

Territorialización de la Educación Superior. Los primeros Centros Universitarios Regionales en la Patagonia Austral



Ignacio Aranciaga
Fernanda Juarros

Resumen

En el contexto de las políticas inclusivas para la Universidad que han tenido lugar en Latinoamérica en los últimos años, se promueven nuevas configuraciones institucionales que implican involucramiento en el territorio. El artículo se propone explorar la experiencia de creación de los primeros Centros Regionales de Educación Superior en la Patagonia como propuestas de co-gestión entre la comunidad, la Universidad y el Estado a través de los municipios, poniendo en tensión la dialéctica entre globalización, regionalización y territorialización.

Palabras clave

universidad
políticas inclusivas
territorio
regionalización

Abstract

In the context of inclusive policies for the University are promoted new institutional configurations in Latin America in recent years. The paper aims to explore the experience of the first regional centers of higher education in patagonia as proposals for co-management between the community, the University and the State through the municipalities, tensing dialectic links between globalization, regionalization and localization.

Key words

University
inclusive policies
territory
regionalization

Introducción

El acceso, la permanencia y el egreso, así como las crecientes demandas locales de ofertas formativas siguen siendo temas centrales en la agenda de políticas universitarias en nuestro país. Sabemos que la Universidad se ubica en múltiples y complejos procesos cruzados por requerimientos del mercado de trabajo, reclamos de los diferentes grupos sociales, interpelaciones de la agenda política, exigencias y mandatos propios de la academia, etc; y como toda institución está obligada a una permanente revisión tanto de sus planteamientos como de los mecanismos que determinan el éxito o el fracaso de los dispositivos legales que le dan vida.

El presente artículo pretende ahondar en esa reflexión a partir de una arista poco examinada que atraviesa las problemáticas de ingreso, permanencia, egreso y demandas formativas locales: las nuevas configuraciones institucionales que implican involucramiento en el territorio para generar procesos de integración socioeducativa, concediendo el acceso a experiencias universitarias a los sectores sociales que históricamente lo han tenido negado. Se propone explorar la experiencia de creación de los primeros Centros Regionales de Educación Superior en la región sur patagónica de nuestro país como propuestas institucionales de co-gestión entre la comunidad, la Universidad y el Estado a través de los municipios, en el contexto de las políticas inclusivas que han tenido lugar en Latinoamérica en los últimos años, poniendo en tensión la dialéctica entre globalización, regionalización y territorialización.

La inequidad como preocupación colectiva en el espacio regional

Hasta mediados del siglo XX, la universidad recibía a un número reducido de jóvenes que reunían condiciones semejantes de pertenencia social¹, pero a partir de mediados del siglo XX, se incorporan progresivamente grupos de jóvenes heterogéneos tanto en su formación previa como en su origen social (Ezcurra, 2011; Gluz, 2011; Catino y Juarros, 2011; Sigal, 2003) que establecen nuevos retos para una academia “enclaustrada” y poco permeable a enfrentar el desafío que implican los sectores sociales que acceden a la educación superior por primera generación.

Los Informes Nacionales presentados por UNESCO (2008) expresan, en las particularidades de cada país, la inequidad en materia educativa como una preocupación habitual en el marco del espacio regional que los define; sabemos que América Latina no es la región más pobre sino la que presenta mayores desigualdades sociales en relación a la distribución del ingreso². Sin embargo, aún en ese escenario común del que participan, existen significativas diferencias respecto de sus historias que incluyen los procesos independentistas y modernizadores en cada Estado Nación, sus modelos sociales y económicos, la expansión y características de sus sistemas educativos y de sus sistemas de Educación Superior.

