturas, adaptación a cambios y una mente más abierta.

Para lograr cambios desde el ámbito universitario en este contexto, se han generado dos propuestas: La primera, se basa en mejorar, expandir y complementar los convenios internacionales que tiene la universidad, empezando en América Latina y el Caribe, con el fin de no solo responder a la relación entre universidades, también hacer énfasis y afianzar relaciones laborales, a nivel internacional, que sean enfocadas a una esfera empresarial e investigativa a lo largo de los países, en toda la región. La segunda, se basa en una situación financiera, a la cual, muchos de los estudiantes se enfrentan al iniciar un proceso de internacionalización, aunque los beneficios de experiencias en el exterior son bastante gratificantes, a nivel laboral y personal; sus costos, en muchos casos, son tan elevados, que el financiamiento por parte del estudiante y de su grupo familiar es el principal impedimento para finalizar dicho proceso.

Por ende, se quiere proponer la construcción un “Fondo de Ahorros Universitarios”, respaldado por el área

de soluciones financieras, con el que cuenta la universidad, en el cual, desde los primeros semestres, los estudiantes que estén interesados en futuras prácticas laborales en el exterior, empiecen a depositar en dicho fondo, sumas mensuales o semestrales, que contribuyan a tener una base financiera para sus proyectos.

También, dentro de la mejora y la expansión de los convenios, se entraría a negociar becas y demás beneficios económicos que puedan tener los estudiantes, dentro de sus experiencias internacionales.

La integración Latinoamericana tendrá un verdadero carácter integrador cuando los estudiantes y los empresarios, a lo largo de la región, se identifiquen con este contexto. Para esto, es importante generar acciones desde los centros educativos e incentivar el intercambio de conocimiento dentro de universidades y empresas, a nivel internacional, así estudiantes y futuros empresarios contarán con las herramientas necesarias para abordar cualquier problema que se presente, a nivel regional, al mismo tiempo que nutre positivamente su vida laboral y personal.

Bibliografía

Centro de Estudios Internacionales Contemporáneos. (2013). El triángulo de Sábato como paradigma de una exitosa inserción internacional.

CEPAL. (2015). Educación, cambio estructural y crecimiento inclusivo en América Latina. Disponible desde Internet en: <https://www.cepal.org/es/>

publicaciones/37843-educacion-cambio-estructural-crecimiento-inclusivo-america-latina

Jaider Vega Jurado, J.; Manjarrés Henríquez, L.; Castro Martínez, E.; Fernández de Lucio, I. (2011). Las relaciones universidad-empresa: tendencias y desafíos en el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 57, 109-124p.

Machocado, J. (2016). ¿Qué es un Estado? *La Razón-La Gaceta Jurídica*. Disponible desde Internet en: <http://>

www.la-razon.com/index.php?_url=/la_gaceta_juridica/Gaceta_0_2422557808.html

Méndes, F.L. (2007). La globalización y el estado nacional. *Revista Global*, 4:14, 48-56p. ISSN 1813-3991.

Sábato, J.; Botana, N. (1993). La ciencia y la tecnología en el desarrollo future de América Latina. *Arbor*; Madrid Tomo 146, No. 575, 21p.

Parte IV



Conclusiones y Agradecimientos de la IX Cátedra de Integración Latinoamericana y Caribeña

Las universidades son instituciones que juegan un papel fundamental en la transformación de las sociedades. A través de estas, se transmiten a los individuos el conocimiento intelectual, indispensable para la modernización y la democratización de la sociedad, se proporcionan los esquemas y los valores que aseguran la estabilidad social, asistiendo y sirviendo a las comunidades en la solución de los complejos problemas, asociados con su desarrollo y bienestar, conduciéndolos a formar parte del proceso de integración, que incidirá sobre el futuro de su organización social.

Compete a las universidades, la planeación y la ejecución de programas educativos, de nivel superior, para la formación de recursos humanos, así como para la producción y la distribución de conocimientos científicos, tecnológicos y culturales, los cuales, deben perseguir la excelencia académica y la formación de profesionales comprometidos con la comunidad, para que, a través de su desempeño profesional, contribuyan al logro de una sociedad más próspera, más libre y más justa.

Para que las universidades cumplan satisfactoriamente con sus propósitos han de orientar sus actividades académicas al desarrollo de la conciencia objetiva y crítica respecto al contexto cambiante en que viven, los rasgos de la evolución en el pasado y las perspectivas

que presenta para el futuro. Se tratará, no solo de lograr la comprensión del momento histórico y cultural sino, también, de establecer redes y comprensiones de las interdependencias asociadas a sí misma, en cuanto a los valores y objetivos fundamentales, además de adquirir y generar instrumentos de análisis y metodologías que, en la práctica, conduzcan al logro de objetivos superiores. En tal sentido, se hace imperativo preguntarse por ¿Cuáles son los inputs que tiene la universidad para el diseño de sus programas de cara a las necesidades del mercado? Teniendo en cuenta las necesidades ambientales, cívicas, humanas y de su entorno, en general.

