

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**MARÍA JULIETA ABBA**

**LÍMITES Y POTENCIALIDADES PARA EL DESARROLLO DE UNA  
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR NECESARIA:  
ESTUDIO DE CASO DE LA UNILA (BRASIL) Y LA ELAM (CUBA)**

**São Leopoldo**

**2018**

MARÍA JULIETA ABBA

**LÍMITES Y POTENCIALIDADES PARA EL DESARROLLO DE UNA  
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR NECESARIA:  
ESTUDIO DE CASO DE LA UNILA (BRASIL) Y LA ELAM (CUBA)**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora em Educação,  
pelo Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Berenice Corsetti

São Leopoldo

2018

A122L

Abba, María Julieta.

Límites y potencialidades para el desarrollo de una internacionalización de la educación superior necesaria: estudio de caso de La UNILA (Brasil) y La ELAM (Cuba) / María Julieta Abba. – 2018.

278 f. : il. (principalmente color.), mapas ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

“Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Berenice Corsetti”.

1. Ensino superior – América Latina. 2. Ensino superior – Aspectos sociais – América Latina. 3. Ensino superior – Brasil – Cooperação internacional. 4. Ensino superior – Cuba – Cooperação internacional. I. Título.

CDU 378(7/8=6)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252)

MARÍA JULIETA ABBA

**LÍMITES Y POTENCIALIDADES PARA EL DESARROLLO DE UNA  
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR NECESARIA:  
ESTUDIO DE CASO DE LA UNILA (BRASIL) Y LA ELAM (CUBA)**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora em Educação,  
pelo Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos - UNISINOS

Aprovada em 26 de fevereiro de 2018

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Berenice Corsetti - UNISINOS

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Estela Miranda - UNC

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Regina Claudia Laisner - UNESP

---

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck - UNISINOS

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Flávia Obino Corrêa Werle - UNISINOS

*A todos los que compusieron el grupo de análisis de esta investigación, especialmente al movimiento UNILA Resiste y a los graduados de la ELAM, por creer en la luz de la utopía y defenderla de aquellas fuerzas que intentan apagarla.*

## AGRADECIMIENTOS

Sepa el lector de este trabajo que la elaboración del mismo no hubiera sido posible sin el apoyo de un grupo de personas que me acompañaron y guiaron en esta caminata. Cada una de ellas formó parte de esta etapa que finaliza, pero también de una que se inicia. A todas ellas, mi más sincero y afectuoso agradecimiento.

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi mamá y a mi papá, porque aguantaron la “saudade” de tenerme geográficamente lejos, me apoyaron en todas mis decisiones, me incentivaron a perseguir mis sueños y fomentaron en nuestra familia la sensibilidad social y política. Sobre todo, me gustaría agradecerles porque siempre creyeron en mí.

A Gus (mi hermano) Sole (su compañera), Penny y Marlon, porque tal vez sin entender de qué se trataba mi trabajo, siempre lo respetaron. Innúmeras veces me recibieron en su casa en Morón (Buenos Aires), durante la maestría o para realizar algún curso, reunión o congreso. En todas las visitas fue como si el tiempo nunca pasara. Con ellos aprendí que se pueden conocer muchos lugares a través del relato detallado por diversas partes del mundo.

Existe una triada que no puede faltar en esta parte tan importante. Ellos son: mi tía (Chicha), mi abuela (Juana) y mi abuelo (Pepe). A la Chicha le quiero agradecer por ser el roble de la familia, por cuidar de mi mamá cuando ella lo necesitó y por revisar/leer este texto cuidadosa y delicadamente. A mis abuelos, agradecerles por sus constantes oraciones, sus promesas, sus sacrificios y por el cariño que me brindan desde que nací.

A mi compañero de vida, por la confianza y el amor de cada día. Su acompañamiento y paciencia hicieron que este camino sea más leve. Me gustaría agradecerle por todas las contribuciones realizadas a este trabajo, mediante diálogos sobre teoría y metodología, que nos llevaron a reflexionar que otros mundos son posibles y nosotros estamos construyendo el nuestro. Junto a él me di cuenta que el amor trasciende todo tipo de fronteras. Por todo ello y más, una parte de este trabajo también es suyo.

A la “familia brasilera”, que supe construir a partir de mi llegada a Brasil. Ellos son: la familia Hendler da Paz (Arno, Luzia, Juli, Joice, Angela y Tales), la familia Adams-Libardoni (Telmo, Marilí y Daniel) y la Familia Martins-Redin (Marita, Redin, sus hijas y su nieto). Me

abrieron las puertas de sus casas, recibieron a mi familia, me “adoptaron” e hicieron que sienta el Brasil como mi casa. MUCHAS GRACIAS por todo el amor y el apoyo incondicional!

A los/las colegas del doctorado “turma 2014”, especialmente a las amigas Thay, Lu, Fernanda, Giovana, Lidi y Bianca; por todos los momentos compartidos (de emoción y de dolores), durante estos cuatro años. Me permitieron conocer la inmensidad de Brasil, desde Maranhão hasta Mato Grosso, y formaron parte de los más preciado de este intercambio cultural.

Otro de los regalos de esta experiencia fue un grupo de colegas/amigos con los cuales conviví en el CEIE, en la UNISINOS y por fuera de estos espacios también. Ell@s son: Leo, Cauê, Marina, Luise, Diandra, Lucas, Claudia, Mara y Cheron. Muchas gracias por las charlas, los proyectos, las actividades, las juntadas, las informaciones compartidas, la solidaridad como principal característica; todo contribuyó para construir esta investigación y que su tránsito fuese con placer.

A mi profesora orientadora/directora de tesis, Berenice Corsetti, quien supo guiarme en la elaboración de este trabajo con sus aportes y contribuciones, así como con su amorosidad y cariño. Desde el inicio aceptó emprender este camino conmigo, me acompañó durante todo su transcurso y colaboró para resolver las dificultades que se fueron generando. Muchas gracias profe Bere, usted también fue uno de los regalos de esta aventura!

A los evaluadores de este trabajo que colaboraron en su construcción y cualificación. Al profesor Danilo Streck, porque un día recibimos un e-mail de él con informaciones sobre las becas PEC-PG. Ocho meses después estaba iniciando el doctorado en UNISINOS. Me gustaría agradecerle también por recibirme en su seminario y luego en el CEIE, por los diálogos, los valiosos aportes y por su generosidad. A la profesora Regina Laisner, agradecerle por aceptar ser parte de este trabajo y de los proyectos que tenemos en conjunto. En ella descubrí una profesora comprometida con la realidad regional, así como una persona cálida y excepcional. A la profesora Flavia Werle, que también me recibió en sus seminarios e inicialmente en su práctica de investigación. En todos esos momentos colectivos surgieron aportes interesantes que colaboraron para el desarrollo de este trabajo. Asimismo, me gustaría agradecerle por la sensibilidad y la acogida que me brindó durante mis primeros

meses de estadía en Brasil. A la profesora Estela Miranda, por sus contribuciones y sugerencias realizadas para la elaboración de esta investigación. También agradecerle la predisposición que siempre tuvo para encontrarnos en diversos lugares para dialogar sobre la propuesta de estudio.

*Al Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos*, a la coordinación de dicho programa y a las secretarias Loi y Carol. Ellas me auxiliaron y orientaron, de forma muy competente, durante todo el doctorado, simplificando aquellas cosas que parecían casi imposibles.

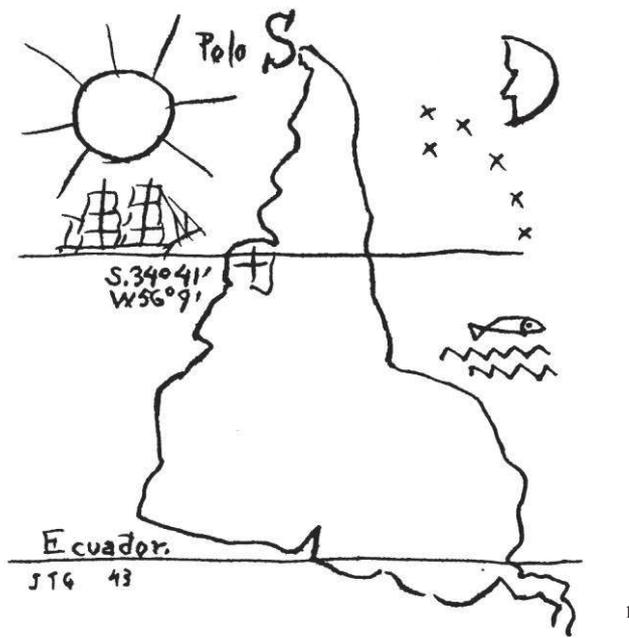
A un grupo de profesores que conocí en UNISINOS, de los cuales aprendí que la esperanza es lo último que se pierde: Solon Viola, Janira Silva, Edla Egert, Telmo Adams, Mari Forster y Beatriz Fischer.

A Alice, por la recepción amable y atenciosa que me brindó todas las veces que fui a la biblioteca de UNISINOS para solicitar su ayuda con el formato de las normas de la ABNT.

Al grupo de “ALIADOS” de esta investigación que desde diferentes lugares y acciones colaboraron para que este trabajo sea posible. Quienes me pasaron una dirección de correo, quienes me ayudaron a contactar al grupo de estudio, quienes me ofrecieron o abrieron las puertas de su casa para hospedarme durante la salida de campo, quienes me dieron una palabra de aliento o simplemente quienes me prestaron un oído: Sol Herrero, Jane Kely, Paula Artessi, Flavio, Bertica y Rodolfo y la Asociación Cultural José Martí de Rio Grande do Sul.

A los graduados de la ELAM y a los profesores, gestores y estudiantes de la UNILA, que me recibieron y aceptaron ser parte de este trabajo. Contribuyeron con sus relatos y me brindaron informaciones para poder construir una parte fundamental de la tesis.

A la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* y al *Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)*, por el financiamiento de la investigación y por la posibilidad que otorgan para que estudiantes internacionales como yo podamos estudiar con inversión pública en Brasil.



He dicho Escuela del Sur; porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte. (GARCIA TORRES, 1941, p. 213).

---

<sup>1</sup> Joaquín Torres García, Obra: *América invertida*, realizada en 1943. Tinta sobre papel. 22x16 cm.

## RESUMEN

En el actual contexto de internacionalización de la educación superior en América Latina, este trabajo investiga los límites que enfrentan y las potencialidades que presentan los estudios de caso de la Universidade Federal para a Integração Latino-Americana (UNILA-Brasil), y la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM-Cuba), para desarrollarse como experiencias de universidades y de internacionalización necesaria. Para ello, se lleva a cabo un estudio cualitativo, de tipo descriptivo y exploratorio, que se fundamenta mediante un enfoque histórico, estructural y dialéctico. Se utilizaron diversas fuentes de datos como entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios, observaciones registradas en cuaderno de campo y un registro fotográfico; mientras que las técnicas escogidas para el análisis de las informaciones fueron la triangulación de datos y el análisis documental. En la dimensión teórica, la investigación se sustenta en autores clásicos y contemporáneos que colaboran para el estudio de la identidad y del pensamiento latinoamericano, así como de la universidad y de la internacionalización de la educación superior como elementos que involucran fuerzas en constante tensión. Al respecto, se utiliza la antinomia construida por Darcy Ribeiro sobre la universidad cuestionada y la universidad necesaria, para problematizar el abordaje de las principales temáticas de este trabajo. Las categorías de análisis se construyeron a partir de estos aportes teóricos, contemplando tres categorías en cada modelo de universidad. En la universidad cuestionada: 1) Dependencia, 2) Exclusión, y 3) Relación inorgánica entre universidad-sociedad; y en la universidad necesaria: 1) Autonomía, 2) Dialogo intercultural crítico y transversal, y 3) Relación orgánica entre universidad-sociedad. Luego de la implementación de los instrumentos de recolección de datos, desarrollada en el campo empírico, se efectuó la matriz de análisis, organizada por ejes que incluían una relación de tensión entre diversas categorías de los dos modelos de universidad, así como por dimensiones, construidas a partir de los actores de la investigación: gestores, docentes y estudiantes/graduados. La triangulación de datos permitió constatar que las experiencias de UNILA y la ELAM presentan similitudes en cuanto a los límites y potencialidades significativas para desarrollarse como experiencias de universidades y de internacionalización necesaria. Entre los límites se puede destacar la vulnerabilidad a los cambios del contexto económico-político nacional, regional e internacional, lo cual trajo aparejado un segundo límite que fue la modificación del proyecto institucional que dio origen a ambas universidades. Las potencialidades encontradas fueron la promoción de la integración regional; la preocupación por la formación de pensamiento crítico; el ambiente de interculturalidad y diversidad; el enriquecimiento personal y académico a partir del intercambio con diferentes culturas; la formación a través de valores como la solidaridad y el humanismo; y la resistencia frente a los embates y cambios políticos-económicos en diferentes niveles. Se considera que los límites y potencialidades encontrados en la UNILA y la ELAM conviven bajo una relación de tensión hacia el interior de cada una de ellas, siendo estas disputas un motor esencial para conseguir viabilizar esa concepción de otra universidad y de otra internacionalización: la necesaria.

**Palabras clave:** Internacionalización de la educación superior. UNILA. ELAM. Universidad necesaria. Límites y potencialidades.

## RESUMO

No atual contexto de internacionalização da educação superior na América Latina, este trabalho investiga os limites que enfrentam e as potencialidades que apresentam os estudos de caso da Universidade Federal para a Integração Latino-Americana (UNILA-Brasil), e a Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM-Cuba), para se desenvolver como experiências de universidades e de internacionalização necessária. Desta forma, se realiza um estudo qualitativo, de tipo descritivo e exploratório, que se fundamenta mediante um enfoque histórico, estrutural e dialético. Utilizaram-se diversas fontes de dados como entrevistas semi-estruturadas, questionários, observações registradas no caderno de campo e um registro fotográfico; enquanto as técnicas escolhidas para a análise das informações foram a triangulação de dados e a análise documental. Na dimensão teórica, a pesquisa se sustenta em autores clássicos e contemporâneos que colaboram para o estudo da identidade e do pensamento latino-americano, assim como da universidade e da internacionalização da educação superior como elementos que envolvem forças em constante tensão. A este respeito, se utiliza a antinomia construída por Darcy Ribeiro sobre a universidade questionada e a universidade necessária, para problematizar a abordagem das principais temáticas deste trabalho. As categorias de análise se construíram a partir destes aportes teóricos, contemplando três categorias em cada modelo de universidade. Na universidade questionada: 1) Dependência, 2) Exclusão, e 3) Relação inorgânica entre universidade-sociedade; e na universidade necessária: 1) Autonomia, 2) Diálogo intercultural crítico e transversal, e 3) Relação orgânica entre universidade-sociedade. Após a implementação dos instrumentos de coleta de dados, desenvolvida no campo empírico, se efetuou a matriz de análises, organizada por eixos que incluíam uma relação de tensão entre diversas categorias dos dois modelos de universidade, assim como por dimensões, construídas a partir dos atores da investigação: gestores, docentes e estudantes/graduados. A triangulação de dados permitiu constatar que as experiências da UNILA e da ELAM apresentam semelhanças enquanto aos limites e potencialidades significativas para desenvolver-se como experiências de universidades e de internacionalização necessária. Entre os limites pode-se destacar a vulnerabilidade às mudanças de contexto econômico-político nacional, regional e internacional, o qual trouxe consigo um segundo limite que foi a modificação do projeto institucional que deu origem a ambas universidades. As potencialidade encontradas foram a promoção da integração regional; a preocupação pela formação de pensamento crítico; o ambiente de interculturalidade e diversidade; o enriquecimento pessoal e acadêmico a partir do intercâmbio com diferentes culturas; a formação através de valores como a solidariedade e o humanismo; e a resistência frente aos embates e mudanças políticas-econômicas em diferentes níveis. Considera-se que os limites e as potencialidades encontradas na UNILA e na ELAM convivem sob uma relação de tensão desde o interior de cada uma delas, sendo estas disputas um motor essencial para conseguir viabilizar esta concepção de outra internacionalização: a necessária.

**Palavras-chave:** Internacionalização da educação superior. UNILA. ELAM. Universidade necessária. Limites e potencialidades.

## ABSTRACT

Within the current context of internationalization of higher education in Latin America, this work investigates the potentialities and the limits encountered in the case study approach of the Universidade Federal para a Integração Latino-Americana (UNILA-Brasil) and the Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM-Cuba), to develop themselves as needed experiences of universities and internationalization in higher education. Thus, it is realized a qualitative study of descriptive and exploratory type, which is based through a historical, structural and dialectical approach. It was used diverse data sources as semi structured interviews, questionnaires, observations registered in the fieldnotes and photographic register; whilst the techniques chosen to analyze this data were the data triangulation and documental analysis. In the theoretical dimension, this research is based in classic and contemporary authors which collaborate to the studies of the identity and the Latin American thinking, as well as the university and the internationalization of higher education as elements which implicate constant straining forces. Thereupon, it was used the clash between two ideas designed by Darcy Ribeiro about the questioned university and the needed university, to problematize the approach of the dominant themes of this work. The analyzed categories were built from those theoretical contribution, contemplating tree categories in each university model. In the questioned university: 1) Dependency, 2) Exclusion, and 3) Inorganic relation between university – society; and in the needed university: 1) Autonomy, 2) Critic intercultural and transversal dialogue, and 3) Organic relation between university-society. After the implementation of the data collecting instruments, developed in the empirical field, the analyses were performed, it was organized in axes which included a strained relation between various categories of the two models of university, within some dimensions built from the investigated actors such as: managers, professors and students/alumni. The data triangulation allowed to verify that the experiences of UNILA and ELAM show significative resemblance concerning the limits and potentialities of those two universities to develop themselves in experiences of university and internationalization needed. Among the limits stands out the vulnerability to changes in the economical – political and national context, which brought forward a second limit which was the modification of the institutional project the very one which gave origin to both universities. The potentialities found were the promotion of regional integration; the concern for formation of a critical thinking; the intercultural and diverse environment; the personal and academic enrichment from the perspective of interchange with diverse cultures; the formation through values such as solidarity and humanism; and the resistance in face of blows and political – economical changes at distinct levels. It is considered that the limits and potentialities found at UNILA and ELAM live together under a strain relation in the indwelling of each one of them, being these quarrels the essential engine to get to make feasible this conception of other internationalization: the needed one.

**Keywords:** Internationalization of higher education. UNILA. ELAM. Needed University. Limits and potentialities.

## LISTA DE CUADROS

Cuadro 1- Etapas del estudio .....	39
Cuadro 2 - Clasificaciones por tipo de internacionalización .....	78
Cuadro 3 - Variaciones del vocabulario sobre educación internacional en los últimos 50 años .....	80
Cuadro 4 - Principales características de la Internacionalización Cuestionada y de la Internacionalización Necesaria en América Latina .....	88
Cuadro 5 - Protocolo de estudio de casos .....	94
Cuadro 6 - Conjunto de documentos utilizados para la investigación.....	104
Cuadro 7 - Matriz de análisis.....	107
Cuadro 8 - Institutos y carreras de grado de la UNILA.....	128
Cuadro 9 - Conjunto de respuestas de los estudiantes de medicina de la UNILA acerca de los aspectos positivos y negativos de la institución .....	172

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representación del proceso dialéctico .....	97
Figura 2 - Proyecto arquitectónico de la UNILA realizado por el arquitecto Oscar Niemeyer.....	118
Figura 3 - Mapa I de la localización geográfica de la UNILA .....	120
Figura 4 - Mapa II de la localización geográfica de la UNILA.....	120
Figura 5 - Mapa representativo del total de estudiantes de la UNILA (2010-2016), por país. ....	124
Figura 6 - Mapa I de la localización geográfica de la ELAM .....	144
Figura 7 - Mapa II de la localización geográfica de la ELAM.....	144
Figura 8 - Mapa representativo del total de graduados de la ELAM (2005-2015), por región. ....	148

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de estudiantes matriculados en la ELAM (2007/2008 – 2016/2017) .....	149
Gráfico 2 - Enseñanza primaria y secundaria de los estudiantes de medicina de la UNILA que respondieron el cuestionario .....	201

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1 - Número de estudiantes matriculados por nacionalidad en la UNILA (2010-2016)	124
Tabla 2 - Número de Graduados de la ELAM por regiones (2005-2015) .....	147

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AGEE	Agenda Globalmente Estructurada de la Educación
AL	América Latina
ALBA	Alternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América
ALC	América Latina y Caribe
ALCA	Área de Libre Comercio para las Américas
APS	Atención Primaria de la Salud
ARCO-SUR	Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados
AUGM	Asociación de Universidades Grupo Montevideo
BCEM	Biblioteca del Centro de Estudios Martianos
BES	Brigadas Estudiantiles de Salud
BH	Bloque Histórico
BM	Banco Mundial
BNJM	Biblioteca Nacional José Martí
BNMC	Biblioteca Nacional Médica Cubana
BRICS	Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIE	Centro de Estudos Internacionais em Educação
CEM	Centro de Estudios Martianos
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el
CI	Comissão de Implantação
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CRES	Conferência Regional de Educação Superior
ELAM	Escuela Latinoamericana de Medicina
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENLACES	Espacio Latinoamericano de Educación Superior
FAIMER	Foundation for Advancement of International Medical Education and Research

FAO	Food and Agriculture Organization of the United Nations
FARC	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
FLAES	Fórum Latino-Americano de Educação Superior
FOC	Facultades Obreras Campesinas
FOMERCO	Fórum Universitário do Mercosul
GATS	General Agreement on Trade in Services
IES	Instituciones de Educación Superior
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IIES	Instituciones Interculturales de Educación Superior
ILAACH	Instituto Latino-americano de Arte, Cultura e História
ILACVN	Instituto Latinoamericano de Ciencias de la Vida y de la Naturaleza
ILAESP	Instituto Latinoamericano de Economía, Sociedad y Política
ILATIT	Instituto Latinoamericano de Tecnología, Infraestructura y Territorio
IMEA	Instituto Mercosul de Estudos Avançados
INFOMED	Centro de Informaciones de Ciencias Médicas
LAC	Ley de Ajuste Cubano
LASA	Latin American Studies Association
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
MGI	Medicina General Integral
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMC	Organización Mundial del Comercio
OPAS	Organización Panamericana de Salud
PCC	Partido Comunista de Cuba
PDI	Plan de Desarrollo Institucional
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PISA	Program for International Student Assessment
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPC	Proyecto Pedagógico del Curso
PPG	Programa de Pós-Graduação
PROEX	Programa de Excelência Acadêmica

PROINT	Pró-reitoria de Relações Internacionais
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTI	Parque Tecnológico Itaipú
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEM	Sector Educativo del Mercosur
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SMC	Servicios Médicos Cubanos
SP	São Paulo
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
U/E	Urgência e Emergência
UDELAR	Universidad de la República
UE	Unión Europea
UFOPR	Universidade Federal do Oeste do Paraná
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal de Paraná
UFRGS	Universidade Federal de Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal de Rio de Janeiro
UFSC	Universidad Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNC	Universidad Nacional de Córdoba
UNCPBA	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
UNCUYO	Universidad Nacional de Cuyo
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UNILA	Universidade Federal para a integração Latino-Americana
UNILAB	Universidad de Integración Internacional de la Lusofonia Afro-Brasileña
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNLA	Universidad Nacional de Lanús
UNTREF	Universidad Nacional de Tres de Febrero
USP	Universidade de São Paulo

## ÍNDICE

<b>1 INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>22</b>
1.1 COYUNTURA LATINOAMERICANA DURANTE LA REALIZACIÓN DEL ESTUDIO (2014-2018).....	22
1.2 CAMINOS RECORRIDOS. LA ANTESALA DE LA INVESTIGACIÓN .....	26
<b>1.2.1 Motivos de Orden Personal</b> .....	<b>27</b>
<b>1.2.2 Motivos de Orden Teórico-Académicos</b> .....	<b>31</b>
<b>1.2.3 Motivos de Orden Práctico</b> .....	<b>34</b>
1.3 DE LA CUALIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN A LA ELABORACIÓN DE LA TESIS .....	35
1.4 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, CUESTIONES INDAGATORIAS Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO .....	36
1.5 ORGANIZACIÓN DE LA TESIS.....	38
<b>2 DIMENSIÓN TEÓRICA</b> .....	<b>40</b>
2.1 DE ANTAGONISMOS Y SIMILITUDES: EL PROCESO ANTROPOFÁGICO Y EL CALIBAN EN AMÉRICA LATINA .....	41
<b>2.1.1 Los Conceptos Metafóricos de Antropofagia y Caliban</b> .....	<b>41</b>
<b>2.1.2 Aportes de Figuras del Pensamiento Latinoamericano: Simón Rodríguez, José Martí y José Carlos Mariátegui</b> .....	<b>47</b>
2.2 DE LA UNIVERSIDAD CUESTIONADA A LA UNIVERSIDAD NECESARIA .....	54
<b>2.2.1 Universidad Cuestionada</b> .....	<b>55</b>
2.2.1.1 Dependencia.....	55
2.2.1.2 Exclusión .....	57
2.2.1.3 Relación Inorgánica entre Universidad y Sociedad .....	60
<b>2.2.2 Universidad Necesaria</b> .....	<b>63</b>
2.2.2.1 Autonomía .....	64
2.2.2.2 Diálogo Intercultural Crítico y Transversal .....	66
2.2.2.3 Relación Orgánica entre Universidad y Sociedad .....	69
2.3 INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	71
<b>2.3.1 Perspectivas Teóricas y Clasificaciones de la Internacionalización</b> .....	<b>74</b>
<b>2.3.2 De la Internacionalización Cuestionada a la Internacionalización Necesaria</b> .....	<b>79</b>
2.3.2.1 Internacionalización Cuestionada .....	82
2.3.2.2 Internacionalización Necesaria .....	85

2.3.2.3 Dos Perspectivas en Disputa .....	87
<b>3 DIMENSIÓN METODOLÓGICA.....</b>	<b>90</b>
3.1 SOBRE EL ABORDAJE METODOLÓGICO.....	90
3.2 ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN ESCOGIDA: EL ESTUDIO DE CASO .....	92
<b>3.2.1 El Protocolo para el Estudio de Caso .....</b>	<b>93</b>
3.3 INSUMOS METODOLÓGICOS .....	94
<b>3.3.1 El Concepto de Experiencia en Thompson.....</b>	<b>95</b>
<b>3.3.2 El Concepto de Dialéctica como Método y Filosofía .....</b>	<b>96</b>
3.4 UNIDADES DE ANÁLISIS Y GRUPO DE ESTUDIO .....	99
3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	100
<b>3.5.1 Entrevista Semi-estructurada .....</b>	<b>100</b>
<b>3.5.2 Cuestionarios .....</b>	<b>101</b>
<b>3.5.3 Observación y Cuaderno de Campo .....</b>	<b>101</b>
<b>3.5.4 Análisis Documental.....</b>	<b>104</b>
3.6 MATRIZ DE ANÁLISIS .....	106
<b>4 PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS.....</b>	<b>109</b>
4.1 UNIVERSIDADE FEDERAL PARA A INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA.....	110
<b>4.1.1 Sobre el Trabajo de Campo .....</b>	<b>110</b>
<b>4.1.2 Elementos para la Comprensión del Contexto de Creación de la UNILA .....</b>	<b>113</b>
<b>4.1.3 Creación de la UNILA como una Universidad Solidaria y sin Fronteras .....</b>	<b>116</b>
<b>4.1.4 El Curso de Medicina en la UNILA.....</b>	<b>128</b>
4.2 ESCUELA LATINOAMERICANA DE MEDICINA (ELAM) .....	132
<b>4.2.1 Sobre el Trabajo de Campo .....</b>	<b>133</b>
<b>4.2.2 Contexto de Creación de la ELAM.....</b>	<b>137</b>
<b>4.2.3 El Surgimiento de la ELAM como una Institución que Forma Médicos Latinoamericanos de Ciencia y Consciencia .....</b>	<b>143</b>
<b>4.2.4 El Curso de Medicina en la ELAM.....</b>	<b>150</b>
<b>5 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>154</b>
5.1 TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS EN LOS ESTUDIOS DE CASO .....	154
<b>5.1.1 Eje 1: Dependencia Versus Autonomía .....</b>	<b>156</b>
5.1.1.1 Dimensión Institucional.....	156
5.1.1.2 Dimensión Docentes.....	165
5.1.1.3 Dimensión Estudiantes/Graduados .....	171
<b>5.1.2 Eje 2: Exclusión Versus Dialogo Intercultural Crítico y Transversal.....</b>	<b>180</b>

5.1.2.1 Dimensión Institucional.....	180
5.1.2.2 Dimensión Docentes.....	191
5.1.2.3 Dimensión Estudiantes/Graduados .....	201
<b>5.1.3 Eje 3: Relación Inorgánica entre Universidad-Sociedad Versus Relación Orgánica entre Universidad-Sociedad.....</b>	<b>211</b>
5.1.3.1 Dimensión Institucional.....	212
5.1.3.2 Dimensión Docentes.....	221
5.1.3.3 Dimensión Estudiantes/Graduados .....	228
5.2 IDENTIFICACIÓN DE LOS LÍMITES Y POTENCIALIDADES EN LA UNILA Y EN LA ELAM .....	234
<b>5.2.1 Los Límites y Potencialidades y su Relación Hacia el Interior de Cada Estudio de Caso .</b>	<b>234</b>
<b>6 CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>241</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>246</b>
<b>APENDICE A – GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA CON PROFESORES DE LA UNILA .....</b>	<b>264</b>
<b>APENDICE B – GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA: PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (UNILA).....</b>	<b>265</b>
<b>APENDICE C – GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA: PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (UNILA)</b>	<b>267</b>
<b>APENDICE D – GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA: PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (UNILA)</b>	<b>269</b>
<b>APENDICE E – CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNILA.....</b>	<b>271</b>
<b>APENDICE F – GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA GRADUADOS DE LA ELAM.....</b>	<b>274</b>
<b>ANEXO A – CARTA UNILA 1.....</b>	<b>276</b>
<b>ANEXO B – CARTA UNILA 2 .....</b>	<b>277</b>
<b>ANEXO C – AVAL DE INVESTIGACIÓN MINSAP (CUBA) .....</b>	<b>278</b>

## 1 INTRODUCCIÓN

La introducción de este trabajo tiene por objetivo aproximar al lector de este trabajo a los bastidores de la investigación y a la estructura que da sustento a la misma, tomando como guía algunos interrogantes como por ejemplo ¿Por qué se realiza este estudio? ¿En qué contexto político-histórico se lleva a cabo? ¿Cómo fue evaluado el proyecto de investigación? ¿Qué se modificó luego de esa instancia evaluativa? y ¿Cómo se organiza la tesis en su versión final? Por ello, en función de estos interrogantes, en primer lugar, se presentará la coyuntura latinoamericana en la cual se enmarca la realización de la investigación, comprendida entre los años 2014 y 2018. En un segundo momento, se abordarán los caminos recorridos, es decir la antesala de la investigación, a través del aporte de Deslandes (2010) sobre los motivos que guían la investigación, los cuales pueden ser de orden personal, de orden teórico-académico y de orden práctico. En tercer lugar, se expondrán las redefiniciones y modificaciones realizadas en la investigación a partir de las recomendaciones y sugerencias de los miembros del jurado, sobre aspectos concernientes a la dimensión metodológica y teórica. Luego, en cuarto lugar, se explicará el problema de la investigación, acompañado de algunas cuestiones indagatorias y de los objetivos (general y específico) del estudio. Finalmente, se presentará la organización de la tesis, mediante un cuadro compuesto por las etapas del proceso de investigación.

### 1.1 COYUNTURA LATINOAMERICANA DURANTE LA REALIZACIÓN DEL ESTUDIO (2014-2018)

Desde el inicio del doctorado, en marzo de 2014, varios hechos relevantes sucedieron en la región latinoamericana o la influenciaron directamente. A nivel regional se podría mencionar la desaparición física del escritor colombiano Gabriel García Márquez, quien afirmó que “*La vida cotidiana en América Latina nos demuestra que la realidad está llena de cosas extraordinarias*” (MENDOZA, 1982, p. 36, subrayado nuestro). En Brasil, por ejemplo, en el plano deportivo se realizaron obras millonarias para el mundial de fútbol de 2014, las cuales se convertirían en predios abandonados meses más tarde. Ese mismo año, el golpe militar brasilero de 1964 cumplía 50 años, y para recordarlo se llevaron a cabo varias actividades en todo el país con el objetivo de mantener la memoria viva y que nunca más se padezcan procesos dictatoriales como este a lo largo y ancho de nuestra región. Asimismo, en 2014 se realizaron elecciones, en las cuales Dilma Rousseff del *Partido dos Trabalhadores*

(PT) y Aécio Néves del *Partido da Social Democracia Brasileira* (PSDB), compitieron en segunda vuelta, siendo vencedora Dilma Rouseff, quien inició su segundo mandato a partir de 2015. Otro hecho importante que ocurrió sobre finales de este año en, términos políticos, fue el inicio del proceso de *normalización* y de restablecimiento de las relaciones diplomáticas entre Estados Unidos y Cuba, luego de más de medio siglo de ruptura.

De esta forma, a partir de 2015 se plantea una nueva configuración en las relaciones políticas, económicas, sociales y comerciales entre estos dos países que durará hasta el fin del mandato presidencial de Barack Obama, a principios de 2017. Como fue mencionado anteriormente, en 2015 comenzó la segunda presidencia de Dilma Rouseff en Brasil y también la tercera de Evo Morales en Bolivia. Asimismo, sobre finales de ese mismo año, se llevó a cabo el proceso electoral en Argentina que puso fin a los 12 años del periodo de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, y dio el triunfo a Mauricio Macri como presidente de Argentina por 4 años. En diciembre de ese mismo año, el presidente de la cámara de diputados brasilera aceptaba el pedido de *impeachment* de la presidenta Dilma Rouseff por “crimen de responsabilidad”. Otro hecho importante de este año fue que, al igual que el año anterior, en 2015 otro escritor dejaba a América Latina sin la posibilidad de leer nuevos escritos, pero con una vasta literatura como, por ejemplo, su último libro *El Cazador de Historias* en donde escribía la siguiente frase: “Tu dios es judío, tu música es negra, tu coche es japonés, tu pizza es italiana, tu gas es argelino, tu café es brasileño, tu democracia es griega, tus números son árabes, tus letras son latinas. Yo soy tu vecino. ¿Y tú me llamas extranjero?” (GALEANO, 2016, p. 69).

A principios de 2016, luego de casi 9 décadas, Obama fue el segundo presidente norteamericano en ejercicio, que visitó la isla de Cuba. Durante su visita se firmaron varios acuerdos para eliminar restricciones de transporte, comercio, turismo y comunicaciones, así como para restablecer las relaciones diplomáticas entre ambos países y, finalmente, la retirada de Cuba de la “lista negra” elaborada por Estados Unidos donde se encuentran todos aquellos países considerados por este último como patrocinadores del terrorismo internacional. También en este año pero en Brasil, luego de maniobras políticas y arreglos judiciales, la cámara de diputados y la cámara de senadores votaron a favor del proceso de *impeachment* de la presidenta Dilma Rouseff, quien fue removida de su cargo de presidente, el cual fue ocupado por Michel Temer, el vicepresidente de su fórmula. Durante la ocupación en el cargo, Temer ordenó la eliminación de políticas que fueron características de los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) y de Dilma Rouseff (2011-2016) como aquellas de inclusión social, derecho a la educación y salud, derechos humanos, etc. En contrapartida, se

propuso llevar a cabo una reducción de ministerios; la privatización de bienes y servicios públicos; la disminución de la inversión pública, siendo la educación y la salud las áreas más perjudicadas; la elevación de la edad jubilatoria; la reforma laboral; la reforma política, entre otras medidas. Al avance del círculo de fuerzas conservadoras en el continente se le suma en 2016, la elección de Donald Trump como presidente de los Estados Unidos para el periodo 2017-2021. Para finalizar el relato de acontecimientos del 2016, es necesario destacar la desaparición física, a los 90 años de edad, de uno de los líderes más importantes de la Revolución Cubana, el Comandante Fidel Castro Ruz.

En 2017, antes de dejar el cargo presidencial, Barack Obama eliminó la política *pies secos, pies mojados* y el programa *Cuba Medical Professional Parole*. La primera, formaba parte de la Ley de Ajuste Cubano (LAC), creada en 1966, que garantizaba que todo cubano que entrara a los Estados Unidos de forma ilegal podría obtener la residencia permanente al cumplirse un año de permanencia en territorio norteamericano. En 1995, el gobierno del presidente Bill Clinton realizó un agregado a la ley, que implicaba que todos los cubanos interceptados por la policía en el mar (por ello la alusión a los pies mojados) serían devueltos a la isla, pero aquellos cubanos que lograsen llegar a tocar tierra norteamericana (pies secos) podrían permanecer en el país, obtener un trabajo y, transcurrido un año, pedir la residencia permanente. El segundo programa que acompañó la política de hostigamiento a la isla, fue el *Cuba Medical Professional Parole*, creado en 2006 por el presidente norteamericano George W. Bush. Este programa tenía como objetivo incentivar la desertión de médicos cubanos que estuviesen cumpliendo misiones internacionalistas en otros países, a través del otorgamiento de un permiso especial, gestionable en cualquier embajada norteamericana de un tercer país, para ingresar en los Estados Unidos y ejercer su profesión allí. Con la asunción de Donald Trump, la política de Estados Unidos hacia Cuba vuelve a la tradicional relación de confrontación, manifestándose un retroceso en los avances alcanzados en los acuerdos bilaterales realizados por ambos países. Vale destacar que bajo ninguna de las administraciones norteamericanas se consiguió llegar a un acuerdo en la política interna de este país, sobre la eliminación del bloqueo económico, comercial y financiero impuesto de forma ilegítima hacia Cuba desde hace más de medio siglo. Cuando se camina por las calles de Cuba puede verse un cartel en una de sus avenidas principales con la siguiente frase “*Bloqueo: el genocidio más largo de la historia*”. Asimismo, en el informe presentado por Christine Chanet, Representante Personal del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, se destacaba que

Las restricciones impuestas por el bloqueo contribuyen a privar a Cuba de un acceso vital a los medicamentos, las nuevas tecnologías científicas y médicas, los alimentos, el tratamiento químico del agua y la electricidad. La Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) han denunciado los efectos desastrosos del bloqueo para los derechos económicos, sociales y culturales del pueblo cubano (CHANET, 2006, p. 5-6).

En este sentido, pese al apoyo de organismos vinculados a las Naciones Unidas, así como la votación anual realizada en la Asamblea General condenando el bloqueo, el mismo continua, independientemente del cambio de los diferentes gobiernos demócratas o republicanos, con su accionar de estrangulamiento del desarrollo de Cuba.

Retomando el transcurso de los años 2014, 2015, 2016 y 2017, se puede observar la vuelta de un giro conservador en los diferentes gobiernos del continente (salvo algunas excepciones como Bolivia y Venezuela), de la mano de un recrudecimiento de las políticas y valores neoliberales a nivel internacional. Un ejemplo plausible de mencionar es la discriminación, la intolerancia, el racismo y la xenofobia que forman parte del cotidiano de algunos países europeos frente al ingreso de miles de africanos que escapan de las cruentas realidades que viven en sus países de origen. Es por ello que los hechos mencionados y otros que seguramente quedaron fuera en el afán de lograr una síntesis, hicieron con que estos años fueran de mucha convulsión para nuestra región y para otras regiones del mundo como Europa, Asia, África y Medio Oriente, lo que lleva a preguntarnos ¿Existe una conexión entre hechos ocurridos en diferentes partes del mundo? ¿Cómo podría explicarse? ¿La causa es la hegemonía capitalista? Para colaborar en el proceso de reflexión, resulta interesante el aporte teórico de Wallerstein (2002) en el que argumenta que actualmente somos espectadores de la crisis de los Estados Unidos y de la decadencia del sistema capitalista como tal, ya que a medida que se fue expandiendo el espacio de explotación, las contradicciones aumentaron y esa hegemonía, expresada a través del consenso y la coerción, se vio tambalear. Por ello, Wallerstein (2002) afirma que luego de esta etapa de madurez, alcanzada mediante la expansión, ocupación y explotación de los países periféricos, nos estamos aproximando a la etapa del declive, en la cual el sistema capitalista llegaría a su fin.

Sin embargo, si observamos los hechos mencionados y recordamos otros que no fueron colocados en el relato, veremos como la idea de un capitalismo débil y atacado por sus propias contradicciones, pareciera ser un sueño lejano. Las promesas de progreso y garantías de racionalidad, como mencionaba Wallerstein (2002), se han extendido por todo el globo. Utilizando una metáfora de Touraine (1996, p. 87), nuestra sociedad se ha transformado en un

maratón que tiene “[...] no centro, um pelotão que corre cada vez mais depressa; na frente, algumas estrelas que atraem a atenção do público; atrás, aqueles que, mal alimentados e mal equipados, vítimas de distensões musculares ou crises cardíacas, estão excluídos da corrida”. De esta forma, en esta carrera de larga duración, el objetivo por alcanzar el *American Dream* o el progreso absoluto en términos de propiedad privada y poder político generó, por un lado, un grupo de excluidos que se encuentran silenciados y escondidos; y por el otro, borró lentamente la capacidad de creer en la construcción o el surgimiento de alternativas al capitalismo neoliberal hegemónico. Sobre todo esta tendencia se vio exacerbada con los acontecimientos referenciados anteriormente durante los 4 años de realización del presente estudio.

Es por ello que, a la hora de pensar en las motivaciones para desarrollar esta investigación, resultó interesante reflexionar sobre aquellas experiencias de educación superior de las que poco se conoce y son escasamente referenciadas en los ámbitos académicos; y que proponen en sus misiones y objetivos formar estudiantes con capacidad crítica para enfrentar los efectos del sistema capitalista neoliberal. Asimismo, investigar sobre aquellas instituciones que desde su nacimiento se concibieron como internacionales, pero siempre con una mirada predominante hacia América Latina y otros “sures”, como por ejemplo África. Dentro del abanico de posibilidades, se seleccionaron los casos de la Universidade Federal para a Integração Latino-Americana (UNILA) y la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM), para encarar este desafío que se propone descubrir las luces y sombras que se encuentran en esas instituciones y que van marcando su trayecto para desarrollarse como experiencias alternativas en el marco del actual sistema hegemónico.

## 1.2 CAMINOS RECORRIDOS. LA ANTESALA DE LA INVESTIGACIÓN

En este punto se presentarán los motivos que justifican la realización de este estudio y la relevancia del mismo a nivel local, nacional y regional. Para ello, se optó por la clasificación propuesta por Deslandes (2010), sobre los motivos que guían la investigación, los cuales pueden ser de orden personal, de orden teórico-académico y de orden práctica. Según la autora (2010, p. 46), el primero se sitúa en “[...] a escolha do problema de estudo na trajetória profissional e bibliográfica do pesquisador [...]”, mientras que el segundo hace referencia a las contribuciones del estudio a partir de la “[...] caracterização do nível de conhecimento e da produção acumulada na temática, indicando aí as suas lacunas [...]”. Finalmente, el tercero es el que “[...] diz respeito à construção de subsídios para modificar a

realidade em foco, atendendo demandas sociais [...]”. En función de esta clasificación, a continuación serán expuestos los motivos que componen la justificación de la realización de la investigación, teniendo en cuenta que ellos dialogan con el referencial teórico escogido para este estudio y también que existe una relación intrínseca entre los tres y que, por lo tanto, no pueden comprenderse aisladamente.