Más allá del escenario regional, el escenario global registra una crisis que algunos autores (Houtart, 2012; Wallerstein, 2005) determinan como “crisis civilizatoria” que, paradójicamente está afectando con mayor intensidad a otras regiones que a nuestra región, y que no se delimita a una crisis económica sino que se despliega como una crisis de la sociedad, aquella que sostuvo y perseveró el actual modelo económico que ha llevado a tanta desigualdad en todas las latitudes. En el marco de esta crisis, la Universidad, tanto bajo el modelo humboltiano como bajo el modelo napoleónico ha quedado “desacomodada” ante el rumbo que las políticas universitarias fueron tomando y sin poder generar un modelo superador.

En el espacio europeo, el agotamiento de estos modelos universitarios, expresado en el Acuerdo de Bolonia, instaló un nuevo sistema de Educación Superior, hoy en evidente naufragio (Magalhães, 2014). En América Latina, luego del desvelo por la falta de “calidad” y de “eficiencia” universitaria, enérgicamente expresada en los años 90 por los documentos de los organismos internacionales de crédito - agencias externas a la Universidad que sin embargo impusieron tanto el diagnóstico de nuestros sistemas de educación superior como los lineamientos para “reformularlos”³- se comenzó a comprender que ni las crisis ni las soluciones pueden ser las mismas en las instituciones de nuestra región que en las instituciones del norte. Fue precisamente durante la década de los 90 que comenzó a naturalizarse la matriz “shumpeteriana” de corte elitista (Mollis, 2003) en la cual la participación masiva en los espacios universitarios latinoamericanos fue considerada ingobernable, y en función de ello se justificaba su “exclusión”.

1. El crecimiento de la matrícula educativa en América Latina después de la Segunda Guerra Mundial ha resultado extraordinario. En 1950 había 1,5 millones de inscriptos en la educación superior, y hacia 1995 los inscriptos superaban los 8 millones. Por otra parte, en 1950 había 105 universidades, y a comienzos de 1990 estas superaban las 700 en toda América Latina (Mollis, 2006)

2. Según el Informe de la CEPAL (2010), el 40% de la población más pobre, recibe el 10% de los ingresos totales, mientras que el 20% de la población con mejores condiciones, recibe el 60% de éstos.

3. Esa “crisis de calidad” de los sistemas de educación superior se vinculaba a deficiencias en su gestión y administración en términos de costos y medición de resultados a partir de indicadores de productividad científico-académica. (Balán, 2000; Brunner 1995; Schwartzman 1996).

Desde el punto de vista de la equidad, sabiendo que los beneficiarios de la educación universitaria se sitúan en los grupos de ingresos medios y altos- aún en sistemas con ingreso libre y gratuidad como son los casos de Argentina y Uruguay- los programas de ayuda económica para estudiantes de bajos recursos que se han implementado de manera creciente en algunos países de la región en los últimos años, han invertido el número de programas de becas concentrados en el nivel posgrado -característicos de los años 90- que sólo favorecían a estudiantes que habían finalizado sus carreras de grado, es decir, a aquellos estudiantes cuyo nivel socioeconómico estaba comprendido en los niveles medios y altos. Adicionalmente, se están ensayando diversas iniciativas a favor de la “inclusión educativa” en las políticas de algunos países como Argentina, Bolivia, Ecuador, Brasil, Uruguay y Venezuela, planteando retos similares a los observados en otras áreas; iniciativas cuyos resultados aún no es posible poder evaluar.

¿Acercándonos al modelo de “acceso universal”?

Argentina ha alcanzado el 39% de la población de jóvenes de entre 18 y 25 años inscripta en el nivel superior, acercándose al modelo de “acceso universal” de acuerdo a la definición de Martin Trow⁴. Los datos de SITEAL (2011) señalan que nuestro país cuenta con la mayor cobertura y acceso a los estudios superiores de la región. Sin embargo, los mismos datos muestran que el índice de egreso es sólo del 20%. De modo que no sólo el acceso sino la permanencia constituyen un problema de equidad.