Es factible pensar que se requiere, de manera expansiva, impartir conocimientos teóricos y aplicados, que permitan el dominio de las correspondientes metodologías en cada campo de estudio. De tal manera, que las Instituciones le permitan a sus comunidades descubrir y explorar la importancia de esos conocimientos y el dominio de esos métodos con los contextos económicos, políticos y socio-culturales que vive la localidad, la ciudad, el país, la región y, a escala macro, el mundo; sin embargo, largas reflexiones sobre el rol de las Instituciones de Educación Superior, han apuntado a que es fundamental que, desde éstas, se promueva la reflexión crítica y la actividad práctica dentro de una visión de interdependencia, que muestre las interacciones entre las diversas partes de ésta

y permita descubrir nuevas interdependencias desde nuevas relaciones.

Por otro lado, las universidades deben hacer explícita, además de contribuir en cada miembro de la comunidad, la conciencia de su propia posición ante las problemáticas sociales, el impacto de su acción en lo colectivo y la identificación de los valores aprendidos, para guiar su acción profesional.

En el mismo sentido, es menester procurar establecer vínculos entre la investigación, la capacitación y el servicio a la comunidad, cooperando y tratando asuntos, tales como la falta de equidad de género y la discriminación racial, promoviendo valores democráticos y éticos de derechos, que propendan por un desarrollo sostenible

Estamos descubriendo, renegociando y redefiniendo, de muchas maneras distintas, las interacciones de las instituciones de educación con la sociedad civil, con sus diversos socios económicos, con los líderes de opinión, los tomadores de decisión y con el público en general; develando que la existencia de puentes entre los miembros de la comunidad académica, la exploración de contextos socio-culturales y económicos para la comprensión de las acciones de los ciudadanos, facilitan el cumplimiento de sus funciones sustantivas.

Es por este motivo, que se hace fundamental generar espacios de reflexión y de debate desde distintas aristas de la sociedad, que den luces sobre cómo una

sociedad o regiones pueden generar procesos de integración y de sinergia entre ellas. De tal manera, que se propuso el desarrollo de este foro, en el marco del XVIII Encuentro Internacional Virtual Educa Colombia 2017 y de la IX Cátedra de Integración Latinoamericana y Caribeña, la cual, se constituyó como una oportunidad para discutir acerca de los vínculos interdependientes entre las universidades y varios sectores de la sociedad, con el fin de explorar el rol de la Educación Superior, desde la perspectiva de la integración.

Es importante señalar, que el objetivo de estos espacios fue conversar sobre rol de las Universidades en la integración regional de Latinoamérica y el Caribe, en atención a las demandas sociales, en un entorno globalizado, en el que la incertidumbre, el cambio permanente y la complejidad constituyen tendencias claves y las instituciones se encuentran realizando un tránsito evolutivo, desde el cumplimiento de funciones hacia el reconocimiento del impacto de su desempeño en áreas esenciales, que aportan al desarrollo humano sostenible.

Aunque parezca obvio, dado que la Universidad se encuentra inmersa en la sociedad en relación dinámica con ésta, a través de un diálogo permanente y recíproco, cumple funciones sociales fundamentales y no puede circunscribirse, exclusivamente, a la práctica académica, sino a la gestión propia de la universidad, la cual, se traduce en una suma de esfuerzos colectivos, que implica la gestión de organización misma, de la formación académica, de la producción del saber y

de la participación, orientada al desarrollo humano sostenible, en virtud, de lo cual, involucra diferentes actores sociales y matices económicos, sociales, éticos y filosóficos. Ante ello, surgen los siguientes interrogantes: *¿Cómo podría aportar desde allí a la*

integración regional? ¿Qué impactos podría generar en su entorno?, ¿Cuáles son las áreas esenciales para la integración en desde la educación superior? ¿Cuáles son los soportes de la universidad a la integración en general?