### 1.2.1 Motivos de Orden Personal

A la hora de escoger un tema de investigación, nos podemos encontrar con un universo de intersecciones enraizadas en nuestra biografía personal, que forman parte de la historia de los lugares donde transitamos y de las estructuras sociales, económicas y políticas de los mismos. El sociólogo estadounidense, Wright Mills (2009), afirmaba que como investigadores no podemos escaparnos de nuestra estructura de vida y mucho menos separarla de nuestro trabajo y de las decisiones que forman parte de él. Según el autor, el investigador “[...] deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente” (MILLS, 2009, p. 22). Así, a medida que transitamos este camino nos vamos convirtiendo en artesanos intelectuales (MILLS, 2009) que, con la ayuda de diversas herramientas y materiales, conseguimos crear un estudio en función de nuestro objeto de investigación.

En el mismo sentido, otro autor que ayuda en la reflexión sobre el trabajo del investigador y el vínculo con su experiencia pasada y presente, es Jonh Dewey, para quien:

É igualmente essencial que os novos objetos e acontecimentos estejam relacionados com os das experiências anteriores, o que significa algum avanço a partir da articulação feita entre fatos e ideias. É, portanto, tarefa do educador selecionar coisas que, no âmbito das experiências existentes, possuam a potencialidade de apresentar novos problemas que, ao estimular novas formas de observação e julgamento, ampliarão a área para experiências futuras (DEWEY, 2010, p. 78).

En este párrafo, Dewey (2010) propone que la tarea del educador sea la de concebir la experiencia en su completitud, incluyendo los hechos del pasado, que tienen una repercusión en el presente, pero también la experiencia como un trampolín que permite estimular y potencializar nuevas experiencias en el futuro. Como se puede observar, para el autor existe “[...] uma *conexão orgânica* entre educação e experiência pessoal [...]” (DEWEY, 2010, p. 26, subrayado nuestro), donde ésta última debía ser considerada como el motor que despierta la curiosidad y el deseo de profundizar y expandir los límites del conocimiento ya que, según Dewey (2010, p. 38) “Toda experiência é uma força em movimento [...]”.

Conforme las ideas presentadas, se puede percibir una conexión en el argumento de Mills y Dewey, más allá de su nacionalidad y el nombre de pila de los autores, la cual se encuentra en el lugar vital que le adjudican a la experiencia del investigador y de su importancia a la hora de escoger un tema de estudio. Por ello, los motivos de orden personal representan los bastidores, los caminos recorridos que despiertan nuestra curiosidad e interés por las temáticas que atraviesan la investigación. Por ejemplo, mi interés por la revolución cubana y todo lo que ella implicó, comenzó a partir del secundario en la materia de historia y ciencias sociales, así como en la realización de un taller sobre este tema organizado por la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) y por el espacio de Memoria, Verdad y Justicia de San Rafael, Mendoza, ciudad donde viví hasta los 17 años. Por intermedio de este taller tuve la posibilidad de conocer dos mujeres cubanas que compartieron, con los participantes del taller, sus vivencias y su día a día en la isla. En uno de los relatos, una de las mujeres comenzó problematizando que una persona de cualquier país que viaje a Cuba o que decida vivir allí notaría, en los primeros días, algunas dificultades relativas a las costumbres de consumo de las sociedades que se encuentran bajo una organización capitalista. Ella comentó que las mujeres y hombres no podrían vestirse con ropa de la última moda, las mujeres no podrían usar lápiz labial todos los días (ya que si una mujer cubana tiene alguno, éste se utiliza en ocasiones muy especiales); también no podrían comprar el último modelo de zapatillas de cualquier marca reconocida, o comprar el último modelo de un auto cero km. Sin embargo, ella expresó que a esas personas jamás les faltaría un plato de comida, educación para sus hijos y, finalmente, un sistema integral de salud para atender a toda su familia. Recuerdo que ese día, con 14 años, fue la primera vez que se me erizó la piel por este tema.

El interés se fue incrementando cuando entré en la universidad e ingresé en el movimiento estudiantil. En 2005 participamos, con una delegación, de la Cumbre de los Pueblos realizada en Mar del Plata, Buenos Aires. Este evento también es conocido como la *Contra Cumbre* y se realiza de forma paralela a la Cumbre de las Américas, de la cual participan todos los presidentes del continente americano, pero de la Cumbre de los Pueblos participan los movimientos sociales y organizaciones populares de todos los países de América Latina y el Caribe. Esta Cumbre de las Américas fue de gran relevancia para la región ya que un grupo de presidentes de América Latina rechazó la propuesta de Estados Unidos de construir, en todo el continente, una zona de libre comercio denominada ALCA (Área de Libre Comercio para las Américas). En el encuentro alternativo, en diálogo con las diferentes delegaciones que asistieron, tuve la posibilidad de conocer por segunda vez a cubanos y cubanas que compartieron sus relatos conmigo, de una forma similar a aquella

brindada en el taller en San Rafael. Uno de los cubanos presentes en la cumbre comentó que él sabía que no podía comprar el último modelo de un determinado auto, pero mencionó que eso solo sería posible cuando todos los habitantes de su país consigan tener un auto como ese.

Múltiples preguntas surgieron a partir de estos momentos. ¿Resulta complejo imaginarnos sin el confort de nuestras casas o sin consumir aquellos objetos que el mercado nos impone? ¿Difícil pensar en la igualdad y solidaridad de las personas en un contexto signado por las guerras, la ambición y el poder? ¿Difícil concebir como es un país de organización socialista más allá de lo que podemos encontrar escrito en un libro? Estas inquietudes se fueron profundizando y me llevaron a evaluar la posibilidad de realizar un viaje a la mayor de las Antillas, durante el primer año de la maestría. Un elemento fundamental para tomar esta decisión fue la realización de un evento en este país sobre educación superior, con un eje específico sobre la temática que investigo desde la licenciatura: la internacionalización de la educación superior. Este evento, denominado *Congreso Internacional de Educación Superior*, se realiza cada dos años en la isla, y tuve la posibilidad de participar en las ediciones de los años 2012, 2014 y 2016. Además tuve la posibilidad de viajar a Cuba en 2013, de vacaciones con mi familia.

En todos estos viajes las reflexiones y los interrogantes aumentaban, al igual que los aprendizajes. En cada conversación que mantuve con cubanos, me marcaron diversas frases que anoté en mi cuaderno de campo, tales como: “¿Qué? ¿En Argentina hay gente durmiendo en las calles? Eso es porque el gobierno no se ocupa de ellos y no les interesa”; “Mi hijo siempre tuvo salud, pudo estudiar dos carreras, eso sí lo tuvo. Ahora...nunca tuvo un par de Adidas ¿Las necesitaba? Claro que no”; “Cuando un pueblo se une es muy difícil tumbar la revolución”; “Este país es un gran laboratorio” (REGISTROS CUADERNO DE BITÁCORA, 2012 y 2016). También me llamó la atención su música, el valor increíblemente bajo de los libros, los 15 dólares mensuales que cobran los cubanos que trabajan en el estado, el arroz que importan de Vietnam porque el bloqueo les impide tener las condiciones necesarias para producirlo, conocer cubanos que sepan de la historia de mi país más de lo que yo sé de ella, carteles afuera de algunas casas que ofrecían arreglar colchones o paraguas, una mujer que conocí con su maquillaje tatuado en la cara porque no podía comprar los productos para hacérselo todos los días, otra mujer que ofreció alquilarme una habitación y cuando le comenté que no podía pagarla me la volvió a ofrecer gratis y con comida porque según ella: “En Cuba nadie duerme afuera y pasa hambre” (REGISTRO CUADERNO DE BITÁCORA, 2012). Todo esto forma parte de Cuba y estar allí resultó desafiador.

También cuando se llega a Cuba puede parecer que es un país detenido en el tiempo, una isla separada del resto del mundo. Sin embargo, en los últimos años ha estado en la mira de varios países, gobernantes, figuras internacionales religiosas, grupos musicales, turistas, diseñadores de moda, etc. Todos interesados en conocer este *gran laboratorio*. Del relato de estas líneas nace el interés por estudiar una institución de este país, así como la necesidad de contextualizar y establecer relaciones con los procesos históricos debido a mi formación de grado en la Licenciatura en Relaciones Internacionales. Esta carrera también me dio la posibilidad de comenzar a investigar sobre los vínculos internacionales de las universidades públicas en Argentina y vivenciar la práctica de esta temática a través de una beca en el área de relaciones internacionales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Durante la maestría di continuidad a la investigación de la internacionalización en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). En el segundo año de la carrera tuve la oportunidad de realizar una estancia de investigación en Brasil, mediante un acuerdo de colaboración entre la UNTREF y la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), en el marco del programa de asociación para el fortalecimiento de la pos-graduación en el Mercosur.

Durante los primeros días en Brasil me llamó la atención lo diferente que era a lo que generalmente se sabe de Brasil: calor, samba, playa, etc. El Estado donde estaba era Rio Grande do Sul, en una época de frío en la cual no se podía disfrutar de la playa, y no solo existía samba sino también otras danzas como el axe, la capoeira, el maracatu, el candomblé, el xaxado, entre otras. Además, el municipio donde se encuentra la universidad y otros municipios próximos, son de colonización alemana. En el hogar de monjas donde me hospedé la lengua de comunicación cotidiana era el alemán. Todo ello me llevó a pensar que en el interior de Brasil existen varios Brasil y que, por lo tanto, el estereotipo que se exporta de este país para el exterior no es representativo de la gran heterogeneidad que lo caracteriza (REGISTRO CUADERNO DE BITÁCORA, 2014).

En 2014 decidí realizar mi doctorado en UNISINOS, con una duración de 4 años. A partir de este momento, cada colega de otro estado que conocía, cada viaje a otro estado que realizaba, confirmaba que Brasil es un país continental, con sus descendientes de europeos; con sus indios; con sus negros; con sus inmigrantes africanos, haitianos y asiáticos; con el portugués y más de 150 lenguas de pueblos originarios; con su extensa biodiversidad, etc. Al tomar conciencia de esta magnitud me preguntaba ¿Cómo se pueden elaborar políticas públicas que sean representativas de esta diversidad? También resultaba interesante que por momentos al estar en Brasil uno no se sentía parte de América Latina y ese sentimiento

parecía extenderse en el sentido común de algunos brasileños. En varias oportunidades los escuché expresar su deseo de vivir en Portugal, porque aquello es “representativo del primer mundo” y, en cambio, Brasil solo representa el atraso y el subdesarrollo. En términos de idioma se podía observar esta característica, por ejemplo cuando se da prioridad al inglés como idioma extranjero y no al español que es el idioma oficial de los países vecinos de Brasil. De la misma forma, así como el estereotipo del *argento* se puede caracterizar por un fuerte egocentrismo y nacionalismo, en Brasil percibí la presencia de un sentimiento de disgusto y disconformidad constante con lo que el país representa. Por otro lado, debido a su extensa geografía, su economía nacional y sus riquezas naturales, logró posicionarse en la región latinoamericana como líder y también integrarse en bloques de cooperación como el BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica).

En este sentido, existían varios posicionamientos y dicotomías que me interesaban descubrir. Por ello, a partir del primer viaje a Brasil en 2013 y luego del intercambio generado entre colegas y profesores de UNISINOS, surgió el interés por estudiar una universidad federal creada para promover la integración regional Latinoamérica, en un contexto signado por las reflexiones que fueron anteriormente mencionadas. También, a partir de los viajes realizados a Cuba y del intercambio con profesores y profesionales de la salud, surgió el interés por analizar la Escuela Latinoamericana de Medicina, creada en dicho país. Es necesario resaltar que la elección de dos contextos de estudio diferentes (Cuba y Brasil) permitió la incorporación de referencial teórico en portugués, español e, inclusive, en inglés para el análisis de la internacionalización. Finalmente, por todo lo anteriormente mencionado, se destaca que este trabajo de tesis se encuentra enraizado en Brasil y Cuba, pero forma parte de un contexto más amplio que involucra toda Nuestra América.

### **1.2.2 Motivos de Orden Teórico-Académicos**

Desde el punto de vista teórico, las investigaciones realizadas durante la licenciatura y la maestría, así como las acciones llevadas a cabo en el transcurso del doctorado, tuvieron como punto en común la utilización de una perspectiva crítica, que comprendió los fenómenos a través de una relación dialéctica. Como se mencionó anteriormente, esta formación fue posible gracias a la participación en el movimiento estudiantil, cuya lucha histórica fue la defensa de una educación pública, gratuita y laica en América Latina. Si nos remontamos en el tiempo, veremos que uno de los antecedentes de esta lucha fue el movimiento de la Reforma Universitaria de 1918, que comenzó en la Universidad Nacional

de Córdoba, y que luego se extendió a otros movimientos de diferentes países de la región. El documento inaugural de este movimiento se llamó *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria. Federación Universitaria de Córdoba, 1918. La juventud argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica*, y en uno de sus párrafos expresaba,

Nuestro régimen universitario – aún el más reciente – es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los Estudiantes [...]. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son – y dolorosas – de todo el continente (LA JUVENTUD... 2017, p. 27).<sup>1</sup>

Aunque el movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 y el manifiesto no hagan mención a la gratuidad de la educación, se considera que la igualdad de oportunidades y la democratización de la enseñanza fueron principios que sembraron el terreno en Argentina para la discusión, cuatro décadas después, de la gratuidad de la educación superior. Esta lucha se transformó en derecho en 1949 cuando el presidente Juan Domingo Perón firmó un decreto que eliminó el cobro para este nivel académico, donde la educación superior ya no sería un privilegio de pocos, sino que su acceso estaría garantizado por una igualdad de oportunidades para todos los sectores sociales. De esta forma, tanto la reforma de 1918 cuanto la promulgación de la gratuidad de la enseñanza, fueron dos caras de la misma moneda en la lucha por una universidad para todos. En América Latina, se pueden Argentina y Cuba como casos excepcionales, frente a otros sistemas educativos que todavía reproducen lógicas meritocráticas, selectivas y mercantiles (IMEN, 2005).

Esta es la antesala que atraviesa la presente investigación, la cual se asume con un sentimiento y consciencia de pertenencia a la región latinoamericana, la cual fue diezmada y dominada por el colonialismo, proyectándose hasta los días actuales en la Colonialidad (QUIJANO, 2005). Esta nueva lógica de opresión se logró posicionar a través del dominio de otras formas de dependencia que trascienden las fronteras geográficas. Según Mignolo (2010) la colonialidad está representada por el poder económico y política, pero también se extiende a la esfera del ser y del conocimiento, lo cual puede ser comprendido a través de la imposición de una matriz universal, materializada en el eurocentrismo que se presenta como

---

<sup>1</sup> El manifiesto originalmente fue publicado en 1918.

una fuerza superior y única frente a las demás culturas, generando una división arbitraria entre *norte* y *sur*, entre *centros* y *periferias*, entre desarrollados y atrasados; es decir, diferencias entre aquellos que tienen un conocimiento reconocido globalmente y aquellos que son simplemente receptores de la ciencia y la tecnología del norte. Acompañado a este proceso se puede percibir la negación de los saberes propios, presentados en la ciencia moderna como inferiores, y el enaltecimiento de los conocimientos producidos en los centros hegemónicos del conocimiento, presentados como universalmente válidos.

Junto a las ideas desarrolladas en los párrafos anteriores, a la hora de investigar la internacionalización de la educación superior, estas dicotomías y contradicciones estuvieron presentes en los materiales bibliográficos, tal y como fue registrado en otros trabajos (ABBA, 2014, 2017). Como será abordado en el capítulo 2, uno de los primeros descubrimientos sobre esta temática fue que los autores más referenciados a nivel internacional son aquellos que provienen del hemisferio norte. Estos trabajos teóricos, producidos a partir de la década del noventa, fueron utilizados por investigadores de los países del *sur* para estudiar el desarrollo de la internacionalización en sus universidades, con contextos particulares, provocando una adopción acrítica de un cuadro científico generado en otras latitudes para el análisis de realidades únicas y complejas. Ello no significa el rechazo de la bibliografía producida en el exterior, como será enfatizado también en el capítulo 2. Sin embargo, se propone el análisis crítico de la misma teniendo en cuenta las características del contexto en el que se encuentran las universidades y las soluciones propias a los problemas que las afectan (MORA-OSEJO; FALS BORDA, 2006; ROJAS MIX, 2005). En este sentido, José Martí (2005, p. 456) expresaba “[a] conflictos propios, soluciones propias [...]”, para referirse a la necesidad de un conocimiento autóctono sobre los males que afectan a Nuestra América. Este abordaje de la internacionalización de la educación superior, también forma parte de la Red de Investigadores y Gestores en Internacionalización de la Educación Superior de América Latina (REDALINT), conformada por dos universidades de Argentina y dos universidades brasileras, entre ellas la UNISINOS a través del trabajo que realizamos con un grupo de colegas del Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE) del Programa de Posgrado en Educación de UNISINOS.

Por lo tanto, esta investigación presenta el desafío de explorar una visión de la internacionalización de la educación superior generada a partir de las particularidades de las universidades localizadas en América Latina. Este desafío será encarado a través de una recopilación bibliográfica sobre la temática, producida desde la región, y también mediante el estudio de las experiencias de la Universidade Federal para a Integração Latino-Americana

(UNILA) y la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM), específicamente sobre los límites y las potencialidades que presentan para desarrollarse como experiencias de universidades y de internacionalización necesaria.

### 1.2.3 Motivos de Orden Práctico

Los fundamentos de orden práctico que llevan a la realización de esta investigación se encuentran íntimamente relacionados con los dos motivos mencionados anteriormente. Así, para su origen, el estudio encuentra fundamento en la necesidad de generar conocimiento endógeno que tenga en cuenta el contexto latinoamericano y también para dar voz a aquellas experiencias silenciadas y ocultas por la fuerza del modelo hegemónico. Según Santos (2000, p. 30) este silencio es “[...] uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida [...]”, por lo cual precisamos de un vuelco epistémico (des)colonial (MIGNOLO, 2010) que brinde la posibilidad de generar otros conocimientos, otras epistemologías y otras formas de ver y comprender el mundo.

Como trabajadoras y trabajadores con actuación en esta área que es la educación, tenemos el compromiso social con el proceso de transformación de la realidad en la que nos encontramos. En el escrito *El Grito*, la poeta chilena Gabriela Mistral describía las tareas y deberes de diversas profesiones, entre ellas la de los maestros:

[...] enseña en tu clase el sueño de Bolívar, el vidente primero. Clávalo en el alma de tus discípulos con agudo garfio de convencimiento. Divulga la América, su Bello, su Sarmiento, su Lastarria, su Martí. No seas un ebrio de Europa, un embriagado de lo lejano, por lejano extraño, y además caduco, de hermosa caduquez fatal. Describe tu América. Haz amar la luminosa meseta mexicana, la verde estepa de Venezuela, la negra selva austral. Dilo todo de tu América; di cómo se canta en la pampa argentina, cómo se arranca la perla en el Caribe, cómo se puebla de blancos la Patagonia (MISTRAL, 1978, s/p).

En virtud de lo desarrollado por Gabriela Mistral para aquellos actores que trabajan en el área de la educación, se considera que estudiar la internacionalización desde una perspectiva crítica, que tenga en cuenta el contexto latinoamericano (retomando sus raíces y analizando su presente), explorar experiencias silenciadas y descubrir cómo pueden desarrollarse como alternativas frente al modelo de internacionalización hegemónico; forma parte del fundamento práctico de la investigación aquí presentada.

### 1.3 DE LA CUALIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN A LA ELABORACIÓN DE LA TESIS

La cualificación del proyecto se realizó en septiembre de 2016, y resultó ser un momento importante de aprendizaje y diálogo entre los evaluadores, la directora de la tesis y la doctoranda. Desde allí y a partir de las recomendaciones/sugerencias de los miembros del jurado, se fueron redefiniendo algunos aspectos de la dimensión metodológica y teórica de la investigación para la construcción del presente texto. Respecto de la primera, se modificó el objetivo general que fue planteado en el proyecto de investigación, lo cual también motivó al cambio de algunos de los objetivos específicos. Todo ello en función de la amplitud que representaban inicialmente tanto el objetivo general como los específicos, y la dificultad de relacionar estos objetivos con el problema y las categorías de análisis. Otro de los aspectos metodológicos que sufrió modificaciones fue el grupo de estudio escogido en cada una de las instituciones ya que, por un lado, hubo una falta de respuesta de algunos actores (como fue el caso del curso de relaciones internacionales e integración regional en la UNILA) y, por el otro, se presentaron limitaciones para establecer contacto con gestores y estudiantes en la ELAM. Debido a ello, las técnicas e instrumentos de investigación también se redefinieron, principalmente en la disminución de la cantidad de estas herramientas (como cuestionarios y entrevistas), lo cual atendió a otra de las recomendaciones del jurado que apuntaba a este aspecto.

En el plano teórico, se atendió al llamado de atención del jurado sobre la profundización de la definición y delimitación de las categorías de análisis, que serán abordadas en el capítulo 2. Respecto a la temática de la integración regional y al tratamiento de la misma, se optó por otorgar un mayor protagonismo a la internacionalización de la educación superior y colocar la integración regional como un elemento de análisis dentro de lo que entendemos como la temática principal de esta investigación que es la internacionalización. Al respecto, frente a la recomendación de definir y optar por una perspectiva de análisis para la internacionalización, se construyó un marco teórico de referencia para esta temática que también se encuentra desarrollado en el capítulo 2. Esto permitió tomar posición y escoger una perspectiva, que argumentamos como necesaria, para el estudio de la experiencia de la UNILA y la ELAM en el actual contexto de internacionalización de la educación superior. Como en el proyecto el concepto de 'experiencia' fue utilizado de manera amplia y no se realizó una referencia teórica hacia el mismo, tal y como fue señalado por uno de los jurados, para la construcción de la tesis se

decidió analizar el concepto a través del aporte teórico de Thompson (1981) con el objetivo de profundizar la caracterización empírica de las instituciones objeto de estudio. Otros aportes teóricos, incluidos en función de las recomendaciones de los jurados, fueron aquellos realizados por pensadores latinoamericanos como José Martí, Simón Rodríguez y José Carlos Mariátegui; las contribuciones de Gramsci realizadas en los Cuadernos de Cárcel; los escritos de Dussel para el análisis de la interculturalidad y el aporte de Daniel Mato sobre las Instituciones Interculturales de Educación Superior; y la contribución de Daniela Perrotta para la construcción de una perspectiva crítica de la internacionalización mediante el proceso de integración regional latinoamericano.

Sobre el referencial teórico, vale destacar algunas consideraciones. La primera corresponde a la utilización de autores contemporáneos, así como autores que vivieron a partir de finales del siglo XVIII, con el objetivo de construir un trabajo investigativo que se enmarca dentro de la perspectiva materialista dialéctica, en donde la historia adquiere un gran protagonismo. La segunda, es acerca del idioma de la bibliografía que compone este estudio. Si bien la investigación se focaliza en la región de América Latina y prioriza un análisis crítico, se hizo uso de literatura escrita en tres idiomas diferentes (portugués, español e inglés) con el objetivo de enriquecer el estudio de la temática principal a través de los aportes realizados desde diferentes regiones y frentes teóricas, y también para ser coherentes con una práctica internacionalista desde la propia composición y construcción de la investigación. En este sentido, se decidió que las citas textuales que se encuentren en portugués o inglés, no serán traducidas, conservando y respetando el idioma original.

En síntesis, fue a través de las recomendaciones de los evaluadores, el diálogo con la directora de la tesis, las limitaciones presentadas en el campo empírico y un conjunto de decisiones personales, que fueron delimitando y acompañado el camino transcurrido para la construcción de la presente tesis.

#### 1.4 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, CUESTIONES INDAGATORIAS Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Al igual que las motivaciones y los objetivos de la investigación; el problema y las principales cuestiones indagatorias, son transversales al desarrollo del trabajo de la tesis y le dan sustento a la estructura metodológica. La definición del problema de esta investigación se sitúa en un escenario de globalización neoliberal (TEODORO, 2011), caracterizado por una correlación de dos fuerzas: una primera que representa la resignación y aceptación de las

ideas de las clases dominantes como hegemónicas, y una segunda que se caracteriza por la disputa de esa hegemonía mediante la creación de alternativas emancipadoras. Estas últimas se pueden encontrar en experiencias locales o regionales, protagonizadas por grupos oprimidos, localizados en el sur del planeta, que permanecen silenciados y ocultos ante una voz dominante pero que, mediante la utopía, transforman su subordinación y la convierten en esperanza para la creación de una alternativa posible (SANTOS, 2006; 2009). Es necesario destacar que las dos fuerzas no se desarrollan aisladamente una de la otra sino que, por el contrario, ambas se despliegan en un mismo escenario dialéctico de disputa y confrontación. Por lo tanto, en esta investigación el interrogante principal es descubrir *cuáles son los límites y potencialidades que se encuentran en la UNILA y la ELAM, para desarrollarse como experiencias de universidades y de internacionalización necesaria, y cómo se relacionan estas fuerzas (límites y potencialidades) hacia el interior de las dos instituciones.*

En función de esta pregunta, el presente trabajo tiene como objetivo general investigar los límites que enfrentan y las potencialidades que presentan la Universidade Federal para a Integração Latino-Americana (UNILA) y la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM), para desarrollarse como experiencias de universidades y de internacionalización necesaria.

Asimismo, los objetivos específicos son:

- a) identificar y describir los modelos de Universidad Cuestionada y Universidad Necesaria, así como su correlación con las diferentes perspectivas de internacionalización de la educación superior;
- b) analizar la UNILA y la ELAM, considerando la coyuntura nacional, regional e internacional;
- c) caracterizar los cursos de medicina de las dos instituciones, teniendo en cuenta los modelos de universidad y las perspectivas de internacionalización de la educación superior;
- d) detectar los principales límites y potencialidades que se presentan en la UNILA y la ELAM, a través del estudio de las categorías y dimensiones de análisis construidas;
- e) identificar las similitudes y diferencias que se evidencian en los casos de estudio, en cuanto a los límites y potencialidades que presentan los mismos.

## 1.5 ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

La organización de este trabajo, tal y como se puede observar en el cuadro 1, se encuentra estructurada en seis partes relacionadas entre sí. En una primera, se colocará la coyuntura latinoamericana que fue la antesala de la realización de la investigación durante los cuatro años del doctorado, los motivos que llevaron a la realización de la investigación, el camino recorrido desde la cualificación del proyecto a la elaboración de la tesis, así como los objetivos (general y específicos) y las principales cuestiones indagatorias del estudio. En la segunda parte se presentará la dimensión teórica de la investigación, a partir de aportes de diversos autores, clásicos y contemporáneos, que colaboraron para la construcción del marco teórico del trabajo. En un tercer momento, se expondrá la dimensión metodológica a partir de la explicación del tipo de investigación, la estrategia escogida, las técnicas y los instrumentos de recolección de datos, y la matriz de análisis elaborada para el estudio de los ejes y las dimensiones de la investigación. En cuarto lugar, se procederá a la presentación y descripción de la UNILA y la ELAM como estudios de caso, así como de los cursos de medicina como unidades de análisis de la investigación. En quinto lugar, se realizará la presentación y análisis de los resultados obtenidos mediante la triangulación de los datos por eje y dimensión. En esta parte también se colocarán los límites y potencialidades identificados en la UNILA y la ELAM, así como la relación de estas fuera hacia el interior de ambas instituciones. Finalmente, se expondrán las consideraciones finales en torno a lo desarrollado a lo largo de la investigación.

Cuadro 1- Etapas del estudio

Introducción	• Coyuntura, justificativa, objetivos, interrogantes, camino recorrido (cualificación-tesis), organización del estudio.
Dimensión Teórica	• Proceso antropofágico en América Latina. Universidad Cuestionada y Universidad Necesaria. Perspectivas de internacionalización.
Dimensión Metodológica	• Investigación cualitativa de tipo exploratoria, con base en un enfoque histórico y dialéctico. Estudio de caso. Técnicas e instrumentos de la investigación. Matriz de análisis.
Estudio de caso	• Presentación y descripción de la UNILA y la ELAM, como estudios de caso y, dentro de ellas, la carrera de medicina como unidad de análisis.
Presentación y Análisis	• Presentación y análisis de los resultados. Triangulación de los datos por eje (1, 2 y 3) y dimensión (institucional, docentes y estudiantes/graduados). Límites y potencialidades identificados.
Consideraciones Finales	• Retomada de las reflexiones realizadas en cada capítulo y reflexiones finales en torno a lo expuesto a lo largo del trabajo.

Fuente: Elaborado por la autora.

## 2 DIMENSIÓN TEÓRICA

Luego del estudio del material teórico escogido para la investigación y de las recomendaciones realizadas por los evaluadores de este estudio, se procedió a la elaboración de la dimensión teórica. La misma está compuesta de tres partes. En la primera, se abordarán los antagonismos y similitudes de los procesos culturales, políticos, históricos y sociales desarrollados en América Latina, mediante los conceptos de *Antropofagia*, desarrollado por Oswald de Andrade en su *Manifiesto Antropofágico* de 1928 y el *Caliban*, creado por Retamar en su ensayo *Caliban. Apuntes sobre la cultura de nuestra América*, de 1971. También se presentarán diversos aportes de figuras del pensamiento latinoamericano, como Simón Rodríguez, José Martí y José Carlos Mariátegui, con el objetivo de rescatar insumos teóricos clásicos para el análisis de la realidad presente.

En la segunda parte, se realizará un análisis de las principales características de un modelo hegemónico de universidad, así como la caracterización de un modelo alternativo a este, tomando como referencia el aporte teórico de Darcy Ribeiro (1975), de su libro *A Universidade Necessária*. Vale destacar que estos modelos universitarios no se presentan como categorías abstractas o como ejemplos por seguir, sino que forman parte de un proceso en constante tensión, al igual que las categorías que se encuentran en el interior de cada tipo de universidad. De esta forma, el método dialéctico será la estrategia utilizada para transitar este camino y para descubrir cuáles son las relaciones de tensión (los límites y las potencialidades) que se pueden encontrar entre la *dimensión teórica* aquí expuesta y la *praxis* desarrollada en los estudios de caso. También es importante aclarar que estos dos modelos no son excluyentes, sino que ambos pueden coexistir en tensión hacia el interior de la universidad. De la *Universidad Cuestionada* se presentan las características de dependencia, exclusión y relación inorgánica entre universidad-sociedad; mientras que de la *Universidad Necesaria* se exponen las características de autonomía, diálogo intercultural crítico y transversal, y relación orgánica entre universidad-sociedad.

Para finalizar este capítulo, se desarrollará un análisis teórico de la internacionalización de la educación superior, en el cual se expondrán las perspectivas teóricas y las clasificaciones identificadas luego la de revisión bibliográfica realizada en diferentes bases de datos. Seguidamente, tomando como referencia la definición de *Universidad Cuestionada* y *Universidad Necesaria*, se presentarán las perspectivas de una internacionalización cuestionada y una internacionalización necesaria, así como la tensión existente entre ambas.

## 2.1 DE ANTAGONISMOS Y SIMILITUDES: EL PROCESO ANTROPOFÁGICO Y EL CALIBAN EN AMÉRICA LATINA

Los antagonismos y las similitudes de los procesos culturales, políticos, históricos y sociales desarrollados en América Latina, representan una de las tensiones que conforman este trabajo investigativo. Para analizarla, se propone el abordaje de los conceptos metafóricos de Antropofagia (ANDRADE, 1928) y de Caliban (RETAMAR, 2006) que colaboraron en la problematización de nuestra identidad cultural y las influencias de otras culturas; así como también lo hicieron algunas figuras del pensamiento latinoamericano como Simón Rodríguez, José Martí y José Carlos Mariátegui.

### 2.1.1 Los Conceptos Metafóricos de Antropofagia y Caliban

Antes de comenzar con la temática señalada en el título, resulta interesante utilizar el siguiente párrafo como un disparador para el análisis:

[...] hacia mucho énfasis en el imprescindible arraigo a la tierra. Cuba era parte de la América Latina, es el Caribe, y en ella hay negros, como los que hay en Brasil. Creía en el origen común de ambos países. **Los cubanos son una mezcla de Europa y África, los brasileños igualmente**, porque tiene a Portugal y tienen negros. Pensaba con razón que los descendientes de africanos de Cuba probablemente eran de la misma zona de aquellos que también fueron llevados como esclavos a Brasil. Y esto es lo que explicaba que un brasileño se sintiera a sus anchas como un cubano. **Originalmente éramos lo mismo** [...] (SARUSKY, 2000, p. 53, destaque nuestro).

Este fragmento corresponde a una novela-testimonio del escritor Jaime Sarusky, titulada *Glauber en La Habana. El amor y otras obsesiones*, en la cual el autor intenta reconstruir la estadía en Cuba del cineasta brasileiro Glauber Rocha quien tuvo que exiliarse en varios países tras el golpe militar ocurrido en Brasil en 1964. Sobre las razones por las cuales escogió a Cuba, Sarusky (2000) destaca que fueron las raíces que unían a Glauber con la isla del caribe, lo que lo llevaron a trasladarse a una isla localizada a 5,723 Km de distancia de Brasil. Las líneas de Sarusky (2000) destacan un aspecto que va más allá de la geografía ya que hacen alusión a nuestras raíces, aquellas que nos constituyen como pueblos<sup>1</sup> mestizos; hijos de una mezcla entre indios, negros, blancos y pardos. Entonces, ¿podemos referirnos a América Latina como un territorio homogéneo?

---

<sup>1</sup> Se utilizará el concepto de pueblo bajo la concepción de Dussel (1997, p. 190), según el cual "O povo, como o conjunto orgânico das classes, etnias e outros grupos oprimidos, como "bloco social", é o sujeito histórico da cultura mais autêntica, a cultura popular latino-americana".

En su libro *América Latina: a patria grande* (1986), Darcy Ribeiro se realizaba la siguiente pregunta: ¿existe una América Latina? Y, para intentar dar una respuesta a este interrogante, desarrolló una argumentación sobre la dificultad de considerar a América Latina como un todo homogéneo. Desde la época colonial, lo geográfico, por ejemplo, no fue un factor de cohesión y unificación ya que los pueblos latinoamericanos se vinculaban mayoritariamente con las metrópolis europeas, y en menor medida con sus pares regionales. No obstante, conforme argumenta el autor, esta es una dificultad que todavía podemos encontrar en la actualidad:

Ainda hoje, nós, latino-americanos, vivemos como se fôssemos um arquipélago de ilhas que se comunicam por mar e pelo ar e que, com mais frequência, voltam-se para fora, para os grandes centros econômicos mundiais, do que para dentro. As próprias fronteiras latino-americanas [...] isolam mais do que comunicam e raramente possibilitam uma convivência intensa (RIBEIRO, 1986, p. 11).

Otro aspecto que nos diferencia es la procedencia de la colonización y el tipo de relaciones con las metrópolis coloniales (RIBEIRO, 1986). Por un lado, existe un vínculo luso-americano, que congrega a Brasil y Portugal; y por otro, uno hispano-americano que reúne a los demás países Latinoamericanos y a España, con excepción de la región colonizada por los franceses y los ingleses. De esta categoría, deriva otra diferenciación importante que se plasma en la esfera lingüístico-cultural (RIBEIRO, 1986), con una diversidad de idiomas como el español, el portugués, el francés, el créole, el guaraní, entre otros. Sin embargo, aunque esta heterogeneidad se manifieste fuertemente en la región latinoamericana, lo que predominó fueron los intentos de homogeneización y unidad promovidos por dos sectores: aquellos llevados a cabo por los países europeos para mantener una cohesión y homogeneidad en sus colonias mediante una relación de dominación; y los que fueron protagonizados por figuras que tuvieron un papel importante en la gesta de la independencia de los países latinoamericanos y, posteriormente, en la edificación de un proyecto autónomo y de unidad entre naciones libres y soberanas, acuñado en el concepto de *Patria Grande* de Simón Bolívar o *Nuestra América* de José Martí, entre algunos de los ejemplos más reconocidos. En un discurso pronunciado por Bolívar en el Congreso de Angostura de 1819, destacaba lo siguiente:

Tengamos presente que nuestro pueblo no es el europeo, ni el americano del Norte, que más bien es un compuesto de África y de América, que una emanación de la Europa; pues que hasta la España misma deja de ser europea por su sangre africana, por sus instituciones y por su carácter. Es imposible asignar con propiedad a qué familia humana pertenecemos. La mayor parte del indígena se ha aniquilado, el europeo se ha mezclado con el americano y con el africano, y éste se ha mezclado

con el indio y con el europeo. Nacidos todos del seno de una misma madre, nuestros padres, diferentes en origen y en sangre, son extranjeros, y todos difieren visiblemente en la epidermis; esta desemejanza trae un reato de la mayor trascendencia (BOLÍVAR, [2009?], p. 7)<sup>2</sup>.

De la misma forma, Darcy Ribeiro (1986) afirmaba que más allá de nuestras diferencias y similitudes, lo que motivó y aún hoy motiva la integración de los pueblos latinoamericanos, es que somos “[...] produto de um mesmo processo civilizatório [...]” (p. 22), implantado a partir de la colonización, con continuidad en la revolución mercantil, en la revolución industrial y, actualmente, en la revolución tecnológica. Para colaborar con este argumento, el autor nos presenta las siguientes preguntas:

Por que insistimos que somos brasileiros e não argentinos, que nossa capital é Brasília e não Buenos Aires? Ou que somos chilenos e não venezuelanos, ou que nossos ancestrais indígenas são os incas, porque os astecas são dos mexicanos? O observador distante poderia argumentar: por acaso todos vocês não são descendentes da matriz indígena? Os resultantes da colonização ibérica? Não se emanciparam todos no curso de um mesmo movimento de descolonização? Ou não são os que, depois de independentes, hipotecaram seus países, sem distinção, aos banqueiros ingleses? Vocês se reconhecem ou não como os que foram e estão sendo recolonizados pelas corporações norte-americanas? (RIBEIRO, 1986, p. 22).

Otro autor que realiza interrogantes sobre la heterogeneidad de cultura latinoamericana es Dussel (1997), para quien las diferencias que se manifiestan de una nación para otra no son tan profundas para afirmar que somos culturas completamente diferentes. En palabras del autor:

[...] será que as diferenças de nação para nação latino-americana são tão pronunciadas para que possamos dizer que são culturas diferentes? Há profundas diferenças entre Honduras e Chile, entre Argentina e México, entre Venezuela e Uruguai. Porém, não há maior semelhança entre os habitantes de Caracas, Buenos Aires, Lima ou Guatemala, que entre esses cidadãos da cultura urbana latino-americana e um gaúcho dos Pampas ou do Orinoco, ou um índio das selvas peruanas ou do planalto mexicano? (DUSSEL, 1997, p. 40).

Cada cultura nacional, posee sus peculiaridades que la hacen diferente de las otras y, al mismo tiempo, esas características forman parte de un todo que constituye nuestra cultura regional. Si tomamos este último interrogante formulado por Dussel (1997) y pensamos sobre los últimos viajes que hemos realizado a países latinoamericanos, seguramente podremos establecer puntos de conexión, desde lo arquitectónico, lo lingüístico, la historia, lo culinario, los rasgos físicos de las personas, etc. Estos aspectos forman parte de lo que Dussel (1997)

---

<sup>2</sup> El texto originalmente fue publicado en: Correo del Orinoco, números 19, 20, 21 y 22 del 20 de febrero al 13 de marzo de 1819.

llama *estructura cultural latinoamericana*, conformada a partir de la selección de los elementos comunes de todas las culturas nacionales. Para identificar esta estructura primeramente debemos recuperar el conocimiento autóctono, los valores ancestrales, la historia de nuestros pueblos, recuperar las raíces. No podremos saber hacia dónde ir si no sabemos quiénes somos. Y ello se convierte en una tarea difícil cuando la historia de América Latina, antes y después del “descubrimiento” de 1492, fue borrada y traducida por los europeos de acuerdo con su visión de la modernidad. También contamos con el agravante de la carencia, en Latinoamérica, de institutos dedicados a la investigación de la cultura latinoamericana<sup>3</sup>:

Na Argentina, por exemplo, não existe nenhuma biblioteca ou instituto que se dedique à pesquisa da cultura latino-americana. Entidades como o Iberoamerikanische Institut de Berlim, paradoxalmente, não abundam na América Latina. Assim, enquanto a América Latina não encontrar seu lugar na História universal das culturas, nossas culturas nacionais serão como frutos sem árvore, como se tivessem nascido por geração espontânea (DUSSEL, 1997, p. 41).

Tanto el *Proceso Civilizadorio* (RIBEIRO, 1986) como las *Estructuras Culturales Regionales* (DUSSEL, 1997) nos demuestran que, independientemente del vínculo de dominación o dependencia, somos parte de una mezcla que nos acompaña, inclusive, en la búsqueda y reconstitución de nuestra identidad cultural. Entonces, pueden estar presentes las distancias y las líneas geográficas delimitando nuestras nacionalidades, pero, tal y como menciona Sarusky (2000, p. 53, subrayado nuestro), “[...] *Originalmente [somos] lo mismo*”.

Otro aporte que colabora para el análisis, es el de Oswald de Andrade mediante su *Manifiesto Antropofágico*, publicado en 1928 en la Revista Antropofágica del movimiento modernista brasileiro. El manifiesto está escrito en formato de frases cortas y afirmativas, que expresan una crítica a la dependencia cultural brasileira, y es allí donde Andrade utiliza el concepto de *antropofagia* como la unión que existe entre el acto de devorar la cultura extranjera y digerirla de una forma alterada de acuerdo con nuestra realidad. Esta incorporación tendrá un vínculo innegable con el origen de ese alimento (la civilización moderna), en el cual se tratará de incorporar sus virtudes y descartar sus miserias. Tomando como referencia este último aspecto, Andrade (1928) se inspira para colocar en forma de manifiesto, una crítica al enaltecimiento de otras culturas, a tal punto de ingerirlas de forma directa, y el desprecio por la cultura autóctona:

---

<sup>3</sup> Aunque exista un déficit de institutos dedicados a la investigación de la cultura latinoamericana, en la región se puede destacar el Memorial de América Latina, ubicado en São Paulo (Brasil) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), como grandes centros culturales y políticos de investigación focalizados en el cono sur.

“Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago” (ANDRADE, 1928, p. 3).

“Contra todos os importadores de consciência enlatada. A existência palpável da vida [...]” (ANDRADE, 1928, p. 3).

“Nunca fomos catequizados. Fizemos foi o Carnaval. O índio vestido de senador do Império. Fingindo de Pitt. Ou figurando nas óperas de Alencar cheio de bons sentimentos portugueses” (ANDRADE, 1928, p. 4).

“O amor cotidiano e o modusvivendi capitalista. Antropofagia. Absorção do inimigo sacro. Para transformá-lo em totem” (ANDRADE, 1928, p. 6).

En otros fragmentos, también se puede observar una postura anticolonialista por parte del autor cuando expresa, por ejemplo:

“Sem nós a Europa não teria sequer a sua pobre declaração dos direitos do homem” (ANDRADE, 1928, p. 3).

“Antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade” (ANDRADE, 1928, p. 5).