Desde la docencia, acostumbramos a pensar en el estudiante universitario en términos de “sujeto ideal” con un determinado capital simbólico, sin advertir las desigualdades actuales en términos más móviles y flexibles que sus condiciones económicas o posiciones sociales (Kisilevsky, 2002; Cerrutti y Binstock, 2010). En este sentido, algunas instituciones universitarias han venido adoptando diversos dispositivos para atender al repertorio variado de diferencias geográficas, de género, generacionales, etc, de sus estudiantes y acompañar las trayectorias individuales⁵.

Pero no sólo el universo de estudiantes presenta una fisonomía heterogénea, sino que al interior del sistema universitario se despliega actualmente una significativa complejidad y disparidad de instituciones respecto de unas décadas atrás. Los especialistas (Altbach, 2007; Teichler, 2006; Ibarra Colado, 2002; Rodríguez Gómez, 2003) han organizado varias clasificaciones o taxonomías de los diferentes tipos institucionales: por naturaleza público/privado, por áreas del conocimiento que abarcan, por modalidades organizativas, por finalidades o actividades, etc; pero lo que resulta claro es que la idea de Universidad que antes se aceptaba de modo unívoco, ya no existe; es sólo una referencia conceptual imprecisa.

Esa heterogeneidad es mayor aún si extendemos el universo a la Educación Superior. Existen actualmente más de 2.500 instituciones que incluyen diversas modalidades: los institutos de formación docente, los institutos técnicos profesionales, los institutos agrotécnicos, a los que asisten estudiantes de sectores sociales más vulnerables que aquellos que pueden sostener una carrera universitaria. Fue una de las políticas de los años 90 transferir estos institutos a las jurisdicciones provinciales, aumentando la distancia con las instituciones universidades que continuaron en la órbita nacional⁶.

Otra dimensión de la inequidad es precisamente la desarticulación entre dichas instituciones al interior del sistema. Ésta, provoca superposiciones de ofertas de formación, vacancia de otras ofertas que previsiblemente serían pertinentes, títulos con igual denominación y diferente duración y contenidos, entre otros. En función de este diagnóstico, desde hace más de una década, el Ministerio de Educación de la Nación a través de la

4. Los países que se encuentran en el llamado “nivel masivo” son: Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Los países, que se encuentran en la llamada “fase elitista” son: Brasil, Honduras, México, Nicaragua, Guatemala, El Salvador y Paraguay, Ver: García Guadilla (2002)

5. La consideración de las estrategias de articulación entre niveles de enseñanza, define los tipos de mecanismos que declara como política de admisión una institución: examen nivelatorio, articulatorio o selectivo. Ver Ezcurra, A.M. Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial (2011) Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento – IEC/CONADU.

6. Distancia establecida en los orígenes del sistema entre ambas instituciones al otorgarle un lugar de descalificación a los institutos en relación a las universidades.

7. Se conformó la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior (Comisión Juri) que elaboró el proyecto de creación de Ciclos Generales de Conocimientos Básicos (2001-2002); se implementó el Programa de Articulación basado en la propuesta de Ciclos Generales Comunes Básicos (2003-2005); se ejecutó el Programa de Mejoramiento de las Carreras de Ingeniería (PROMEI) articulando todas las carreras de ingeniería a través de Ciclos básicos iniciales (2005-2006), entre otras.

8. Los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior fueron creados por el artículo 10 de la Ley de Educación Superior, constituyéndose como órganos de coordinación y consulta que reúnen a todos los actores de la educación superior, divididos en siete regionales: Bonaerense, Metropolitano, Centro Oeste, Centro Este, NEA, NOA y Sur. Se constituye como una estructura de autoridad de nivel intermedio con capacidad jurídico-institucional para planificar, coordinar, y regular los procesos de implementación de las políticas en el marco de un contexto sistémico complejo y de alta diferenciación institucional.