Laura Phillips Sánchez
María Clara Nieto Rujana

Secretaría General Ejecutiva AUALCPI

IX CÁTEDRA DE INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA INTEGRACIÓN

Conferencistas invitados

- Pedro Henríquez Guajardo, Director IESALC-UNESCO
- José María Antón, Secretario General Virtual Educa
- Carlos Hernando Forero, Director Ejecutivo ASCUN
- Alfredo Jiménez, Coordinador Técnico PARLATINO
- Francisco Tamarit, Comisión Organizadora CRES 2018- Ex Rector Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- Débora Ramos, IESALC-UNESCO
- José Duart, Universidad Oberta de Catalunya
- Francisco Cajiao, Rector UNICAFAM
- Helena Patricia Hernández, Directora de Relaciones Interinstitucionales UNICAFAM
- Verónica Sánchez, Líder en medios alternativos de educación, TEC de Monterrey
- Claudia Aparicio, Embajadora Singularity University y Ex Directora Fundación Telefónica
- Néstor David Restrepo, Secretario de Educación de Antioquia
- María del Pilar Contreras, Directora TEC de Monterrey - Colombia
- Hugo Cárdenas López, Decano Facultad de Medicina, Universidad El Bosque
- Daniel Michaels, Director del Centro Regional de Cooperación en Educación Superior de IESALC-UNESCO
- Gloria Herrera, Directora División Educación Virtual y a Distancia, Universidad El Bosque)
- Cruz Mary Prado, Directora Doctorado en Educación, Universidad de La Salle de Costa Rica
- César Tulio Ossa, Director de Educación Continua, Pontificia Universidad Javeriana
- Carlos Lugo, Director de Apropiación Min TIC - Colombia
- Raymond Francois Aubourg, Innovación y Tecnología UNICAFAM
- Marcela Cubides, Directora INSOR - Bogotá
- Antonio Loboguerrero, Director Ejecutivo Etnollano
- María Adelaida Perdomo, Directora Ejecutiva AE-QUALES

Ponentes

Encuentro de Investigadores:

- Sandra Carolina Lara y Sergio Astorga - *Miradas acerca de la integración y de la cooperación internacional en pos de un liderazgo transformador*
- Eva Maria Segovia y Sergio Astorga - *Iniciativa DELTA- Desarrollo Estratégico Local, Tecnológico y Asociativo modelo subnacional de transferencia de tecnologías para la inclusión, el bienestar comunitario y la seguridad ambiental a la base social del territorio a través de su comunidad educativa*
- Vicente Herrera y Mariela Salgado - *Actitud emprendedora de estudiantes universitarios en la República de Panamá*
- Alexandra Rodríguez, Yerson Torres y Raquel

Contreras - *La investigación en la universidad y su vinculación con los procesos de desarrollo local en la Especialización en Pedagogía y Docencia de la Fundación Universitaria del Área Andina.*

Foro de Estudiantes:

- Sandra Milena Forero (Primer Lugar) - Hacia una Integración Regional Alternativa: Potencial científico como base del éxito integrativo
- María Camila Orjuela (Segundo Lugar) - El FILAC, un gran paso para el desarrollo y la integración indígena de Latinoamérica y el Caribe
- Ariana Lemes da Costa (Tercer Lugar) - Mobilidade Acadêmica: relato de experiências de grupos de diferentes nacionalidades
- Brayan Peralta (Mención de Honor) - El impacto de la empresarialización de la Educación Superior para la integración en América Latina y el Caribe
- Karen Knell (Mención de Honor) - Extensión universitaria para la integración latinoamericana
- Laura Wyttyngam (Mención de Honor) - Transferencia del conocimiento en la integración latinoamericana

Instituciones del Comité IX Cátedra de Integración Latinoamericana y Caribeña

Organizador:

Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración AUALCPI

Colaboradores:

- IESALC-UNESCO
- Organización de Estados Americanos - OEA
- Parlamento Latinoamericano y Caribeño
- Convenio Andrés Bello
- Asociación Colombiana de Universidades - ASCUN
- Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo - ÁPICE
- Fundación UNELA
- Virtual Educa
- Opción Brasil
- Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A
- Universidad Municipal de Sao Caetano do Sul
- Universidad El Bosque
- Fundación Universitaria CAFAM
- Corp-oración Tecnológica de Bogotá C.T.B
- Universidad Piloto de Colombia
- Universidad de San Buenaventura - Sede Bogotá
- Fundación Universitaria del Área Andina
- Universitaria Agustiniana
- Fundación Universidad de América
- Fundación Universitaria Agraria de Colombia
- GEACI

Este texto fue compuesto en caracteres Soho Gothic Pro light,
regular, medium y bold de 6, 8, 9, 10, 11, 14, 20, 25 y 35 puntos,
impreso sobre papel bond de 70 gramos y encuadernado con
método Hotmelt, en agosto de 2019,
Bogotá, D. C., Colombia.

El tomo IV de la Colección Ágora Latinoamericana propicia la socialización de modelos y de estrategias novedosas e innovadoras en la Educación Superior para la generación y la transferencia de conocimientos y desarrollos que propendan por la articulación con la sociedad y la formación de ciudadanos integrales, con liderazgo e identidad regional.



AUALCPI

Asociación de Universidades de América Latina
y el Caribe para la Integración



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
APLICADAS Y AMBIENTALES

U.D.C.A

ISBN: 978-958-56971-5-7



9 789585 697157