Para que esta relación de dominación colonial, se llevase a cabo, fue importante el papel de las élites locales que actuaron como intermediarias y auxiliaron en la concreción de los deseos coloniales de los países europeos en nuestra región. En este sentido, según Darcy Ribeiro (1986, p. 20):

As classes dominantes nativas, como gerentes daquele pacto colonial e desta reprodução cultural, jamais formaram o cume de uma sociedade autônoma. Eram apenas um estrato gerencial que custodiava e legitimava a colonização. Uma vez independentizadas suas sociedades, o caráter exógeno dessas classes dominantes, forjado no período colonial, e seus próprios interesses induziram-nas a continuar regendo suas nações como cônsules de outras metrópoles. Para isso instituíram uma ordenação sócio-econômica e política adequada, com fundamento no latifúndio e no entreguismo, e promoveram a criatividade cultural como uma representação local de tradições culturais alheias” (RIBEIRO, 1896, p. 20).

De esta forma, Andrade (1928, p. 6) considera que “[...] só as puras elites conseguiram realizar a antropofagia carnal [...]”, creando amistad, afecto y amor; hasta un momento de irrupción, característico de la *baja antropofagia*, que fue invadido por la humillación y por los “[...] pecados de catecismo - a inveja, a usura, a calúnia, o assassinato [...]”. Por ello, Darcy Ribeiro (1986) al igual que Andrade (1928), destacan que para ser países independientes no

alcanzó con la firma de la declaración de la independencia, ya que nuestros países continuaron reproduciendo política, social y económicamente los intereses de los centro colonizadores. Inclusive, Andrade (1928, p. 6) afirma en el Manifiesto Antropofágico que “[...] nossa independência ainda não foi proclamada” y, finalmente, repudia “a realidade social, vestida e opositora [...]” que atravesaban los países latinoamericanos en aquella época.

Otra figura representativa del proceso colonial, que dialoga con el concepto de antropofagia de Andrade (1928), es la del *Caliban* (deformación de la palabra “caníbal”, que hace alusión al feroz devorador de carne humana) quien representa la figura del esclavo salvaje y deforme en la obra *La Tempestad* de William Shakespeare (1611), en la cual Próspero (otro de los personajes de la obra que representa al Duque de Milán), roba la isla perteneciente al Caliban, luego lo esclaviza y le enseña su idioma. Conforme argumenta Retamar (2006), *La Tempestad* de Shakespeare es el escenario simbólico del continente Americano, siendo el Caliban una mitificación del Caribe y Próspero una personificación del colonizador. Según la visión de este último, al Caribe/Caliban, “[...] debido a su bestialidad sin remedio, no quedó otra alternativa que exterminarlo” (RETAMAR, 2006, p. 19) y fue necesario instalar esta visión para propiciar la expansión del poder colonial en toda la región.

Según el argumento de la obra, una vez que el Caliban aprendió el idioma de Prospero, su dominador, el Caliban lo increpa y le expresa: “Me enseñaste a hablar, y mi provecho es que sé maldecir. ¡La peste roja te lleve por enseñarme tu lengua!” (SHAKESPEARE, 2005 p. 13)<sup>4</sup>. Según Retamar (2006, p. 32) no existe una metáfora más representativa de nuestra realidad como latinoamericanos que aquella que se expresa en *La Tempestad* ya que “[...] Próspero invadió las islas, mató a nuestros ancestros, esclavizó a Caliban y le enseñó su idioma para entenderse con él: ¿Qué otra cosa puede hacer Caliban sino utilizar ese mismo idioma para maldecir, para desear que caiga sobre él la <<roja plaga>>?”. En este sentido, el idioma como un instrumento de dominación, se transforma en instrumento de discusión y de cuestionamiento del Caliban hacia los colonizadores. Así Retamar (2006, p. 15) se pregunta “[...] ¿de qué otra manera pued[e] hacerlo, sino en una de sus lenguas, que es ya también nuestra lengua, y con tantos de sus instrumentos conceptuales, que también son ya nuestros instrumentos conceptuales”.

Aquí encontramos nuevamente dos conceptos *Antropofagia* y *Caliban* que colaboran para el análisis y la problematización de nuestra identidad cultural y las influencias de culturas foráneas. Según Retamar (2006), tanto su ensayo *Calibán. Apuntes sobre la cultura*

---

<sup>4</sup> Originalmente publicado en 1611.

*de nuestra América* (1971), como el *Manifiesto Antropofágico* de Oswald de Andrade (1928), presentan determinadas similitudes. En primer lugar, ambos tuvieron como objetivo reivindicar una visión de Nuestra América que la historia oficial había olvidado e inclusive, según el autor, denigrado. En segundo lugar, los autores de estas dos obras utilizan y se inspiran en imágenes metafóricas (antropofagia y el caliban) para elaborar su argumento principal. Finalmente, los dos escritos reclaman el derecho de “[...] incorporarnos al mundo, de acuerdo con las características que nos son propias” ya que “No se trata de volverle la espalda al mundo [...], sino de restarle preminencia a la importación, por otra parte imprescindible, para concedérsela a la exportación” (RETAMAR, 2006, p. 188).

En la siguiente sección, se abordará la importancia de la reivindicación de lo autóctono en América Latina, de la mano de figuras que tuvieron una actuación importante en el proceso de independencia de los países de la región en el siglo XIX y principios del siglo XX.

### **2.1.2 Aportes de Figuras del Pensamiento Latinoamericano: Simón Rodríguez, José Martí y José Carlos Mariátegui**

Antes de continuar con las contribuciones escogidas como parte del pensamiento latinoamericano, se realizará una aclaración respecto de la selección de estos tres nombres. En este sentido, se considera que la lista podría estar compuesta por otros nombres que también tuvieron un papel importante al igual que los nombres escogidos. Sin embargo, era necesario realizar un recorte y seleccionar aquellos aportes que contribuían con la problemática y los objetivos de la investigación. Por ello, fueron seleccionados Simón Rodríguez, José Martí y José Carlos Mariátegui, ya que todos ellos tuvieron un papel importante en la crítica hacia el poder colonial y en la promoción de un movimiento de resistencia frente a esta dominación. Otro aspecto, tal vez el más relevante, es que además de bregar por el proceso de independencia formal de las naciones de América Latina, estas figuras resaltaron la necesidad de desarrollar proyectos que involucren un conocimiento autónomo, propio y representativo de nuestra realidad. Estos dos criterios, permitieron aglutinar y articular las contribuciones de Simón Rodríguez, José Martí y José Carlos Mariátegui, como parte de un grupo de pensamiento destinado a comprender la América Latina desde sus propias características. Como fue mencionado anteriormente, con ello no se pretende promover una apología a la xenofobia, rechazando aportes que provengan de otras regiones, inclusive de autores extranjeros que también han sido utilizados en esta investigación; pero se entiende que es

necesario rescatar el pensamiento latinoamericano frente a la actual xenofilia presente en los diversos campos de conocimiento. Los siguientes autores complementan:

Entendemos que, por ser herdeira de uma determinada formação histórica e cultural, forjou-se nesta parte do mundo um pensamento com algumas características próprias, em princípio, nem melhor nem pior que o pensamento de outros lugares. Más é um pensamento que, em meio à fugacidade das ideias de fora que, como ondas, se sucedem em modas, busca encontrar raízes por onde continua subindo a seiva que, mesmo imperceptível, continua alimentando a esperança (STRECK; ADAMS; MORETTI; 2010a, p. 20).

En este sentido, la primera contribución es la de *Simón Rodríguez* (1769-1854), un pensador y educador venezolano que, a partir de las ideas de los pensadores de la ilustración y su posición crítica frente al régimen colonial, se unió al movimiento de emancipación, que se estaba gestando en la región, e ideó un proyecto político que representaba una alternativa a este régimen de dominación. Este proyecto político colocaba a la educación popular y la economía social como bases para la organización y sustentación de una nueva sociedad. De acuerdo con Linares (2016, p. 138), este proyecto podía calificarse como

[...] original, porque no se ha ensayado en ninguna parte del mundo. Radical, porque está fundado sobre bases reales, y nutrido por hondas raíces propias. Factible, porque no es una quimera, es posible materializarlo si empleamos la estrategia adecuada, que es la Educación Popular. Sistémico, porque cada una de sus partes está interrelacionada con el resto y forman un todo coherente donde hay un eje integrador que es la Economía Social. Emancipador, porque no se limita al acto formal de la independencia política de Hispanoamérica con respecto a España sino, además, se propone la justicia y la igualdad social para las mayorías.

El proyecto se basaba en la construcción de una nueva sociedad igualitaria, asentada también en los valores republicanos. Para ello, Rodríguez (RODRÍGUEZ, 2017, p. 160)<sup>5</sup> argumentaba que la educación debía estar al alcance de todos los ciudadanos, no solamente de los blancos, también debían incorporarse los pardos, los indios, los morenos y los niños de los sectores más pobres, ya que en estos últimos “[...] está la industria que piden, la riqueza que desean, la milicia que «necesitan, en una palabra... ¡la Patria!”. Estas líneas no quedaron solamente como enunciados teóricos ya que consiguieron plasmarse en el accionar de Simón Rodríguez, por ejemplo, como maestro/tutor de Simón Bolívar (1783-1830), quien fue una de las figuras más importantes en el proceso de independencia de la región de la *Nueva Granada* (compuesta por el territorio actual de Venezuela, Perú y Colombia), en manos de la corona española, y uno de los pioneros en manifestar la necesidad de la unión latinoamericana:

---

<sup>5</sup> Texto originalmente publicado por Simón Rodríguez, en la Imprenta Pública, Arequipa, en enero de 1830

Seguramente, la unión es lo que nos falta para completar la obra de nuestra regeneración [...] mas ésta unión no nos vendrá por prodigios divinos, sino por efectos sensibles y esfuerzos bien dirigidos. La América está encontrada entre sí, porque se halla abandonada de todas las Naciones; aislada en medio del Universo, sin relaciones diplomáticas ni auxilios militares, y combatida por la España, que posee más elementos para la Guerra, que cuantos nosotros furtivamente podemos adquirir (BOLÍVAR, 2015, p. 30-31).

Bolívar, así como otros discípulos de Simón Rodríguez, recibieron una formación que presentaba características diferentes a la formación tradicional de inspiración colonial. Rodríguez tenía una concepción diferente de la educación, y para llevarla a cabo proponía una reforma educativa que incluía el “[...] aumento do número de escolas, com educadores autênticos, provisão de materiais e móveis adequados, no lugar do castigo, a premiação dos alunos, o trabalho de seis horas diárias e uma adequada remuneração dos professores” (STRECK; ADAMS; MORETTI; 2010b, p. 59). Esta reforma se enmarcaba dentro del proyecto de creación de una nueva sociedad, la cual debía ser original y no una mera copia de modelos ajenos a la realidad latinoamericana. En palabras del propio autor: “[...] la América no debe IMITAR servilmente sinó ser ORIJINAL” (RODRÍGUEZ, 2008, p. 48). Consideraba que, especialmente en Europa, ya todo estaba hecho, por lo cual sugería que los latinoamericanos “Tomen lo bueno— dejen lo malo — imiten con juicio — y por lo que les falte INVENTEN” (RODRÍGUEZ, 2008, p. 24). Asimismo, otro fragmento de la obra de Rodríguez (2008, p. 138) que trae un pensamiento en consonancia con el argumento que venimos desarrollando, es aquel en el cual manifiesta:

Dónde irémos a buscar modelos? . . .  
 —La América Española es orijinal = ORIJINALES han de  
 ser sus Instituciones i su Gobierno = i ORIJINALES los  
 medios de fundar uno i otro.  
 o Inventamos o Erramos.

De esta forma, Simón Rodríguez fue un pionero en saber cuáles eran y dónde se encontraban las necesidades de los pueblos latinoamericanos para constituirse como tales, y a partir de este descubrimiento creyó en la posibilidad de la invención, de la creación de proyectos enraizados en esta tierra, sin la copia de modelos o el trasplante desmedido de experiencias extranjeras que fracasaron en su lugar de origen pero, por el solo hecho de que hayan sido desarrolladas en otros países de referencia, autoriza a que sean implementadas en otras regiones. Así, Rodríguez (2008, p. 225) nos alerta del peligro de la imitación, ejemplificándolo de la siguiente forma:

[...] ni fuerzas ni tiempo alcanzan, al POBRE OBRERO, para ganarse el PAN. Ésa es la causa de las revoluciones, en Europa. CUIDADO! no sea que . . . por la manía de IMITAR SERVILMENTE, a las Naciones CULTAS, venga la América a hacer el PAPEL de VIEJA, en su INFANCIA en TODO;

También podríamos considerar que Rodríguez fue una de las primeras figuras latinoamericanas en condenar el dominio colonial sobre la región y pensar una alternativa para combatirlo. A través de sus viajes por el viejo continente, tuvo la oportunidad de conocer la realidad de los centros coloniales, principalmente sus vicios y, a partir de allí, ideó un proyecto alternativo que, despojado de toda retórica de republicanismo europeo, proponía la edificación de nueva sociedad que brindara igualdad de oportunidades para toda la población. Esta característica visionaria, también se puede encontrar en un fragmento de una carta escrita por Rodríguez a Bolívar, en 1825, en la cual coloca: “Oigo decir [...] que U. se va luego que concluya no sé qué asuntos. Si es (me digo) el asunto de la Independencia, me tranquilizo, porque falta mucho para darlo por concluido” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 666)<sup>6</sup>. El autor aquí señala un aspecto que será colocado cien años más tarde por Andrade (1928) en su Manifiesto Antropofágico, en lo que respecta al proceso tardío de independencia de nuestros países.

Pasaremos ahora a las contribuciones de otro autor que forma parte del pensamiento latinoamericano: el cubano José Martí (1853-1895). Resulta difícil denominar o clasificar a Martí en una sola función, ya que en su corta vida desarrolló varias actividades, como por ejemplo: representación consular de diversos países de América Latina, periodista, político, escritor, poeta, educador y revolucionario. Por ello, tal vez la denominación que sea más apropiada, que aglutina a todas las que fueron mencionadas, sea la de *pensador latinoamericano*; una función que lo acompañó desde muy temprano hasta el último día de su vida. De hecho, Martí murió en combate, luchando por uno de sus grandes proyectos que fue la independencia de Cuba, por entonces bajo el dominio español. Sin embargo, también supo advertir el peligro del dominio imperialista que comenzaba a mostrar sus garras desde el país vecino, los Estados Unidos.

Una de las expresiones más reconocidas en José Martí, que acompañó gran parte de su obra, fue el término *Nuestra América*. Esta expresión se convirtió en el sustento de su pensamiento, así como la llave metodológica y teórica utilizada por Martí para reflexionar sobre la unidad, identidad, autoctonía, lucha, colonialismo y emancipación de nuestra región. Según Streck (2008), *Nuestra América* se transformó en uno de los principales conceptos de Martí, constituido como una expresión que denota algo más que un lugar en el mundo y logra

---

<sup>6</sup> Carta originalmente publicada en 1825.

concretarse en un sentimiento concreto: “Nossa América é ao mesmo tempo ficção e realidade. É ficção porque em nenhum mapa encontramos um território identificado com esse nome [...]. É Realidade porque José Martí preenche a expressão com um sentimento denso e preciso” (STRECK, 2008, p.32).

Asimismo, Martí reconoció la profundidad y diversidad que se encontraban presentes en *Nuestra América*, lo cual lo llevó a percibir la naturaleza de los hombres moldeados por una educación colonial que imponía padrones extranjeros, distantes de la realidad local (STRECK, 2008). En este sentido, el autor cubano consideraba necesario que *Nuestra América* fuese una región libre de todo tipo de dominación imperial, destacando que el camino para alcanzar la ansiada independencia era el conocimiento de la propia realidad, argumentando que un pueblo que no conoce su realidad es de fácil dominación:

En el periódico, en la cátedra, en la academia, debe llevarse adelante el estudio de los factores reales del país. Conocerlos basta, sin vendas ni ambages [...] Resolver el problema después de conocer sus elementos, es más fácil que resolver el problema sin conocerlos. Viene el hombre natural, indignado y fuerte, y derriba la justicia acumulada de los libros, porque no se la administra en acuerdo con las necesidades patentes del país. **Conocer es resolver.** Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento, es el único modo de librarlo de tiranías. La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. **Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra.** Nos es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. **Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas.** Y calle el pedante vencido; que no hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas (MARTÍ, 2005, p.34, destaque nuestro).

Al igual que Simón Rodríguez, en este párrafo Martí hace un llamado a la preocupación por conocer los problemas que nos afectan para luego resolverlos con medios acordes a ese contexto. El camino para realizarlo radica en la valorización del conocimiento que se enseña en la universidad latinoamericana (en palabras de Martí “Nuestra Grecia”) y todo lo que se desarrolle en ella, ya que este conocimiento es más representativo de la realidad que vivimos y la hace más adecuada que aquella Grecia que no es nuestra. No obstante, como ya fue mencionado, el hecho de reclamar un conocimiento propio no implica rechazar todo lo que se produzca en otros países o de aislarnos del mundo. Sin embargo, el autor cubano coloca una metáfora, que resume la intención del reclamo, en la cual destaca que podemos estar abiertos a contribuciones de todo el mundo, pero el *tronco* debe ser de nuestros países. Dentro de este marco, Martí nos deja una pregunta para reflexionar: “[...] ¿qué hemos de hacer para saber? Examinar con nuestro criterio el examen que ha hecho el criterio ajeno, o, lo que es más seguro, examinar por nuestros mismos.” (MARTÍ, t. 5, 2011, p. 209).

En consonancia con el pensamiento del autor cubano, otra figura que colaboró para la comprensión de una identidad latinoamericana, fue el peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930). Al igual que los autores que lo antecedieron en el análisis de esta investigación, se dificulta describir su profesión en una sola palabra, ya que Mariátegui se desempeñó como poeta, escritor, sociólogo, político y revolucionario en diversos lugares. Desde joven interpretó la realidad de su país a partir de la herencia colonial y de la nueva estructura social, económica y política de principios del siglo XX, inmersa bajo el control imperialista. Como escritor, publicó varios artículos sobre temas políticos y sociales, lo cual no representó una buena propaganda para el gobierno peruano de la época. Por tal motivo, le ofrecieron la posibilidad de vivir en Europa y de trabajar como escritor desde allí (PERICÁS, 2010). Mariátegui llega a Francia, donde comienza un camino intelectual de aprendizaje del socialismo europeo, y cuando retorna al Perú se transforma en uno de los principales actores que difundieron las ideas marxistas y socialistas de Europa en América Latina.

Los primeros escritos del autor peruano vinculados a la educación, después de su retorno de Europa, estuvieron vinculados al análisis del trabajo de los profesores y las escuelas peruanas que, según Mariátegui, se encontraban influenciadas por el ambiente feudal de la época (segunda década del siglo XX). En su escrito *Los maestros y las nuevas corrientes* (1925), alerta sobre la influencia del capitalismo en el establecimiento de las diferentes clases de profesores, a saber: profesores de primario, profesores de secundario y profesores universitarios; cada uno perteneciente a una clase social que lo distingue y los separa de los otros. Conforme argumenta Mariátegui, los primeros provienen de una pequeña burguesía y sienten una mayor proximidad con el pueblo, mientras que los profesores del secundario y universitarios se encuentran dentro de una burguesía que tiende a crear una burocracia conservadora. Sobre el vínculo entre los maestros de primaria y el Estado, el autor peruano destacaba la enorme proletarización que recibían estos primeros de la mano del segundo:

La enseñanza primaria [...] proletariza a sus funcionarios. El Estado condena a sus maestros a una perenne estrechez pecuniaria. Les niega casi completamente toda media de elevación económica o cultural y les cierra toda perspectiva de acceso a una categoría superior (MARIÁTEGUI, 1925, p. 58).

En otro de sus escritos, denominado *Siete ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*, Mariátegui analiza el contexto peruano desde varios aspectos, entre ellos el educativo. De acuerdo con el autor peruano, las problemáticas educativas se encontraban vinculadas a la influencia de la cultura colonial, al silenciamiento de la cultura de los pueblos originarios y a la batalla de las ideas. En este sentido, destacaba:

En el proceso de la instrucción pública, como en otros aspectos de nuestra vida, se constata la superposición de elementos extranjeros combinados, insuficientemente aclimatados. El problema está en las raíces mismas de este Perú hijo de la conquista. **No somos un pueblo que asimila las ideas y los hombres de otras naciones, impregnándolas de su sentimiento y su ambiente, y que de esta suerte enriquece, sin deformarlo, su espíritu nacional.** Somos un pueblo en el que conviven, sin fusionarse aún, sin entenderse todavía, indígenas y conquistadores (MARIÁTEGUI, 2012, p. 105-106, destaque nuestro)<sup>7</sup>.

En este fragmento, como en toda la obra del autor peruano, se puede percibir la relación de opresión latente entre colonizados y colonizadores. De acuerdo con esta perspectiva, “[...] la educación nacional [...] no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador” (MARIÁTEGUI, 2012, p. 106), reproduciendo la concepción de la formación europea en la región, que proponía la idea de la educación como un privilegio para unos pocos, segregando y jerarquizando a los diferentes sectores sociales. Mariátegui (2012 p. 107) argumentaba que esta herencia perduraba no solo en el aspecto intelectual, sino también en el económico y social: “El privilegio de la educación persistía por la simple razón de que persistía el privilegio de la riqueza y de la casta. El concepto aristocrático de la educación correspondía absolutamente a un régimen y a una economía feudales”. Por esta razón, en coincidencia con Simón Rodríguez y Oswald Andrade, el autor peruano destacaba la complejidad del proceso de independencia ya que el mismo no había sido completado, en función de la sumisión económica, política y de la enseñanza de su país frente a España.

Al leer las palabras de Mariátegui, podemos trasladarlas hacia nuestro contexto actual y vemos como las mismas son contemporáneas para analizar diversos aspectos de la realidad, sobre todo el educativo. Ocurre lo mismo con Simón Rodríguez y José Martí, los cuales tuvieron un fuerte compromiso con su tiempo presente pero que supieron desarrollar un pensamiento extensible hasta los días actuales. Otra coincidencia entre estas tres figuras es que todos ellos tuvieron la oportunidad de realizar varios viajes, algunos por voluntad propia y otros por el exilio, e inclusive llegaron a vivir en el viejo continente. Estas experiencias contribuyeron para conocer diversas realidades, que luego fueron contrastadas con la realidad local, y cultivar una visión de mundo que les permitió crear proyectos políticos adaptados a las necesidades de los pueblos latinoamericanos. En la obra *La Defensa de Bolívar* (1828), Simón Rodríguez escribió sobre el proyecto de educación popular y cuando llegó el turno de explicar la labor de los directivos de las escuelas, Rodríguez consideró que los mismos debían tener cualidades vinculadas al “[...] conocimiento práctico del Pueblo, y para esto haber viajado por largo tiempo, en países donde hay que aprender, y con la intención de aprender”

---

<sup>7</sup> Texto originalmente publicado en 1928.

(RODRÍGUEZ, 2008, p. 31). De esta forma, el acto de viajar se convierte en un aprendizaje no solo de los lugares escogidos como destino, sino también de la propia realidad. Este argumento se retomará en la parte que aborda el análisis de la internacionalización de la educación superior en América Latina.

## 2.2 DE LA UNIVERSIDAD CUESTIONADA A LA UNIVERSIDAD NECESARIA

Para la caracterización de un modelo hegemónico de universidad y un modelo alternativo a este, se tomó como propuesta el abordaje teórico realizado por Darcy Ribeiro (1975) en su libro *A Universidade Necessária*, el cual también inspiró el título de esta sección. En esta obra, Ribeiro se define como un especialista de la reforma universitaria y un estudioso de los problemas que enfrentan las universidades latinoamericanas para promover su desarrollo autónomo. Ejerciendo esta función de especialista, pudo colaborar con diversas instituciones de América Latina, intentando implementar una propuesta educativa que, de acuerdo con el autor, era necesaria y urgente para nuestras universidades. Un ejemplo de ello fue la formulación e implementación en 1961 del proyecto de la Universidad de Brasilia, como una propuesta nacional de la intelectualidad brasilera, que vinculaba teoría y práctica bajo una nueva estructura universitaria. Por tal motivo, a partir del material de Darcy Ribeiro, los modelos identificados fueron el de una *Universidad Cuestionada* y el de una *Universidad Necesaria*. Para el análisis de estos dos modelos, de las características de cada uno y de la tensión que existe entre ambos hacia el interior de la universidad, se utilizaron los aportes teóricos de Darcy Ribeiro (1975, 1989) Dussel (2016, 2000, 1997), Gramsci (1971, 1982, 1999), Tavares de Jesus (1989), Liguori; Voza (2017), Mato (2009), entre otros.

Antes de continuar, se presentarán algunas inquietudes que guiaron el análisis y que surgieron luego de una lectura inicial del material teórico utilizado para la elaboración de este capítulo:

- a) ¿Por qué se pensaba en la construcción de otra concepción de universidad? ¿Qué características la distinguirían del modelo hegemónico?;
- b) ¿Cuáles son las principales críticas del modelo de universidad de mediados del Siglo XX?;
- c) Estas críticas, ¿tendrían vigencia en la actualidad para el estudio de la educación superior y del proceso de internacionalización?;
- d) ¿Universidad para qué? ¿Universidad para quién?

Hacia el encuentro de posibles respuestas, proponemos transitar el camino que presentamos a continuación en el cual se describen y analizan las categorías centrales de la investigación.

### 2.2.1 Universidad Cuestionada

El punto de partida de Darcy Ribeiro para la descripción de la *Universidad Cuestionada*, fue la manifestación de un gran descontento con el carácter que la universidad latinoamericana había asumido, el cual describía como:

Descontentamento com sua convivência com as forças responsáveis pela dependência e o atraso da América Latina. Descontentamento com a mediocridade de seu desempenho cultural e científico. E descontentamento com sua irresponsabilidade frente aos problemas dos povos que a mantêm (RIBEIRO, 1975, p. 3).

En este sentido, el concepto de universidad cuestionada nos remite a aquella institución favorable al mantenimiento del *statu quo*, así como una concepción de la educación como un servicio y de los estudiantes como meros clientes, de preferencia aquellos hijos de las clases dominantes; reforzando el carácter elitista y excluyente de esta “torre de marfil”. A través de esta concepción, la universidad y sus actores se mantienen dentro de los muros institucionales, alejados cada vez más de la sociedad y de sus conflictos. Estas son algunas de las características de este modelo de universidad, que se han agrupado en tres categorías relacionadas entre sí: dependencia, exclusión y relación inorgánica entre universidad-sociedad.

#### 2.2.1.1 Dependencia

En el libro de Darcy Ribeiro, referenciado anteriormente, el contexto de publicación se sitúa en el auge de la Guerra Fría, con una destacada polarización entre los países capitalistas y países comunistas. En este contexto, también se situó otra dicotomía que fue aquella planteada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la cual consideraba a un grupo de países como “desarrollados” y “avanzados”, por un lado, y, por otro, un grupo de países “subdesarrollados”, víctimas de atraso y subordinación respecto de los primeros. De esta forma, nacía una asimetría centro-periferia, con raíces de más de 500

años, que colocaba a un conjunto de países en una relación de dependencia dentro del modelo de desarrollo capitalista. Uno de los principales exponentes de esta corriente fue el argentino Raúl Prebisch, quien fue Secretario Ejecutivo de la CEPAL entre los años 1950 y 1963.

Para comprender esta jerarquización (centro-periferia) desde una perspectiva histórica, se recurrió al auxilio teórico de Dussel (1997, 2000, 2016). De acuerdo con este autor, el origen de estas relaciones internacionales desiguales se puede remontar a la invasión de los españoles en América Latina, que dio inicio a la *Modernidad Eurocéntrica*. Se denomina de esta forma “[...] porque indica como punto de partida de la Modernidad fenómenos intra-europeos, y el desarrollo posterior no necesita más que Europa para explicar el proceso” (DUSSEL, 2000, p. 5); aunque necesite de la periferia, resultante de la división del sistema-mundo, para ejercer y perpetuar su dominio colonial. Para ello, fue necesaria la racionalización del mito de la modernidad, que Dussel (2000) describe a través de las siguientes afirmaciones: la civilización moderna es superior; gracias a esta superioridad es un deber moral (de Europa) civilizar, catequizar y desarrollar a los primitivos; si estos se oponen a tal proceso, se debe utilizar la violencia para continuar con el camino de la modernización; el primitivo tiene la culpa ya que se opone al proceso civilizatorio; y finalmente, la dominación produce víctimas en los pueblo “atrasados” y este sacrificio es un acto inevitable. Mediante la imposición de estos mitos, el dominio colonial europeo ejerció su poder en América Latina en el plano geográfico, económico, político y cultural; perpetuándose en algunos de estos aspectos, inclusive, hasta la actualidad.

Entonces, esta dependencia no puede entenderse como una relación de dos sistemas separados entre países centrales y países periféricos (DUSSEL, 1997), ya que para que los primeros sean “desarrollados” fue necesario un proceso de explotación de sus colonias, es decir, del segundo grupo. Por ello, se considera que no son dos sistemas independientes, sino que forman parte de un mismo sistema, vinculado dialécticamente, dentro del sistema capitalista internacional. En el aspecto educativo y, en particular, la educación superior, esa dominación pudo manifestarse de diversas formas, como por ejemplo los rankings internacionales promovidos por organismos o corporaciones internacionales, las redes de universidades privadas a nivel internacional y la transnacionalización de los servicios educativos. Otro ejemplo, puede ser la copia de modelos de universidades foráneas, de excelencia académica, para ser implementados en las universidades latinoamericanas que representan un “atraso” científico y cultural. Este trasplante, como fue el caso del modelo napoleónico adoptado por las universidades de nuestra región, anulaba todo tipo de autenticidad, traicionando las características del contexto original y las potencialidades que

este pudiera brindar, así como también justificaba el proceso de dominación ejercido por los países centrales:

Grande parte, senão a maior, do que recebemos da Europa e dos Estados Unidos, como o melhor de sua criatividade científica [...]. Trata-se de um discurso de justificativa da dominação. Neste discurso, as riquezas de nossas tradições, nossa composição racial, religião e clima são apresentados, manifestamente, como os fatores determinantes do nosso atraso. As causas reais, como a exploração colonial e a exploração de classe, não aparecem nele, senão raramente (RIBEIRO, 1975, p. 257).

Sobre este proceso de dominación y dependencia, existe una metáfora interesante para destacar, la cual expresa que siempre fuimos “[...] os frutos e não as sementes do saber [...]” (RIBEIRO, 1975, p. 27), es decir que, como universidades dependientes nos convertimos en consumidores del fruto que nos vendieron, en importadores de la fruta madura producida en otras regiones lejanas. Sin embargo, según Ribeiro (1975), la situación debería ser diferente. En nuestro suelo tendríamos que plantar la semilla del saber para luego obtener un fruto autóctono, nacido en esta tierra y con raíces latinoamericanas. Darcy Ribeiro va a denominar este movimiento como un *Desarrollo Reflejo* o *Modernización Refleja*, basados en la copia de proyectos foráneos representativos de otras realidades, destinados a servir a otros más que a nosotros mismos, y a fomentar una reforma universitaria que sea más eficiente y funcional a las fuerzas conservadoras. Sin embargo, “Em sua qualidade de transplantes jamais alcançaram autenticidade, pois só copiaram o modelo no seu aspecto formal, sem procurar desempenhar as funções exercidas no contexto original, de transfiguração da cultura nacional” (RIBEIRO, 1975, p. 27).

Seguidamente, se abordará otra característica que ayudará a comprender cómo esta dependencia, fundamentada a través de condicionamientos económicos, se traslada al ámbito cultural y de la educación superior.

#### 2.2.1.2 Exclusión

La exclusión como una característica del modelo de universidad cuestionada, nos lleva a preguntarnos ¿Quién accede al sistema de enseñanza superior? Según un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por su sigla en inglés: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO) sobre la situación educativa de América Latina y el Caribe:

El acceso a la educación superior se expandió aceleradamente en la región durante la década del 2000, acumulando un promedio de crecimiento de aproximadamente

40%, lo que permitió que la región se situara –como conjunto– en el promedio de la tendencia internacional. Aunque la tendencia a la expansión fue muy extendida, persiste entre los países de la región una enorme heterogeneidad en este nivel educativo. **El patrón de crecimiento de la educación superior fue, sin embargo, muy inequitativo**, favoreciendo principalmente a los sectores de mayores ingresos y de zonas urbanas (UNESCO, 2013, p. 28, destaque nuestro).

En este párrafo se hace referencia al crecimiento acelerado del acceso a la educación superior en la región latinoamericana. Sin embargo, este crecimiento presenta una tendencia inequitativa de la expansión, en la cual se deja de lado a los sectores más vulnerables (que representan un conjunto diverso de etnias, razas, etc.) y se privilegia a un grupo social selecto proveniente de la clase media-alta, especialmente hombres blancos. Tal y como fue abordado en la categoría anterior, por detrás de esta característica que está presente en la educación superior de forma hegemónica se ocultan intereses que responden al mantenimiento del sistema capitalista, el sistema colonial, el patriarcalismo y el eurocentrismo; “[...] aspectos de una misma realidad simultánea e mutuamente constitutiva” (DUSSEL, 2016, p. 58).

Por tal motivo, para que esta exclusión se lleve a cabo, primeramente tuvo que existir una jerarquización de aquellas culturas periféricas (localizadas en América Latina, África y Asia) y aquellas que formaban y forman parte de la cultura imperial europea. Para explicar este proceso, Dussel (2000) recurre a la figura del *Otro* de Levinas (1999), según el cual un *otro* no es un *otro yo* que puedo calcular por analogía, sino que se entiende a partir de la relación del *yo* con el *otro*, en la cual se despoja al individuo de su unicidad, se suprime al sujeto y se lo incorpora a la totalidad. Esta construcción a través de la negación de lo particular, se realiza porque el *otro* se encuentra en un nivel diferente (inferior) y por ello, precisa ser totalizado en un proyecto general. La relación asimétrica inicialmente no parte del sujeto (del *yo*) hacia el *otro*, sino del *otro* hacia mí, es decir desde su exterioridad hacia mi esencia.

Conforme este argumento, Dussel (2000) considera que a partir de 1492, Europa utilizará la conquista de América Latina para la acumulación de riquezas, experiencia, conocimientos, que le servirán para la construcción de su superioridad respecto de otras culturas. Es decir, fue necesaria la dominación de la exterioridad de los pueblos latinoamericanos, que amenazaban el proceso de acumulación de poder de las metrópolis europeas. Según Dussel (1997, p. 132) la verdadera amenaza fue dirigida hacia el ego de los conquistadores, que se transformó en “[...] una vontade de poder que coloca valores, que aniquila valores, que cria valores e que faz tudo a partir de si [...]”. De esta forma, el ego de una cultura particular, permitió que esta se considerara universal, invalidando y suprimiendo

las particularidades de las demás culturas. Así, las víctimas de este proceso, consideradas como el *otro* o como la cara oculta de la modernidad, se encarnaron en “[...] el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera” (DUSSEL, 2000, p. 8).

Como fue expuesto anteriormente, estas estructuras utilizaron la educación como un mecanismo de dominación, mediante el cual se transmitía la superioridad europea a las elites locales que tenían acceso a la educación en todos sus niveles. De esta forma, la dominación tenía un carácter exógeno, pero también endógeno, gracias a su reproducción por parte de las oligarquías locales. Un ejemplo de ello fueron los viajes que realizaban los hijos (hombres) de las familias de las elites para estudiar en las metrópolis europeas, consideradas como los grandes centros de conocimiento de la época. Cuando retornaban a las colonias, estos jóvenes actuaban como representantes locales del poder colonial, con excepción de algunas figuras que supieron capitalizar esa formación para iniciar el proceso de independencia de América Latina, como José Martí, Simón Bolívar, José de San Martín, entre otros. Según Dussel (1997), la educación brindada para la elite oligárquica y luego su reproducción hacia el interior de las colonias mantuvo un carácter alienante a través de la negación y desprecio por la propia cultura, y una exaltación de la cultura ajena universal, es decir, la europea.

Durante varios siglos, el carácter excluyente y elitista de la educación, especialmente de la educación superior, se fue fortaleciendo hasta la primera mitad del siglo XX. A partir de allí, estas características entraron en conflicto con el aumento progresivo de las matrículas en la educación superior, bajo el argumento: a mayor cantidad de estudiantes menor calidad educativa. Lejos de ser un argumento sostenible, ese celo que caracterizó la apropiación de conocimiento por parte de la clase alta; manifestado principalmente en los cursos de medicina, derecho e ingenierías, escondió el miedo de un grupo a perder sus privilegios ante la posibilidad de extender el acceso a la educación superior a otros sectores sociales (RIBEIRO, 1975).

Darcy Ribeiro (1975) proporciona un ejemplo de esta situación que ocurrió en una conferencia sobre educación superior promovida por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en Paraguay en 1964. En ese encuentro, un profesor brasileño de medicina “[...] revelou todo seu pavor ante o aluvião de candidatos à matrícula o que, a seu juízo, ameaçava massificar a Universidade brasileira, liquidando todas as possibilidades de realização de obra científica meritória e de um ensino de alto nível” (RIBEIRO, 1975, p. 112). Esta conducta que caracterizaba a la mayoría de los profesores de medicina de Brasil y de otros países de América Latina, era un fiel reflejo del sistema de enseñanza de medicina desarrollado en

Estados Unidos y Europa, avalado por fundaciones privadas y organismos internacionales; lo cual puede relacionarse con la característica de la universidad cuestionada, abordada anteriormente. Para finalizar con el argumento sobre el pensamiento del profesor de medicina, Darcy Ribeiro (1975, p. 141) destaca que el profesional se encontraba “[...] asustado com a massificação de sua universidade e empenhado em seguir simulando que defende a qualificação de seus estudantes de medicina à custa de condenar a sociedade inteira a não dispor de médicos”.

Frente a estas reflexiones ¿Cómo puede concebirse en el sistema actual de educación superior esta concepción de dependencia y exclusión? Para colaborar en el análisis de este interrogante, se colocará otro ejemplo, esta vez desde un escrito de Dussel:

[...] um professor na **cultura dependente**, para poder ensinar na universidade, ver-se-á obrigado a ir ao "centro" para estudar Matemática com um mestre em Paris. Estudará a Matemática do "centro". Tempos depois, retoma a província argentina de Catamarca e percebe que a Matemática que estudou não resolve o problema de Catamarca. Mas ele defendeu seu doutoramento e estudou durante sete anos a Matemática num certo sentido e, de volta a Catamarca, nota que isso não funciona em sua cidade. Pensa então começar a trabalhar certos capítulos de Matemática aplicados a sua região. Mas seriam necessários seis ou sete anos para trocar toda a sua metodologia para produzir um pequeno trabalho. Escreve assim um artigo científico, mas quem irá publicá-lo? Pede a seu grande mestre em Paris que o leia, mas este responderá: "Mas, isso não tem sentido algum. Este tema não nos interessa de forma alguma, não está na moda". Então, heroicamente, o texto é reproduzido em mimeógrafo para seus alunos da escola secundária de Catamarca. Quando chega o momento de um concurso, o oponente vem com seus papers e artigos de Londres e ele, com seu trabalho mimeografado em Catamarca, perde assim o concurso. **Esta é a dependência cultural prática! Isto ocorre em Filosofia e em todas as Ciências!** (DUSSEL, 1997, p. 142, destaque nuestro).

Con este ejemplo, no se pretende realizar una apología del aislamiento de los profesores e investigadores locales hacia la comunidad científica internacional, cuestión que será abordada en la sección sobre el análisis teórico de la internacionalización de la educación superior. De lo que se trata es de promover un análisis crítico de algunas prácticas fomentadas en la academia y de crear una masa lúcida y consciente de su entorno; así como de fomentar el papel de los intelectuales orgánicos, en términos gramscianos, capaces de transitar un camino que responda a los intereses de su pueblo, en donde la universidad se encuentra inserta, y no a intereses ajenos que son pautados externamente.

### 2.2.1.3 Relación Inorgánica entre Universidad y Sociedad

Para la construcción de esta categoría se utilizó el aporte de diversos autores pertenecientes a una corriente crítica, con el objetivo de analizar el vínculo entre la

universidad y la sociedad, desde la perspectiva del materialismo dialéctico. Por tal motivo, en primer lugar, fue relevante el aporte teórico desarrollado por Gramsci en torno al concepto de *Bloque Histórico* (BH)<sup>8</sup>, el cual es definido por el autor como una situación histórica global que se centra en las relaciones de la estructura (conjunto de fuerzas sociales y del modo de producción) y la superestructura (ideológica y política), concebidas ambas como una unidad dialéctica que no se puede jerarquizar (PORTELLI, 1983). De acuerdo a este argumento, para que la conformación de un *Bloque Histórico* es preciso que, tanto la estructura como la superestructura, se encuentren vinculadas orgánicamente. Según el Diccionario Gramsciano, la palabra orgánico (PRESTIPINO, 2017) aparece en varios escritos de Gramsci como sinónimo de sistemático, pero también cuando se refiere al vínculo estrecho entre estructura y superestructura (y dentro de ella a la relación entre sociedad civil y sociedad política), Gramsci también lo califica como orgánico (PORTELLI, 1983). Entonces, tomando como referencia los conceptos de *Bloque Histórico* y *orgánico*, se buscó la antítesis de la relación articulada y estrecha entre universidad y sociedad; dando como resultado una universidad aislada de los entornos sociales. Como fruto de este proceso dialéctico, denominamos esta relación, que forma parte de la última categoría de la Universidad Cuestionada, como inorgánica.

Esta categoría se caracteriza por el mantenimiento del *statu quo*, es decir, se destaca por la preservación del orden vigente, el mantenimiento de los mecanismos de dominación, y rechaza fuertemente el cambio de esta situación. Bajo esta perspectiva, la universidad se puede representar como una “torre de marfil”, siendo el único centro de saber objetivo, alejado cada vez más de su entorno y de los conflictos que lo afectan. Como vimos anteriormente, esta institución (dependiente y excluyente) actúa como guardiana y reproductora de las clases dominantes, y para cumplir con estas funciones presenta resistencia frente a las fuerzas de transformación que amenazan con quebrar el orden vigente. En este sentido, según Mészáros (2008, p. 35) la educación:

[...] serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

---

<sup>8</sup> Gramsci extrae el concepto de *Bloque Histórico* de Georges Sorel (vinculado a la noción de mito), para realizar su propia interpretación y traducción de esta categoría considerada como fundamental en la obra del autor italiano (VOZA, 2017).

De acuerdo con el autor, la educación se presenta como un instrumento para la reproducción de las relaciones de producción capitalista y, consecuentemente, su utilización como una herramienta para disimular las contradicciones y mantener las estructuras vigentes, es decir, la hegemonía de esta clase dominante. Otro autor perteneciente a la perspectiva crítica, considera que la radiografía de las universidades no ha sufrido muchas modificaciones con el tiempo, ya que siempre contamos con

[...] universidades separadas da massa, como um reflexo da separação entre intelectuais e povo, continuando a formar os quadros dirigentes já comprometidos com a “casta” do poder [...] Esta universidade, então privilegia escolas, elitiza mestres e alunos, discrimina classes coincidindo apenas em que, preparando dirigentes, reforça a dominação (TAVARES DE JESUS, 1989, p. 112-113).