9. Se elaboró un "Mapa de la Oferta de Educación Superior" e implementó el "Registro de Convenios de Articulación y Asociación y de Experiencias de Articulación" para ordenar la información sobre articulación y cooperación entre instituciones del sistema que tuvieran por objeto la implementación total o parcial de carreras universitarias.

10. Capítulo IV (Art. 10) del anteproyecto del partido Frente Para la Victoria -Expte 0458-D-09

11. En la Res. ME 1368/12 que aprueba el "Programa de Expansión de la Educación Superior" se argumenta que basta revisar las políticas de los países que más se han desarrollado para advertir que la universidad está omnipresente en cualquiera de los esquemas de políticas públicas. Incluso, los denominados "BRIC" han incluido como estratégico de sus políticas de desarrollo a la expansión universitaria. China con sus 1750 instituciones universitarias, hacia finales de los 90, impulsó la creación de 100 universidades de conocimiento de punta en el desarrollo científico-tecnológico en áreas esenciales para el desarrollo del país; y están desarrollando otras 39 universidades para alcanzar el más alto nivel internacional. India, por su parte, ha establecido 30 nuevas universidades para elevar la matrícula de estudiantes de 15 millones en 2007 a 21 millones en 2012. Recientemente, Brasil lanzó un programa destinado a elevar las becas para estudios en ciencia e ingeniería, previéndose alcanzar 75.000 becas culminado el año 2014.

12. La referencia a lo local está presente tanto en el discurso fundacional como en estatuto de la UNPA que se plantea como principal objetivo responder a las demandas regionales de educación superior, no sólo de formación profesional sino fundamentalmente en la producción de conocimientos científicos y tecnológicos.

Secretaría de Políticas Universitarias ha realizado esfuerzos de promoción de diversos programas para impulsar la integración del sistema⁷. Asimismo, en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se estableció la necesidad de asegurar "el ordenamiento y cohesión, la organización y la articulación de los niveles y modalidades" y se inició entonces en el nivel superior una política de revitalización de los Consejo de Planificación Regional de la Educación Superior⁸ (CPRES) a partir de la creación de la Secretaría Ejecutiva que aprobó los lineamientos para la realización de evaluaciones de la oferta en cada región⁹. Aún así, la política de articulación del sistema superior impulsada implicó avances relativos en materia de articulación, siendo que cada programa respondió a intenciones particulares y obtuvo diferentes alcances en relación a la dimensión del problema que se proponía resolver.

En diversos anteproyectos para la sanción de una nueva ley de Educación Superior -que no ha logrado tener tratamiento en el Congreso- también se encuentra presente la problemática de la articulación del sistema, señalando la importancia de "profundizar la democratización de la Educación Superior ofreciendo a los estudiantes igualdad de oportunidades de formación y de posibilidades de acceso, permanencia, egreso y reingreso al sistema, a través de acuerdos con los diferentes niveles del sistema", así como "mejorar la calidad a través de la pertinencia, concebida ésta como la correspondencia entre los fines de la Educación Superior y las necesidades dinámicas de la sociedad"¹⁰. Se admite que la articulación, teniendo en cuenta la especificidad e identidad de las instituciones debe contribuir al desarrollo de una diversidad de modalidades institucionales que atiendan a las necesidades locales y regionales, promoviendo la flexibilidad curricular y la movilidad de los estudiantes. Se plantea entonces la territorialización como alternativa, entendida como la distribución de la oferta de formación, investigación, extensión y capacitación de la Universidad 'asociada' al desarrollo local, en el marco de un compromiso con las demandas particulares del lugar. "Esto establecería una gran diferencia, pues la universidad se conectaría a la complejidad de la realidad, en lugar de encerrarse en una cápsula teorista, vacía y aséptica. La universidad se convierte en parte del medio y éste la hace consciente de las consecuencias de sus acciones. Surge así una responsabilidad real, palpable, al margen de las abstracciones de lo global: la responsabilidad por el entorno" (Guillaumin, 2004:58), en la configuración de nuevos modelos institucionales que articulen los ámbitos culturales, cognitivos y territoriales.