Bajo esta perspectiva, las estructuras universitarias fortalecieron el desarrollo académico y profesional de los estudiantes e intelectuales, priorizando la esfera individual y generando una separación entre los actores universitarios y la masa social. De acuerdo con el aporte teórico de Gramsci sobre educación, plasmado en los Cuadernos de Cárcel, cuando la universidad se aísla del contexto social en el cual se encuentra inserta, el proceso educativo se centra indiscutiblemente en el nivel molecular, es decir, se prioriza al individuo, su capacidad y sus particularidades como si este fuese un sujeto dentro de una estructura universitaria neutra, objetiva y ahistórica. Ahora bien, si ese individuo no entra en contacto con otros individuos y con su entorno social, posiblemente continúe siendo un instrumento para la reproducción de las relaciones de producción capitalista. Es por ello que existe otro nivel que es el de la masa o de la macroeducación que tiene por objetivo la relación del individuo con el colectivo, es decir, la acción individual extendida a un contexto de voluntades y pensamientos colectivos, ya que “[...] se por um lado o indivíduo deve desenvolver todas sus habilidades e capacidades intelectuais, por outro, este mesmo indivíduo deve saber que seu conhecimento individual só será realmente eficiente se colocado em relação com o social” (TAVARES DE JESUS, 1989, p. 95). Estos dos niveles (molecular y de masa), solo pueden ser comprendidos bajo una relación dialéctica que no excluye uno u otro, sino que por el contrario, los une bajo un mismo fin: el proceso de transformación hacia una nueva sociedad. En esta nueva sociedad, el individuo se diluye en el colectivo y es en este grupo social que podrá transformar lo objetivo en subjetivo (TAVARES DE JESUS, 1989).

Con el objetivo de realizar un resumen estas tres categorías de la *Universidad Cuestionada*: dependiente, excluyente e inorgánica; Tavares de Jesus (1989, p. 45), colabora con la siguiente síntesis:

A educação, posta ao serviço de uma classe dominante [...], não passa de um mecanismo que: a) ajusta os indivíduos à ordem social vigente, pela transmissão de um saber elitista e definido pelo poder estabelecido; b) oculta as contradições sociais por meio de discursos dissimuladores da realidade; c) mantém coesa toda a sociedade, através de discursos homogêneos, igualitários e até renovadores.

Estas características que forman parte de la universidad cuestionada, lejos de presentar una postura pesimista, nos invitan a detectar y reconocer las tensiones que se encuentran hacia el interior de estas instituciones y, a partir de allí, construir la universidad que necesitamos en función de nuestra realidad y las contradicciones que se suscitan en ella. En este sentido, Darcy Ribeiro (1975) va a acudir al término *Transfigurar a Universidade*, en referencia a la acción de transformar la situación en la que se encuentran estas instituciones educativas y direccionarlas hacia un compromiso y responsabilidad con la sociedad en la cual se encuentran insertas:

Transfigurar a universidade para que não seja mais a guardiã do saber organizado a ser transmitido como informação, adiestramento e disciplina, mas incapaz de empregar seus próprios recursos intelectuais para debater a responsabilidade ética da ciência e da técnica por ela mesma cultivada e de reformular a ordem social (RIBEIRO, 1975, p. 7).

Esta transfiguración, es la transformación de un modelo de universidad hegemónico, caracterizado por ser dependiente, excluyente e inorgánico; hacia un modelo de universidad alternativo, representado en esta investigación a partir de la caracterización y el análisis de la *Universidad Necesaria*.

### **2.2.2 Universidad Necesaria**

Al igual que la universidad cuestionada, la universidad necesaria presenta algunos elementos que permiten identificarla y proyectarla como una universidad deseada, los cuales fueron agrupados en: autonomía, diálogo intercultural crítico y transversal, y relación orgánica entre universidad y sociedad. Estas características mantienen una relación de tensión con aquellas que fueron descritas en la universidad cuestionada, configurándose un proceso dialéctico que puede dar como resultado un camino alternativo frente al modelo hegemónico de universidad.

### 2.2.2.1 Autonomía

La primer característica de la Universidad Necesaria destaca la importancia de un proyecto propio de universidad que represente las aspiraciones y los deseos de las clases subalternas, y que se niegue a “[...] servir desígnios estranhos e a prosperidade alheia [...]” (RIBEIRO, 1975, p. 30). De esta forma, el *Desarrollo Reflejo* de una dependencia hacia los países “centrales”, se transforma en un *desarrollo autónomo*, capaz de dirigir su destino y de ser la motivación para la superación de la situación del pueblo proletario.

A política autonomista pretende transfigurar a universidade como um passo no sentido da transformação da própria sociedade, a fim de permitir-lhe [...] evoluir da situação de proletariado externo – limitado a satisfazer condições de vida e de prosperidade de outras nações – à dignidade de povo para si, senhor do comando de seu destino e disposto a integrar-se na civilização emergente como nação autônoma (RIBEIRO, 1975, p. 26).

Según el autor, la propuesta autonomista representa la lucha para liberarse de la dependencia y subordinación, que ha caracterizado y todavía caracteriza las relaciones entre el *norte* y el *sur*, así como la posibilidad de valorizar un núcleo de saber local y la promoción de una concepción crítica de mundo. No obstante, la opción por este desarrollo autónomo, no se encuentra exenta de conflictos y disputas ya que, como fue mencionado anteriormente, pone en riesgo intereses de las clases dominantes, celosas de sus privilegios y favorables al mantenimiento del *statu quo*. De acuerdo con Tavares de Jesus (1989), como las contradicciones en las relaciones de dominación entre las clases sociales están ocultas, la educación puede ser el camino para que las clases subalternas tomen consciencia de estas contradicciones, generando así el primer paso hacia una contra-hegemonía.

Por *toma de consciencia* se entiende aquello que Dussel (1997, p. 34) llama de “[...] despertar de um mero viver para descobrir-se vivendo, um recuperar a si próprio da alienação nas coisas para separar-se delas e opor-se como consciência em vigília”. En este sentido, Gramsci (t. 1, 1999a,) destaca que esa toma de consciencia se realizará a través de la superación del *sentido común*, entendido como “[...] la concepción de la vida y la moral más difundida [...]. El ‘sentido común’ crea el futuro folklore, o sea una fase más o menos rígida de un cierto tiempo y lugar” (GRAMSCI, 1999a, t. 1, p. 140). Tenemos aquí, dos términos íntimamente relacionados: la *toma de consciencia* y el *sentido común*. Cada estrato social tiene un *sentido común* que puede adquirir diversas connotaciones, dando lugar a varios sentidos comunes que incluso pueden transformarse con el tiempo. Este proceso puede, por un lado, posibilitar al mantenimiento de una consciencia acrítica, útil para la continuidad de la

hegemonía de la clase dominante y, por el otro, en coyuntura de crisis de esta hegemonía, el sentido común puede representar el inicio de la recuperación de la alienación por parte de las clases subalternas, o *toma de consciencia*, generando una ruptura con la ideología dominante y consecuentemente una comprensión crítica del mundo (TAVARES DE JESUS, 1989).

Sin embargo, según el Diccionario Gramsciano (LIGUORI, 2017) el concepto de *sentido común* que se encuentra en los Cuadernos de la Cárcel de Gramsci presenta varios puntos frágiles, que prevalecen sobre los puntos positivos, como por ejemplo el de una visión atrasada, condicionada por la religión o por su lejanía de las novedades de la ciencia. De acuerdo con esta crítica, el sentido común asume características propias del conservadurismo, rechazando todo aquello que sea nuevo o que represente un cambio en las condiciones materiales (estructura), así como en los aspectos culturales, ideológicos, religiosos, éticos, educacionales, etc. (superestructura). Tavares de Jesus (1989), destaca otros aspectos negativos del sentido común, como su materialismo y dogmatismo, por lo cual sugiere que la educación se convierta en un mecanismo de superación de estos aspectos negativos, dándoles prioridad como medio para llegar al *buen sentido*,

A educação tem possibilidade de elevar o senso comum, isto é, estabelecer o “bom senso do senso comum”, elevando a cultura de massa a um nível crítico-sistemático capaz de interferir nas relações de classe. **Educar significa o esforço para vencer estas incoerências ou contradições, pela autonomia crítica tanto dos indivíduos como da classe proletária** (TAVARES DE JESUS, 1989, p. 50, destaque nuestro).

En este párrafo podemos identificar otra relación dialéctica que involucra los conceptos de *alta cultura* y *cultura popular*. Esta distinción no implica una jerarquización entre ambas, sino que cada una representa diferentes momentos dentro de un bloque histórico. En lo que respecta a la *alta cultura*, la misma asume el momento más elevado de actividad intelectual, artística o científica a nivel nacional, pero solamente puede formarse y desarrollarse en un contexto de democratización del saber. Por su parte, la *cultura popular* aparece en los escritos de Gramsci como sinónimo de folclore y como representante de una verdadera visión de mundo.

El folclore no debe ser entendido como una curiosidad, una rareza, una cosa ridícula, una cosa a lo sumo pintoresca: sino que debe ser concebido como una cosa muy seria y que hay que tomar en serio. Solo así la enseñanza será más eficaz y más formativa de la cultura de las grandes masas populares y desaparecerá la división entre cultura moderna y cultura popular y folclore (GRAMSCI, t. 1, 1999a, p. 152).

De este modo, la formación de las clases populares, actúa como un mecanismo para disminuir la distancia existente entre los dos conceptos, hasta que desaparezca (LIGUORI;

VOZA, 2017) y, además, para ofrecer a estos sectores una educación que permita afirmar su identidad. Por eso, la cultura popular “[...] longe de ser uma cultura menor, é o centro mais ‘incontaminado’ e ‘irradiativo’ de resistência do oprimido contra o opressor” (DUSSEL, 1997, p. 147), es decir, es el espacio que preserva las raíces del pueblo contra los intentos de homogeneización del sistema hegemónico. En la siguiente característica de la universidad necesaria, veremos cómo pueden convivir varias culturas en un diálogo que no se fundamenta en la imitación o en la negación, sino que, por el contrario, permite que la cultura popular elabore su propio proceso creativo de liberación (Dussel, 1997).

#### 2.2.2.2 Diálogo Intercultural Crítico y Transversal

Frente al carácter excluyente que observamos en el modelo de universidad cuestionada, se contrapone un diálogo intercultural como una característica de carácter crítica que atraviesa de manera horizontal las relaciones entre la universidad y la sociedad, entre las propias universidades, y entre estas y sus actores principales (estudiantes, profesores, investigadores, cuerpo administrativo, etc). Para ello, es necesario retomar algunas ideas desarrolladas anteriormente. Como vimos, para que haya dominantes y dominados, fue necesario el desprecio y ocultamiento de lo que Levinas (1999) llama de *otro*, considerado como un actor primitivo, atrasado, insignificante y de poco valor cultural. Lejos de ser borrado de nuestra historia, el desprecio colocó a ese *otro* en las sombras y desde allí este forjó su resistencia y mantuvo su existencia latente.

Essa alteridade negada, sempre existente e latente, indica a existência de uma riqueza cultural insuspeita, que renasce lentamente como chamadas de carvão enterrado no mar de cinzas centenárias do colonialismo. Essa exterioridade cultural não é uma mera “identidade” substantiva não contaminada e eterna. Ela tem evoluído diante da própria Modernidade; trata-se de uma “identidade” em processo de crescimento, mas sempre como uma exterioridade (DUSSEL, 2016, p. 62)

Sin embargo, más allá que esta resistencia haya colaborado en la preservación y reconstitución de la identidad de las culturas silenciadas, todavía persiste una jerarquización que hace que otras culturas, que no sean la europeo-norteamericana, sean consideradas como externas a un proyecto general. Con el advenimiento del proceso de globalización, esta jerarquización se enmascaró bajo el concepto de *multiculturalismo*, basado en un dialogo entre las diferentes culturas que utiliza expresiones discursivas como el respeto y la tolerancia para una mejor convivencia entre los individuos. Sin embargo, este concepto continúa manteniendo una asimetría entre las culturas y una política cultural agresiva como parte de un

“Estado liberal multicultural” (DUSSEL, 2016, p. 60) representante de la cultura occidental supresora de las demás culturas.

Es por ello que Dussel (1997, 2016) elabora una propuesta teórica, que ha inspirado el nombre y el desarrollo de esta categoría, que es *el dialogo intercultural crítico y transversal*. Según el autor, la interculturalidad debe ser un intercambio sincero que no sea desde el lugar de la superioridad o la jerarquización de las culturas, sino que las diferencias dialoguen de forma transversal, es decir, que indique un movimiento desde el *sur* y para el *sur*. “‘Transversal’ indica aquí que o movimiento se dá a partir da periferia para a periferia [...] as ‘diferenças’ dialogam a partir de suas várias negatividades, distintas, sem necessidade de atravessar o ‘centro’ da hegemonia” (DUSSEL, 2016, p. 62), lo cual implica que los *otros* externos a la totalidad de la modernidad, es decir, grupos de inmigrantes, campesinos, obreros, mujeres, estudiantes extranjeros, entre otros, se vinculen internacionalmente a través de las fronteras físicas de sus países, sin intermediarios y bajo sus propios códigos. Por su parte, el aporte crítico a la interculturalidad genera un proceso reflexivo desde la propia cultura, es decir, un diálogo auténtico entre aquellos que resistieron al silenciamiento y a la negación de su existencia.

Otro autor que analiza la interculturalidad, específicamente aquella concerniente a las instituciones de educación superior, es Daniel Mato quien coordinó el proyecto de investigación *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina*, que forma parte del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). El objetivo de este proyecto fue “[...] documentar y analizar experiencias de instituciones de educación superior (IES) de América Latina dedicadas a atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades indígenas y afrodescendientes” (MATO, 2009, p. 9). Entre los resultados de la investigación, se destacó una publicación de tres libros que documentaron el trabajo desarrollado durante el proyecto. En uno de estos libros, Mato (2009) afirma que existen diversas formas de interpretación del concepto de interculturalidad, en donde predomina aquella que la considera como un conjunto de relaciones entre diversas categorías raciales (indio, criollo, blanco, europeo, negro, etc.), lo cual simplifica la diversidad que pueda existir hacia el interior de cada una de estas categorías, ahora, homogéneas; y las coloca bajo una concepción eurocéntrica que reproduce una imagen de armonía y celebración de la diversidad cultural, negando el proceso de exploración y dominación de nuestras tierras. Mato (2009), al igual que Dussel (1997, 2016), coinciden en que el concepto de interculturalidad debe llevar consigo un reconocimiento profundo de la diversidad característica de nuestra realidad. Como

vimos en el inicio de este capítulo, la presencia de las diversas culturas en América Latina hace que la región posea un carácter pluriversal y que, por ello, resulte difícil concebirla como una totalidad completamente homogénea. Sin embargo, ello no invalida la existencia de un hilo cultural transversal en toda la región, representativo de la identidad latinoamericana. Sobre esta argumentación acerca de la interculturalidad, Mato (2008) profundiza el análisis del concepto de diversidad y lo desglosa entre aquellas características distintivas de determinadas culturas como la comida, la danza, el lenguaje, la vestimenta, etc.; y la importancia de reconocer también los diversos modos de producción de conocimiento y formas de aprendizaje de cada cultura, muchas de ellas con un cúmulo de saberes milenarios.

De esta forma, la interculturalidad, al igual que el concepto de multiculturalismo, presentan una interpretación dominada por el legado colonial iniciado en el Siglo XV. Por ello, al crear esta categoría de universidad necesaria, se decidió incorporar al concepto de interculturalidad tres palabras (diálogo, crítico y transversal) que colaboran para contrarrestar la visión hegemónica del concepto y para ser más representativas de la realidad que abraza a las universidades en América Latina. Asimismo, para el análisis de la interculturalidad en las instituciones de educación superior, se tomó como referencia el concepto de *Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES)*, desarrollado por Mato (2009), según el cual, las instituciones son

[...] creadas especialmente para atender necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de más de un pueblo indígena, afrodescendiente y/o de otras adscripciones o identificaciones culturales, en las cuales se busca aprender de los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales, poniéndolas en relación (MATO, 2009, p. 49).

Existen varios aspectos que distinguen a estas IIES de otras instituciones, denominadas por el autor como *convencionales* (MATO, 2009). El primero de ellos es que en las instituciones convencionales pueden existir programas, proyectos o convenios destinados a atender las necesidades de formación de comunidades históricamente excluidas del ámbito educativo; pero la diferencia con las IIES es que estas fueron creadas especialmente como instituciones para atender las demandas y necesidades de estos sectores, es decir, son instituciones vinculadas a una lucha histórica y actúan en su totalidad por ella. Otra diferenciación es la composición diversa del estudiantado, del cuerpo de profesores y funcionarios. Por último, para que una institución sea intercultural precisa que el currículum de los cursos comprenda saberes acordes a esa composición diversa, evitando caer en una enseñanza monocultural. Frente a esta diversidad, el propósito es crear un dialogo de saberes,

pudiendo establecer vínculos y conexiones. Este concepto de IIES puede subdividirse en cuatro niveles (MATO, 2009): instituciones que han sido creadas por dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes, aquellas creadas por instituciones y/o fundaciones privadas, instituciones creadas por organismos de Estado, e instituciones creadas por organismos de cooperación internacional.

### 2.2.2.3 Relación Orgánica entre Universidad y Sociedad

Luego de describir la relación inorgánica entre universidad y sociedad, como una categoría perteneciente a la Universidad Cuestionada, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo puede desarrollarse un vínculo orgánico entre universidad y sociedad? A través de este interrogante entra en escena la categoría de *intelectuales*, concebidos por Gramsci como funcionarios de la superestructura (GRAMSCI, 1982), y como aquellos agentes propiciadores del terreno donde los integrantes de las masas populares toman consciencia de los conflictos que se desarrollan en la estructura. De esta forma, los intelectuales son los encargados de asegurar la organicidad del vínculo entre estructura y superestructura, entre la teoría y la praxis; y en virtud de ello, deben tener un nexo y estar ligados estrechamente con las clases subalternas para que el vínculo se muestre de forma concreta y no sea solamente una aspiración teórica:

Si las relaciones entre intelectuales y pueblo-nación, entre dirigentes y dirigidos — entre gobernantes y gobernados—, son dadas por una adhesión orgánica en la cual el sentimiento-pasión deviene comprensión y, por lo tanto, saber (no mecánicamente, sino de manera viviente), sólo entonces la relación es de representación y se produce el intercambio de elementos individuales entre gobernantes y gobernados, entre dirigentes y dirigidos; sólo entonces se realiza la vida de conjunto, la única que es fuerza social. Se crea el "bloque histórico" (GRAMSCI, 1971, p. 124).

Los intelectuales no se constituyen como una clase en sí, por el contrario, son grupos relacionados con diversas clases sociales, principalmente las de las camadas más altas. Es por ello, que Gramsci (1971, p. 23) resalta la necesidad de un movimiento cultural liderado por los intelectuales, destinado a:

[...] trabajar sin cesar para elevar intelectualmente a más vastos estratos populares, esto es, para dar personalidad al amorfo elemento de masa, cosa que significa trabajar para suscitar élites de intelectuales de un tipo nuevo, que surjan directamente de la masa y que permanezcan en contacto con ella, para llegar a ser las "ballenas de corsé".

En este argumento, la actividad formativa tiene un papel central como mecanismo de resistencia de los sectores marginados y, de llegar a cumplirse, generará la modificación del panorama ideológico de toda una época (GRAMSCI, 1971). Para representar este proceso, el autor italiano utiliza la metáfora de las *ballenas de corsé*, según la cual las ballenas (láminas de metal colocadas por debajo del tejido) serían los intelectuales encargados de sostener ideológicamente y de organizar a las masas que se encuentran adentro del corsé. De esta forma, el vínculo orgánico entre intelectuales y el pueblo modifica la concepción del intelectual como un individuo independiente, autónomo, alejado de la masa, y lo aproxima hacia una práctica que congrega varias voluntades, en la cual “[...] cada acto histórico sólo puede ser cumplido por el ‘hombre colectivo’” (GRAMSCI, 1971, p.31), y es este hombre el que debe “concebirse como un bloque histórico de elementos puramente individuales y subjetivos y de elementos de masa y objetivos o materiales con los cuales el individuo se halla en relación activa” (GRAMSCI, t. 4, 1999d, p. 215).

De acuerdo con Gramsci (1971), el accionar de los intelectuales no puede comprenderse alejado de un vínculo sentimental y de pasión por su objeto de estudio, así como lejano de un carácter solidario, ya que “[...] la actividad para transformar y dirigir conscientemente a los otros hombres realiza su ‘humanidad’, su ‘naturaleza humana’” (GRAMSCI, t. 4, 1999d, p. 215). El carácter orgánico aflora cuando se desarrollan todas estas cualidades que aproximan al intelectual a la práctica, a los problemas de las masas populares, a sus inquietudes, a sus anhelos como clase social oprimida. Estas son características que deben ser intrínsecas a los intelectuales orgánicos y ser los pilares fundamentales para el proceso de transformación y creación de una nueva hegemonía.

Ahora bien, ¿cómo podemos relacionar este aporte teórico de Gramsci para analizar el vínculo universidad y sociedad bajo el modelo de universidad necesaria? En este sentido, se pueden destacar dos aspectos. Por un lado, en la relación dialéctica entre estructura y superestructura, la sociedad forma parte de la primera, mientras que la universidad se encuentra comprendida en la segunda. Y, por el otro, para mediar este vínculo de una forma orgánica se encuentran los intelectuales, personificados, dentro de la estructura universitaria, en los profesores, graduados y estudiantes que serán futuros profesionales que actuarán en el campo social. De esta forma, los intelectuales cumplen con la función de conectar la universidad y, todo lo que allí se produzca, con el pueblo y viceversa. También cumplen con la función de dar visibilidad a las clases subalternas, atender sus demandas/preocupaciones y retirarlas de las sombras donde fueron colocadas por las clases dominantes. Así, de acuerdo con Giroux (1990, p. 278) como intelectuales, “[...] los educadores pueden contribuir a

desvelar y sacar a luz aquellas formas de conocimientos históricos y sojuzgados que apuntan hacia las experiencias de sufrimiento, conflicto y lucha colectiva”.

Las ideas expuestas, nos llevan a caracterizar la relación universidad-sociedad como orgánica, lo cual comprende un compromiso entre las fuerzas de la estructura y la superestructura para promover la transformación social, y el desarrollo, por parte de los intelectuales, de acciones humanísticas y solidarias. Según Darcy Ribeiro (1975, p. 262) en la *Universidad Necesaria* se debe capacitar para “Desenvolver e difundir, entre docentes e alunos, uma atitude solidária para com a maioria da população incitando-os a aceitar os valores opostos aos até agora prevalentes - de competição individualistas [...] derivados do caráter privatista [...] da velha ordem”. En este contexto, el conocimiento adquiere un valor ético-político, pedagógico y transformador (MARTINS, 2008) que lo lleva a disputar visiones de mundo, relacionando orgánicamente teoría y práctica. Finalmente, se destaca una frase de Darcy Ribeiro (1975, p. 251) que retrata el reto que enfrentan actualmente las universidades en relación a la producción de conocimiento: “Nosso desafio é nada menos do que o de refazer a ciência [...] criando os estilos de pesquisa úteis às nossas sociedades como ferramentas de aceleração evolutiva e de autossuperação”.

Estas fueron las tres categorías principales que se consideran necesarias para componer la *Universidad Necesaria*. Sobre ellas, Tavares de Jesus (1989, p. 45), las resume en el siguiente párrafo:

Uma educação visada pela classe que tenta uma contra-hegemonia se caracteriza pela luta por uma nova concepção de mundo, pela contraposição ao poder estabelecido e pela negação da dicotomia saber/trabalho. Esta educação se opõe à estrutura capitalista de relações sociais, isto é, à divisão de classes, possibilitando a apropriação coletiva do saber que se compromete com os interesses básicos da classe dominada. Porque o saber é revelador do real, ele permite que as contradições sejam percebidas, pondo em perigo o saber oficial, então negado e contraditório.

Entonces, cabría preguntarse: ¿será que dentro de esta perspectiva de una universidad necesaria tiene lugar el desarrollo de una internacionalización de la educación superior alternativa a la hegemónica? Este y otros interrogantes serán abordados en las siguientes páginas, sobre el análisis de la temática de la internacionalización de la educación superior.

### 2.3 INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Luego de la revisión de literatura sobre la internacionalización de la educación superior, realizada para la cualificación del proyecto de investigación, se pudieron destacar

algunos aspectos de relevancia para el análisis. El primero de ellos radica en que la internacionalización no es una temática novedosa sino que, por el contrario, ha estado presente en las universidades desde la creación de las mismas, (DE WIT, 2010; GARCÍA GUADILLA, 2005; RAMA, 2010; SEBASTIÁN, 2004; TÜNNERMANN, 1996; YÁRZABAL, 2005;), a partir del siglo XI en Europa. Instituciones como Bolonia, Salamanca, Oxford, Cambridge y Coímbra, se constituyeron como tales a partir del agrupamiento de profesores y estudiantes de diversas regiones. Aunque las fronteras geográficas se fueron modificando con el tiempo, un proceso similar ocurrió durante el siglo XIX, cuando los hijos (hombres) de las elites locales de los países latinoamericanos viajaban a los centros coloniales para continuar sus estudios y aprender el idioma y la cultura de estos lugares. Este fue el caso de Simón Bolívar y también, aunque por causas de exilio, de las tres figuras que fueron mencionadas en el comienzo de este capítulo a saber: Simón Rodríguez, José Martí y José Carlos Mariátegui. El resultado de estos viajes era un intercambio que no circunscribía únicamente a la movilidad internacional, sino que también generaba la posibilidad de contrastar realidades diferentes y trazar marcos de acción presentes y futuros.

Ahora bien, en la actualidad, la internacionalización adquirió una gran relevancia como temática en las agendas de los organismos gubernamentales, encargados de la educación, y en las agendas de las propias universidades (DIDOU AUPETIT, 2007; FERNÁNDEZ LAMARRA, 2010; MOROSINI, 2011; THEILER, 2005). Inclusive, parece que la internacionalización se ha transformado en un mandato que las universidades deben cumplir, un especie de mantra que repetimos y que, de no llevarse a cabo, corremos el riesgo de quedarnos aislados del mundo, nuestros cursos gozaran de baja calidad y no obtendremos el financiamiento para nuestras actividades de investigación. Esta imagen es representativa de la realidad de la mayoría de las universidades latinoamericanas, la cual se considera necesario cuestionar. En efecto, no podemos negar que el desarrollo de la internacionalización en los niveles de la docencia, la investigación, la extensión y la gestión de una universidad, genere una atracción mayor de recursos financieros otorgados por organismos gubernamentales y organismos internacionales. Sin embargo, cuando esta necesidad de internacionalizarse es transmitida a las universidades como una disposición a ser cumplida y las universidades la adoptan de manera acrítica, copiando y pegando modelos de otros países; el sentido de la internacionalización cambia y se convierte en un medio o en un instrumento para la obtención de un fin. Por ello, si analizamos la temática desde una perspectiva crítica, el inconveniente puede radicar en que las universidades y sus actores principales no se realizan algunas preguntas, como por ejemplo *¿Qué es la Internacionalización? ¿Para qué*

*internacionalizarse? ¿Cómo hacerlo? ¿Con quién? ¿Cuál será el impacto de este proceso?* Ante la ausencia de estos interrogantes, las universidades acaban aceptando su posición de dependencia frente a los centros hegemónicos de conocimiento, ubicados principalmente en los países europeos y en el norte de América, y terminan reafirmando su lugar en la jerarquización de la geopolítica del conocimiento.

Algunas de las orientaciones externas sobre la internacionalización vienen de la mano del financiamiento otorgado por organismos como el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC), la UNESCO, la Unión Europea (UE), entre otros. Según Darcy Ribeiro (1975, p. 38-39), es indispensable reflexionar sobre las intenciones de estos fondos ya que, de acuerdo con el autor, esconden contenidos políticos no explícitos:

A única forma de resposta a esta política intencional de colonização cultural é fazer a análise seria de toda sua fachada generosa, tratando de desnudar seus propósitos ocultos e, sobretudo, de formular explicitamente o modelo de universidade conveniente a nossos países, com base em estudo [...] realista dos problemas do ensino superior e da investigação científica e tecnológica com que nos defrontamos.

Alrededor de este argumento, se encuentra el segundo aspecto que se pudo observar a partir de la revisión de la literatura sobre la internacionalización, donde se descubrió que las referencias bibliográficas más citadas en los trabajos corresponden a autores europeos, norteamericanos y canadienses (ALTBACH, 1989; DE WIT, 1995; KNIGHT, 1994; TEICHLER, 1999), quienes fueron los primeros en trabajar con la internacionalización como objeto de estudio, a partir de la década del noventa, y conforman actualmente el *mainstream* de la temática. Uno de las primeras definiciones sobre la internacionalización fue elaborada por la canadiense Jane Knight quien consideraba que este tema correspondía al

[...] process of integrating an international dimension into the teaching/learning, research and service functions of a university or college. An international dimension means a perspective, activity or service which introduces or integrates and international/intercultural/global outlook into the major functions of an institution of higher education (KNIGHT, 1994, p. 3).

Posteriormente, en un libro publicado por el Banco Mundial<sup>9</sup>, Knight (2005), argumentaba que para conceptualizar la internacionalización se debía utilizar una definición

---

<sup>9</sup> Esta es una de las obras más referenciadas por los investigadores latinoamericanos que estudian la internacionalización, ya que fue una de las primeras en presentar un panorama de la temática en la región. Sin embargo, el hecho de que sea una publicación patrocinada por un organismo financiero internacional, permite dilucidar las intenciones de un banco internacional al publicar un libro sobre la internacionalización latinoamericana, sobre todo, porque el año de publicación de dicho libro (2005) representa un contexto en el que los países de esta región expresaban su repudio y preocupación frente a las políticas de la OMC tendientes a favorecer la comercialización de la educación.

genérica, que fuese aplicable a diversos contextos, destacando que una “[...] definición necesita ser suficientemente objetiva y [...] utilizarse para describir un fenómeno que sea universal” (KNIGHT, 2005, p. 13). Es por ello que la autora reelaboró su definición incluyendo el nivel nacional/sectorial e institucional, es decir, amplió la acción de la dimensión internacional hacia otros espacios, como por ejemplo la sociedad. Lejos de afirmar que esta es una definición acertada o errada, lo que nos interesa es contraponer el argumento de Knight (2005) con la idea desarrollada por Darcy Ribeiro (1975) sobre la cara oculta de las intenciones y el cuestionamiento de los contenidos que se definen como neutrales ya que, por un lado, puede resultar difícil aplicar una definición general para analizar contextos disímiles y, por el otro, estos contenidos también pueden subestimar la perspectiva teórico-ideológica con la cual se pretende abordar la temática.

Con este planteamiento no se busca desmerecer las contribuciones de los autores que investigan la internacionalización desde hace más de 20 años y que actualmente son referencia internacional. Lo que se pretende es reflexionar sobre la utilización de estos aportes, teniendo en cuenta que ellos no son neutrales y que se posicionan desde una determinada perspectiva, muchas veces, oculta<sup>10</sup>. Es por ello que, a continuación, se analizarán las perspectivas de internacionalización encontradas a partir de la recopilación bibliográfica sobre la temática, destacando que estas perspectivas fueron agrupadas en dos conjuntos, cuya denominación, al igual que la sección anterior, se inspiró en la obra de Darcy Ribeiro (1975). Así, cada una de ellas será identificada como *Internacionalización Cuestionada* e *Internacionalización Necesaria*.

### 2.3.1 Perspectivas Teóricas y Clasificaciones de la Internacionalización

La revisión de la literatura sobre la internacionalización, se construyó a partir de una búsqueda en bases de datos y fuentes bibliográficas de los descriptores “internacionalización” junto a “educación superior” e “internacionalización de la educación superior”. Los resultados encontrados fueron 231 trabajos, categorizados de acuerdo con el tipo de publicación: tesis,

---

<sup>10</sup> Un ejemplo que se puede mencionar es el caso de otro autor, que compone el grupo de expertos a nivel internacional sobre la temática, quien en un seminario web, titulado *Internacionalización Comprehensiva*, hablando sobre la educación afirmó que “la comercialización en sí mismo no está malo, si no es sólo por generar fondos y ser comercial, pero para mejorar la calidad. Nosotros en mi centro también tenemos que sobrevivir, entonces necesitamos ingresos para hacer nuestro trabajo, pero no porque nosotros queremos ser ricos, somos una institución sin fines de lucro, pero para mejorar la calidad de lo que nosotros estamos haciendo. Hay que convencer a las universidades que es la única manera para utilizar fondos para mejorar la calidad” (DE WIT, 2017).

disertaciones, libros, capítulos de libro artículos publicados en revistas y trabajos publicados en actas de congresos sobre la temática.

Debido al alto número de documentos encontrados, se realizó un análisis de los mismos de acuerdo con las perspectivas teóricas utilizadas por los autores para el estudio de la temática. A partir de este material, se constató la existencia de diversas clasificaciones propuestas por los autores, en las cuales confluye la presencia de dos perspectivas. Por un lado, una amparada en la lógica de la mercantilización de la educación, orientada por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la OMC, el BM, entre otros, en donde se utiliza la concepción de la educación como un servicio comercializable para obtener ganancias. Autores como Imen (2005) y Silva (2002), alertan sobre el impacto de estos organismos en la educación, considerándolos como los nuevos mecanismos de adoctrinamiento y dominación sobre aquellos continentes que tuvieron, y todavía tienen, una larga trayectoria de colonización. Es aquello que Dale (2004) ha llamado de *Agenda Globalmente Estructurada de la Educación* (AGEE), en la cual se expone el vínculo existente entre los cambios económicos a nivel mundial y los cambios llevados a cabo en las políticas educativas. Es decir, se manifiesta una fuerte influencia de la globalización sobre los marcos regulatorios nacionales, en donde el Estado neoliberal actúa como protector de la propiedad privada individual y como garante del libre funcionamiento de los mercados y del comercio (TEODORO, 2011).

La otra perspectiva encontrada en la revisión bibliográfica fue aquella que consigue ver, en la internacionalización de la universidad, un proceso vinculado a la integración regional, a la cooperación sur-sur, a la horizontalidad de las relaciones, a la solidaridad y la reciprocidad como base para el intercambio entre pares (DIDRIKSSON 2006, 2008; LÓPEZ SEGRERA, 2007; PERROTA, 2011, 2017; RINESI, 2013; TANGELSON, 2014). Bajo esta perspectiva, un aspecto que puede resumir todas estas características, es que la internacionalización forma parte de un proceso político.

Otro de los hallazgos en el análisis de la revisión de la literatura fue un grupo de clasificaciones sobre la internacionalización de la educación superior propuestas por diversos autores. Por ello, a continuación se realizará un recorrido por las principales clasificaciones, ya abordadas en trabajos anteriores (ABBA, 2014; ABBA, CORSETTI, 2017), y se presentará un cuadro donde las mismas fueron agrupadas para poder compararlas y establecer similitudes y diferencias entre ellas.

La primera clasificación encontrada fue la de Knight (2005), en la cual la internacionalización es considerada como una forma de cooperación vertical u horizontal: la

vertical se basa en la jerarquización de las relaciones entre un donante y un receptor, donde el primero otorga una ayuda o asistencia al segundo; mientras que la horizontal propone un intercambio que involucra a las dos partes, en base a una relación de socios. Por otra parte, la autora brasilera Morosini (2011) destaca la existencia de dos tipos de internacionalización, a saber, un modelo central y un modelo periférico. El primero es aquel que incorpora la dimensión internacional, global e intercultural a los objetivos y funciones universitarias; y en el segundo, por el contrario, las actividades internacionales se encuentran en algunos sectores de las universidades.

Otra clasificación es la propuesta por Didriksson (2006, 2008), quien explora los modelos de internacionalización y los caracteriza como aquellos de cooperación tradicional y horizontal. El modelo tradicional se basa en relaciones de competencia generadas entre las universidades por captar mayores recursos y cantidad de alumnos, los cuales, bajo esta perspectiva, son considerados como consumidores. También, se otorga un mayor énfasis a los contactos internacionales, mediante actividades como la investigación y el posgrado. Sobre la base del dominio del mercado, este modelo es funcional al desarrollo del *norte* y al subdesarrollo del *sur*. Por su parte, el modelo de cooperación horizontal se caracteriza por el fomento de la cooperación solidaria y el trabajo comunitario de redes y espacios comunes, preservando la identidad de cada una de las instituciones. Asimismo, bajo este modelo, se realiza una transferencia del valor social del conocimiento, se coparticipan los recursos, y la internacionalización se orienta de manera social y solidaria; presentando este espacio como un modelo alternativo a la lógica hegemónica. Siguiendo con esta línea de análisis, Didriksson (2006) apunta que el impacto del modelo social de producción hegemónico favoreció la proliferación de redes, nuevos procesos de integración regional y nuevas estructuras de cooperación – entre las cuales se destaca la horizontal.

De la misma manera, el cubano López Segrera (2007) propone reflexionar sobre el dilema entre una internacionalización lucrativa, caracterizada por una fuerte tendencia hacia la transnacionalización de la educación con una visión mercantilista; y una internacionalización solidaria, con base en los preceptos de la educación como un bien público. Otro autor cubano que comparte este argumento es Domínguez Menéndez (2004), quien considera que la internacionalización pensada desde la solidaridad surge en respuesta al proceso de globalización y fundamenta sus relaciones a través de la equidad, contemplando las particularidades de cada uno y alentando los puntos en común.

Lima y Maranhão (2009) proponen otra clasificación, basada en una discusión teórica, que contempla una internacionalización activa y otra pasiva. Las autoras identifican que la

primera categoría se encuentra mayoritariamente presente en los “países centrales”, como por ejemplo Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Francia, Australia y Canadá, debido a que en estas naciones se implementan políticas de atracción y recepción de académicos, como así también ofrecen servicios educacionales más allá de las fronteras geográficas del país, lo cual involucra una movilidad de especialistas en determinadas áreas de interés, la exportación de programas y la instalación de instituciones en el exterior. La internacionalización pasiva es característica de lo que las autoras denominan “países periféricos o semiperiféricos”, ya que en ellos no se encuentra definida una política de envío de académicos al extranjero, agravado por la reducida capacidad que poseen estos países para ofrecer condiciones atractivas de trabajo una vez finalizada la estadía en el exterior. Además, resaltan las dificultades en ofrecer servicios educacionales en el exterior cuando, según las autoras, estos países ni siquiera responden de manera cualitativa y cuantitativa a la demanda interna. De acuerdo con la clasificación propuesta por Lima y Maranhão (2009), la internacionalización activa genera las condiciones favorables para la emergencia de una internacionalización hegemónica, ya que se desarrolla en pocos países del mundo favorecida por un contexto de una creciente globalización. Las autoras consideran que esta situación ejerce una influencia sobre la organización del sistema de educación superior a nivel internacional, en el cual los “países periféricos o semiperiféricos” responden mayoritariamente a intereses comerciales en respuesta a los estímulos externos y como consecuencia de la falta de una política propia de internacionalización.

Por otra parte, el trabajo de Taborga *et al.* (2013) destaca la existencia de dos tipos de orientaciones de la internacionalización universitaria que condicionan su mayor o menor desarrollo en determinadas regiones del mundo. Una es de orientación exógena, guiada por una concepción de mercado y por las agendas de los organismos internacionales; y la otra es endógena, amparada en las políticas nacionales y regionales que proponen una visión autónoma y estratégica de la internacionalización. De acuerdo con esta última clasificación:

[...] por más que las perspectivas teóricas de diferentes latitudes hayan intentado brindar conceptos neutrales y descontextualizados de la internacionalización, lo cierto es que, en un mundo globalizado, interdependiente, crecientemente centrado en la producción de conocimientos y la formación de recursos humanos de alto nivel, las desigualdades en términos de los niveles de desarrollo y concentración de capacidades se reflejan en los procesos de internacionalización de las universidades; sobre todo si los mismos se dejan a la deriva de los intereses exógenos, sin una activa definición de los objetivos de la internacionalización a nivel de las instituciones universitarias y en las esferas gubernamentales pertinentes. (TABORGA *et al.*, 2013, p. 14).

Contrariamente al argumento desarrollado por Lima y Maranhão (2009), Taborga et al (2013) presenta una perspectiva de internacionalización que, lejos de ser pasiva, se manifiesta como una postura de resistencia presente en aquellos países que fueron colonizados y que actualmente se encuentran bajo el dominio del pensamiento hegemónico. De esta forma, el trabajo de Taborga *et al* (2013) expone la necesidad de generar una visión propia de internacionalización que contemple las características y la idiosincrasia de las universidades localizadas en los países latinoamericanos.

Hasta aquí han sido mencionadas diversas clasificaciones sobre la internacionalización de la educación superior, las cuales han sido agrupadas en dos perspectivas (Cuadro 2), entre las cuales se manifiestan similitudes y diferencias.

Cuadro 2 - Clasificaciones por tipo de internacionalización

<b>Autores</b>	<b>Tipo de internacionalización A</b>	<b>Tipo de internacionalización B</b>
<b>Knight (2005)</b>	Cooperación internacional vertical	Cooperación internacional horizontal
<b>Morosini (2011)</b>	Internacionalización central	Internacionalización periférica
<b>Didriksson (2006, 2008)</b>	Cooperación internacional tradicional	Cooperación internacional horizontal
<b>López Segrera (2007)</b>	Internacionalización lucrativa	Internacionalización solidaria
<b>Lima y Maranhão (2009)</b>	Internacionalización activa	Internacionalización pasiva
<b>Taborga et al. (2013)</b>	internacionalización exógena	internacionalización endógena

Fuente: Elaborado por la autora en base a los aportes teóricos de los autores citados.

El tipo de internacionalización “A” ha sido caracterizado por la mayoría de los autores como aquel que concibe a la educación superior preferentemente bajo una lógica mercantil, orientado por organismos internacionales y por el proceso de globalización. Algunas de las palabras utilizadas para describir este modelo fueron: vertical, central, tradicional, lucrativa exógena y activa. Ahora bien, el tipo de internacionalización “B” ha sido presentado por casi todos los autores como una propuesta alternativa al tipo de internacionalización hegemónica (“A”), donde las universidades se vinculan de forma solidaria y recíproca, de preferencia con sus pares regionales, para fortalecerse y crear un proyecto autónomo de internacionalización. Solamente dos trabajos optaron por elaborar una clasificación en función del lugar que ocupa y el desarrollo que tiene la internacionalización, ya sea a nivel institucional (MOROSINI, 2011) o a nivel nacional (LIMA Y MARANHÃO, 2009).

En función de las clasificaciones mencionadas y del marco teórico desarrollado al comienzo de este capítulo, se elaboró una categorización que aglutina todos estos aportes en dos perspectivas, inspiradas en desarrollo teórico de Darcy Ribeiro (1975) sobre la universidad cuestionada y la universidad necesaria. En este sentido, se considera que, dentro del primer modelo de universidad, tiene lugar preferentemente un tipo de internacionalización cuestionada y, dentro del segundo modelo de universidad, se desarrolla mayoritariamente una internacionalización necesaria, teniendo en cuenta el actual proceso de globalización y el lugar que ocupan los países latinoamericanos en la geopolítica del conocimiento. Vale destacar que, como fue mencionado anteriormente, estos modelos son construcciones teóricas elaboradas a partir del aporte de diversos autores. Ahora bien, en la práctica estos modelos o tipos de universidad e internacionalización presentan un comportamiento diferente, propio de la complejidad latente en la realidad. En este sentido, en el capítulo 5 se analizarán las tensiones entre el desarrollo teórico presentado en este capítulo, y la praxis de los estudios de caso.