Los Centros Regionales de Educación Superior en la región sur patagónica

Desde la Secretaría de Políticas Universitarias se propuso en el año 2009, el Programa de Expansión de la Educación Superior que proyecta el financiamiento de Centros Regionales de Educación Superior (CRES) en los que una o más universidades pertenecientes a una región pueden implementar ofertas académicas de formación profesional en consorcio con municipios locales¹¹. Esa vinculación interinstitucional adquiere forma jurídica de convenio, y si bien esta nueva configuración no está contemplada explícitamente en la actual Ley de Educación Superior, constituye una respuesta a la creciente demanda territorial posibilitando la ampliación de la cobertura de formación.

En el marco de este programa, en 2011 se firmó un convenio entre la Secretaría de Políticas Universitarias, la Universidad Nacional de la Patagonia Austral¹²., la Universidad Nacionales de Tierra del Fuego, la Universidad Nacional Río Negro, la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y la Facultad Regional Río Gallegos de la Universidad Tecnológica Nacional y el Municipio de El Calafate; y

en 2013 se firmó un documento similar con el Municipio de Comandante Luis Piedra Buena. De modo que el CPRES- Región Sur formalizó la propuesta de creación de los primeros CRES en la provincia de Santa Cruz con una mirada estratégica respecto del desarrollo económico, social, productivo y cultural de los conglomerados poblacionales en cuestión, y como un manifiesto mecanismo de articulación, organizando un dispositivo que buscó reducir el desarraigo de los estudiantes que viven en localidades no comprendidas en los asientos habituales de las unidades académicas y consecuentemente disminuir la deserción en el nivel, entendiendo que los dos movilizadores juveniles más importantes son la posibilidad de estudio y de trabajo. Se basó en el diagnóstico realizado en su primera etapa de implementación, buscando superar alternativas de fragmentación del sistema y proliferación de ofertas basadas sólo en la demanda directa. La posibilidad de planificar la presencia de la Universidad en las comunidades involucradas que lo requerían significó un desafío a asumir que requirió del análisis de la pertinencia de la propuesta en función de la necesidad social.

De este modo, los CRES de región sur establecieron hipótesis de trabajo sobre áreas de vacancia y prioridades en orden a la atención de las demandas para su desarrollo integral. Las definiciones de demandas locales se resuelven de acuerdo a la relación de fuerzas coyunturales a partir de la influencia del contexto intrainstitucional configurado por la diferenciación funcional del entramado de actores que participan a la hora de establecer las dimensiones y/o aspectos a considerar en la elaboración del diagnóstico en la línea de atender expectativas y particularidades de cada Municipio. Esto es posible de sostener en el marco del actual reposicionamiento del rol del Estado que busca restringir su carácter fetichista (Taussing, 1996) componiendo una mayor representación de los intereses de los sectores populares¹³. La Universidad pasa a establecerse entonces como un actor dentro de la compleja red de decidores que concurren en la configuración de la oferta de formación y de investigación local.

En este sentido, cabe señalar que los CRES se organizan en divergencia con otras estrategias de expansión de la de Educación Superior que han tenido lugar en décadas anteriores tales como: el desarrollo de los sistemas de cobertura territorial que implicaban la creación de un sistema regional en su zona de influencia mediante unidades académicas; la radicación de carreras universitarias en instituciones no universitarias en las cuales las universidades dictaban el tramo terminal de sus carreras de grado o ciclos de complementación curricular destinados a docentes; la asociación con otras universidades para el dictado de carreras de postgrado y menos frecuentemente para respaldar una oferta nueva y/o temporal, o para desarrollar nuevas capacidades académicas desde la formación de grado. En ellas, la dinámica de la expansión respondió en forma dominante a una lógica de mercado (Pérez Rasetti y Araujo, 2010), siendo financiada con fondos generados a partir de la propia actividad y escasas garantías de calidad para los estudiantes¹⁴.

La dinámica que prevalece en la propuesta de creación de los CRES es generar en localidades geográficamente aisladas presencia de actividad académica integral (que incluya actividades de docencia, investigación y extensión), buscando tener un impacto significativo en la región, muchas veces frente a la falta de perspectivas futuras que aqueja a sus jóvenes. La elaboración de proyectos participativos como eje que atraviesa los contenidos curriculares de las distintas etapas formativas de las carreras de grado que en ellos se dictan¹⁵ genera el reto de una propuesta en relación a problemas y demandas sociales que suponen un abordaje tanto interdisciplinario como intersectorial resignificando los códigos teóricos en la intervención sobre la realidad (Zemelman, 2004). En el mismo sentido, la horizontalización de viejas estructuras de organización académica, genera la necesidad de conformación de equipos de trabajo docente incluyentes y con responsabilidades menos segmentadas.

13. Taussing refiere al "fetichismo de Estado" para develar la ausencia de representación de algunos sectores en la gestión del mismo. "El estado no es la realidad que existe detrás de la máscara de la práctica política. Es en sí mismo la máscara que prohíbe que veamos la práctica política tal como es [y] nace como un constructo implícito; luego se reifica —como el *res publica*, la reificación pública, no menos— y adquiere una identidad simbólica, progresivamente divorciada de la práctica como una representación falsa de esta última" (Phillip Abrams, "Notes on the Difficulty of Studying the State," *Journal of Historical Sociology* 1, no. 1 (1988): 58).

14. Ver Documento "Hacia un sistema integrado de educación superior en la Argentina: democratización con calidad". Secretaría de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2000

15. Actualmente se dictan las carreras de Enfermería Universitaria y Profesorado de Educación Primaria

Las localidades de El Calafate y Comandante Luis Piedra Buena son ciudades que han tenido un alto crecimiento poblacional a partir de la sostenida inmigración interna luego de la explosión demográfica del año 2005. En este sentido, los desafíos que una política de este tipo debe enfrentar son por un lado, la atención de sectores que se constituyen como primera generación de estudiantes universitarios, y por otro, si se piensa en un desarrollo territorial armónico, la necesidad de potenciar el crecimiento de la comunidad profesional y científica local para proporcionar masa crítica a las instituciones que desempeñan allí actividades tanto productivas como educativas, de gestión o de prestación de servicios, superando la reproducción de las diferencias geográficas que las estrategias convencionales de extensión de la cobertura mencionadas comprenden. Es decir, se procura, de la mano de las organizaciones e instituciones locales, generar procesos de innovación social, lo que supone un replanteo en términos epistemológicos de los procesos de gestión del conocimiento tradicional autocentrado y de sus prácticas reproductivistas frente a interpelaciones ajenas a la lógica académica.

Este enclave de la Universidad lleva inevitablemente a repensar: el lugar geográfico desde el que se gestan y concretan los proyectos de políticas educativas, la finalidad a la que éstos se orientan desde un posicionamiento ético, político y político regional, y finalmente, la cuestión de sus destinatarios con tendencia hacia una mayor o menor inclusión. Estas consideraciones van orientando la integralidad de las prácticas (Trincherero y Petz, 2013) que asumen las problemáticas emergentes como contenido en la formación de los futuros profesionales frente a los “procesos de banalización” de la práctica universitaria expresados en una debilidad creciente de las instituciones en esa relación entre conocimiento y contexto.

Reflexiones finales

Si bien es posible inferir que aunque en nuestro país desde los últimos años han tenido lugar políticas activas, todavía no se ha podido consolidar un sistema universitario. Sin embargo, cabe destacar que existe, como consecuencia de las recurrentes crisis del sector, un cambio en su cultura organizacional y comienza a plantearse la necesidad de establecer análisis de escenarios futuros y planificación.