### **2.3.2 De la Internacionalización Cuestionada a la Internacionalización Necesaria**

El fenómeno de la globalización tuvo un efecto en la internacionalización de la educación, ampliando las formas para desarrollarse a nivel internacional (ALTBACH, KNIGHT, 2006; DE WIT, 2011). Sus actividades se multiplicaron hacia diversas áreas como por ejemplo, la movilidad internacional de estudiantes y profesores, el currículo de un seminario con material internacional, la enseñanza de idiomas, las redes internacionales, las publicaciones en conjunto con investigadores de otros países, la firma de convenios, la gestión de la oficina de relaciones internacionales de una universidad, entre otros. Si bien la forma más conocida y referenciada es la movilidad internacional, el hecho de tener una cuantía importante de estudiantes internacionales no es suficiente para considerar que estamos internacionalizando nuestra institución. (DE WIT, 2011). Esto sucede porque usualmente la internacionalización es confundida con una función instrumental, que se circunscribe a una sola actividad, cuando su característica fundamental es ser un proceso que involucra diversos aspectos.

También, se puede vincular la internacionalización con la educación comercial de carácter transnacional, regulada por el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS, por su sigla en inglés: General Agreement on Trade in Services) de la OMC. En este marco podemos encontrar iniciativas como “[...] programas tradicionales de estudios en el

extranjero, la instalación de campus satélite en otros países, las franquicias de programas [...], la creación de instituciones independientes basadas en modelos académicos extranjeros en países específicos [...]” (ALTBACH, KNIGHT, 2006, p. 14), entre otros ejemplos de cómo se puede comercializar la educación a nivel internacional.

De esta forma, la internacionalización comprende varias dimensiones que involucran el nivel internacional, nacional e institucional. Sin embargo, nuevamente se insiste con el interrogante: *¿Qué significa internacionalización de la educación superior?* A partir de la década de 1980, el término comenzó a ser observado con mayor frecuencia en el área de la educación, aunque primeramente fue utilizado en el área de la Ciencia Política y las relaciones internacionales (KNIGHT, 2005). También se considera que es a partir de la década 1980 que la internacionalización de la educación superior se crea como una temática (BRANDENBURG, DE WIT, 2011). No obstante, como fue mencionado anteriormente, el hecho de que la internacionalización se conciba como temática en la década del ochenta y comience a ser estudiada a partir de 1990, no implica que anteriormente la dimensión internacional no se encontraba en las universidades. Por ello, a continuación se presenta un cuadro (Cuadro 3) realizado por Knight (2012), en el cual se expone la evolución del término internacionalización y sus variaciones con el tiempo.

Cuadro 3 - Variaciones del vocabulario sobre educación internacional en los últimos 50 años

<b>TÉRMINOS GENÉRICOS</b>			
<b>Últimos 10 años</b>	<b>Últimos 20 años</b>	<b>Últimos 30 años</b>	<b>Últimos 50 años</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Regionalización</li> <li>-Planetización</li> <li>-Glocalización</li> <li>-Ciudadanía global</li> <li>-Empresa de conocimiento</li> <li>-Internacionalización verde</li> <li>-Rankings globales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Globalización</li> <li>-Educación sin fronteras</li> <li>-Educación transfronteriza</li> <li>-Educación trasnacional</li> <li>-Educación virtual</li> <li>-Internacionalización “en el exterior”</li> <li>-Internacionalización “en casa”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Internacionalización</li> <li>-Educación multicultural</li> <li>-Educación intercultural</li> <li>-Educación global</li> <li>-Educación a distancia</li> <li>-Educación en el extranjero</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educación internacional</li> <li>-Cooperación internacional para el desarrollo</li> <li>-Educación comparada</li> <li>-Educación por correspondencia</li> </ul>
<b>ELEMENTOS ESPECÍFICOS</b>			
<b>Últimos 10 años</b>	<b>Últimos 20 años</b>	<b>Últimos 30 años</b>	<b>Últimos 50 años</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Centros regionales de educación</li> <li>-Competencias internacionales</li> <li>-Fábricas de títulos</li> <li>-Fábrica de visas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Promovedores de educación</li> <li>-Universidades corporativas</li> <li>-Liberación de los servicios educativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estudiantes internacionales</li> <li>-Estudiar en el extranjero</li> <li>-Acuerdos institucionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estudiantes extranjeros</li> <li>-Estudiantes de intercambio</li> <li>-Proyectos de desarrollo</li> </ul>

<b>-Grados combinados, dobles y articulados</b> <b>-Marca, construcción de estatus</b>	-Redes -Universidades virtuales -Campus sucursales -Programas gemelos y franquicias	-Proyectos asociados -Estudios de área -Cooperación binacional	
---	--	--	--

Fuente: Elaborado por la autora, en base a Knight (2012, p. 29).

En el cuadro 3 podemos observar cómo se fueron utilizando diversos términos para hacer referencia a la educación internacional y los elementos específicos que componían esa tendencia. En los *últimos 50 años* la dimensión internacional de la educación se encontraba vinculada principalmente al desarrollo, a la educación comparada y a los estudiantes extranjeros que fueron los que siempre estuvieron dentro de la esfera de la educación internacional. Por su parte, en los *últimos 30 años*, aparece el concepto de internacionalización y el aspecto cultural cobra relevancia con los términos “multicultural”, “interculturalidad”, “global” con el objetivo de contemplar a todas las culturas razas, etnias, etc. Aquí también aparece el término “educación a distancia” pero será en la década de 1990 que cobrará mayor relevancia con el avance de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Es así como en los *últimos 20 años* aparece la “educación virtual” o “E-learning”, y ya se vislumbra el interés del mercado internacional en la educación mediante la creación de términos como “educación transfronteriza” o “educación transnacional”, incluidas en el GATS de la OMC. Esto trae aparejado la aparición de nuevos tipos de universidades como las “universidades virtuales”, “universidades corporativas”, “redes” y “campus sucursales” que forman parte de grupos de capitales internacionales.

Asimismo, resulta interesante el avance en la conceptualización de la internacionalización, dividiéndola en dos pilares: Internacionalización “en el exterior” e Internacionalización “en casa”. Según Knight (2012), la primera hace referencia a la internacionalización que se lleva a cabo cruzando las fronteras geográficas de un país, es decir, de la movilidad de personas, programas, políticas, servicios, etc. Por otra parte, la Internacionalización “en casa” aparece para contrarrestar la preminencia que adquirió la movilidad internacional, y se propone estrategias que incluyen la dimensión internacional e intercultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la promoción de las relaciones con la cultura local y los grupos de comunidades étnicas, y la integración de los estudiantes internacionales en la vida y las actividades de la universidad.

En los *últimos 10 años*, podemos ver como la tendencia de la comercialización de la educación superior se exagera con la “fábrica de títulos” y las “fábricas de visas”, así como también se exaspera la competencia entre las universidades con la aparición de los rankings internacionales. Y finalmente, se puede destacar como el avance en los procesos de integración regional de los últimos años, como por ejemplo en América Latina y en Europa, ha tenido una repercusión en materia educativa.

Por todo lo anteriormente expuesto, y en concordancia con Knight (2005), la internacionalización debe ser considerada como un proceso ya que está en constante movimiento, lo cual genera que su definición se modifique con el paso del tiempo. Sin embargo, dentro del material teórico analizado, se buscó otra definición que complementa aquella desarrollada por Knight (1994, 2005) y que se adecua mejor a los objetivos de la presente investigación:

Internationalization is an ongoing, counter-hegemonic educational process that occurs in an international context of knowledge and practice where societies are viewed as subsystems of a larger, inclusive world. The process of internationalization at an educational institution entails a comprehensive, integrates all aspect of education (SHOORMAN, 2000, p. 4).

En primer lugar, esta definición de Shoorman (2000) se destaca por considerar a la internacionalización como un proceso educativo contra-hegemónico, dando lugar al surgimiento de alternativas frente a la internacionalización cuestionada. También considera al contexto internacional del conocimiento y su praxis, en relación con un conjunto de sociedades interconectadas. Finalmente, resalta el carácter integral del proceso de internacionalización, el cual atraviesa todos los aspectos concernientes a la educación. Es por ello, que esta definición ha sido escogida para guiar el trabajo analítico de las perspectivas de internacionalización cuestionada e internacionalización necesaria.

### 2.3.2.1 Internacionalización Cuestionada

Como fue argumentado, el desarrollo de esta temática a nivel internacional, se manifestó de forma desigual en diversas regiones. Su inicio se observó juntamente con la creación de las universidades en Europa y fue allí donde su importancia se incrementó, trasladándose hacia otras zonas como América del Norte, Australia y Nueva Zelanda. Estas se consolidaron como centros hegemónicos de conocimiento, y como tales, establecieron las reglas de juego internacionalmente. Regiones como América Latina y África, se mantuvieron,

y actualmente se mantienen, en una relación de sumisión y dependencia, acatando las pautas que provengan del *norte*. Esta configuración de la geopolítica del conocimiento a nivel internacional, se propagó también hacia otros ámbitos como el nacional y local.

Un ejemplo de ello pueden ser las prácticas evaluativas desarrolladas a nivel internacional entre las universidades, en donde las mismas compiten para alcanzar las mejores posiciones en los rankings internacionales, como el de *Shangai* o el *Top Universities*. Según Perrota (2017, p. 52) “[...] el elemento novedoso y multiplicador de la actual geopolítica del conocimiento son las políticas de evaluación promovidas por corporaciones transnacionales que se internalizan y/o diseminan localmente [...]”, en las cuales se puede encontrar:

La sobrevaloración de un criterio de medición de la calidad basado en la productividad de los y las académicas a partir de la identificación de la excelencia académica con la publicación de artículos (papers) en un “club” de revistas definido de antemano como “de excelencia”: así se juzgan las universidades internacionalmente en los rankings, así se establecen comparaciones regionales y nacionales y así también se pondera el trabajo académico individual focalizado en la productividad de las investigaciones en detrimento de las actividades de docencia, extensión, transferencia y vinculación (PERROTA, 2017, p. 52).

De la misma forma, Teodoro (2011), destaca que la realización de pruebas internacionales como PISA (*Program for International Student Assessment*) bajo el amparo de la OCDE, son estudios que no se muestran preocupados con los contextos sociales e históricos que influyeron en la generación de esos resultados, y que además son evaluaciones condicionantes de las políticas públicas nacionales. En el plano local, las escuelas también compiten entre ellas para obtener los mejores resultados en las evaluaciones nacionales y, así, captar mayores recursos y obtener prestigio en la comunidad local. Además, a la hora de escoger una escuela para sus hijos, las familias se preocupan por los recursos simbólicos que esas instituciones pueden ofrecer como por ejemplo periodos de estudios en el extranjero, favorecimiento de competencias cosmopolitas, la enseñanza de idiomas (sobre todo inglés), visitas a establecimientos escolares de otros países, entre otros (AGUILAR, 2009).

Sobre el idioma, bajo esta perspectiva de internacionalización cuestionada, observamos como el inglés se asume como sinónimo de internacionalización, poniendo en riesgo el aprendizaje (DE WIT, 2011) y la supervivencia (FABRICIUS; MORTENSEN; HABERLAND, 2017) de otros idiomas. Este es un fenómeno que ha adquirido importancia en la actualidad pero no es novedoso, ya que según Retamar (2006, p. 15):

[...] descendientes de numerosas comunidades indígenas, europeas, africanas, asiáticas, tenemos para entendernos, unas pocas lenguas: las de los colonizadores. Mientras otros coloniales o excoloniales, en medio de metropolitanos, se ponen a

hablar entre sí en sus lenguas, nosotros los latinoamericanos y caribeños seguimos con nuestros idiomas de colonizadores

De la misma forma, Dussel (2016, p. 61) alerta sobre el inglés como idioma dominante con el siguiente interrogante: “Não é o inglês a única língua clássica que a humanidade importará, que sobrecarregada deve até mesmo esquecer as suas próprias tradições?”. Resulta difícil imaginar la extinción de otras lenguas delante del dominio del inglés, sin embargo, el mismo puede ser utilizado en la disputa teórica y epistemológica frente al paradigma hegemónico. En este sentido, sobre el diálogo académico con los centros colonizadores, Retamar (2006, p. 15) también se pregunta “[...] ¿de qué otra manera puedo hacerlo, sino en una de sus lenguas, que es ya también nuestra lengua, y con tantos de sus instrumentos conceptuales, que también son ya nuestros instrumentos conceptuales?” Este argumento se ensambla con aquello que ya fue mencionado sobre no rechazar lo foráneo, por el solo hecho de ser de otro país, sino de incorporarlo de forma crítica y de acuerdo con la realidad local.

Todo lo desarrollado hasta aquí forma parte de la perspectiva de una internacionalización cuestionada, que también incorpora otros conceptos que ya fueron abordados en trabajos anteriores, como el de *Internacionalización Exógena* (ABBA, 2017; ABBA, CORSETTI, 2017). Sin embargo, la internacionalización cuestionada amplía el foco de análisis, al convertirse en una perspectiva que, bajo el aporte teórico de Darcy Ribeiro (1975), coloca a la internacionalización dentro del contexto de la universidad cuestionada. Así, esta internacionalización adquiere las mismas características o “vicios” de la universidad cuestionada, a saber: dependencia, exclusión y una relación inorgánica entre universidad y sociedad. Es por ello que, para que esta internacionalización se transforme en un proyecto alternativo, debemos partir de un gran descontento (DARCY RIBEIRO, 1975) y de la crítica que genera la primacía del inglés en detrimento de otras lenguas; la valorización de la realización de moviidades con destino *norte* y el desprecio de aquellas que se realizan hacia el *sur*; la orientación del financiamiento de los organismos gubernamentales de los países latinoamericanos, para que sus universidades establezcan relaciones mayoritariamente con universidades de los *centros hegemónicos de conocimiento* y no con sus pares latinoamericanos; la preferencia de financiamiento hacia proyectos internacionales que involucren las llamadas ciencias exactas o ciencias naturales y no de aquellos sobre ciencias humanas y sociales, entre otros ejemplos que se pueden mencionar.

De esta forma, tal vez el primer paso radique en preguntarnos si la internacionalización que ha llegado a nuestras universidades, contribuye para el desarrollo de los objetivos y la misión universitaria, o si debemos cuestionarla y adaptar su sustancia a

nuestra realidad local, nacional y regional. Tal y como afirman Brandenburg y De Wit (2011, p. 15):

Today, internationalization has become the white knight of higher education, the moral ground that needs to be defended, and the epitome of justice and equity. The higher education community still strongly believes that by definition internationalization leads to peace and mutual understanding [...]. While gaining moral weight, its content seems to have deteriorated: the form lost its substance. Internationalization has become a synonym of “doing good,” and people are less into questioning its effectiveness and essential nature.

Esta referencia nos invita a cuestionar el discurso que afirma que la internacionalización es un proceso positivo en sí mismo, con el objetivo de descubrir el contenido fundamental, es decir, la naturaleza de la internacionalización y su utilidad para las universidades latinoamericanas. Es por ello que, a continuación, se propone el abordaje de otra perspectiva, inserta dentro del proyecto de universidad necesaria, que se manifiesta como una alternativa al modelo hegemónico.

### 2.3.2.2 Internacionalización Necesaria

Por encontrarse dentro del modelo de universidad necesaria, el primer elemento de esta perspectiva de internacionalización es su carácter autónomo y emancipador, mediante el cual se propone recuperar el análisis de esta temática teniendo en cuenta la identidad y el contexto regional, muchas veces abandonado a la interpretación de una ciencia extranjera (ROJAS MIX, 2005). En una publicación sobre la revisión bibliográfica de la internacionalización en América Latina, Didou Aupetit (2014, p. 14) alerta que “[...] aunque tengan un relativamente alto índice de productividad, los especialistas latinoamericanos reconocidos y citados por sus pares son pocos y los grupos expertos son escasos y muchas veces estructurados en torno a algunos líderes”. De la misma forma Beneitone (2013, p. 30) destaca que:

El debate teórico sobre la internacionalización ha estado concentrado en algunos autores [...] claramente vinculados a contextos no latinoamericanos, razón por la cual sería importante preguntarnos ¿cuáles han sido los aportes “desde el sur” hacia la definición de internacionalización.

Partiendo de esta problemática, se manifiesta la necesidad de utilizar en las investigaciones locales y regionales un cuadro científico enraizado en el ambiente en el que se desea aplicar (MORA-OSEJO; FALS BORDA, 2006), para poder complementarlo y

contraponerlo con otros aportes teóricos proveniente de otras latitudes. De esta forma, el análisis se verá enriquecido mediante diferentes visiones y perspectivas teóricas, que superarán la xenofilia, presente actualmente en algunos estudios sobre la internacionalización en América Latina. El contexto para el desarrollo de esta perspectiva de internacionalización es aquel que fue planteado en la *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en Cartagena de Indias* (2008), en el cual se proponía la generación de espacios académicos comunes que fuesen promotores de la integración regional y la cooperación sur-sur, bajo una perspectiva de internacionalización solidaria (GAZZOLA, 2008). El fortalecimiento de los lazos con nuestros pares latinoamericanos no es un planteamiento novedoso ya que, como fue abordado al comienzo de este capítulo, se asume como una necesidad desde el siglo XIX, época en la cual las figuras que tuvieron un papel fundamental en el proceso de independencia de los centros coloniales, destacaban que la única forma de lograr la autonomía era a través de la unión de los pueblos de la Patria Grande. En la Carta de Jamaica Simón Bolívar (BOLÍVAR, 2015, p.31)<sup>11</sup>, afirmaba: “[...] Seguramente, la unión es lo que nos falta para completar la obra de nuestra regeneración [...]”, y podríamos agregar: actualmente continúa siendo una tarea pendiente.

Un ejemplo de ello, se puede encontrar en el libro *Internacionalização e democratização*, en el cual María Isabel da Cunha (2016) argumenta que existe una relación subalterna entre Brasil como receptor de estudiantes internacionales y los países que reciben a los estudiantes brasileiros, predominantemente aquellos localizados en el hemisferio norte. En esta interacción, los números de estudiantes que deciden realizar su movilidad hacia otros países latinoamericanos (sur-sur) es menor que aquellos que escogen como destino los centros hegemónicos de conocimiento (sur-norte). Y todavía la situación se agrava cuando se percibe que las

Universidades que se localizam nas cidades de fronteira, não consideram como internacionalização as relações limítrofes. Recebem estudantes estrangeiros de maneira informal, convivem com a cultura dos vizinhos cotidianamente, mas não se referem a esta como parte do processo de internacionalização (CUNHA, 2016, p. 262).

Sobre este mismo argumento, aunque desde una perspectiva diferente, Gramsci (t. 2, 1999b,) también alertaba, a principios del siglo XX, que los intelectuales en Italia se caracterizaban por tener una función cosmopolita, pero que la propia Italia no era un país receptor de intelectuales extranjeros. En aquella época Italia atravesaba un contexto de

---

<sup>11</sup> Dictada en Kingston el 6 de septiembre de 1815.

diversas fragilidades en el aspecto económico, político y social, además de ser considerada como un país periférico dentro de Europa. De esta forma se preguntaba “¿Cómo y por qué sucede que en cierto punto son los italianos los que emigran al extranjero y no los extranjeros quienes vienen a Italia?” (GRAMSCI, t. 2, 1999b, p. 319). Al igual que Gramsci, también podríamos preguntarnos por qué estudiar inglés tiene mayor utilidad y reconocimiento que estudiar portugués o por qué una movilidad realizada hacia Suiza para estudiar su sistema bancario resulta más frecuente que aquella realiza para aprender cómo viven las comunidades Aymaras en Bolivia. Todas ellas forman parte del proceso de internacionalización, entonces *¿por qué algunas son más valorizadas que otras?* Para reflexionar sobre estos cuestionamientos, surge la necesidad de redefinir y analizar críticamente las contribuciones que se desarrollan bajo la perspectiva de la internacionalización cuestionada, y promover aportes *desde el sur* (BENEITONE, 2013) para la identificación de una internacionalización necesaria, que esté despojada de visiones colonialistas, que promueva un diálogo intercultural crítico y transversal y, que se aproxime de forma orgánica hacia la sociedad.

### 2.3.2.3 Dos Perspectivas en Disputa

En el primer capítulo de esta investigación, fue mencionado que se escogió el materialismo dialéctico como eje central de análisis y que por ello estaría presente en todas las aristas de este trabajo. La internacionalización es una de estas aristas en la cual, mediante un estudio del material bibliográfico, fueron encontradas diversas perspectivas y clasificaciones, que se agruparon intencionalmente en dos grupos relacionados dialécticamente. A continuación se presenta un cuadro comparativo (Cuadro 4) que contiene un resumen de los principales aspectos y características de cada perspectiva de internacionalización.

Cuadro 4 - Principales características de la Internacionalización Cuestionada y de la Internacionalización Necesaria en América Latina

ASPECTOS	CATEGORIAS	
	Internacionalización Cuestionada	Internacionalización Necesaria
<b>Localización y direccionalidad de la cooperación internacional</b>	Cooperación lejana de la región de AL, con una direccionalidad principalmente norte-sur.	Cooperación próxima a la realidad de los países de AL, con un sentido principalmente sur-sur.
<b>Valores fundamentales</b>	Competencia, mercantilización, privatización y transnacionalización de la educación superior.	Solidaridad, cooperación, reciprocidad y complementariedad de las acciones en el ámbito de la educación superior.
<b>Lógica de la cooperación</b>	Donante-beneficiario	Colaboración mutua.
<b>Perspectivas de análisis</b>	Responde a una visión tradicional de vinculación internacional universitaria.	Busca una perspectiva crítica del proceso de internacionalización de la universidad.
<b>Características del material teórico</b>	Utilización de conceptos, categorías y teorías relacionadas a contextos foráneos.	Búsqueda de teorías que reflejen la realidad de la región de AL y elaboración de conceptos y categorías propias.
<b>Documentos de organismos internacionales / declaraciones de conferencias</b>	Contemplada en documentos de organismos internacionales como el BM y la OMC. Ejemplos: “ <i>Higher Education. The lessons of Experience</i> ” (Banco Mundial, 1994) y “ <i>Serviços Educativos</i> ” (Secretaría de la OMC, 1998)	Contemplada en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), Cartagena de Indias, 2008; y en la Declaração de Foz de Iguazu “ <i>Pertinência e equidade no ensino superior na América Latina e Caribe</i> ” (FLAES, Foz do Iguazu, 2014).

Fuente: Elaborado por la autora.

Como se puede observar en el cuadro 4, la internacionalización cuestionada y necesaria son dos perspectivas que se encuentran en disputa, donde la primera se presenta de forma hegemónica y la segunda se encuentra mayoritariamente invisibilizada en las experiencias universitarias. Como ya fue mencionado, estas perspectivas fueron definidas teóricamente, pero en la práctica no se manifiestan en su estado puro, ya que se pueden observar universidades que tienen una misión institucional enmarcada sobre la perspectiva de una internacionalización cuestionada y en su interior, tener prácticas o experiencias con una mirada dentro de la internacionalización necesaria; o viceversa. Es por ello que resulta interesante analizar los límites y potencialidades que traen las diversas experiencias

universitarias al actual escenario de internacionalización de la educación superior en América Latina.

A modo de síntesis, se puede destacar que este capítulo dedicado a la dimensión teórica estuvo conectado por una gama de tensiones vinculadas entre sí por medio de un proceso dialéctico. La primera tensión se vio representada en los *antagonismos y similitudes encontrados en la región latinoamericana*, en términos culturales, sociales e históricos, a partir de los conceptos de Antropofagia de Andrade (1928) y Caliban de Retamar (2006); y mediante los aportes de figuras del pensamiento latinoamericano como Simón Rodríguez, José Martí y José Carlos Mariátegui. Del análisis teórico de esta primera parte del capítulo, las principales reflexiones pueden resumirse en dos aspectos. El primero sobre la complejidad del proceso de independencia, llevado a cabo en la mayoría de los países latinoamericanos durante el siglo XIX, destacándose como un proceso inconcluso hasta nuestros días; mientras que el segundo aspecto reflexivo afirma que como latinoamericanos contamos con una herencia colonial y como tal somos fruto de ella. Por tal motivo, los autores mencionados anteriormente, proponen que no debemos rechazar lo foráneo como algo externo a nosotros, sino de incorporarlo conforme nuestras características, adaptarlo a nuestra realidad y construirla con mirada endógena.

Otra de las tensiones identificadas fue la de *Universidad Cuestionada – Universidad Necesaria*, cada una de ellas con un grupo de categorías relacionadas de forma dialéctica. En el primer grupo se encuentra la dependencia y la autonomía, en el segundo la exclusión y el diálogo intercultural crítico y transversal y, finalmente, la relación inorgánica y orgánica entre la universidad y la sociedad. Luego, para el análisis de la internacionalización, se elaboró una categorización, tomando como referencia el aporte de Darcy Ribeiro (1975), según la cual dentro de la universidad cuestionada se encuentra preferentemente un tipo de internacionalización cuestionada y dentro de la universidad necesaria tiene lugar un tipo de internacionalización necesaria; identificando la tercer tensión presentada en este capítulo.

Si bien estas tensiones se encuentran en disputa, el hecho de que se encuentren bajo una relación dialéctica no implica que el predominio de una elimine a la otra, sino que ambas conviven en una relación de tensión. Por ello, en el próximo capítulo, se abordará la dimensión metodológica, donde se ahondará el concepto de dialéctica como método y filosofía, como insumo para analizar la relación dialéctica entre los límites y potencialidades que presentan la UNILA y la ELAM para desarrollarse como experiencias de universidades e internacionalización necesaria.

### 3 DIMENSIÓN METODOLÓGICA

En este capítulo se presentará la dimensión metodológica de la investigación. Para ello, en una primera parte, se desarrollará el abordaje metodológico mediante los aportes de Triviños (2012) y Minayo (2010), en el cual se explican las principales características del estudio, a saber: cualitativo, descriptivo/exploratorio, con un enfoque histórico, estructural y dialéctico. En un segundo momento, se expondrán los argumentos de la elección del estudio de caso como estrategia de investigación, tomando como referencia el desarrollo teórico de Yin (2001) y, nuevamente, el de Triviños (2012). Aquí también se abordará la conformación de un protocolo como un procedimiento por realizar dentro de cada estudio de caso, compuesto de una organización de pasos para llevar a cabo este tipo de investigación.

En tercer lugar, se presentarán dos insumos metodológicos que guiaron el desarrollo del análisis de la investigación. Por un lado, el concepto de experiencia en Thompson (1981), trabajado por este autor en su libro *La miseria de la teoría*; y por el otro, el concepto de dialéctica como método y como filosofía, a partir de los aportes de Hegel, Engels, Gramsci, entre otros. En un cuarto momento, se expondrán las unidades de análisis y el grupo de estudio escogido para la elaboración de la investigación. Dentro de las primeras se encuentran los cursos de medicina de la UNILA y de la ELAM, mientras que del segundo forman parte gestores, estudiantes, profesores y graduados. En quinto lugar, se abordarán las técnicas y los instrumentos de investigación, los cuales son: entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios, cuaderno de campo, observación y análisis documental. Finalmente, se explicará la matriz de análisis, construida a partir de la triangulación de datos, la cual consistió en el establecimiento de intersecciones entre los ejes, las categorías y las dimensiones de la investigación.

#### 3.1 SOBRE EL ABORDAJE METODOLÓGICO

Esta investigación tiene la característica de ser de tipo cualitativo, con base en un enfoque histórico, estructural y dialéctico (TRIVIÑOS, 2012). Esta línea de investigación cualitativa busca analizar críticamente la realidad social de los sujetos y contextos estudiados, mediante su carácter histórico, para luego desarrollar transformaciones dinámicas y complejas que permitan generar una alternativa para ese campo de estudio. De acuerdo con Triviños (2012), en su libro *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*, el enfoque histórico-estructural es considerado el más próximo y adecuado para la realidad social de los países latinoamericanos, ya que a través del método dialéctico se pueden

distinguir las causas y consecuencias de los problemas que afectan a la sociedad, sus contradicciones y sus relaciones; y a partir de ello, comenzar un proceso de transformación para estas realidades específicas. Asimismo, el autor describe cinco características de la investigación cualitativa con base en el materialismo, que serán presentadas a continuación.

La primera característica radica en que este tipo de investigación estudia el contexto como parte de una realidad amplia y compleja, y distingue en ella una estructura, fundamentada en la base material y técnica, y una superestructura donde se encuentran los valores, la moral, la cultura y el bagaje ideológico de la sociedad. Según la teoría marxista, ambas fuerzas se relacionan dialécticamente y se transforman con el paso del tiempo. La segunda característica, se funda en el presupuesto de que la investigación cualitativa es descriptiva, y es a través de esta descripción que intenta captar la esencia del fenómeno social más que de su apariencia. Además, busca explicar el origen de este fenómeno, sus relaciones y cambios, e intenta descubrir cuáles serán las consecuencias de estas alteraciones. La tercera, destaca la importancia del proceso del fenómeno social y no solo los resultados de los mismos. En este sentido, “A investigação histórico-estrutural [...] aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual [...] como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão [...]” (TRIVIÑOS, 2012, p. 129). Las últimas dos características, la cuarta y la quinta, están vinculadas al análisis de los datos y al abordaje de la investigación cualitativa con base en el materialismo dialéctico. En lo que respecta al análisis de los datos, se parte del enfoque inductivo para comprender la realidad, es decir, se parte de la base que es analizada en profundidad para percibir su esencia; pero, al mismo tiempo en que se está realizando este proceso, se está construyendo una teoría que actúa deductivamente, pero que solo será validada por la práctica social. Por su parte, en la última característica, se destaca que el enfoque histórico-estructural va más allá de la comprensión del significado de la investigación, ya que busca “[...] as raízes, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo de sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais” (TRIVIÑOS, 2012, p. 130).

Debido que el interrogante principal de la presente investigación está compuesto de dos elementos: A) cuáles son los límites y potencialidades que se encuentran en la UNILA y la ELAM, para desarrollarse como experiencias de universidades e internacionalización necesaria; y B) cómo se relacionan estas fuerzas (límites y potencialidades) hacia el interior de las dos instituciones; se considera que este estudio es descriptivo y exploratorio. La

justificativa de ser descriptiva radica en que la investigación profundiza sobre una determinada realidad local, nacional y regional. Guiada por el interrogante *cuál*, el tipo descriptivo se interesa por “[...] conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores [...]” (TRIVIÑOS, 2012, p.110). Por otro lado, es exploratoria ya que por medio de este estudio se explora una nueva perspectiva (MINAYO, 2010) sobre la temática de la internacionalización de la educación superior en América Latina, a través del aporte que pueda brindar el estudio de las experiencias de la UNILA y la ELAM para el campo académico. Para ello, el planteo del *cómo* estimula el establecimiento de vínculos entre los hechos, fortaleciendo la estrategia investigativa que será abordada en la siguiente parte.

### 3.2 ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN ESCOGIDA: EL ESTUDIO DE CASO

Conforme argumenta Yin (2001), el estudio de caso es una estratégica de investigación que puede identificarse cuando se realizan preguntas que giran en torno del *cómo* o *por qué* de un conjunto de acontecimientos contemporáneos sobre los cuales tenemos poco o ningún control. En este sentido, el estudio de caso se concibe como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32). Según el autor, como el objetivo de esta estrategia es analizar fenómenos sociales complejos, el estudio de caso debe saber trabajar con varias fuentes de datos, preferentemente con la realización sistemática de entrevistas y la observación directa, para “[...] preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos,[...] relações internacionais e a maturação de alguns setores” (YIN, 2001, p. 21).

Además de utilizar varias fuentes de evidencia, el estudio de caso presenta otros dos principios para la colecta de datos: crear un banco de datos para el estudio de caso y mantener un encadenamiento de evidencias (YIN, 2001). El primero se basa en la organización y documentación de los datos recolectados, los cuales pueden colocarse en un acervo de datos para que otros investigadores puedan tener acceso o en un informe del investigador publicado en forma de artículo, libro etc. Sea de una forma u otra, la elaboración de un banco de datos de cada caso de estudio aumenta la confiabilidad de la investigación. El segundo principio tiene por objetivo que el lector del trabajo investigativo pueda ir de una parte del estudio de caso para otra, posibilitando que cualquier evidencia lo conduzca a las reflexiones finales del

estudio y viceversa. De esta forma, el encadenamiento de las evidencias debe dar la posibilidad al observador externo de seguir las etapas del estudio en cualquier dirección. Según Yin (2001), otro elemento que colabora para aumentar la confiabilidad de la investigación es la realización de un protocolo para el estudio de caso, que será abordado en el siguiente apartado.

Si bien la estrategia investigativa escogida es un estudio de caso, dentro de los tipos que se encuentran de esta estrategia, la investigación propuesta es un *estudio multicasos* (TRIVIÑOS, 2012), ya que tiene como objetivo estudiar dos instituciones de educación superior para descubrir cuáles son los límites que enfrentan y las potencialidades que presentan estas las experiencias en el actual escenario de internacionalización de la educación superior en América Latina. De acuerdo con Triviños (2012), se pueden distinguir tres tipos de estudio de caso: los estudios histórico-organizacionales, los estudios observacionales y los estudios denominados historias de vida. En función de esta clasificación, se considera que la presente investigación se puede ubicar en el primero de estos tipos ya que el objetivo y problema principal involucran el estudio de dos instituciones desde una perspectiva histórica y materialista.

Finalmente, resulta importante destacar que, como la estrategia investigativa elegida fue el estudio de caso, se descartaron otras posibilidades como, por ejemplo, la metodología comparativa en el área de la educación<sup>1</sup>. Por lo expuesto en párrafos anteriores, el estudio de caso fue la estrategia que mejor se adaptó a los objetivos e interrogantes de la investigación. No obstante, ello no invalidó la posibilidad de identificar similitudes y diferencias entre los casos de estudio (tal y como fue colocado en uno de los objetivos específicos) y establecer contrastes y relaciones entre las dos instituciones, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentran cada una de ellas. Es decir, la investigación realiza un ejercicio de contraposición de similitudes y diferencias entre los casos de estudios, pero no se optó por la comparación como metodología principal de este trabajo.

### **3.2.1 El Protocolo para el Estudio de Caso**

De acuerdo con Yin (2001) el protocolo del estudio de caso es el procedimiento más adecuado si se utiliza una estrategia de estudio de casos múltiples, ya que colabora en la organización de las reglas y procedimientos para llevar a cabo este tipo de investigación. Este

---

<sup>1</sup> En esta área, se encuentran contribuciones relevantes como lo son la de Jürgen Schriewer (2018), António Nóvoa (2009), Susan Robertson y Roger Dale (2017), entre otros.

protocolo debe presentar las siguientes partes: a) visión general del proyecto, b) procedimientos de campo, c) cuestiones del estudio de caso y d) guía para el informe del estudio de caso. Tomando como inspiración estas secciones propuestas por Yin (2001), así como los trabajos de tesis doctorales de Miura (2006) y Laus (2012), se elaboró un protocolo para la conducción de los dos estudios de casos que será presentado en el siguiente cuadro (Cuadro 5). Vale destacar que de las cuatro secciones analizadas por Yin (2001), se optó por elegir tres de ellas para el protocolo de los estudios de caso (UNILA y ELAM).

Cuadro 5 - Protocolo de estudio de casos

Secciones	Descripción
<b>Visión general del proyecto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informaciones previas, contexto</li> <li>• Objetivos</li> <li>• Aspectos metodológicos</li> <li>• Unidades de análisis</li> <li>• Grupo de estudio</li> <li>• Instrumentos para colecta de datos</li> <li>• Técnicas para el tratamiento de datos</li> </ul>
<b>Procedimientos de campo (plano para colecta de los datos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtener acceso a organizaciones o entrevistados clave</li> <li>• Tener materiales suficientes durante la estadía en el campo empírico</li> <li>• Desarrollar un procedimiento para pedir ayuda y orientación de investigadores o colegas de otros estudios de caso</li> <li>• Establecer una agenda de las actividades de la colecta de datos</li> <li>• Prepararse para acontecimientos inesperados</li> </ul>
<b>Cuestiones para el levantamiento de los datos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de planillas para la disposición de los datos</li> <li>• Vinculación de los datos con los objetivos de la investigación</li> <li>• Establecimiento de puntos de convergencia de la dimensión teórica con los datos recolectados</li> </ul>

Fuente: elaborado por la autora, en base a Yin (2001), Miura (2006) y Laus (2012).

### 3.3 INSUMOS METODOLÓGICOS

En este punto se presentan los insumos que colaboraron en la construcción de la estructura metodológica de la tesis. Vale destacar que, además de ser herramientas

metodológicas, estos conceptos también forman parte de la dimensión teórica desarrollada en el capítulo 2 de este trabajo. Por tanto, en primera instancia se presenta el concepto de experiencia en Thompson (1981), y seguidamente se aborda el concepto de dialéctica como método y filosofía.

### 3.3.1 El Concepto de Experiencia en Thompson

El objetivo principal de esta investigación contiene en su formulación la palabra “experiencia”, la cual fue trabajada como categoría por Thompson, un historiador inglés, en su libro *La miseria de la teoría*. En dicha obra, efectúa una fuerte crítica dirigida al filósofo marxista Althusser y también una crítica al marxismo estructural de forma general. Thompson acusa a esta corriente de considerar a la historia como un mero reducto de empirismo, carente de valor científico. Según el autor inglés, en contrapartida, el marxismo estructural ofreció una teoría a-histórica que peca de idealista y que padece de una “[...] letargia conceptual, que agora está fazendo pesar sobre nós sua necessária desforra [...]” (THOMPSON, 1981, p. 9). En este sentido, se dejan de lado las evidencias y cómo estas se relacionan generando múltiples tensiones entre el ser social y la consciencia social (y viceversa).

Frente a ello, el autor inglés propone el concepto de experiencia como una categoría que ejerce presión sobre la consciencia social, propone nuevas cuestiones (sobre todo en lo que respecta a la oxigenación conceptual) y proporciona material para la consecución de ejercicios intelectuales más desarrollados. De esta forma, la experiencia está siempre latente, en constante movimiento y dispuesta a modificar lenguajes y términos, adaptándolos a la nueva realidad, ya que frente a “[...] essas experiências gerais, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença [...]” (THOMPSON, 1981, p. 17). Además de la experiencia, otro término ausente en el marxismo fue la cultura. Según Thompson (1981), estos dos conceptos se encuentran relacionados debido a que las personas no viven sus experiencias solamente como ideas o como un instinto proletario, sino también experimentan esa experiencia como un sentimiento, el cual es parte de una cultura que posee normas, valores, regimientos religiosos, etc.

Teniendo en cuenta estos aspectos, se considera que la elección de la estrategia metodológica de estudio de caso para esta tesis reforzó el concepto de experiencia, otorgándole identidad a cada institución seleccionada (UNILA y ELAM). Así, ambas contribuciones (el estudio de caso y la experiencia) se complementaron y dialogaron para la

revisión de diversos aportes teóricos sobre la internacionalización, su actualización, e incluso, la construcción de aportes alternativos.

### 3.3.2 El Concepto de Dialéctica como Método y Filosofía

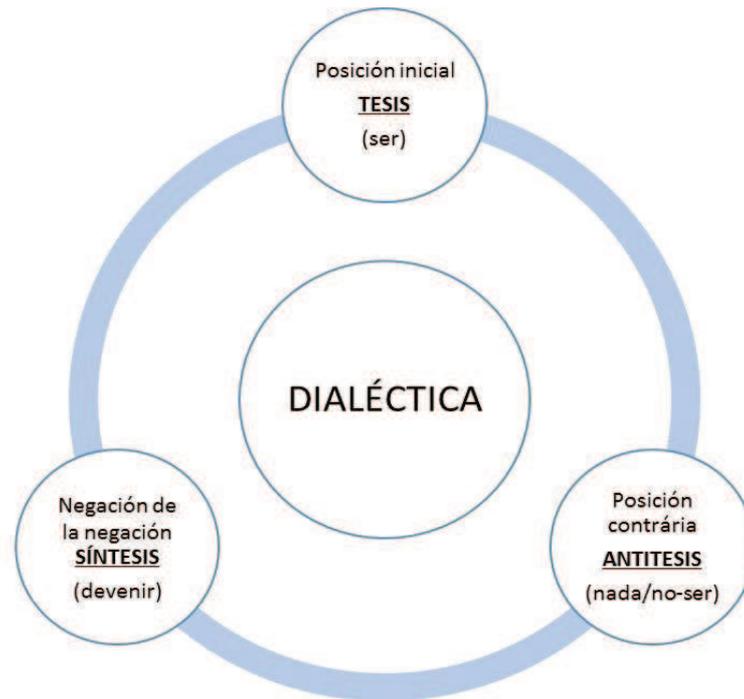
La dialéctica es un concepto que viene siendo estudiado desde la filosofía antigua a través de exponentes como Platón y Aristóteles. En aquella época la dialéctica representaba el método de “[...] extraer consecuencias de hipótesis contrarias entre sí [...]” (GADAMER, 1988, p. 11). Luego el concepto fue tomado y restaurado por la filosofía clásica alemana, entre los que se encontraban Kant, Hegel, Fichte, entre otros, reconociendo en la dialéctica “[...] una posibilidad peculiar de la razón humana para trascender los límites del entendimiento [...]” (GADAMER, 1988, p. 11). Hegel argumentaba que la dialéctica trataba de pensar la realidad y que, por lo tanto, no se podía considerar como un fenómeno estático y abstracto, sino como un movimiento dinámico. De esta forma, la lógica de la dialéctica se encontraba compuesta por el ser, la nada (o el no-ser) y el devenir; donde la unidad del ser y el no-ser desencadenaba en un tercer momento: el devenir. En este sentido, según Hegel (1968, p. 96)<sup>2</sup>, la dialéctica es el

[...] superior movimiento racional, en el cual tales términos, que parecen absolutamente separados, -traspasan uno al otro por sí mismos, por medio de lo que ellos son; y así la presuposición [de su estar separados] se elimina. La inmanente naturaleza dialéctica del ser y la nada mismos consiste en que ellos muestran su unidad, esto es el devenir, como su verdad.

Este devenir se mantiene en movimiento gracias al *principio de la contradicción* que se encuentra latente entre el ser y la nada (o el no-ser). Por ello, este movimiento no puede ser pensado sin la contradicción de dos fuerzas que son opuestas pero que, al mismo tiempo, se retroalimentan y que dan lugar a este tercer momento representado por la ley de la negación de la negación. Esta ley transforma lo negativo en positivo, lo finito en infinito, lo concreto en abstracto (HEGEL, 1968). A continuación se presenta una figura (Figura 1) que unifica la triada dialéctica de Fichte, abordada en su libro *Fundamento de toda Doctrina de la Ciencia*, publicado en 1794, junto con la lógica dialéctica de Hegel, desarrollada en su libro *Ciencia de la Lógica*, publicado en 1811.

<sup>2</sup> Texto originalmente publicado en 1811.