En el marco de los planes estratégicos, las políticas de acceso al nivel superior que enfatizan la integración del sistema o la inclusión social desafían el planteo universitario academicista y su lógica de gestión tradicional. A diferencia de las estrategias institucionales de expansión de la cobertura de la oferta, enmarcadas en la lógica de mercado predominante a lo largo de la década del 90, que no sólo no lograron resolver el problema sino que actuaron como agravantes de las situaciones de inequidad, la experiencia de creación de dos CRES en la provincia de Santa Cruz originó presencia física de la Universidad en localidades geográficamente aisladas, generando condiciones para la participación de sectores que han sido históricamente excluidos de las posibilidades de acceder al nivel superior. Además de apuntalar la formación de recursos humanos profesionales requeridos para el desarrollo estratégico de las respectivas comunidades, buscó brindar espacios de crecimiento a los jóvenes egresados del nivel polimodal.

Desde la perspectiva de las políticas públicas, estas experiencias promueven acciones conjuntas con organismos provinciales y municipales para ejecutar proyectos académicos acordes a los requerimientos territoriales, evaluando no sólo las demandas locales actuales sino también las potenciales, en vista a los planes estratégicos municipales y a los perfiles económico-productivos regionales.

La calidad en las instituciones educativas públicas- lejos de ser medida a través de índices de productividad- se corresponde con la formación de la ciudadanía para desempeños profesionales, culturales y científicos que fortalezcan los ámbitos cívico-democráticos de nuestras sociedades. La administración eficiente de las mismas debería estar orientada entonces por el sentido de su función social, tomando distancia de los parámetros de la clásica evaluación académica. En este sentido, repensar a las universidades en su triple función de productoras, transmisoras y difusoras del conocimiento no necesariamente significa retomar el modelo de universidad idealista o cientificista alemana del siglo XIX, sino proyectar una universidad alternativa que, partiendo de su misión histórica, pueda tomar en cuenta los contextos en los que participa de modo de asumir mayores niveles de pertinencia en relación a su compromiso con las realidades en las que se encuentra emplazada, realidades que no siempre se corresponden tan unívocamente con las que se esquematizan en las aulas.

Poner el acento en la atención a las nuevas demandas y condiciones de las instituciones implica empezar a planear estructuras organizativas que favorezcan tanto los procesos formativos basados en la inclusión como la investigación con valor social. De modo que la resignificación del sentido de la universidad y su integración al proceso de desarrollo social, y productivo proyecta un modelo universitario definido por objetivos estratégicos de largo plazo orientados a dicha integración.

Finalmente, estimamos importante avanzar en la producción de información y evaluación de resultados sobre estas experiencias institucionales recientes que están teniendo lugar en distintas jurisdicciones provinciales.

Bibliografía

- » Abrams, P. (1988). “Notes on the Difficulty of Studying the State”, *Journal of Historical Sociology* 1, no. 1
- » Altbach, P. G. (2007). “Peripheries and Centres: Research universities in developing countries”, *Higher education management and policy*, Vol. 19 No. 2, OCDE.
- » Balán, J. (coord.) (2000). *La educación superior, el Estado y el mercado: Las reformas de los años noventa en América Latina*. México, Editorial de la Universidad Autónoma de México.
- » Brunner, J. (coord.) (1995). *Educación superior para América latina: una agenda para el año 2000*. Santafé de Bogotá, Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- » Catino, M., Juarros, F. (2011). “Debates y dilemas sobre el ingreso a la universidad pública en Argentina. Argumentos y reflexiones en perspectiva latinoamericana” En: Martínez, S. *Universidad y Democracia. Nuevos desafíos en el ingreso a la Universidad*. UNCO.
- » Cerrutti, M., Binstock, G. (2010). “La institución escolar del nivel medio en el pasaje a la Educación Superior”, *Cuaderno del CENEP* N°55.
- » CEPAL (2007). *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas CEPAL/Agencia Española de Cooperación Internacional/Secretaría General Iberoamericana.
- » Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento – IEC/CONADU.
- » García Guadilla, C. (2001) “Globalisation, regional integration and higher education in Latin America” en *International News*. Londres, Society for Research into Higher Education. N° 46, noviembre.
- » Gluz, N. (Comp.) (2011). *Admisión a la Universidad y Selectividad Social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Los Polvorines, UNGS.
- » Guillaumin Tostado, A. (2004). “Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad”, *Revista Académica Polis*.
- » Gvirtz, S., Dufour, G. (2008). *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Buenos Aires, Aique.
- » Houtart, F. (2012). ¿Crisis civilizatoria? (Debate). En *La Tendencia. Revista de Análisis Político. Movimientos sociales, mujeres, gobierno*, Quito, FES-ILDIS, No. 13, abril-mayo, pp. 142-146.
- » Ibarra Colado, E. (2002). “La ‘nueva universidad’ en México: Transformaciones recientes y perspectivas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, enero-abril, Vol. 7, número 14.
- » Kisilevsky, M. (2002) *Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- » Llomovatte, S., Juarros, F., Kantarovich, G. (2014). *Reflexiones prospectivas sobre la Universidad pública*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- » Magalhães, A. (2014). Estudios del futuro, el síndrome de Cassandra y la predicción en la enseñanza superior europea. En: Llomovatte, S., Juarros, F., Kantarovich, G. (2014). *Reflexiones prospectivas sobre la Universidad pública*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » Mollis, M. (comp.) (2009). *Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una nueva Ley de Educación Superior*. Buenos Aires, CCC-CLACSO.
- » Mollis, M. (2006). “Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas” en: Teichler, U., *Reformas de los modelos de la educación superior*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA - Miño y Dávila.
- » Peres Rasetti, C., Araujo, J. (2010). Expansión de la educación superior en la argentina: desafíos y propuestas para pensar las políticas de acceso. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata, 8-10 de diciembre.
- » Rodríguez Gómez, R. (2003). “La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores” en Mollis, M. (ed.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires, CLACSO.
- » Schwartzman, S. (1996). *América latina: Universidades en transición*. Washington, Organización de los Estados Americanos, Colección Interamer.
- » Sigal, V. (2003). La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina. *Documentos de Trabajo* No 113. Universidad de Belgrano.
- » Taussing, M. (1996). *Maleficium: el fetichismo de Estado*. Traducción. Bogotá, Norma, 2002.
- » Teichler, U. (2006). *Reformas de los modelos de la educación superior*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA - Miño y Dávila.
- » Trinchero, H., Petz, I. (2013). “El academicismo interpelado. Sobre la experiencia de una modalidad de territorialización de la Universidad pública y los desafíos que presenta”. En, Lischetti, M. (comp.) *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » Wallerstein, I. (2005). *La decadencia del poder estadounidense*. México, Era.
- » Zemelman, H. (2004). *Pensar teórico, pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social en América latina; los desafíos del pensamiento crítico*. México, Siglo XXI.
- » SITEAL. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Datos 2011.
- » IESAL-UNESCO. Documento Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe / editado por Ana Lúcia Gazzola y Axel Didriksson.- Caracas, 2008.

Ignacio Aranciaga

Magíster en Ciencia, Tecnología y Sociedad (UNQ). Docente UNPA. Investigador Categoría III. Director de la Red Interuniversitaria para el Estudios de las Política sobre la Educación Superior en América Latina (RIEPESAL) Programa PPUA-Secretaría de Políticas Universitarias, 2013-2014.

Fernanda Juarros

Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Docente UNPA-UBA. Investigadora Categoría II. Codirectora del Proyecto UBACyT “Debates actuales en el marco de la Sociología Crítica de la Educación: la “Latinoamericanización” del conocimiento y los nuevos modelos de transferencia en la Universidad”, Programación científica 2014-2017.