Figura 1 - Representación del proceso dialéctico



Fuente: Elaborada por la autora, en base a triada dialéctica de Fichte (2005) y a la lógica dialéctica de Hegel (1968).

El concepto dialéctica también fue interpretado por el materialismo, principalmente a través de las figuras de Marx y Engels. En el libro *La Dialéctica de la Naturaleza*, Engels reconoció la importancia del proceso dialéctico propuesto por Hegel, pero destacó la diferencia entre este y la dialéctica materialista:

En la dialéctica hegeliana reina la misma inversión de todas las conexiones reales que en las demás ramificaciones del sistema de Hegel. Pero, como dice Marx: "El hecho de que la dialéctica sufra en manos de Hegel una mistificación, no obsta para que este filósofo fuese el primero que supo exponer de un modo amplio y consciente sus formas generales de movimiento. Lo que ocurre es que la dialéctica aparece, en él, invertida, puesta de cabeza. No hay más que darle la vuelta, mejor dicho, ponerla de pie, y enseguida se descubre bajo la corteza mística la semilla racional" (ENGELS, 1961, p. 29)<sup>3</sup>.

De esta forma, para los exponentes del materialismo como Marx y Engels, la lógica de la dialéctica se encontraba en el condicionamiento que generaba el mundo real sobre el plano de la idea, es decir del pensamiento; y no en la relación inversa como fue planteado por Hegel. Asimismo, criticaban de Hegel su posición idealista y su consideración acerca de que

<sup>3</sup> Escritos producidos entre 1873 y 1886.

las contradicciones nacían en el espíritu ya que, para ellos, la dialéctica tenía sentido a través de la contraposición de intereses materiales que se daba en la realidad y en el plano racional.

Otro autor que reflexionó sobre la dialéctica fue Gramsci, quien la consideró como una técnica pero también como un “[...] nuevo pensamiento, una nueva filosofía” (GRAMSCI, t. 2, 1999b, p. 151). Si para Hegel la negación de la negación generaba un único momento (síntesis) de resolución de las contradicciones, en donde las dos posiciones son conservadas en su versión de ser y no-ser, para luego retomar a la posición inicial (tesis); para Gramsci en el tercer momento los opuestos pueden no llegar a una resolución (síntesis) y devenir así en una catástrofe de destrucción recíproca o, este tercer momento, puede dar lugar a dos síntesis opuestas (PRESTIPINO, 2017). En este sentido, Gramsci critica la confrontación dialéctica colocada por el marxismo entre estructura y superestructura, reflexionando que ambos opuestos se encuentran vinculados en “[...] uma relação simbiótica de correlação ativa e não necessariamente conflitiva [...]” (PRESTIPINO, 2017, p. 198). Como fue visto anteriormente en el capítulo 2, Gramsci utiliza varias categorías como bloque histórico, sentido común, intelectuales, organicidad, entre otras, que están atravesadas por una relación dialéctica como la que existe entre estructura y superestructura, en donde la reciprocidad “[...] es precisamente el proceso dialéctico real [...]” (GRAMSCI, t. 3, 1999c, p. 309). De esta forma, Gramsci presenta una modalidad de oposición en la cual cada opuesto es distinto y mantiene una relación de tensión dialéctica con el otro mediada por la reciprocidad y no por la lucha.

De todas las contribuciones sobre la dialéctica aquí presentadas, para este trabajo se utiliza esta última como referencia ya que se considera que el aporte de Gramsci es el más adecuado para analizar la relación dialéctica entre los límites y potencialidades que presentan la UNILA y la ELAM para desarrollarse como experiencias de universidades y de internacionalización necesaria. En este sentido, los límites representan las dificultades y las contradicciones que se encuentran hacia el interior de cada una de las instituciones, mientras que las potencialidades son aquellos aspectos que permiten que estas instituciones se conviertan efectivamente en experiencias alternativas. Conforme el aporte de Gramsci sobre la dialéctica, estas dos fuerzas no pueden jerarquizarse de forma que una elimine la otra, sino que ambas conviven bajo una relación de tensión, que no las anula, y que las aproxima convirtiéndolas en un nexo necesario y vital. Para caracterizar esta relación entre los límites y las potencialidades que presentan la UNILA y la ELAM, se definieron las unidades de análisis y un grupo de estudio que serán presentados a continuación.

### 3.4 UNIDADES DE ANÁLISIS Y GRUPO DE ESTUDIO

Las unidades de análisis de la investigación corresponden a los cursos de medicina de las dos instituciones que son objeto de estudio. Ahora bien, para la selección del grupo de estudio, se tuvo en cuenta la pregunta realizada por Deslandes (2010, p. 46) acerca de “[...] quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?” En este sentido, la autora destaca que una buena elección del grupo de estudio posibilitará contemplar y comprender el problema de investigación en su totalidad y en sus múltiples dimensiones. En función de estas consideraciones, y en la búsqueda de una respuesta al interrogante formulado por Deslandes (2010), el grupo de estudio de la investigación estará compuesto por un conjunto de estudiantes, graduados y profesores de los cursos de medicina, y gestores de la UNILA y la ELAM.

Si bien cuando fue elaborado el proyecto de investigación fue previsto la composición de estos grupos de forma equitativa en las dos instituciones, a la hora de establecer contacto con los actores y de trabajar en el campo empírico, se tuvieron que modificar algunos aspectos en cuanto a la conformación del grupo de estudio y adaptarlos a las nuevas condiciones que presentó la dinámica del campo empírico. Otro de los cambios correspondió a la eliminación del curso de Relaciones Internacionales e Integración de la UNILA como parte de la unidad de análisis, ya que no se obtuvo respuesta de las autoridades de dicho curso para realizar la investigación. Por lo tanto, en el caso de los estudiantes, solamente se pudo elegir a la primera promoción de alumnos de medicina de la UNILA (aquellos que ingresaron en el segundo semestre de 2014); mientras que de los profesores se escogieron tres de este mismo curso de la UNILA. También forman parte del grupo de estudio, cuatro gestores de esta universidad.

En cuanto a la ELAM, aquí se encontraron mayores dificultades para contactar a los integrantes del grupo de estudio, definidos previamente en el proyecto de investigación, e incluso inconvenientes para acceder a la información sobre la institución. En consecuencia, la composición del grupo de estudio de la ELAM tuvo que ser de dos gestores de la institución y dos graduados del curso de medicina. Sin embargo, para ampliar el análisis de este estudio de caso se reforzó la búsqueda en otras fuentes de información como documentos institucionales, noticias en periódicos y videos encontrados en la web.

### 3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las técnicas y de los instrumentos de investigación se constituyeron en importantes vehículos para que el presente estudio alcance los objetivos propuestos y encuentre un camino de posibles respuestas a los interrogantes planteados. Esta conexión y retroalimentación de las etapas de la investigación es otra de las características que Triviños (2012) destaca de los estudios cualitativos, donde la misma es considerada como un proceso integral, con etapas fuertemente relacionadas. Sobre las técnicas y los instrumentos, Deslandes (2010) destaca dos grupos: por un lado los que se utilizan para producir datos primarios en la interacción con el grupo de estudio, lo que puede ser realizado mediante entrevistas, la aplicación de cuestionarios y la observación; por otro lado, se encuentran los que buscan datos secundarios en acervos ya existentes como, por ejemplo: documentos, banco de datos, diarios, etc. Por lo tanto, las técnicas y los instrumentos elegidos para el desarrollo de la presente investigación son: entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios, cuaderno de campo, observación y análisis documental. Vale destacar que la variedad de técnicas e instrumentos seleccionados para este estudio encuentra fundamento en el primer principio elaborado por Yin (2001) para la colecta de datos basado en la utilización de varias fuentes de evidencia para el análisis del estudio de caso el estudio. Asimismo, como el contacto con el grupo de estudio fue diferente en las dos instituciones, se optó por utilizar una variedad de fuentes de evidencias para llevar a cabo la matriz de análisis que será presentada al final de este capítulo. Para explicar en detalle cada una de las técnicas e instrumentos, se comenzará explicando el grupo elegido para la colecta de datos primarios y luego se procederá a abordar los elementos que fueron seleccionados para la obtención de datos secundarios.

#### 3.5.1 Entrevista Semi-estructurada

La primera herramienta elegida fue la entrevista semi-estructurada que, según algunos autores (DESLANDES, 2010; TRIVIÑOS, 2012), es uno de los principales instrumentos que el investigador tiene para efectuar la colecta de datos en la investigación cualitativa. Este tipo de instrumento tiene la característica de combinar “[...] preguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2010, p. 64). En el diálogo con el entrevistado, se pueden obtener informaciones gracias a la reflexión de la realidad que este experimentó en el pasado, así como la realidad que es representativa de las vivencias del presente. Así, el investigador

obtiene una representación de esa realidad compuesta por “[...] ideias, crenças e maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos [...]” (MINAYO, 2010, p. 65). De la misma forma, Triviños (2012), destaca que la entrevista semi-estructurada enriquece la investigación ya que al mismo tiempo en que considera la presencia del investigador, ofrece posibilidades para que el entrevistado tenga la libertad y la espontaneidad que precise. Finalmente, el autor considera que este instrumento obtiene resultados valiosos siempre y cuando el investigador tenga un dominio de todas las etapas de su estudio, que van desde el enfoque metodológico hasta la teoría que fundamenta la investigación.

Teniendo en cuenta lo que fue destacado por los autores que fueron citados anteriormente, la utilización de entrevistas semi-estructuradas en este trabajo de investigación permitió obtener mayores informaciones sobre el proceso de construcción y el funcionamiento de las instituciones que forman parte de los estudios de caso, y también se brindaron informaciones sobre los desafíos presentes y futuros que las dos instituciones enfrentan. En este sentido, a través de la interacción con los interlocutores seleccionados, se generó una mayor proximidad del investigador con la realidad social del objeto de estudio.

### **3.5.2 Cuestionarios**

El segundo instrumento para la obtención de datos primarios fue la aplicación de un cuestionario, aplicado en el primer grupo de estudiantes que ingresó al curso de medicina de la UNILA en 2014, y que actualmente se encuentran en el sexto semestre de la carrera. El objetivo de la implementación de este cuestionario consistió en la caracterización de un determinado grupo, conforme aspectos generales que fueron presentados en campos cerrados (como por ejemplo datos personales de los estudiantes) y otros aspectos que fueron de carácter abierto, vinculados a la temática central, a los objetivos y a los interrogantes de la investigación.

### **3.5.3 Observación y Cuaderno de Campo**

La tercera herramienta que se utilizó fue el cuaderno de campo, o también llamado diario de campo, que se implementó como instrumento de trabajo de la observación. De acuerdo con Triviños (2012), la observación es otra de las herramientas de suma importancia

en la investigación cualitativa ya que atiende a las principales necesidades de este tipo de investigación como es la relevancia del grupo de estudio y de los sujetos que allí se encuentran. Así, el autor destaca que

Observar [...] não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características [...]. Observar um “fenômeno social” significa [...] que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. (TRIVIÑOS, 2012, p. 153).

Por eso, lejos de considerar al proceso de la observación como un simple acto de mirar un fenómeno, se considera que el mismo permite profundizar el camino de la investigación y, junto con otras herramientas, también aproxima al investigador al objeto de estudio y a su contexto. De acuerdo con el tipo de investigación, la observación capta y registra informaciones cualitativas que se desprenden de los fenómenos sociales a ser investigados. Asimismo, es necesario destacar que además del tipo de observación, ya sea libre (TRIVIÑOS, 2012) o participante (MINAYO, 2010), se eligió esta herramienta metodológica para la colecta de datos ya que la misma permitió elaborar con mayor autonomía un registro de las instituciones estudiadas y del contexto en el que se encuentran inmersas.

Para la construcción de este registro, se comenzó con la elaboración de un cuaderno de campo que, metafóricamente, llamamos de *cuaderno de bitácora* en virtud de los registros de los viajes largos que realizaban los marineros en alta mar. Estos cuadernos contenían relatos de experiencias y datos de los acontecimientos ocurridos durante la realización de determinado viaje lejos de la tierra de origen de estos marineros. El lugar para guardar estos documentos era la bitácora del barco, donde también se encontraba la brújula que marcaba los puntos cardinales para guiar el recorrido del viaje. En ese tiempo, cuando el desarrollo tecnológico de los barcos era muy precario, la bitácora se convirtió en un lugar fundamental del barco para preservar estos dos elementos (la brújula y los cuadernos), de las inclemencias del tiempo y de los accidentes que estos fenómenos pudiesen ocasionar. Por lo tanto, se utilizó la denominación *cuaderno de bitácora*, ya que se considera que esta investigación forma parte de un viaje hacia dos instituciones que se encuentran en países diferentes, así como también, de modo general, este estudio forma parte de un largo viaje lejos de mi tierra de origen, pero siempre dentro de América Latina. Desde los primeros días de mi estadía en Brasil, y casi desde una forma intuitiva, comencé un registro personal de la experiencia de realizar un doctorado en otro país. Desde una visita al sector de migraciones en la policía

federal hasta los primeros viajes en tren. El día a día fue formando parte de mi cuaderno de bitácora. Luego, ese registro se fue sistematizando y unificando con los objetivos de la investigación, haciendo hincapié en las contribuciones de esas anotaciones para la internacionalización y la integración regional. De esta forma se utilizó el cuaderno de bitácora en los siguientes eventos y viajes: I Encuentro de Rectores de Brasil y Cuba, que se realizó en São Paulo, en agosto de 2014; I Foro Latinoamericano de Educación Superior (FLAES), realizado en la ciudad de Foz de Iguazú, en noviembre de 2014; IX Convenção Gaúcha de Solidariedade com Cuba, realizada en Porto Alegre, en mayo de 2015; X Congreso Internacional de Educación Superior, realizado en Cuba, en febrero de 2016; XXXV Congreso de la Latin American Studies Association (LASA), realizado en Perú, en abril de 2017; y en la X Convenção Gaúcha de Solidariedade com Cuba, realizada en Porto Alegre, en junio de 2017.

Es necesario destacar que el cuaderno de bitácora también se utilizó durante los viajes realizados para las primeras aproximaciones al campo empírico y para la colecta de datos. En el caso de la UNILA, el primer viaje se realizó en noviembre de 2014. En esa oportunidad, además de participar del FLAES, se recabaron diversos tipos de materiales (documentos institucionales, libros, folders, artículos, entre otros) y se estableció contacto con las autoridades de la institución, para solicitar autorización para efectuar la investigación, y con los integrantes del grupo de estudio (profesores, gestores y estudiantes). También se realizó un registro de las observaciones, en el cuaderno de bitácora, en audios e imágenes. El segundo viaje a esta institución, se realizó en junio de 2017, y tuvo por objetivo implementar los cuestionarios a un grupo de estudiantes de medicina, entrevistar a profesores y gestores, y realizar observaciones registradas en el cuaderno de bitácora y un registro fotográfico. En este viaje también se adquirieron materiales como libros y folletos institucionales. En cuanto al registro de las observaciones, en los dos viajes el mismo se abocó a las visitas realizadas a la UNILA y a las actividades desarrolladas en esta institución como por ejemplo: asistencia a una clase del curso de historia; recorrido por las diversas sedes de la institución y visita guiada; contacto con profesores, gestores y estudiantes; entre otras.

En el caso de la ELAM, el viaje se realizó en febrero de 2016 para participar de un congreso internacional y también para realizar las primeras aproximaciones al campo empírico. Entre las actividades se pueden destacar la recopilación de material bibliográfico disponible en formato físico y digital (documentos institucionales de la ELAM, leyes nacionales, libros, artículos de jornais nacionales, tesis de maestría y doctorado), un registro de imágenes y audios, y la realización de anotaciones en el cuaderno de bitácora. Estas se

efectuaron en torno a las visitas realizadas a la ELAM, a las bibliotecas (Biblioteca Nacional Médica Cubana, Biblioteca Nacional José Martí y a Biblioteca del Centro de Estudios Martianos), ministerios (de salud y educación) y durante el trascurso del congreso.

### 3.5.4 Análisis Documental

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron diversos documentos con el objetivo de analizar la UNILA y la ELAM en el actual contexto de internacionalización de la educación superior en América Latina. El material recopilado está compuesto por informes, *editais*, proyectos pedagógicos, planes de estudio, leyes, entre otros; correspondientes a las dos instituciones seleccionadas como casos de estudio. También se buscaron documentos del sistema de educación de Brasil, del Sistema Público de Salud en Cuba y Declaraciones Regionales de interés para la temática estudiada (Cuadro 6). Para la recopilación del material correspondiente a la ELAM y al sistema de salud y educación cubano, se resalta la importancia de la realización del viaje a Cuba, en febrero de 2016, donde se consiguió reunir diversos tipos de documentos, generando una proximidad con la realidad de este estudio de caso.

Cuadro 6 - Conjunto de documentos utilizados para la investigación

Nivel	Tipo	Material
<b>Institucional</b>	Documentos institucionales de la UNILA	<i>Editais</i> , Proyecto Pedagógico del Curso de Medicina, Proyecto Pedagógico del Ciclo Común, Plan de Desarrollo Institucional, Informes de gestión, Informes de autoevaluación, Plan de estudio de la carrera de medicina, Estatuto.
	Documentos institucionales de la ELAM	Plan de estudio de la carrera de medicina, folletos institucionales, convocatorias, Objetivos de trabajo de la institución, Revista <i>Panorama Cuba y Salud</i> .
<b>Nacional</b>	Documentos de organismos gubernamentales de Brasil	Resoluciones ministeriales, Proyecto de Ley 2878/08 de Implantación de la UNILA, Exposición de Motivos Interministeriales, Medida Provisoria n° 785, Documento del Ministerio de Salud.
	Documentos de organismos gubernamentales de Cuba	Resoluciones ministeriales, Ley N° 41 de Salud Pública de Cuba, Anuarios Estadísticos del Ministerio de Salud Pública.

<b>Regional</b>	Documentos sobre educación superior en América Latina	<p>Declaración de la “Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe” de 2008.</p> <p>Declaración de Foz de Iguazú “<i>Pertinência e equidade no ensino superior na América Latina e Caribe</i>” (FLAES, 2014).</p>
-----------------	---	---

Fuente: Elaborado por la autora.

Los materiales recopilados fueron organizados de acuerdo con el nivel institucional (documentos correspondientes a la UNILA y a la ELAM), nacional (documentos de organismos gubernamentales de Brasil y Cuba) y regional, donde se encuentran las declaraciones de conferencias regionales de educación superior y de un foro latinoamericano. Para la organización de este material, fue importante la contribución de Pimentel (2001) sobre la sistematización y clasificación del material recopilado en una investigación, y el aporte de Bardin (2011) sobre el análisis de contenido. En este sentido, la primera etapa consistió en la recopilación del material y la elaboración de un cuadro (Cuadro 6), donde se encuentran organizados los documentos en tres niveles (institucional, nacional y regional). Según Pimentel (2001, p. 184), “Organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamentos, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes [...]”. Luego, en un segundo momento, se procedió a la selección de algunos de estos documentos para realizar el análisis de contenido propuesto por Bardin (2011), el cual se encuentra compuesto por tres fases:

- a) *pre-análisis*: corresponde a las indagaciones iniciales del material y la sistematización de las primeras ideas con el objetivo de conducir el desarrollo de futuras acciones en las otras etapas del proceso de análisis;
- b) *exploración del material*: en esta fase se realizan “[...] operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131);
- c) *tratamiento, inferencia e interpretación de los resultados*: los resultados obtenidos son tratados de manera significativa, mediante operaciones estadísticas, cuadros, diagramas, figuras, donde aparecen relevadas las informaciones fundamentales de

la investigación. A partir de esta fase, se llegan a las primeras reflexiones sobre el estudio que, según Triviños (2012) el investigador debe realizar no solo del contenido manifiesto de los documentos, sino también del contenido latente, es decir, de las características dinámicas, estructurales e históricas de los documentos.

El análisis de contenido se realizó en tres tipos de documentos de la UNILA (Proyecto Pedagógico del Curso de Medicina, Plan de Desarrollo Institucional y Plan de Estudio de la Carrera de Medicina) y tres tipos de documentos de la ELAM (Objetivos de Trabajo Institucionales, artículos de la revista *Panorama Cuba y Salud* y Plan de Estudios de la Carrera de Medicina), ya que se consideró que este material era el más adecuado para efectuar un análisis exhaustivo, teniendo en cuenta el vínculo de cada documento con los objetivos e interrogantes de la investigación.

### 3.6 MATRIZ DE ANÁLISIS

La etapa de análisis en la investigación consiste en “[...] examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombinar as evidencias tendo em vista proposições iniciais de um estudo” (YIN, 2011, p. 131). Para ello, la herramienta metodológica que se utilizó fue la *triangulación de datos* ya que, según Yin (2011), es la más adecuada cuando se utilizan varias fuentes de datos en el estudio de casos múltiples. En este sentido, la triangulación de datos es el procedimiento mediante el cual se buscan puntos de intersección que permitan ofrecer una comprensión sobre el objeto investigado, además de otorgar una mayor validez a las fuentes de datos utilizadas (STAKE, 1998). Para construir la matriz de análisis de la presente investigación (Cuadro 7), el proceso de triangulación de datos consistió en el establecimiento de intersecciones entre tres aspectos: *ejes, categorías y dimensiones*.

Cuadro 7 - Matriz de análisis

EJES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		DIMENSIONES	INSTRUMENTOS	TÉCNICAS
	Universidad Cuestionada	Universidad Necesaria			
EJE 1	Dependencia	Autonomía/ emancipación	Institucional	*Entrevistas *Cuestionarios *Cuaderno de Bitácora *Observación *Registro Fotográfico	*Análisis Documental  *Triangulación de datos
			Docentes		
			Estudiantes y Graduados		
EJE 2	Exclusión	Diálogo intercultural crítico y transversal	Institucional		
			Docentes		
			Estudiantes y Graduados		
EJE 3	Universidad y sociedad bajo una relación inorgánica	Universidad y sociedad bajo una relación orgánica	Institucional		
			Docentes		
			Estudiantes y Graduados		

Fuente: Elaborado por la autora.

Como se puede observar en el cuadro 7, cada eje de análisis representa la relación dialéctica existente entre las categorías de la universidad cuestionada y la universidad necesaria, que fueron desarrolladas en el capítulo 2 de este trabajo. Por su parte, las dimensiones fueron constituidas conforme el grupo de estudio y el objetivo de la investigación, a saber: dimensión institucional, dimensión de docentes y dimensión de estudiantes y graduados. Esta última dimensión comprende estos dos grupos (estudiantes y graduados) ya que, dependiendo de la universidad, se utilizaron determinados instrumentos que permitieron la obtención mayoritaria de datos en uno u otro grupo de estudio. Las últimas dos columnas de la tabla corresponden a las fuentes de datos utilizadas, que fueron anteriormente descriptas, y a las técnicas de análisis escogidas: la triangulación de datos y el análisis documental.

A modo de síntesis, este capítulo presentó la dimensión metodológica como una estructura para el desarrollo de la tesis. En primer lugar se puede resaltar que, en la definición del abordaje metodológico, además de las principales características de la investigación, como por ejemplo que la misma es un estudio cualitativo, descriptivo y exploratorio; se definió el

enfoque del estudio como histórico, estructural y dialéctico. También vale destacar la importancia de este tipo de enfoque, ya que acompaña el recorrido de la investigación desde los primeros caminos recorridos, hasta el análisis de los límites y potencialidades que se encuentran en la UNILA y la ELAM para desarrollarse como experiencias de universidades y de internacionalización necesaria. Otro aspecto interesante fue la elección de una variedad de fuentes de evidencias (entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios, observación, cuaderno de campo y análisis documental) como un principio elaborado por Yin (2001) para la colecta de datos en la estrategia investigativa de estudio de caso. Asimismo, esta variedad respondió a la dificultad encontrada en el contacto con el grupo de estudio en las dos instituciones, por lo que se optó por utilizar una variedad de fuentes de evidencias para poder cumplir con la elaboración de la matriz de análisis. Esta última, se convirtió en uno de los elementos más importantes del estudio, el cual permitió organizar el análisis conforme los objetivos e interrogantes de la investigación.

A continuación, en el capítulo 4, se presentará el estudio de casos (de la UNILA y la ELAM), junto con una descripción de cada una de estas instituciones, acompañado del trabajo de campo, del contexto de creación y de una caracterización del curso de medicina en ambas universidades.

#### 4 PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS

En este capítulo se realizará la presentación de las dos instituciones que forman parte del estudio de casos, así como también se presentarán los cursos de medicina de ambas universidades, que son los que componen las unidades de análisis de la investigación. Sin embargo, antes de continuar, resulta importante destacar cuáles fueron los principales aspectos que colaboraron para la elección de estas dos instituciones. Según Minayo (2010, p. 62) en la investigación cualitativa, el campo es “[...] o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”. Conforme esta autora, el trabajo de campo genera un acercamiento del investigador a la realidad de la investigación, estableciendo una interacción con los actores que forman parte de ese contexto. En consecuencia, esta aproximación permite implementar diversas técnicas e instrumentos de investigación mediante los cuales se obtendrán datos, que luego serán analizados en las etapas siguientes del estudio, consideradas por Triviños (2012) como de vital importancia para la investigación cualitativa.

Ahora bien, la elección de las dos instituciones que conforman el campo empírico de la investigación se realizó de acuerdo con los siguientes aspectos:

- a) desde su creación, tanto la UNILA como la ELAM, se pensaron como universidades internacionales, orientadas para la región de América Latina;
- b) la solidaridad y la cooperación internacional forman parte de la misión de las dos instituciones;
- c) diversidad de nacionalidades latinoamericanas en la composición de la matrícula de estudiantes (UNILA y ELAM) y también de profesores (UNILA);
- d) ambas instituciones rescatan el pensamiento emancipador e integracionista de figuras importantes de nuestro continente, como lo son José Martí y Simón Bolívar;
- e) establecimiento del requisito de vulnerabilidad socio-económica, además de cumplir con determinados requisitos académicos, para el ingreso de estudiantes a la UNILA y a la ELAM.

Respecto a las unidades de análisis, en el caso de la ELAM la única carrera que se imparte es la de medicina y en el caso de la UNILA, se optó por esta carrera para tener el mismo punto de partida en el análisis de las dos instituciones y para facilitar la identificación de similitudes y diferencias encontradas en las dos instituciones, conforme fue colocado en

uno de los objetivos específicos de este estudio. Además de ello, resultó interesante analizar una carrera que tradicionalmente ha sido de interés y prestigio para la clase social alta, ya que, tal y como afirma Ribeiro (1975), junto con Derecho e Ingeniería, la Medicina forma parte del grupo de carreras liberales. Ribeiro (1975, p. 265) también destaca que los médicos diplomados “[...] destinavam-se a cuidar esmeradamente da saúde das camadas endinheiradas e só indireta e subsidiariamente a interessar-se pelos problemas sanitários da população [...]. Não estão preparados tecnicamente, nem motivados para prestar assistência às grandes massas do povo”. En este sentido, teniendo en cuenta los aspectos que determinaron la elección de la UNILA y la ELAM como caso de estudios, surgió la inquietud de caracterizar el curso de medicina en ambas instituciones, así como su proyección internacional, y descubrir si estos cursos condicen con el padrón tradicional de la carrera señalado por Darcy Ribeiro.

#### 4.1 UNIVERSIDADE FEDERAL PARA A INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

En este punto se presentará la *Universidade Federal para a Integração Latino-Americana (UNILA)*. En primer lugar, se abordará como fue el proceso de trabajo de campo a partir de los dos viajes realizados a esta universidad, con el objetivo de ampliar las informaciones brindadas en el capítulo anterior. Luego, se expondrán los elementos seleccionados para la comprensión del contexto de creación de la UNILA, teniendo en cuenta aspectos políticos y sociales. En un tercer momento, se describirá la creación de la UNILA como una universidad sin fronteras y las principales características de esta institución. Finalmente, y en consonancia con los ítems anteriores, se procederá a la caracterización del curso de medicina de la UNILA.

##### 4.1.1 Sobre el Trabajo de Campo

Los primeros contactos con la institución se efectuaron a partir de un viaje a Foz de Iguazú, en noviembre de 2014, realizado con el objetivo de participar del I Foro Latinoamericano de Educación Superior (FLAES) y llevar a cabo las primeras aproximaciones al campo empírico. En este evento, además de asistir a los paneles y participar de los debates con especialistas de la temática de la internacionalización, se estableció contacto con profesores y estudiantes de las carreras de grado y de posgrado de la UNILA, así como a gestores de dicha institución. En total, se grabaron 11 audios, de más de una hora cada uno, con las intervenciones de diversos especialistas que se realizaron en torno

a los 5 paneles que compusieron el Foro, entre ellos uno denominado “Integración e Internacionalización de la Educación Superior”.

Durante la estadía se conocieron las instalaciones del campus central de la UNILA, localizado en el Parque Tecnológico Itaipú, mediante una visita guiada por un estudiante del curso de Relaciones Internacionales e Integración. También se mantuvieron reuniones con dos sectores encargados de la gestión de la institución y que se encontraban vinculados con el estudio: el Departamento de Posgrado y la Pro-Rectoría de Relaciones Internacionales (PROINT). Respecto al primero, se entregó un resumen del proyecto de investigación junto con una carta de presentación del PPG de Educación de UNISINOS. La respuesta del director de dicho departamento fue favorable y se dispuso a colaborar en lo que fuese necesario. En la reunión con los gestores de la PROINT también se obtuvo una buena receptividad en cuanto al desarrollo de la investigación, destacándose el ofrecimiento de informaciones sobre la creación de la UNILA, el sistema de selección de estudiantes internacionales, los convenios con otros países, el sistema de asistencia estudiantil, entre otros. Uno de los funcionarios de este sector me entregó una copia del libro *UNILA: Consulta Internacional*, editado por el Instituto Mercosur de Estudios Avanzados (IMEA) de la UNILA, una copia del primer número de este instituto y un libro, también editado por la universidad, sobre educación superior comparada.

En este sentido, se colectaron materiales en formato de libro, folletos institucionales, documentos institucionales y revistas; y se realizó un registro mediante audios, fotografías y observación registrada en el cuaderno de bitácora. A continuación se destacan las principales actividades desarrolladas durante el primer viaje realizado a Foz de Iguazú:

- a) contacto con gestores de dos sectores de la UNILA, relacionados con la investigación;
- b) reconocimiento y observación de la institución,
- c) visita y consulta en la Biblioteca Paulo Freire de la UNILA;
- d) compilación de material bibliográfico y documentos institucionales;
- e) contacto con profesores y estudiantes de grado y posgrado;
- f) participación en el FLAES;
- g) anotaciones en el cuaderno de bitácora;
- h) registro de 11 audios y varias imágenes.

Luego de la cualificación del proyecto de doctorado, fue preciso realizar otro viaje a la ciudad de Foz de Iguazú para implementar los instrumentos de recolección de datos en el campo empírico. De esta forma, se programó un viaje para el primer semestre de 2017, donde previamente se retomó la comunicación con aquellas personas contactadas en noviembre de 2014. Como durante ese tiempo hubo cambios de gestión en la universidad, consecuentemente se produjeron cambios hacia el interior de las Pro-Rectorías. Por lo cual, aquellos contactos establecidos en 2014 ya no se encontraban en los mismos cargos, lo que generó la realización de un nuevo movimiento para establecer comunicación con otros actores y así conseguir desarrollar la investigación. Además, como la unidad de análisis se focalizó hacia el curso de medicina, se tuvo que contactar al director de dicho curso para comentarle acerca de la investigación y solicitar apoyo.

Por tales motivos, en la organización previa del viaje se encaminó un e-mail a 5 Pro-Rectorías de la UNILA (Pro-Rectoría de Asuntos Estudiantiles, Pro-Rectoría de Extensión, Pro-Rectoría de Grado, Pro-Rectoría de Investigación y Posgrado y Pro-Rectoría de Relaciones Institucionales e Internacionales) y a los coordinadores de la carrera de medicina y de relaciones internacionales e integración regional; todos ellos elegidos en función de los objetivos e interrogantes de la investigación. En el mensaje se envió un resumen del proyecto del estudio y fue solicitada colaboración para la implementación de técnicas e instrumentos de búsqueda y producción de datos, tales como entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios. Del envío de este mensaje se obtuvo respuesta de tres Pro-Rectorías y del coordinador de la carrera de medicina. Para ellos fue encaminada una guía con las preguntas de las entrevistas semi-estructuradas.

Ya en la ciudad de Foz de Iguazú, el coordinador de la carrera de medicina indicó a tres profesores para realizarles la entrevista y fueron combinados los procedimientos para la implementación de un cuestionario. También se programó la realización de entrevistas a los gestores que fueron contactados y se dispusieron a colaborar con la investigación. En total se realizaron 6 entrevistas, de las cuales es necesario aclarar dos aspectos. El primero es que una de las entrevistas fue realizada en dupla ya que el entrevistado consideró pertinente invitar a otro gestor para auxiliar y enriquecer la conversación. El segundo aspecto radica en que solamente 5 de las 6 entrevistas pudieron ser grabadas en formato de audio mp3, mientras que una entrevista fue registrada de forma escrita, a solicitud de uno de los entrevistados. De esta forma, de estas 6 entrevistas, 3 se realizaron a profesores del curso de medicina, mientras que las otras 3 se llevaron a cabo con 4 gestores: 2 de la Pro-Rectoría de Investigación y Posgrado, 1 de la Pro-Rectoría de Relaciones Institucionales e Internacionales y 1 de la Pro-

Rectoría de Grado. Respecto a los cuestionarios, los mismos se entregaron para 22 estudiantes del curso de medicina, correspondientes al primer grupo que ingresó en el segundo semestre de 2014. Además de la implementación de estos instrumentos, se realizó un registro fotográfico y un registro en el cuaderno de bitácora de las observaciones llevadas a cabo durante la estadía. Finalmente, fui invitada por un profesor de la carrera de historia para asistir a una clase cuyo tema a tratar fue sobre Historia de África. En síntesis, las actividades desarrolladas en este segundo viaje fueron las siguientes:

- a) establecimiento de contacto con gestores, profesores y estudiantes;
- b) implementación de los instrumentos y técnicas con el grupo de estudio (profesores, gestores y estudiantes) de la investigación;
- c) observaciones y anotaciones en el cuaderno de bitácora;
- d) registro de áudios e imágenes;
- e) visita a la nueva sede de la UNILA, localizada en el campus Jardín Universitario;
- f) participación (como observadora) de una clase del curso de historia;
- g) recopilación de material bibliográfico y documentos institucionales para complementar la recopilación inicial.

Es necesario destacar que para llevar a cabo estos dos viajes fue de suma importancia el apoyo financiero del PROEX (Programa de Excelencia de la CAPES) destinado para salidas de campo de los estudiantes del PPG de Educación. Por tal motivo, al regreso de cada una de las estadias, se tuvo que presentar un informe detallando las actividades desarrolladas junto con una rendición de cuentas.

#### **4.1.2 Elementos para la Comprensión del Contexto de Creación de la UNILA**

Con la llegada del siglo XXI se crea en América Latina una coyuntura propicia para el surgimiento de gobiernos progresistas y el desarrollo de políticas orientadas a la profundización de un paradigma de integración regional basado en lo social y cultural, diferenciándose de aquel característico durante la década del noventa que fue preminentemente de carácter económico y comercial. Este proceso de transformación fue promovido inicialmente por los gobiernos de Hugo Chávez en Venezuela, Néstor Kirchner en Argentina y Luiz Inácio Lula da Silva en Brasil; acompañados más tarde por los gobiernos de Ecuador, Bolivia y Uruguay.

Respecto del MERCOSUR, según Vázquez (2012) durante la década de los años noventa, esta institución priorizó la dimensión económica y comercial del proceso de integración regional, dejando de lado otras dimensiones importantes para la promoción de la integración de los pueblos, es decir, una integración de carácter inclusiva para todos los sectores sociales de los países del MERCOSUR. De acuerdo con la autora, este cambio en la institución se manifestó de cuatro formas: la incorporación de nuevas agendas en el proceso de integración, la transformación de viejas agendas a partir de nuevos objetivos políticos, la creación de instituciones dentro del MERCOSUR conforme estos objetivos y, finalmente, la definición de nuevos posicionamientos en el escenario global. Aunque la educación haya sido un aspecto que estuvo presente en la agenda del MERCOSUR desde su fundación (1991) a través de la creación del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM), en este nuevo contexto que comienza a partir del Siglo XXI, se profundizan y se amplían objetivos y actividades para el desarrollo de una nueva agenda educacional. De esta forma, algunos ejemplos pueden ser las acciones en torno de las escuelas de frontera, las políticas lingüísticas y de movilidad regional, la creación de un Sistema Permanente de Acreditación (ARCO-SUR), el debate acerca de un proyecto para crear un Espacio Regional de Educación Superior, entre otros.

Sin embargo, este proceso de integración también atravesó divergencias que dificultaron el consenso de algunas decisiones políticas entre los países del MERCOSUR. Uno de los casos que se pueden mencionar, que se encuentra estrechamente vinculado a esta investigación, fue la falta de acuerdo sobre la propuesta de creación de una universidad latinoamericana. La misma fue presentada por el gobierno brasileño, en el ámbito de este organismo, y fue rechazada tras no obtener la aprobación de los demás países (Argentina, Uruguay y Paraguay), argumentando “[...] de que sería muito precoce a criação de uma universidade transacional na região” (IMEA, 2009a, p. 51). Según Cunha (2015), en su escrito *A ideia da UNILA e a complexidade da integração*, prevalecieron las dificultades operacionales frente el proyecto de integración universitaria, destacándose los aspectos financieros para llevar a cabo esta propuesta. De cara a esta situación, el Ministro de Educación de Brasil de aquella época, presentó una propuesta alternativa en la reunión de Ministros de Educación del MERCOSUR, que consistía en la creación de un Instituto MERCOSUR de Estudios Avanzados (IMEA). Cuando fue consultado sobre el surgimiento de la UNILA, el primer rector pro-tempore de esta universidad destacó:

O novo instituto estaria focado na pós-graduação e seu papel seria o de desenvolver atividades de ensino e pesquisa de alto nível, no âmbito do Mercosul, articulando a ampla oferta de cursos de pós-graduação existente na região, em uma perspectiva

interdisciplinar, bilingüe, tendo como eixo temático a problemática da integração regional. A proposta brasileira teve grande receptividade na referida reunião de ministros e foi recomendada como uma solução ao projeto rejeitado anteriormente (A UNILA..., 2014, p.113).

Sin embargo, el gobierno brasileiro insistió en la propuesta de creación de una universidad vinculada a la integración latinoamericana, donde el IMEA fuese integrantes de este proyecto. Fue por eso que se tomó la decisión de crear una universidad financiada por el gobierno brasileiro, federal, con vocación internacional pero con énfasis en América Latina, que tuviese como objetivo la promoción de la integración regional a través del conocimiento compartido y la cooperación solidaria.

En el libro *UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina* (IMEA, 2009a), editado por el IMEA, en donde se registra el relato de las principales etapas de creación de la UNILA, se hace referencia al contexto político, institucional, social, económico y cultural, en el cual la UNILA se desarrollaría. Una de las primeras referencias que el libro trae a colación, es la herencia de la Reforma de Córdoba de 1918 en lo que respecta al compromiso con el destino de los pueblos latinoamericanos. Seguidamente, el libro desarrolla la idea de qué significa y qué se comprende en las palabras “América Latina”, destacando que esta expresión no se encuentra restringida al hecho de ser una región de colonización ibérica:

A América Latina compreende todos os países do continente americano que falam espanhol, português ou francês, bem como outros idiomas derivados do latim. Compreende a quase totalidade da América do Sul, exceto a Guiana e o Suriname, que são países germânicos. Engloba todos os países do Caribe como Cuba, Haiti e República Dominicana. Da América do Norte, apenas o México é considerado como parte da América Latina (IMEA, 2009a, p. 9)<sup>1</sup>.

El libro también presenta el debate en torno al origen de esta expresión en la academia, donde diversos autores concuerdan que “América Latina” fue concebida en el siglo XIX. Uno de estos autores es Rojas Mix, quien destaca que la primera persona en utilizar la expresión América Latina fue el chileno Francisco Bilbao, en una conferencia en Francia en 1856. Por tal motivo, según Rojas Mix, Bilbao debería ser considerado como el Padre de la idea de América Latina (IMEA, 2009a). Sin embargo, tal y como fue abordado al principio del capítulo 2, las palabras “América Latina” representa algo que va más allá de los límites geográficos de un conjunto de países. Formamos parte de un mismo proceso civilizatorio y

---

<sup>1</sup> En total, América Latina se encuentra comprendida por 21 países: Argentina, Belice, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

también somos fruto de una mixtura de diversas culturas, dando como resultado una América Latina con diferencias y similitudes hacia su interior. En este sentido, la UNILA se encuentra inserta en esta coyuntura de convergencias y divergencias que acompañaron el proceso de creación de esta institución, así como su funcionamiento en la actualidad. Por tal motivo, se refuerza la importancia del análisis mediante un enfoque crítico, que colabore en la comprensión de los límites que enfrenta y las potencialidades que presenta esta institución para convertirse en una experiencia de universidad y de internacionalización necesaria, frente al actual modelo hegemónico de internacionalización de la educación superior.

#### **4.1.3 Creación de la UNILA como una Universidad Solidaria y sin Fronteras**

A continuación se detallará una cronología del proceso de creación e implantación de la UNILA, destacando el camino normativo que dio nacimiento a la institución. En este sentido, en diciembre de 2007, el Ministro del Estado de Educación y el Ministro de Planificación, Presupuesto y Gestión, realizaron una exposición de los motivos interministeriales para la creación de la UNILA para el entonces presidente de Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva. Luego, se presentó el proyecto de Ley N° 2878/2008 que proponía la creación de la universidad y otras providencias vinculadas a ello. El día 17 de enero de 2008 se constituyó la Comisión de Implantación de la UNILA, mediante la Portería n° 43 de la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación (MEC). Esta comisión se encontraba presidida por Helgio Trindade y compuesta por 13 miembros de todo el país vinculados al proyecto educativo de la institución<sup>2</sup>. Finalmente, el 12 de enero de 2010, el presidente brasileño sancionó la ley N° 12.189, mediante la cual se dispuso la creación de la UNILA.

En 2009, tal y como fue mencionado anteriormente, el IMEA editó un libro con un registro histórico de las principales etapas de elaboración del proyecto académico e institucional de la UNILA. El libro se organizó en dos partes. Una primera, donde se presenta

---

<sup>2</sup> La Comisión de Implantación de la UNILA estaba integrada por educadores, investigadores y especialistas de áreas vinculadas al proyecto educativo de la institución, así como representantes de diversos organismos: Helgio Trindade (ex-rector de la UFRGS y presidente de la comisión), Alessandro Warley Candeas (Ministerio de Relaciones Exteriores), Carlos Roberto Antunes (profesor y coordinador del Doctorado en Historia de la UFPR), Célio Cunha (profesor en la UnB y ex-director da UNESCO), Marcos Ferreira da Costa Lima (profesor de Relaciones Internacionales de la UFPE y presidente del Foro del Mercosur), Mercedes Loguércio Cánepa (profesora do Programa de Doctorado en Ciencia Política de la UFRGS), Gerónimo de Sierra (profesor titular de Sociología de la Udelar/Uruguay), Ingrid Piera Andersen Sarti (profesora en Economía Política Internacional de la UFRJ), Paulino Motter (asesor del director general de Itaipú Binacional), Raphael Perseghini Del Sarto (SESu/MEC), Ricardo Brisolla Balestreri (Ministerio da Justica), Paulo Mayall Guillayn (Sector de Relaciones Internacionales de la SESu/MEC) y Stela Maria Meneghel, (profesora en la Universidad Regional de Blumenau. (IMEA, 2009a).

una contextualización general de la región de la triple frontera (que involucra la parte del noreste de Argentina, el este de Paraguay y el oeste de Brasil), del estado de Paraná, de la Universidad Federal de Paraná (institución tutora de la UNILA), así como de aspectos vinculados a la educación superior a nivel regional, como lo es la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) y el Espacio Latinoamericano de Educación Superior (ENLACES). Por otro lado, en la segunda parte del libro, se describen las actividades desarrolladas por la comisión, en un relato detallado de las reuniones realizadas en el proceso de implantación de la UNILA. En la introducción del libro, Helgio Trindade caracterizaba el trabajo de la comisión de la siguiente forma:

Foi [...] árduo, sistemático e metucioso, embora estimulante, criativo e desafiante. A questão central era a de conceber uma universidade pública brasileira, vinculada ao sistema federal de educação superior, que assegurasse sua vocação inovadora de contribuir, pelo conhecimento e cooperação solidária, para a integração da América Latina (IMEA, 2009a, p. 9).

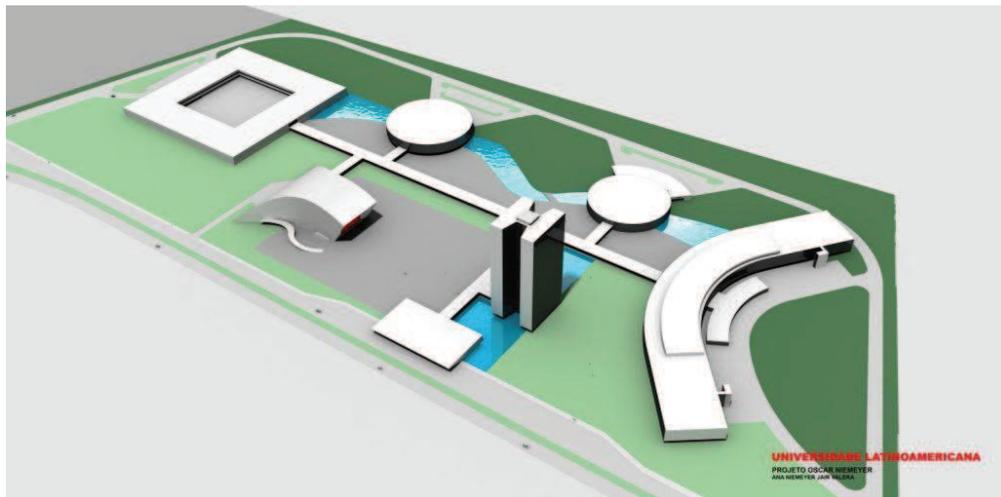
En consonancia con lo planteado por Trindade (IMEA, 2009a), Cunha (2015) elabora un artículo en el libro *Democratización de la Educación Superior: una mirada desde el Mercosur. A cuatrocientos años de la universidad en la región*, en el cual describe las primeras definiciones que se tomaron a la hora de implementar el proyecto de la UNILA:

A Comissão de Implantação trabalhou sistematicamente durante dois anos, para definir os contornos do projeto e a amplitude do futuro da UNILA. Esta deveria ser uma universidade do pensamento e do desenho de caminhos para uma efetiva integração latino-americana. Para tanto, ela não poderia refugiar-se em ações facilitadoras da razão instrumental [...] Ao contrário, em seu propósito de fazer do conhecimento científico e da cultura instrumentos para o desenvolvimento humano, independentemente de fronteiras, a centralidade de suas ações deveria convergir para investigações e estratégias de ensino de sentido coletivo e não excludente (CUNHA, 2015, p. 88-89).

En su relato, Cunha (2015) destacó que una de las primeras acciones desarrolladas por la comisión fue la realización de varios eventos para dialogar sobre este proyecto con especialistas de diversas partes de Brasil, América Latina y Europa. De esta forma, surgió la propuesta de realizar una consulta internacional a especialistas, de diversas áreas del conocimiento y de diferentes países, sobre el proyecto de conformación de una nueva universidad. El resultado de este material fue de 46 aportes compilados en un libro, que también fue publicado en 2009 por el IMEA, titulado *UNILA: Consulta Internacional*, donde se pueden encontrar reflexiones, ideas y sugerencias sobre el proyecto de creación de la UNILA (IMEA, 2009b).

Luego de esta etapa de organización de la implantación de la universidad, se pasó a la etapa de funcionamiento de las actividades académicas. Las mismas comenzaron en el segundo semestre de 2010, con 200 estudiantes provenientes de los cuatro países del Mercosur (todavía Venezuela no formaba parte de los estados miembros de este bloque regional), que iniciaron sus estudios en seis carreras de grado (UNILA, 2014). Respecto a su localización, desde su creación, la UNILA se encuentra en la ciudad de Foz de Iguazú, con 4 sedes distribuidas en el Parque Tecnológico Itaipú (PTI), en el barrio Jardín Universitario, en el edificio Rio Almada y en la Unidad Administrativa Vila A. Vale destacar que estas unidades son de carácter provisorio, ya que se está construyendo un predio, próximo al PTI, que será la futura sede de la UNILA. El proyecto edilicio fue ideado por el arquitecto Oscar Niemeyer (Figura 2) y el terreno, de 38 hectáreas, fue donado por la entidad Itaipú Binacional.

Figura 2 - Proyecto arquitectónico de la UNILA realizado por el arquitecto Oscar Niemeyer



Fuente: Universidade Federal para a Integração Latino-Americana (2015).

La construcción de la obra debía realizarse en dos etapas, para ser concluidas en 2015. Debido a desentendimientos de las empresas que ganaron la licitación con el gobierno federal, Itaipú Binacional y la UNILA, sobre finales de 2014, el proceso de construcción se detuvo, con tan solo un 40% de la primera etapa del proyecto (OBRAS..., 2015). Recién en 2016 el gobierno federal otorgó R\$ 1,52 millones para protección y mantenimiento de la construcción ya realizada, pero no liberó el presupuesto para continuar con la obra del campus. (UNILA, 2016b). También en 2016, el gobierno federal otorgó el valor de R\$ 9,9 millones para la construcción de un nuevo alojamiento estudiantil, actualmente en andamio, que contará

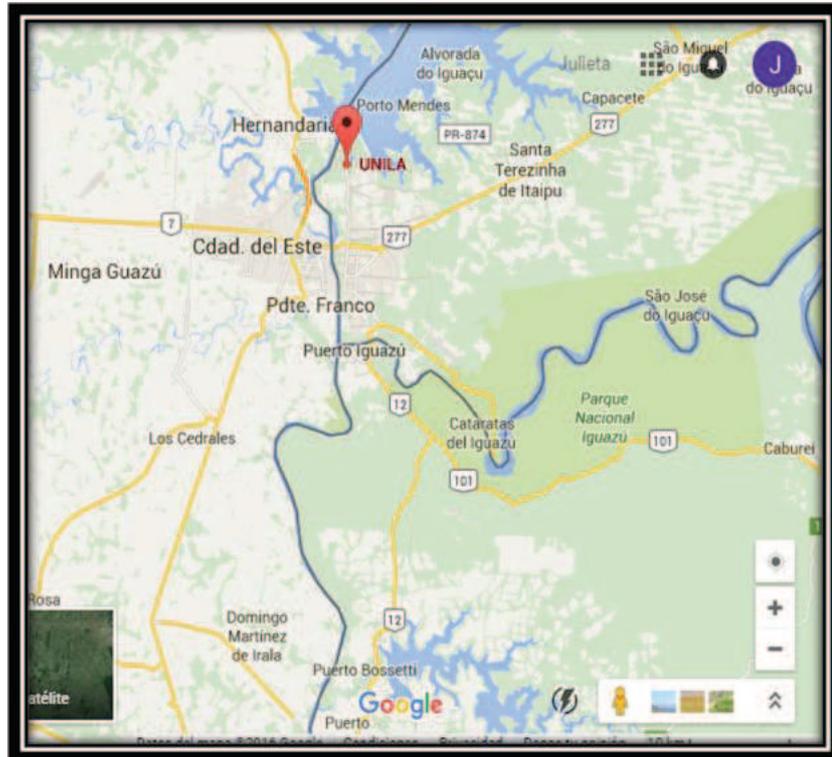
con 48 departamentos para albergar a 192 estudiantes de la UNILA (UNILA, 2017e). Vale destacar que, mientras no avance y finalice la construcción del campus universitario, la UNILA debe alquilar tres de las cuatro sedes mencionadas anteriormente. En el caso de la sede que se encuentra en el PTI, la entidad Itaipú Binacional concedió gratuitamente esas instalaciones a la UNILA.

Respecto de la localización geográfica, la universidad se encuentra próxima al límite territorial de la triple frontera compartida por Argentina, Brasil y Paraguay, tal y como puede ser apreciado en las figuras 3 y 4. Sobre este tema, Schlogel (2013) considera que el hecho que la UNILA esté localizada en la zona de la triple frontera no significa que las acciones de esta universidad se restrinjan a los límites territoriales de estos tres países. Sin embargo, la autora destaca que esta posición geográfica posee un importante contenido simbólico ya que sugiere que la UNILA representa una universidad sin fronteras, localizada en una zona de integración *per se*, en donde confluyen culturas e intereses comunes. Según el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UNILA:

A cidade de Foz do Iguaçu foi escolhida para a implantação da UNILA por sua localização estratégica na região fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai, bem como por suas características multiculturais, aspectos estes que favorecem o diálogo e a interação regional. Tratava-se, também, de uma região carente de vagas universitárias, especialmente em instituições públicas, justificando a necessidade de ampliação, que estava em consonância com a política do Governo Federal de expansão e interiorização da rede de ensino superior, bem como a ampliação de seu acesso para as classes sociais menos favorecidas (UNILA, 2013a, p. 14).

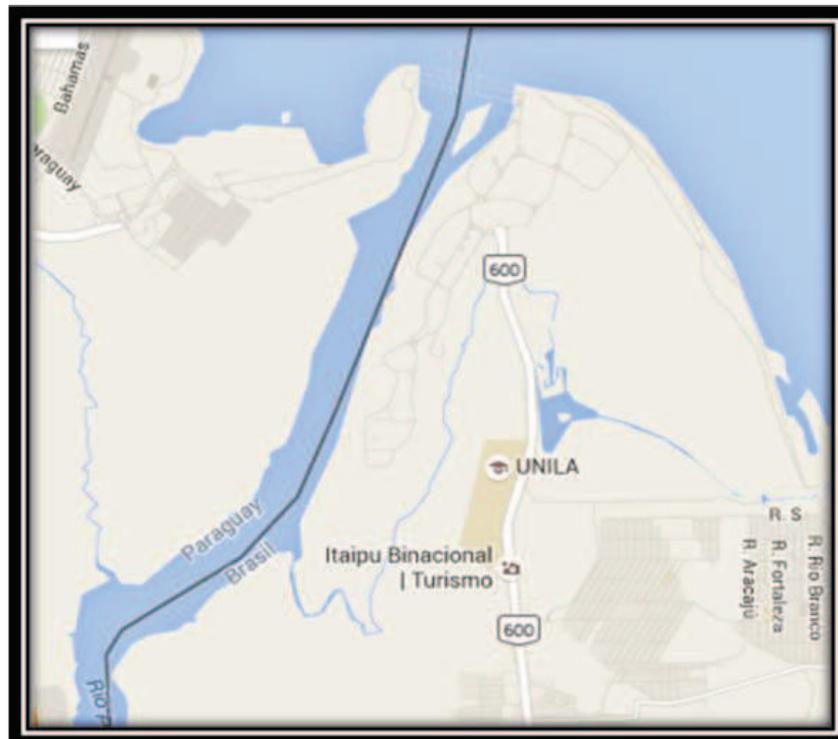
Las características interculturales del municipio, se pueden vislumbrar en una composición multiétnica variada que representa a 72 de las 192 nacionalidades que existen en el mundo. De acuerdo con el Proyecto Pedagógico del Curso de Medicina, además de paraguayos y argentinos, “Caminhando pelas ruas da cidade, não é surpresa deparar-se com japoneses, chineses, coreanos, franceses, bolivianos, chilenos, árabes, marroquinos, portugueses, indianos, israelenses e tantas outras nacionalidades” (UNILA, 2016a, p. 22). Por lo tanto, la UNILA se encuentra localizada en un lugar estratégico en términos de diversidad cultural y en términos geográficos, que colaboran para el cumplimiento de su misión institucional.

Figura 3 - Mapa I de la localización geográfica de la UNILA



Fuente: Google Maps (2015).

Figura 4 - Mapa II de la localización geográfica de la UNILA



Fuente: Google Maps (2015).

Para la presente investigación, también resultó necesario analizar la misión (Art. 4º) y los objetivos (Art. 6º) institucionales, incluidos en el estatuto universitario (UNILA, 2012, p. 1-3), que se colocan a continuación:

A UNILA tem por missão contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades na América Latina e Caribe mais justas, com equidade econômica e social, por meio do conhecimento compartilhado e da geração, transmissão, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pelo ensino, a pesquisa e a extensão, de forma indissociada, integrados na formação de cidadãos para o exercício acadêmico e profissional e empenhados na busca de soluções democráticas aos problemas latino-americanos.

[...]

Art.6º São objetivos institucionais da UNILA:

I – Formar cidadãos, com competência acadêmico-científica e profissional, para contribuir para avanço da integração latino-americana e caribenha promovendo o conhecimento dos problemas sociais, políticos, econômicos, ambientais, científicos e tecnológicos dos diferentes países da América Latina e Caribe;

II – promover a cooperação para o desenvolvimento regional, nacional e internacional na produção de conhecimentos artísticos, científicos e tecnológicos que respondam às demandas de interesse da sociedade latino-americana e caribenha;

III – formular e implementar projetos de ensino, pesquisa e extensão, políticas acadêmicas, e programas de cooperação que concretizem suas atividades-fim, respeitando a princípios éticos;

IV – atuar no ensino superior, visando à formação, com qualidade acadêmica e profissional, nos diferentes campos do saber, estimulando a produção cultural e o desenvolvimento do espírito científico, humanístico e do pensamento reflexivo;

V – desenvolver pesquisa e atividades criadoras nas ciências, nas letras e nas artes tendo como objetivos precípuos a geração, o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos, visando a articulação dos saberes para a melhor qualidade da vida humana;

VI – construir diálogos entre saberes, fundamentado em princípios éticos, que garantam condições dignas de vida, com justiça social na América Latina e no Caribe;

VII – buscar o desenvolvimento social, político, cultural, científico, tecnológico e econômico, aberto à participação da comunidade externa e articulada com instituições nacionais e internacionais, com respeito e responsabilidade no uso e preservação do patrimônio natural;

VIII – contribuir para a integração solidária entre as nações, povos e culturas, mediante a cooperação internacional, o intercâmbio científico, artístico e tecnológico e o conhecimento compartilhado;

IX – promover o diálogo da Universidade com a sociedade, por intermédio de amplo e diversificado intercâmbio com instituições, organizações e a sociedade civil organizada;

X – praticar a interdisciplinaridade no conhecimento e em suas concepções pedagógicas, no ensino, na pesquisa e na extensão;

XI – reconhecer o caráter universal do ensino, pesquisa extensão, em consonância com os objetivos da UNILA;

XII – garantir a igualdade de acesso e condições de permanência na UNILA, adotando políticas de inclusão social;

- XIII – combater todas as formas de intolerância e discriminação decorrentes de diferenças linguísticas, sociais, culturais, nacionais, étnicas, religiosas, de gênero e de orientação sexual;  
 XVI – promover a difusão de programas sobre temas da integração latino-americana em rádio e televisão educativa, sem finalidade comercial.

Tanto en la misión, como en los objetivos se subraya el papel de la UNILA como institución promotora de la integración regional a través de su constitución como una universidad sin fronteras. Asimismo, se puede encontrar la referencia a una integración de carácter solidaria, lo cual se puede vincular a otros aspectos que aparecen referenciados como el conocimiento compartido y la búsqueda en conjunto de soluciones a problemas latinoamericanos. La *misión integracionista* y el *carácter solidario* de la UNILA, son dos características que también fueron referenciadas en algunos escritos analizados en la recopilación bibliográfica que se realizó sobre la universidad. Sobre la misión integracionista, diversos autores (CORAZZA, 2010; COUTINHO, 2013; RICOBOM, 2010; SCHLOGEL, 2013; TRINDADE, 2009) destacan que la UNILA se constituye como un polo educativo intercultural que forma sujetos con una consciencia latinoamericana, capaces de contribuir para la resolución de los problemas que afectan a nuestra región. Según Ricobom (2010, p. 77):

A UNILA é a primeira Universidade brasileira a receber, em nível de graduação e de forma proporcional ao número de alunos brasileiros, alunos estrangeiros de vários países latinoamericanos. Os estudantes da UNILA compartilham não apenas os idiomas, mas suas experiências de vida, suas preferências culturais, os conhecimentos obtidos ao longo dos seus anos de estudos e o que é mais importante estarão em conjunto pensando o continente latino-americano (RICOBOM, 2010, p. 77).

Según la autora, el proceso de integración se da a través de la composición de diversas nacionalidades de la matrícula estudiantil, donde los estudiantes estarán confraternizando e intercambiando sus culturas en un ambiente intercultural proporcionado por la universidad. También destaca que la UNILA es la primera universidad de Brasil en recibir estudiantes de grado con una composición proporcional entre estudiantes brasileiros y estudiantes internacionales, lo cual será analizado en párrafos siguientes. Ahora bien, el carácter solidario de la universidad también se convirtió en el principio fundamental de la institución a través del cual se construyeron los pilares de la UNILA. En un artículo, Helgio Trindade (2009, p. 151) afirmó que “A UNILA está sendo instituída para promover, por intermédio do conhecimento e da cultura, a cooperação e o intercâmbio solidários com os demais países da região, aspiração histórica que se tornou imperativa nos dias atuais [...]”. De acuerdo con

Trindade (2009) la solidaridad se tornó necesaria frente al contexto actual, por lo cual la UNILA se construye y conforma en torno de esta necesidad, adoptando el valor de la solidaridad como un principio intrínseco a la institución. Además el autor amplía esta reflexión destacando que el desafío de la UNILA será el de “[...] construir una América Latina solidaria, em que a moeda de sua integração equitativa seja o conhecimento compartilhado, com respeito mútuo, em uma cultura de paz” (TRINDADE, 2009, p. 153). Esta concepción de una integración regional con base en la cooperación solidaria, también forma parte de “[...] toda a proposta pedagógica, seleção de professores, alunos e funcionários técnico-administrativos.” (UNILA, 2017f). En este sentido, las metas propuestas para la UNILA se focalizaron en convertir a la universidad en una institución bilingüe, con alumnos de diversos países de América Latina, con el objetivo de completar un 50% de estudiantes oriundos de Brasil y un 50% de estudiantes provenientes de otros países, principalmente de América Latina.

Según datos del Informe Institucional *UNILA em números* (UNILA, 2016c), publicado en 2016, entre el periodo comprendido entre 2010 y 2016, los estudiantes de grado matriculados en la UNILA representaban 18 nacionalidades latinoamericanas, siendo los brasileños los que cuentan con un número mayor de estudiantes, seguidos de los paraguayos, los colombianos y los argentinos. A continuación se presentará una tabla (Tabla 1), con el número de estudiantes matriculados por nacionalidad durante el periodo 2010-2016, y un mapa con el total de estudiantes matriculados de este periodo, por país de origen.

Tabla 1 - Número de estudiantes matriculados por nacionalidad en la UNILA (2010-2016)

Número de estudiantes matriculados por nacionalidad (2010-2016)																			
Año de ingreso	Brasileros	Paraguayos	Argentinos	Uruguayos	Peruanos	Chilenos	Bolivianos	Colombianos	Ecuatorianos	Venezolanos	Salvadoreños	Haitianos	Panameños	Cubanos	Guatemaltecos	Dominicanos	Costarriqueños	Franceses	Total
2010	25	17	6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	50
2011	69	35	6	11	7	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	138
2012	115	52	8	13	38	2	22	25	38	15	4	0	0	0	0	0	0	0	332
2013	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
2014	293	84	16	17	1	2	11	26	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	458
2015	689	108	19	7	7	31	31	13	14	4	7	61	0	0	0	0	0	0	991
2016*	790	119	20	2	14	12	12	72	8	4	10	10	2	4	1	1	3	0	1084
<b>Total</b>	<b>1984</b>	<b>415</b>	<b>75</b>	<b>52</b>	<b>67</b>	<b>47</b>	<b>86</b>	<b>136</b>	<b>67</b>	<b>23</b>	<b>21</b>	<b>71</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3056</b>

Fuente: UNILA, 2016c.

\*2016: Datos correspondientes solamente al primer cuatrimestre.

Figura 5 - Mapa representativo del total de estudiantes de la UNILA (2010-2016), por país.

Fuente: Elaborado por la autora, en base al Informe *UNILA em números* (UNILA, 2016c).

Como se puede observar en la tabla 1, año a año el número de estudiantes se fue incrementando al igual que la variedad de nacionalidades latinoamericanas en la composición de estas matrículas. No obstante, esta tendencia creciente no se mantuvo en el año 2013 debido a los efectos que generó un paro de docentes y técnicos administrativos, realizado en el segundo semestre de 2016, que tuvo una duración de 117 días. Según el Informe de Gestión de la UNILA del año 2012 y 2013, el paro de docentes y técnicos administrativos generó una paralización de las actividades académicas, lo cual trajo aparejado una evasión del 20% de los estudiantes y retrasos en el lanzamiento de convocatorias y procesos de adquisición que tenían por objetivo atender a las demandas de ampliación de infraestructura física (UNILA, 2013c; UNILA, 2014). Sobre las evasiones, el informe de gestión del año 2013 (p. 154) detalla que las mismas fueron “[...] decorrentes da insegurança originada no período da greve, que na Unila pode ser sentida de maneira mais acentuada devido à sua peculiaridade integracionista, com alunos oriundos de várias regiões de Brasil e, principalmente neste caso, de países da América Latina e Caribe”. Frente a esta coyuntura, la gestión del Rector Helgio Trindade, que duró hasta julio de 2013, optó por no realizar un proceso de selección para el ingreso de nuevo alumnos.

También se puede observar en la tabla 1 que la meta propuesta en los fundamentos de la UNILA, de una paridad del número de estudiantes brasileños y estudiantes internacionales, solamente se cumple durante los dos primeros años de funcionamiento de la institución. Luego, en los años 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016, se presenta un mayor porcentaje de estudiantes brasileños comparado con el de los estudiantes internacionales. A esta información, le podemos incluir datos brindados por el Departamento de Informaciones Institucionales de la UNILA de 2017, los cuales también acompañan esta tendencia de los últimos 5 años. No obstante, en los datos de 2017, se incorporan estudiantes provenientes de Honduras, Nicaragua, Japón y México, lo cual incrementa el número de nacionalidades de 18 a 22. Según el sitio web de la institución, al segundo semestre de 2017, el número total de estudiantes matriculados en los cursos de grado es de 3.575, mientras que en el posgrado es de 314 (UNILA, 2017g).

Desde la creación de la universidad, todos los años son ofrecidos cupos en proporciones iguales a estudiantes brasileños y estudiantes internacionales, para realizar sus estudios de grado en la UNILA. El proceso selectivo de estos grupos se realiza en los idiomas portugués y español, atendiendo a la diversidad de los estudiantes, a la promoción del bilingüismo en la institución y también al objetivo de la igualdad de acceso. Vale destacar que en la UNILA se adopta el portugués y el español como idiomas oficiales, pero también se

ofrecen cursos de guaraní para aquellos estudiantes que deseen aprender esa lengua. Retomando la explicación del proceso selectivo, el mismo se realiza mediante dos formas: una para los estudiantes brasileiros y otra para los estudiantes internacionales. Para el primer grupo, los estudiantes ingresan mediante su desempeño en el *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) y, conforme algunos cursos como arquitectura y música, por medio de la demostración de habilidades específicas. A partir de 2014, la oferta de cupos para estudiantes brasileiros se comenzó a implementar a través del *Sistema de Seleção Unificada* (SISU) del gobierno federal. Respecto a la selección de los estudiantes internacionales, según la Comissão Própria de Avaliação (CPA, 2015, p. 14), la selección se realiza “[...] pelo Ministério da Educação ou órgão correlato dos seus países de origem e em 2012, foi instituída, pela Portaria no 407/2011, a comissão de composição internacional para conduzir este processo de seleção”. Asimismo, en el Informe de Autoevaluación Institucional de 2014, aparecen dos modalidades de selección para el grupo de estudiantes extranjeros que comienzan a ser utilizadas a partir del año del informe:

[...] **Seleção Direta:** diretamente conduzida pela UNILA; aberta aos países da América Latina e Caribe, exceto o Brasil; nesta modalidade, não existe, para fins de classificação geral e final, a predeterminação de número de vagas por nacionalidade; não possui oferta de auxílios estudantis. **Seleção Indireta:** possui contrapartida financeira, na forma de auxílio estudantil aos estudantes, dos órgãos que firmaram acordos de cooperação com a UNILA; oferta de auxílio estudantil pela UNILA, de acordo com sua disponibilidade orçamentária e com a vulnerabilidade socioeconômica dos candidatos, obedecidos os termos da legislação brasileira (CPA, 2015, p. 35-36, destaque nuestro).

Una vez que ingresaron en el curso, durante el primer año, los hispanohablantes tienen clases de portugués, mientras que los estudiantes brasileños tienen clases de español. Además, en este primer año, los estudiantes de todas las carreras tienen una disciplina común a todos los cursos, que se llama *América Latina*, con el objetivo de introducir a los estudiantes al tema principal de la universidad (SCHLOGEL, 2013).

Un aspecto importante, relacionado con las dos modalidades de selección (directa e indirecta), es el auxilio estudiantil ofrecido a los estudiantes internacionales que presentan una situación socioeconómica vulnerable. El programa de auxilio estudiantil está compuesto por tres ítems: hospedaje, alimentación y transporte. El primero de ellos, es para estudiantes que provienen de otras localidades y que no cuentan con familiares residentes de Foz de Iguazú que alquilan o que tiene una casa propia en la ciudad. Cumpliendo con esta condición, la universidad ofrece a los estudiantes dos opciones, entre las cuales se encuentra el auxilio-hospedaje en la modalidad de *cupos de alojamiento*, que consiste en la concesión de un cupo

en un alojamiento alquilado por la universidad en donde el estudiante compartirá el cuarto con otro alumno; y el auxilio-hospedaje en la modalidad de *auxilio financiero*, que consiste en la transferencia de un valor mensual al estudiante para alquilar su propio alojamiento. Bajo esta última modalidad varios estudiantes pueden juntar sus valores mensuales para alquilar un inmueble y así crear pequeñas repúblicas estudiantiles. El segundo aspecto del programa de auxilio estudiantil, tiene por objetivo cubrir los gastos del estudiante respecto a la alimentación, para lo cual se otorga un auxilio también bajo dos modalidades: el auxilio-alimentación modalidad *tarjeta magnética (Nutricard)*<sup>3</sup>, la cual cuenta con un valor de dinero, no acumulable, para que el estudiante pueda utilizar esta tarjeta en una red de comercio de alimentos; y el auxilio-alimentación modalidad *subsídio financiero*, donde se deposita un monto de dinero al estudiante para que el mismo pueda elegir dónde comprar y gastar ese dinero.

El tercer y último aspecto, es el auxilio de transporte que consiste en la concesión de créditos mensuales en el *Cartão Unico* de transporte colectivo urbano. A cada estudiante que tenga este auxilio, le corresponden dos vales de transporte por día electivo, de acuerdo con el calendario académico de la UNILA. Vale destacar que para la obtención de estos auxilios, además de la presentación de comprobaciones específicas en cada uno de ellos, los estudiantes deben asistir todos los meses a la Pro-Rectoría de Asuntos Estudiantiles y firmar un compromiso de recibimiento del auxilio. Si ello no sucede, el auxilio se suspende hasta la regularización de la firma, sin posibilidad de retroactivo (UNILA, 2017a).

Respecto de las unidades académicas, en la UNILA las mismas son denominadas como *Institutos*, en los cuales se desarrollan 29 cursos de grado y 13 de posgrado. A continuación se presenta un cuadro (Cuadro 8) con los institutos de la universidad junto a los 29 cursos de grado que se ofrecen en cada uno de ellos:

---

<sup>3</sup> Según el sitio web de la institución “[...] Esta modalidade é importante especialmente nas situações de ingresso de discentes estrangeiros, vez que, possibilita o acesso ao auxílio alimentação em um momento que os não brasileiros ainda não possuem CPF e Conta bancária para acessar o auxílio na forma de depósito bancário” (UNILA, 2017a).

Cuadro 8 - Institutos y carreras de grado de la UNILA

Instituto Latinoamericano de Arte, Cultura e História (ILAACH)	Instituto Latinoamericano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN)	Instituto Latinoamericano de Economia, Sociedade e Política (ILAESP)	Instituto Latinoamericano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (ILATIT)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana</li> <li>• Cinema e Audiovisual</li> <li>• História – América Latina</li> <li>• História</li> <li>• Letras – Artes e Mediação Cultural</li> <li>• Letras – Expressões Literárias e Linguísticas</li> <li>• Música</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biotecnologia</li> <li>• Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade</li> <li>• Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química</li> <li>• Engenharia Física</li> <li>• Matemática</li> <li>• Medicina</li> <li>• Química</li> <li>• Saúde Coletiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração Pública e Políticas Públicas</li> <li>• Ciências Econômicas – Economia, Desenvolvimento e Integração</li> <li>• Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar</li> <li>• Filosofia</li> <li>• Serviço Social</li> <li>• Ciência Política e Sociologia</li> <li>• Relações Internacionais e Integração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arquitetura e Urbanismo</li> <li>• Geografia – Território e Sociedade na América Latina</li> <li>• Geografia</li> <li>• Engenharia Civil de Infraestrutura</li> <li>• Engenharia de Energias Renováveis</li> <li>• Engenharia de Materiais</li> <li>• Engenharia Química</li> </ul>

Fuente: Elaborado por la autora.

De los 29 cursos de grado que se encuentran en la UNILA, en 2017 los que registraron un número mayor de matrículas fueron, en primer lugar, Ingeniería Civil de Infraestructura, en segundo lugar Ingeniería de Infraestructura, en tercer lugar el curso de Medicina, en cuarto lugar Ciencias Económicas, seguido de Arquitectura y Urbanismo (UNILA, 2017b). A continuación se abordará una descripción de uno de estos cursos, que forma parte de las unidades de análisis seleccionadas para el desarrollo de la presente investigación.

#### 4.1.4 El Curso de Medicina en la UNILA

La carrera de medicina de la UNILA se crea en un contexto en el cual el gobierno federal estableció el Programa *Mais Médicos* en todo el territorio nacional. Dicho programa fue creado en 2013 con el objetivo de mejorar la asistencia médica y expandir la Atención Básica de Salud hacia toda la población. Según un informe sobre el programa (BRASIL, 2015), existían dificultades que condicionaban el desarrollo de la Atención Básica de Salud,

tales como el déficit de médicos en el país<sup>4</sup>, su distribución en el territorio nacional, la formación médica, en términos cuantitativos y cualitativos, y la formación de especialistas. Vale destacar que estos problemas se detectaron de acuerdo con las necesidades de salud de la población por regiones, así como frente a los desafíos contemporáneos de la medicina y de la promoción de un cuidado integral de la salud. Por tales motivos, el programa *Mais Médicos* se construyó sobre la base de tres ejes. El primero, llamado *Provimento Emergencial*, tuvo por objetivo promover el perfeccionamiento médico por medio de la integración de la enseñanza y el servicio, en el cual el médico se incorporó a un equipo de salud de familia (principalmente en poblaciones con mayor vulnerabilidad), y al mismo tiempo realizó una formación profesional<sup>5</sup>. El segundo eje consistió en la inversión en infraestructura de la red de servicios básicos de salud, mientras que el tercero se relacionó con la formación médica en Brasil. En este último, se destacan acciones como la creación de cursos de medicina (de acuerdo con necesidades sociales) y medidas de calificación de la formación médica en el nivel de grado y en las residencias médicas (BRASIL, 2015).

En base a este último eje, el gobierno brasileño convocó a las universidades federales para la expansión de la enseñanza médica en Brasil. Haciéndose eco de este llamado, la UNILA crea, mediante una resolución del consejo universitario de 2013, su carrera de grado en medicina, la cual comenzó con un grupo de estudiantes de diferentes nacionalidades latinoamericanas, matriculados en el segundo semestre de 2014. En el inicio del curso, se realiza el *Ciclo Común de Estudios* para todas las carreras de la UNILA que tiene una duración de tres semestres y se realiza en paralelo a la oferta de disciplinas específicas de cada carrera. El objetivo del *Ciclo Común de Estudios* “[...] é oferecer ao estudante uma base formativa interdisciplinar sustentada na elaboração de pensamento crítico, conhecimento contextual da região latino-americana e entendimento/manejo do espanhol ou português como língua adicional” (UNILA, 2013b, p.14). Las disciplinas ofrecidas en este ciclo son: Fundamentos de América Latina (I, II y III), portugués/ español adicional (básico e intermedio), Ética y Ciencia, e Introducción al Pensamiento Científico.

Dentro de la UNILA, la carrera de medicina se encuentra emplazada en el *Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza* (ILACVN), y tiene una duración de 6

<sup>4</sup> Según el Informe del Programa *Mais Médicos*, elaborado con motivo de los dos años de su creación, del año 2002 a 2012, “[...] o total de médicos formados em todas as escolas do Brasil conseguiu formar apenas 65% da demanda do mercado de trabalho: o déficit, neste período, atingiu o índice de 53 mil médicos” (BRASIL, 2015, p. 16).

<sup>5</sup> Al comienzo del programa, los cupos de la convocatoria fueron ocupados por médicos extranjeros de más de 40 países, principalmente aquellos provenientes de Cuba que participaron del programa mediante la cooperación de Brasil con la Organización Panamericana de Salud (OPAS), vinculada a la Organización Mundial de la Salud (OMS), que a su vez estableció un acuerdo con el gobierno cubano (BRASIL, 2015).

años, organizada en 12 semestres. Anualmente se ofrecen 60 cupos de ingreso, de los cuales 30 son para brasileros y los otros 30 para estudiantes internacionales. De acuerdo con el Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) de Medicina, el perfil del profesional del egresado es el siguiente:

[...] um profissional com formação científica, ética, humanista, crítica e reflexiva. Tem elevado grau de responsabilidade social e de compromisso com a defesa da cidadania e da dignidade humana. Atua na perspectiva da integralidade do cuidado, entendendo os determinantes de saúde e é capaz de atuar no processo saúde-doença com ações de promoção, prevenção, recuperação, reabilitação da saúde e cuidados paliativos ao indivíduo, à família e à comunidade, com proficiência nos contextos da APS e da U/E. Possui domínio em uma segunda língua, gestiona sua formação continuada, respeita a diversidade cultural e desenvolve sua prática em concordância ao perfil epidemiológico do seu local de atuação e baseado na melhor evidência científica disponível. Participa efetivamente do sistema de saúde, de acordo com o marco legal vigente. Comunica-se com o paciente, a família, a equipe de saúde e a comunidade em busca da qualidade de vida pela atenção e promoção da saúde integral do ser humano (UNILA, 2016a, p. 65).

En cuento a los principios centrales de la formación, en el PPC de la carrera de medicina de la UNILA los mismos se encuentran organizados por presupuestos epistemológicos, didáctico-pedagógicos y metodológicos; cada uno de ellos con principios propios que caracterizan el proceso formativo:

*Presupuestos epistemológicos:*

- Indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión
- Salud y educación como prácticas sociales e históricas
- Interdisciplinariedad
- Aprendizaje colaborativa-interactiva y significativa
- Integración enseñanza-servicio-comunidad
- Emprendedurismo
- Valores humanos

*Presupuestos didáctico-pedagógicos:*

- Postura activa del alumno en la construcción del conocimiento
- Postura facilitadora y mediadora del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje
- Práctica como orientadora del proceso formativo

- Problematización de la enseñanza a partir de la práctica y de la investigación
- Evaluación formativa como feedback del proceso

*Presupuestos metodológicos:*

- Investigación como una práctica académica articuladora de la enseñanza y la extensión
- Investigación entre los diferentes niveles de enseñanza e investigación
- Dinamicidad del plan pedagógico: construcción y reconstrucción permanente
- Movilidad académica
- Internacionalización
- Incentivo al desarrollo docente

Para conseguir alcanzar el perfil profesional detallado en el PPC, de acuerdo a los principios mencionados anteriormente, “[...] propõe-se um desenho curricular em que os processos de aprendizagem se deem de forma cíclica (ciclos formativos), em complexidade crescente correspondentes à interação dos ciclos de vida com uma matriz de funcionamento sistêmico do organismo inserida no contexto bio-psico-sócio-ecológico-espiritual” (UNILA, 2016a, p. 48). De esta forma, a través de la conformación de ciclos formativos, se elimina la fragmentación entre las ciencias básicas y clínicas, promoviendo un desarrollo mayor de la interdisciplinariedad e integración, donde “[...] os mecanismos funcionais e disfuncionais, em todos os níveis (do molecular ao sistêmico), serão trabalhados por ciclos de vida em aproximações progressivas, em graus de complexidades crescentes em que a aparente dicotomia saudável-patológico seja entendida como contínuo de um mesmo processo” (UNILA, 2016a, p. 49). En base a esta concepción, las etapas del currículo de medicina de la UNILA se organizan en: *Salutogénesis y Patogénesis en los Ciclos de Vida* (infancia, adolescencia, adultez y tercera edad), *Situaciones Clínicas Prevalcientes en la Práctica Médica* y, finalmente, *Internado*.

En la primera etapa curricular, que abarca del primero al sexto semestre, el proceso de enseñanza y aprendizaje se focaliza en los contenidos de *promoción de la salud* en el contexto de atención primaria, el *manejo clínico comportamental de enfermedades crónicas no transmisibles* en el nivel de atención primaria y en la *estabilización de condiciones agudas* en contextos de urgencia y emergencia. La segunda etapa corresponde al séptimo y octavo

semestre, en donde los estudiantes aprenden sobre patologías y reclamos significativos en los diferentes ciclos de vida, en los escenarios de Atención Primaria de la Salud y en los contextos de urgencias y emergencias. Finalmente, se encuentra en Internado, del noveno al décimo segundo semestre. En esta última etapa, los estudiantes desarrollarán sus actividades en servicios asistenciales, en convenio con las secretarías municipales y estatales de salud, bajo supervisión de profesores de la institución. De acuerdo con el PPC, en el internado se estipula que el estudiante adquiera entrenamiento en Atención Básica a la Salud, Urgencias y Emergencias del Sistema único de Salud (SUS), privilegiando el área de *Medicina General de Familia y Comunidad*. La organización es a través de un sistema de rotatividad por diferentes áreas como la de Clínica Médica, Cirugía, Ginecología-Obstetricia, Pediatría, Salud Colectiva, Salud Mental y una práctica electiva, donde el estudiante tendrá que elegir entre las áreas del internado y repetir alguna de ellas.

Para finalizar la carrera, los estudiantes de medicina de la UNILA deben presentar un Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) como una estancia obligatoria para graduarse como médicos. Esta investigación, realizada en una de las áreas teórico/prácticas o de formación profesional, “[...] além de ser uma atividade de síntese e integração do conhecimento, deve ser uma atividade para consolidação das técnicas de pesquisa e elaboração de projetos, de modo a estimular o espírito científico, a criatividade e o interesse pelas diferentes áreas de atuação nos cursos de graduação” (UNILA, 2016a, p. 117).

#### 4.2 ESCUELA LATINOAMERICANA DE MEDICINA (ELAM)

A continuación se abordará otra de las unidades que componen el estudio de casos, en esta oportunidad será la presentación de la *Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM)*. En un primer momento, será tratado el proceso del trabajo de campo, la realización de un viaje a Cuba en febrero/marzo de 2016, y las estrategias implementadas para la obtención de datos mediante las dificultades encontradas en el campo empírico. En segundo lugar, se contextualizará la creación de la ELAM, teniendo en cuenta los aspectos políticos, sociales y culturales; para luego pasar a una descripción de la ELAM y sus principales características como una institución que forma médicos de ciencia y consciencia. Finalmente, se expondrá una caracterización del curso de medicina de la ELAM, al igual que fue realizado con el curso de medicina de la UNILA.

#### 4.2.1 Sobre el Trabajo de Campo

El trabajo de campo llevado a cabo para analizar la ELAM, de acuerdo con los objetivos e interrogantes de la investigación, se organizó en tres momentos: *planificación, ejecución y sistematización/análisis* del material. El primer momento, en el segundo semestre de 2015, se comenzó con un proceso de planificación de un viaje a Cuba para efectuar los primeros contactos con el campo empírico, así como para recabar datos y para profundizar la revisión bibliográfica sobre la ELAM. Para ello, se realizaron contactos previos, primero con intermediarios y luego con gestores de la institución, pero no se obtuvo respuesta de estos últimos. Como en Cuba existe una limitación para la comunicación vía internet, se decidió establecer contacto directo con el grupo de estudio de la investigación estando ya en la isla. También se retomó el contacto con profesores de otras instituciones cubanas, con los cuales habíamos participado de congresos en Cuba, y otros amigos cubanos. En este proceso de planificación, se reunieron documentos importantes para el viaje como carta de presentación del PPG de UNISINOS, varias copias de un resumen del proyecto de investigación, seguro de salud, visa, entre otros. También se elaboró una lista de instituciones posibles para visitar y de eventos para participar durante la estadía en Cuba.

El viaje pudo efectuarse entre los meses de febrero y marzo de 2016, con una duración total de 28 días. Vale destacar que esta salida de campo no contó con financiamiento por parte de la universidad o de algún organismo nacional e internacional, por lo cual el aspecto monetario también tuvo que ser planificado para generar las posibilidades económicas para realizar dicho viaje. Respecto al hospedaje, se escogió una casa de familia, para tener una mayor proximidad con el día a día y con la realidad que los cubanos viven.

El segundo momento, consistió en la ejecución del viaje a Cuba para desarrollar el trabajo investigativo en el campo empírico. Además, aprovechando la estadía en Cuba y la realización del 10º Congreso Internacional de Educación Superior *Universidad 2016: Universidad innovadora por un desarrollo humano y sustentable*, se presentó un trabajo en el eje temático específico sobre el tema de la internacionalización de la educación superior. Asimismo, en el marco del congreso se realizó un mini-curso, titulado *La educación en Cuba para un mundo mejor. Desafíos y perspectivas*, que fue ministrado por dos profesores cubanos: la Dra. Isora Enríquez O’Farrill (Universidad Pedagógica Enrique José Varona) y el Dr. Eduardo Garbey Savigne (Universidad de Ciencias Médicas de la Habana). Del evento se pudieron grabar 5 audios, de más de una hora de duración cada uno, con las principales discusiones que ocurrieron en el eje temático sobre la internacionalización, como así también

en el eje sobre ciencia y tecnología y en el panel *Fidel y la Universidad*. Además se realizó un registro fotográfico y anotaciones en el cuaderno de bitácora.

Entre las actividades desarrolladas durante el congreso, se encontraban diversas visitas guiadas a establecimientos educativos cubanos, entre ellos la ELAM. En este sentido, junto con otros colegas del área de educación, realizamos una visita a esta institución en la cual fuimos recibidos por el Director de Relaciones Internacionales de la ELAM, Víctor Díaz, y por la Jefa del Departamento de Innovación y Evaluación de Tecnologías Sanitarias del Ministerio de Salud Pública de Cuba, Ana Margarita Toledo Fernández. Durante la visita pudimos conocer las instalaciones de la ELAM, los gestores dieron una charla informativa y brindaron una entrevista para aquellos interesados en profundizar las informaciones. En esa oportunidad, se les entregó un resumen del proyecto de investigación y se mantuvo una conversación sobre el desarrollo del estudio. También, se realizaron diversas preguntas, las cuáles fueron grabadas, además de efectuar un registro fotográfico y anotaciones el cuaderno de bitácora. Los dos gestores se mostraron interesados en la investigación, y entregaron sus tarjetas para contactarlos durante la estadía. Los días siguientes se entró en contacto con la gestora del Ministerio de Salud Pública, quien también había sido gestora de la ELAM, y nos reunimos en las oficinas del ministerio. La Sra. Ana Margarita Toledo Fernández demostró una recepción muy amablemente y se dispuso a brindar el apoyo que fuese necesario. En la primera visita, elaboró un Aval de Investigación para realizar el estudio (Anexo C) y para autorizar la utilización de las instalaciones de la Biblioteca Médica Nacional.

Sin embargo, del Ministerio de Salud Pública se me derivó al Ministerio de Educación Superior ya que, según argumentó la gestora, ellos también necesitaban autorizar la investigación. Después de varios días, finalmente se pudo contactar a la persona recomendada, quien era la Directora de Posgrado del Ministerio de Educación Superior. Esta persona comentó que el Ministerio de Educación Superior no tiene injerencia en la ELAM y que debía retornar al Ministerio de Salud Pública, ya que la ELAM depende de ese ministerio. Por tal motivo, se solicitó otra reunión con la gestora del Ministerio de Salud Pública. En el segundo encuentro, conversamos y comentó que como no quedaba tiempo hábil antes del regreso a Brasil, seguiríamos en contacto por e-mail para que, ante otro posible viaje a Cuba, realice una nueva comunicación para solicitar autorización para efectuar otra visita a la ELAM y poder realizar entrevistas a profesores, gestores y entregar cuestionarios a estudiantes.

Para la recopilación del material bibliográfico, se visitaron tres bibliotecas: la Biblioteca Nacional Médica Cubana (BNMC), Biblioteca Nacional José Martí (BNJM) y la

Biblioteca del Centro de Estudios Martianos (BCEM). En la primera se consultaron libros sobre el sistema de salud en Cuba, sobre la cooperación internacional de Cuba en materia de salud y se tuvo acceso al *Centro de Informaciones de Ciencias Médicas* (INFOMED), el cual cuenta con una base de datos virtual de tesis, artículos en revistas legislación y libros sobre salud en Cuba. En la BNJM tuvo acceso a documentos institucionales de la ELAM, y también a la revista impresa de esta institución, llamada *Panorama Cuba y Salud*. En la BCEM, trabajé con los libros de José Martí como insumo para la dimensión teórica de la investigación y también con algunos libros del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) sobre educación. En esta biblioteca pude adquirir los 25 tomos de la obra completa de José Martí. Compré otros materiales en formato digital (como toda la obra de *Cuadernos de Cárcel* de Gramsci) e impreso, en la XXV Feria Internacional del Libro de la Habana.

En síntesis, las actividades desarrolladas durante el periodo de trabajo del viaje a Cuba (10 de febrero al 7 de marzo) fueron las siguientes:

- a) presentación de la propuesta de investigación a gestores de la institución y a gestores del Ministerio de Salud Pública de Cuba;
- b) contacto con gestores (ELAM, Ministerio de Educación Superior y Ministerio de Salud Pública);
- c) participación y presentación de un trabajo en el 10º Congreso Internacional de Educación Superior *Universidad 2016*;
- d) visita a la ELAM;
- e) visita al Ministerio de Educación Superior y Ministerio de Salud Pública;
- f) diversas reuniones con gestores de estos ministerios para autorización del desarrollo de la investigación y autorización para utilización de las instalaciones de la BNMC;
- g) visita y consultas realizadas en la Biblioteca Nacional Médica Cubana, Biblioteca Nacional José Martí y la Biblioteca del Centro de Estudios Martianos;
- h) compilación de material bibliográfico (Tesis de maestría y doctorado, artículos en revistas, diarios nacionales, libros y documentos institucionales de la ELAM);
- i) anotaciones de las observaciones en el cuaderno de bitácora;
- j) registro mediante la grabación de audios e imágenes;
- k) adquisición de libros;
- l) visita al Memorial José Martí;
- m) visita a la Universidad de la Habana;

n) visita a la XXV Feria Internacional del Libro de la Habana.

Al regreso de la estadía en Cuba, comenzó el tercer momento del trabajo de campo que estuvo relacionado con la realización de un balance del viaje, así como una sistematización y posterior análisis del material recabado. El viaje fue una buena oportunidad para profundizar el conocimiento acerca de la ELAM, la educación superior y el sistema de salud en Cuba, mediante el contacto con cubanos que trabajaban en diversas instituciones, así como a través de una vasta recopilación bibliográfica. Esta última merece un destaque especial ya que, en primer lugar, la mayoría del material recabado no se encontraba disponible en la web, debido a la dificultad que existe en Cuba para el acceso a internet; en segundo lugar, se tuvo que trabajar con ese material realizando anotaciones en un cuaderno y sacando fotos del mismo ya que las bibliotecas no disponían de un sistema de fotocopiado; y finalmente, se destaca los precios bajos de los libros en Cuba. Tales motivos justificaron la realización del viaje y el balance positivo efectuado sobre el mismo.

Sin embargo, se presentaron diversos límites, principalmente burocráticos, para conseguir visitar por segunda vez la ELAM e implementar entrevistas y cuestionarios. Estando ya en Brasil entré en contacto con la gestora del Ministerio de Salud Pública para agradecerle su recibimiento y buena predisposición, y también para solicitarle ayuda con los trámites administrativos a seguir ante otro posible viaje a Cuba. La gestora respondió que entrase en contacto con la embajada de Cuba en Brasil y que ellos me informarían al respecto. Siguiendo su recomendación, asistí a un evento en Porto Alegre, organizado por la Asociación Cultural José Martí de Rio Grande do Sul, en el cual estuvo presente el Cónsul General de Cuba en Brasil, quien quedó como autoridad máxima de Cuba en Brasil después que el gobierno de la isla decidiera retirar el embajador tras la asunción de Michel Temer como presidente de Brasil. Conseguí conversar con el cónsul, comentarle acerca de mi investigación y consultarle sobre trámites y autorizaciones para desarrollar la investigación. El cónsul comentó que el estudio resulta interesante y que no hay ningún impedimento para llevarlo a cabo, pero que sería dificultoso conseguir realizar entrevistas e implementar cuestionarios, debido a problemas técnicos y administrativos; por lo cual me recomendó focalizar el análisis en documentos institucionales.

Siguiendo las recomendaciones del cónsul, el análisis que se desarrollará en el próximo capítulo se focaliza en el material institucional que se encontró, por ejemplo en los 77 números de la revista *Panorama Cuba y Salud*. Además, para enriquecer el análisis, se decidió entrevistar a graduados de la ELAM de distintos años, quienes también forman parte

del grupo de estudio de la investigación. También, fueron objeto de estudio los audios gravados durante el congreso, así como la entrevista realizada a los dos gestores el día de la visita a la ELAM.

#### 4.2.2 Contexto de Creación de la ELAM

Para comprender la creación de una institución que tiene como objetivo formar estudiantes de diversos países del mundo, como doctores en una medicina con características preventivas, humanitarias y solidarias; es necesario remontarnos a los inicios del siglo XX cuando comienza en Cuba el periodo llamado *República o Neocolonial*. Aunque en aquella época la isla haya conquistado su independencia formal del imperio español y del naciente imperialismo norteamericano, este último se encargó de ejercer su dominación en la isla mediante la imposición de la Enmienda Platt en la Constitución Cubana de 1901. La estrategia por parte de los Estados Unidos fue colocar la aceptación de la Enmienda Platt como condición para que Cuba obtuviese independencia. La enmienda reservaba el derecho a los Estados Unidos a intervenir en los asuntos internos de Cuba cuando consideraran necesario y autorizaba la venta o el alquiler de tierras cubanas para que Estado Unidos construyera bases navales o carboneras. De este modo, la base naval de Guantánamo es uno de los efectos que perduran de esa enmienda y de la firma de un tratado permanente entre Cuba y Estados Unidos que consolidó el poder del contenido de la enmienda.

Este periodo, que se extendió hasta 1959, estuvo caracterizado por la implementación de políticas de primarización e independencia económica de Cuba respecto de los Estados Unidos, acciones de represión y violencia por parte del Estado, fragilidad política y un clima de corrupción, que acabaron con la situación socio-económica de Cuba. En la Convención Internacional de Salud 2012, el Ministro de Salud Pública de Cuba destacó que hasta 1959 las principales acciones de salud en Cuba eran privadas y la educación era de carácter elitista, conforme se puede observar en siguientes datos:

[...] el analfabetismo alcanzaba el 40% de la población; había solo 3 universidades y una escuela de medicina; los 6 mil 286 médicos con que contaba, estaban en su mayoría concentrados en las grandes ciudades y más del 50 % emigró principalmente hacia los Estados Unidos. La mortalidad infantil estaba por encima de 60 por cada 1 000 nacidos vivos, la expectativa de vida era inferior a los 60 años, la inmunización infantil estaba muy limitada, los escasos centros de investigación que existían no tenían financiamiento, y en el cuadro de salud de la población predominaban las enfermedades transmisibles (MORALES OJEDA, 2012, p. 2)

Este contexto que se vivía en la isla, sembró el terreno para el surgimiento de un movimiento revolucionario, llamado *26 de julio*, que fue integrado por figuras como Ernesto “El Che” Guevara, Raúl Castro, Fidel Castro, entre otros. Es importante destacar que, a principios de la década del cincuenta, Fidel Castro junto con otros hombres realizaron lo que se conoce como el *Asalto al Cuartel Moncada*, acción que tuvo como objetivo secuestrar el armamento que se encontraba en ese cuartel para iniciar la revolución en contra de la dictadura del presidente cubano Fulgencio Batista. Este intento fracasó, por lo cual Castro fue preso y juzgado por un tribunal. En su defensa, cuando fue interrogado sobre quien fue el actor intelectual del asalto al cuartel, Castro responde que fue José Martí el actor intelectual por ser el responsable de las ideas de soberanía y libertad de Cuba, quien también supo advertir los peligros del naciente imperialismo del “gigante con botas de siete leguas” (que era como Martí consideraba a los Estados Unidos), y quien luchó y murió en combate por la independencia de Cuba, al final del siglo XIX.

Después de la victoria del movimiento revolucionario en 1959, se instala en Cuba un gobierno de carácter socialista que tuvo como eje central el fortalecimiento del Estado, principalmente en áreas prioritarias para el pueblo cubano que, como apareció retratado en la cita del Ministro de Salud Pública de Cuba, se encontraban deterioradas como bien público en detrimento de beneficios para el sector de la burguesía cubana. Según Ávila Vargas (2013), el objetivo del gobierno revolucionario fue cambiar las condiciones de vida de la población y crear un orden social fundado en la igualdad y la justicia social. De esta forma, áreas como la salud, la educación y la seguridad social formaron parte de políticas públicas prioritarias, junto a un proceso económico de reforma agraria y eliminación de la propiedad privada.

Respecto a la educación, la primera etapa (situada en la década del sesenta), estuvo vinculada a la creación de un sistema educativo mediante la elaboración de programas y leyes de carácter universal, con el objetivo de alcanzar a todo el territorio nacional y a todas las clases sociales, principalmente a las más vulnerables. Algunas de estas acciones consistieron en la nacionalización de la enseñanza, que estableció la educación como derecho y proscribió la iniciativa privada educativa; y en la creación de una ley que estipuló el principio de gratuidad de la educación y de la responsabilidad del Estado para garantizarla. De acuerdo con Ávila Vargas (2013), en principio estas acciones no fueron suficientes para asegurar los derechos en materia educativa debido a que todavía se encontraban grupos sociales viviendo en zonas rurales alejadas. Por tal motivo, se diseñaron e implementaron nuevas medidas, como la creación de un plan de becas para los diversos niveles de enseñanza, con el objetivo de promover el acceso de los estudiantes de familias de bajos ingresos a las universidades.

También se aprobó la Reforma Universitaria, acompañada de la creación de Facultades Obreras Campesinas (FOC), que otorgaron un carácter popular al nuevo sistema de enseñanza y generaron repercusiones no solo en el aumento en el número de ingresos y egresos, sino también en la representación social que este proceso trajo en todo el territorio (ÁVILA VARGAS, 2013). En un discurso pronunciado por el “Che” Guevara en 1959, con motivo del otorgamiento del *Honoris Causa* por la Universidad Central de las Villas, realizó un destaque sobre las características de la *Nueva Universidad Cubana*, que se encontraba en construcción a partir de la llegada del gobierno revolucionario:

[...] y, ¿qué tengo que decirle a la Universidad como artículo primero, como función esencial de su vida en esta Cuba nueva? Le tengo que decir que se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo de Cuba, y si este pueblo que hoy está aquí y cuyos representantes están en todos los puestos del Gobierno, se alzó en armas y rompió el dique de la reacción, no fue porque esos diques no fueron elásticos, no tuvieron la inteligencia primordial de ser elásticos para poder frenar con esta elasticidad el impulso del pueblo, y el pueblo que ha triunfado, que está hasta malcriado en el triunfo, que conoce su fuerza y se sabe arrollador, está hoy a las puertas de la Universidad, y la Universidad debe ser flexible, pintarse de negro, de mulato, de obrero, de campesino, o quedarse sin puertas, y el pueblo la romperá y él pintará la Universidad con los colores que le parezca (GUEVARA, 1959).

Estos avances en el ámbito educativo fueron significativos para el desarrollo de acciones de promoción y prevención de la salud, junto con la ejecución de políticas públicas que aseguraron el acceso gratuito a la atención médica. A principios de la década del sesenta se inicia un proceso de colaboración internacional en materia de salud, por medio de la creación de la *Brigada Internacionalista Henry Reeves*, que se encontraba compuesta por un contingente de médicos, especializados en situaciones de desastres y epidemias graves, destinados a realizar misiones internacionales cuando les fuese requerido. Algunas de sus actuaciones fueron en Angola, Chile, Paquistán, Haití, Nepal, México, Guatemala y, una de las más recientes, en África para el combate al ébola. Estas iniciativas cuentan con un respaldo normativo, en primer lugar, por parte de la Constitución de Cuba, aprobada en 1976, en la cual se establece los principios de solidaridad y humanismo como características de la salud pública cubana; y también por parte de Ley N° 41 de Salud Pública (CUBA, 1983), promulgada en 1983, en donde se estipula la organización del Sistema de Salud Pública y se definen sus principales características. Esta organización se encuentra plasmada en el artículo 4 de dicha Ley:

ARTÍCULO 4.- La organización de la salud pública y la prestación de los servicios que a ella corresponde en nuestra sociedad socialista se basan en:

- a) El reconocimiento y garantía del derecho de toda la población a que se atienda y proteja adecuadamente su salud en cualquier lugar del territorio nacional;
- b) el carácter estatal de las instituciones, la gratuidad de los servicios de la salud y de la asistencia médica, de acuerdo con las regulaciones que al efecto se establecen;
- e) el carácter social del ejercicio de la medicina, de acuerdo con los principios de la moral socialista y de la ética médica establecida;
- c) la orientación profiláctica como función altamente priorizada de las acciones de salud;
- d) la planificación socialista;
- e) la aplicación adecuada de los adelantos de la ciencia y de la técnica médicas mundiales;
- f) la participación activa y organizada de la población en los planes y actividades de salud pública;
- g) la colaboración internacional en el campo de la salud;
- h) la prestación de ayuda en el campo de la salud como un deber internacionalista.

Este marco forma parte de las bases del Sistema de Salud cubano, constituido a partir del gobierno revolucionario, bajo los pilares de la defensa de una medicina pública, social, humanista e internacionalista; medicina que también se caracteriza por la atención primaria de la salud como parte de una política pública, que tiene como principales fundamentos la promoción, preservación, atención, recuperación y rehabilitación de la salud para toda la población. Es importante destacar que si buscamos las fuentes históricas de la medicina cubana, para comprender sus bases y el porqué de su prestigio a nivel internacional, debemos remitirnos al “apóstol” del pueblo cubano, José Martí. Sobre finales del siglo XIX, Martí había desarrollado una sensibilidad sobre la medicina como una profesión impregnada de humanismo y vocación:

Es la medicina como el derecho, profesión de lucha, necesítase un alma bien templada para desempeñar con éxito ese sacerdocio; el contacto de las diarias miserias morales y materiales, el combate con la sociedad y con la naturaleza, hacen mal a las almas pequeñas mientras que es revelación de cosas altas en almas altas y hermosas (MARTÍ, t. 2, 2010b, p. 203).

En este párrafo, Martí vincula la medicina con la lucha cotidiana de los médicos frente a las miserias materiales y morales de la sociedad, que afectan sobre todo a los más vulnerables. En este sentido, el autor cubano fue un precursor en el establecimiento de una relación entre pobreza y enfermedad, y un pionero en reclamar la responsabilidad del Estado (que él lo llama *Ayuntamiento*), sobre la salud y las enfermedades que afectan a la población. Estando en México, Martí se deparó con una realidad caracterizada por la pobreza y la miseria, la cual se repetía en otros países de Nuestra América. Por tal motivo, en 1875 publica en la *Revista Universal* de México, un artículo sobre “[...] el estado tristísimo de la insalubre

y abandonada salud en México [...]” (MARTÍ, t. 2, 2010a, p. 172) y sobre la responsabilidad del Estado sobre ello:

No es clamor vano y fútil el que la prensa eleva, ni es bueno que el ayuntamiento desdiga a los que le recuerdan su deber. Es que en los barrios pobres, en que la muerte vestida de miseria está siempre sentada en los umbrales de las casas, la muerte toma ahora una forma nueva; se exhalan miasmas mortíferas de la capa que cubre cenagosas extensiones de agua; respirase como cuando el aire pesa mucho, o cuando falta mucho aire, y este pobre pueblo nuestro, tan débil ya por su hambre, su pereza y sus vicios, sufre más con los estragos de esa muerte vagabunda, que vive errante y amenazadora en todas las pesadas ondulaciones de la atmósfera. No es que la prensa se querella por hábito o manía; es que mueren más los pobres por el descuido incomprensible del Ayuntamiento. No es esta la cuestión fácil que pueda desentender el municipio: es cuestión de vida, gravísima, inmediata, urgente [...] No es que hace la corporación municipal favor gratuito con reparar las calles, cuidar los paseos, y favorecer empeñosamente las condiciones higiénicas de la ciudad; es que para esto fueron los miembros de la corporación ensalzados al puesto que ocupan; es que hacen el doble mal del que no cumple su deber, e impide con su presencia en el municipio que lo cumplan otros, más inteligentes o más concienzudos que los munícipes actuales (MARTÍ, t. 2, 2010a, p. 173).

Otras contribuciones de Martí a la medicina cubana, fueron en torno a la importancia de prevenir enfermedades por medio de la higiene, la cual consideró como la verdadera medicina. En este sentido, en 1882 escribió en el diario *La Opinión Nacional* de Venezuela, sobre este pensamiento fundado en el razonamiento que es mejor prevenir antes que curar, y que este proceso debía realizarse por medios naturales para evitar excesos en la utilización de los medicamentos. Además, como se puede observar en la siguiente referencia, Martí realizó un destaque especial a la enseñanza de normas de higiene en las escuelas públicas:

[...] el arte de curar consiste más en evitar la enfermedad y precaverse de ella por medios naturales, que en combatirla por medios violentos e inevitablemente dañosos para el resto del sistema, cuyo equilibrio es puesto a contribuir en beneficio del órgano enfermo. La higiene va siendo la verdadera medicina, y con un tanto de atención, cada cual puede ser un poco médico de sí mismo. Debía hacerse obligatoria la enseñanza de la higiene en las escuelas públicas (MARTÍ, t. 13, 2010c, p. 53)

Finalmente, para poder comprender la tradición de solidaridad internacional que acompaña a Cuba desde hace varias décadas, y su mirada internacionalista de la medicina, otra contribución de Martí se puede encontrar en el artículo *Agrupamiento de los Pueblos de América*, publicado en la revista *La América* de 1883, mediante el siguiente fragmento:

Todo nuestro anhelo está en poner alma a alma y mano a mano los pueblos de nuestra América Latina. Vemos colosales peligros; vemos manera fácil y brillante de evitarlos; adivinamos, en la nueva acomodación de las fuerzas nacionales del mundo, siempre en movimiento, y ahora aceleradas, el agrupamiento necesario y majestuoso de todos los miembros de la familia nacional americana. Pensar es

prever. Es necesario ir acercando lo que ha de acabar por estar junto (MARTÍ, 2005, p. 392).

En estas líneas podemos encontrar una reflexión que el autor realiza sobre la unión, la integración y la ayuda, principalmente de los pueblos latinoamericanos sobre la definición de Nuestra América, como un aspecto de vital importancia para enfrentar los peligros que afectan a la región, como puede ser el caso de los desastres naturales o la propagación de enfermedades. De esta forma, los fragmentos de Martí que fueron referenciados anteriormente, formaron parte de su pensamiento sobre la medicina, y este sirvió como fundamento para las bases de la construcción del Sistema Cubano de Salud, que todavía continúa vigente en la isla. Como ya fue mencionado, estas bases (de las cuales la ELAM forma parte) están impregnadas de valores como el humanismo, cooperación, internacionalismo, solidaridad; contrapuestas a los fundamentos de una medicina tradicional de características curativas y mercantiles:

Cuando se crea la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM) ya constituía una leyenda en el mundo la ayuda desinteresada que Cuba prestaba a otras naciones en el sector de la salud. Miles de médicos dispersos por los países más recónditos y pobres del planeta, habían sabido poner muy en alto el prestigio de la medicina cubana desde los primeros años posteriores al triunfo revolucionario en 1959 (CATÁLOGO INSTITUCIONAL DA ELAM, 2011, p.10).

En un mundo globalizado donde habitualmente la medicina es una forma más de comercio, se alza esta obra cuyo principal paradigma es la Formación de médicos de ciencia y conciencia, que es lo mismo que decir formar médicos con un alto concepto de humanismo y pertinentes a los problemas reales de las sociedades (CATÁLOGO INSTITUCIONAL DE LA ELAM, 2011, p.13).

En consecuencia, la ELAM se alimenta de este trasfondo histórico-político, y también debido a los desastres ocasionados por dos huracanes que afectaron a los países centroamericanos en 1998. Frente a esta catástrofe, Cuba elaboró un programa de cooperación denominado *Programa Integral de Salud*, que comenzó a funcionar con el envío de brigadas, compuestas por trabajadores de la salud, a los lugares más afectados por estos fenómenos climáticos. Con el objetivo de que el programa tuviese continuidad y sostenibilidad en estos países, también se ofrecieron becas de estudio para que jóvenes de los pueblos afectados por los huracanes, se formen como médicos en Cuba. Según el sitio web de la red de salud de Cuba, “[es] precisamente en ese contexto que el presidente cubano, Fidel Castro Ruz, concibió la creación de la ESCUELA LATINOAMERICANA DE MEDICINA (ELAM), para formar gratuitamente como médicos a jóvenes de esos países” (CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN DE CIENCIAS MÉDICAS, 2016).

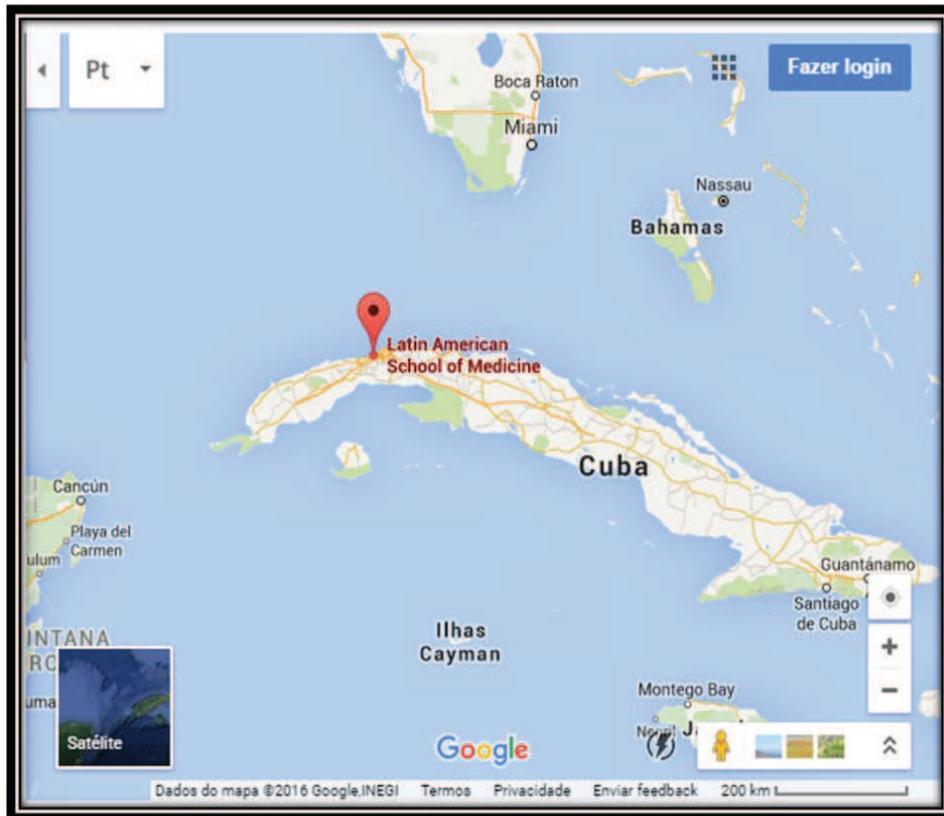
### **4.2.3 El Surgimiento de la ELAM como una Institución que Forma Médicos Latinoamericanos de Ciencia y Consciencia**

El 28 de noviembre de 1998, en el cierre del XII Fórum de Nacional de Ciencia y Técnica, Fidel Castro lanza públicamente la idea de crear una escuela para formar médicos de forma gratuita en Cuba para los jóvenes oriundos de los países de América Central y del Caribe que fueron afectados por los dos huracanes. El 27 de febrero de 1999, llegan a Cuba los primeros estudiantes, provenientes de Nicaragua, seguidos de otros países como Honduras, Guatemala y El Salvador. Luego, el gobierno cubano decide ampliar el ofrecimiento de becas a estudiantes provenientes de otras regiones, principalmente América Latina y el Caribe. Así, ese mismo año arribaron a Cuba jóvenes cerca de 2000 jóvenes provenientes de 18 países, para ser parte del primer curso de la institución (CATÁLOGO INSTITUCIONAL DA ELAM, 2011). El 15 de noviembre de 1999, Fidel Castro inaugura la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM), junto a mandatarios de otros países, en ocasión de la celebración de la IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. En el discurso de inauguración, Fidel Castro expresaba:

Esta institución que hoy inauguramos, como sencillo símbolo de lo que unidos podemos alcanzar, pretende ser una modesta contribución de Cuba a la unidad e integración de los pueblos que aquí representamos. Concebida hace menos de un año, cuenta ya con 1.929 alumnos procedentes de apartados rincones de 18 países, adonde habrán de regresar con tanta ciencia como conciencia. [...] Su espíritu de solidaridad e integración será tan profundo que no se borrará jamás. Será un ejemplo de la unidad más profunda en la diversidad más rica, estampa del mundo futuro que soñamos. Estarán preparados para el próximo siglo, y albergamos la seguridad de que un día no lejano, como eminentes profesionales, con sus computadoras personales no cesarán de intercambiar entre ellos conocimientos, experiencias e iniciativas creadoras. Lo más importante habrá de ser su consagración total al más noble y humano de los oficios: salvar vidas y preservar salud. Más que médicos, serán celosos guardianes de lo más preciado del ser humano; apóstoles y creadores de un mundo más humano (CASTRO RUZ, 1999).

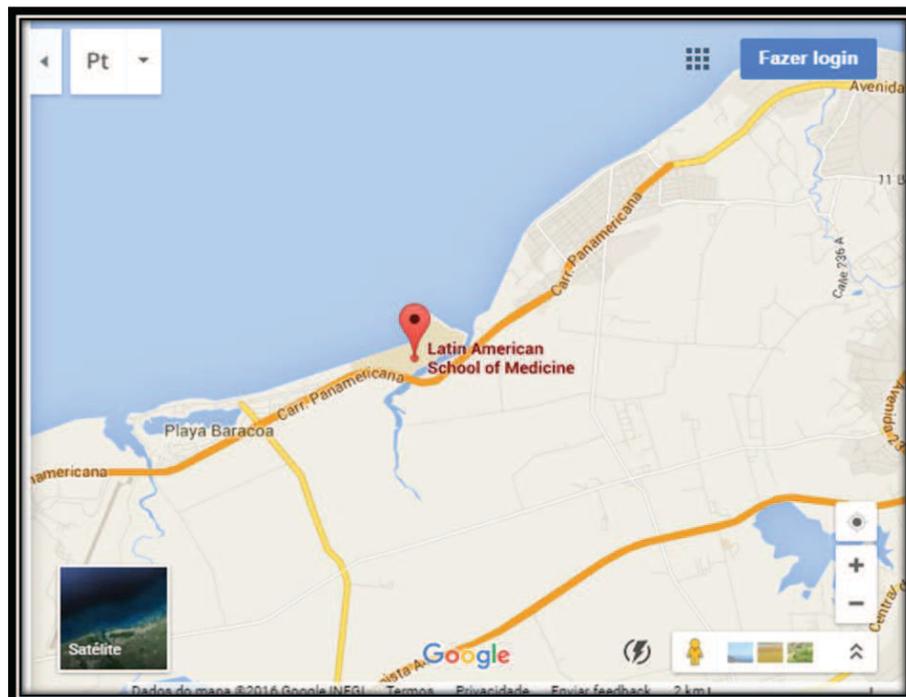
El predio de la ELAM se encuentra localizado en el municipio de Playa, a aproximadamente 25 kilómetros de la ciudad de La Habana, Cuba (Figura 5 y 6). Las instalaciones eran de la Academia Naval Granma pertenecientes al Ministerio de las Fuerzas Armadas Revolucionarias, las cuales fueron cedidas al Ministerio de Salud Pública para el funcionamiento de la ELAM. Tras varias reconstrucciones y remodelaciones, la Academia Naval se transformó en una institución educativa para formar a jóvenes estudiantes como médicos de diversas nacionalidades.

Figura 6 - Mapa I de la localización geográfica de la ELAM



Fuente: Google Maps (2015).

Figura 7 - Mapa II de la localización geográfica de la ELAM



Fuente: Google Maps (2015).

Sobre la localización geográfica y las instalaciones de la ELAM, Carreño de Celis y Salgado González (2005), destacan las siguientes características:

La instalación, ubicada entre los límites de 2 provincias, Ciudad de La Habana y La Habana (Baracoa-Bauta) y a unos 25 kilómetros del centro de la capital, con un área total que supera el millón de metros cuadrados e integrada por 28 edificios con capacidad para albergar a más de 3 000 alumnos, alrededor de 130 aulas y laboratorios, 5 salones de conferencias, 1 teatro, 1 policlínico con servicio de estomatología y áreas deportivas, lavandería, imprenta y cafetería entre otros servicios, fue puesta a disposición de este proyecto (CARREÑO DE CELIS; SALGADO GONZÁLEZ; 2005, p. 6).

En esta descripción del predio de la escuela, se puede observar la composición de los predios así como capacidad de esta infraestructura para recibir a los estudiantes. Según el sitio web de la institución, la misión de la ELAM es la siguiente:

Contribuir, a la satisfacción de las demandas crecientes de médicos orientados hacia la atención primaria de salud en diversas regiones de América Latina y de otras latitudes, con un alto nivel académico; en la solución de los problemas científicos – tecnológicos de la salud, en el desarrollo sustentable del país y en la elevación de la cultura universal en el contexto del ejercicio médico y en general de la sociedad. Para ello, la ELAM convierte en eje central de su desarrollo la interacción dinámica con la sociedad en los ámbitos de la docencia, de la investigación, la labor asistencial y las actividades de extensión universitaria que propician la formación integral de **médicos generales con un alto nivel altruista, ético, humanitario y solidario, preparación científica, conciencia social y excelencia** que tributan a la solución de las necesidades más perentorias y al desarrollo humano sostenible de sus comunidades de origen; la superación posgraduada constante de profesionales de la salud; la generalización, asimilación, adaptación y transferencia efectiva de conocimientos científicos actualizados y el fortalecimiento de su vinculación con la comunidad (ELAM, 2017a, destaque nuestro).

Esta misión retoma la vocación internacionalista que ha caracterizado a la medicina cubana desde la década del sesenta, así como también destaca la formación de excelencia académica, con valores solidarios y humanistas, y con un compromiso de vinculación de esa formación con la realidad social presente en los diversos campos de actuación. Asimismo, estos valores se encuentran impresos en la fundamentación del plan de estudios la carrera de medicina ofrecida en la ELAM:

El encargo social de la institución es la formación de médicos generales basada en una ética más comprometida con las realidades nacionales, ello demanda la consolidación paulatina de valores compartidos por toda la comunidad universitaria, que sirvan de base para garantizar comportamientos y actitudes favorables en el plano individual y colectivo. Los valores prioritarios son: humanismo, responsabilidad, solidaridad, honestidad, profesionalidad, ética profesional (ELAM, 2016, p. 1).

Todos estos fundamentos, como fue mencionado en el título anterior sobre la contextualización de la ELAM, son reflejo de la contribución del pensamiento de José Martí, así como del legado de Simón Bolívar. Por ello, no es casualidad que en la entrada principal de la ELAM, los primeros cuadros que aparecen colocados en la pared son los de estas dos figuras históricas, al lado de las banderas de todos los países de los estudiantes y graduados de la institución. Según el “apóstol cubano”, la patria no era simplemente una porción de tierra, sino más bien “Patria es humanidad, es aquella porción de la humanidad que vemos más de cerca, y en que nos tocó nacer [...]” (MARTI, 2013, p. 292)<sup>6</sup>, y es sobre esta concepción que la ELAM forma médicos de diversas nacionalidades para realizar una labor humana comprometida con la realidad del país de origen y la de otros que estén necesitando colaboración.

Ahora bien, sobre el ingreso de los estudiantes a la institución, hasta el año 2010 existía una única modalidad que era la del ofrecimiento de una beca integral, de tiempo completo, la cual consistía en el ofrecimiento de la gratuidad de la carrera y el otorgamiento de hospedaje (en el mismo predio de la Academia Naval, compartido con otros estudiantes), alimentación (ofrecida en el restaurante universitario, 5 veces al día) y un valor mensual (cerca a los 5 dólares). Esta modalidad se gestionaba mediante las embajadas cubanas en cada país, a través de una convocatoria anual. Los requisitos necesarios eran tener entre 18 y 25 años y haber finalizado el bachillerato. Además, un requisito necesario para el ingreso de estos estudiantes era la presentación de la condición de vulnerabilidad económica, es decir, estudiantes provenientes de familias de bajos recursos, pertenecientes a regiones que fueron históricamente postergadas, y provenientes también de una multiplicidad de grupos étnicos.

Esta diversidad se puede observar, por ejemplo, en la siguiente tabla (Tabla 2), donde se presenta el número total de graduados de la ELAM por regiones del mundo, durante el periodo comprendido entre 2005 y 2015. Vale destacar que estos datos fueron obtenidos durante la visita realizada a la ELAM en febrero de 2016.

---

<sup>6</sup> Texto originalmente publicado em 1895.

Tabla 2 - Número de Graduados de la ELAM por regiones (2005-2015)

<b>Número de graduados de la ELAM por regiones (2005-2015)</b>								
<b>Año de egreso</b>	<b>América del Sur</b>	<b>Centro América</b>	<b>Caribe</b>	<b>Eurasia</b>	<b>América del Norte</b>	<b>África</b>	<b>Oceanía</b>	<b>Total</b>
<b>2005</b>	494	779	222	0	1	0	0	<b>1496</b>
<b>2006</b>	582	575	159	0	38	89	0	<b>1443</b>
<b>2007</b>	689	502	101	0	69	186	0	<b>1547</b>
<b>2008</b>	741	379	246	0	100	73	0	<b>1539</b>
<b>2009</b>	760	285	129	6	98	34	0	<b>1312</b>
<b>2010</b>	834	222	135	26	84	20	0	<b>1321</b>
<b>2011</b>	791	308	201	65	75	129	0	<b>1569</b>
<b>2012</b>	4864	1210	145	412	78	30	0	<b>6739</b>
<b>2013</b>	2853	718	180	318	458	25	16	<b>4568</b>
<b>2014</b>	141	1456	397	332	142	317	23	<b>2808</b>
<b>2015</b>	725	436	175	606	126	197	50	<b>2315</b>
<b>Total</b>	<b>13474</b>	<b>6870</b>	<b>2090</b>	<b>1765</b>	<b>1269</b>	<b>1100</b>	<b>89</b>	<b>26657</b>

Fuente: Elaborado por la autora, en base a datos proporcionados por la ELAM.

En esta tabla se puede apreciar que la región que cuenta con un número mayor de egresos de la ELAM es América del Sur, seguida de Centro América y el Caribe. Luego se encuentra la región de Eurasia (zona geográfica que comprende el continente Europeo y Asia) con graduados en medicina a partir del año 2009. Le siguen en el orden jerárquico, la región de América del Norte, África y, finalmente, Oceanía. De esta forma, los números muestran que en la ELAM se recibieron médicos que representan a cinco continentes, sin contar la Antártida. En el acto de cierre de la XIII graduación de la ELAM, correspondiente al curso 2016/2017, la vicerrectora académica de esta institución destacó que se recibieron 742 jóvenes de 71 naciones, llegando a un total de *28.500 médicos* (CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN DE CIENCIAS MÉDICAS, 2017). Con las informaciones contenidas en la Tabla 2, se elaboró un mapa (Figura 8) en el cual aparecen representados el total de graduados durante el periodo 2005-2015, por región.

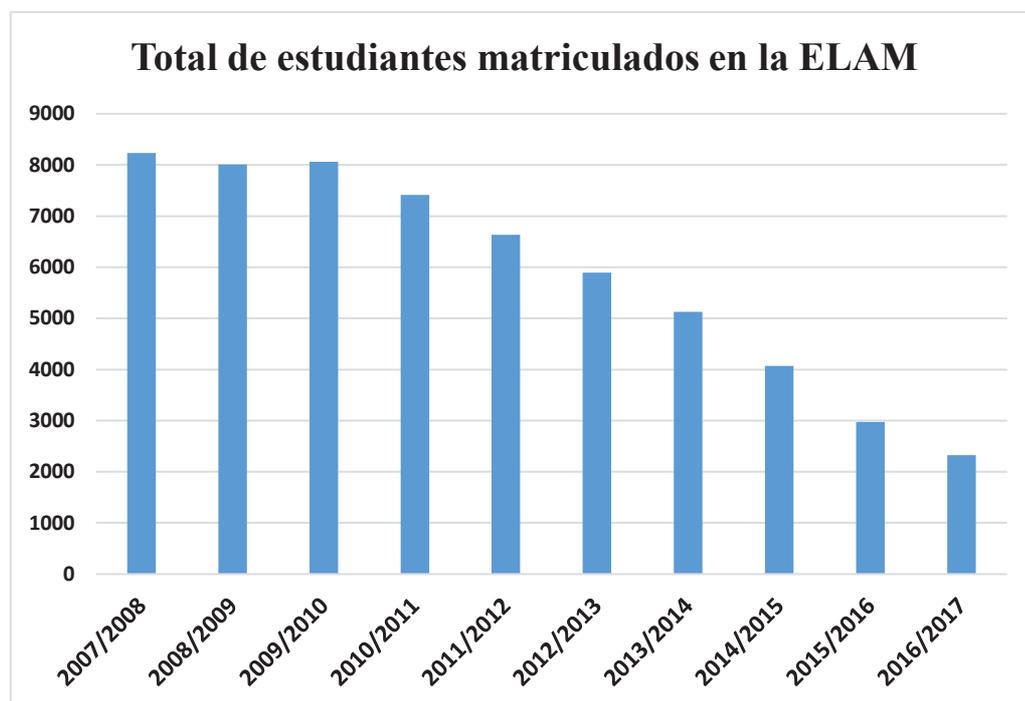
Figura 8 - Mapa representativo del total de graduados de la ELAM (2005-2015), por región.



Fuente: Elaborado por la autora, en base a datos proporcionados por la ELAM (2015).

Ahora bien, respecto a los estudiantes que ingresan, a continuación se presenta un gráfico (Gráfico 1) con el total de estudiantes matriculados en la ELAM, desde el curso que ingresó en el año 2007/2008 hasta el último ingreso en el año 2016/2017.

Gráfico 1 - Total de estudiantes matriculados en la ELAM (2007/2008 – 2016/2017)



Fuente: Elaborado por la autora, en base a los Anuarios Estadísticos de Salud de Cuba.

Este gráfico fue elaborado con información brindada en los Anuarios Estadísticos de Salud de Cuba, ofrecidos por la Dirección Nacional de Registros Médicos y Estadísticas de Salud y el Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas, correspondientes a los años 2007 hasta el 2016. Vale destacar que el periodo del ciclo lectivo de educación en Cuba comienza en el mes de julio, por lo cual el grupo de jóvenes que se matricula anualmente en la ELAM, inician sus estudios en julio y finalizan el año en julio del próximo año. En el gráfico 1 se puede observar que la matrícula de estudiantes de la ELAM entre los años 2007/2008, 2008/2009 y 2009/2010 no presenta variaciones significativas, manteniéndose un número igual o mayor a 8.000 estudiantes. Sin embargo, a partir del año 2010/2011, se identifica una disminución en el número de matrículas, que se prolonga hasta el periodo actual de 2016/2017. El inicio de esta tendencia decreciente en el año 2010, coincide con una decisión del gobierno cubano de disminuir el número de estudiantes bajo la modalidad integral, y crear una nueva modalidad, denominada *Autofinanciado*. En la modalidad autofinanciado, los estudiantes deben pagar por sus estudios, así como por el hospedaje, la alimentación y el seguro médico. Para ello, la Comercializadora de Servicios Médicos Cubanos (SMC) realiza una convocatoria anual de servicios académicos de pre-grado, entre los que se encuentra la carrera de medicina impartida en la ELAM. La decisión del gobierno cubano y el contexto

político-económico que llevó a implementarla, serán abordados en el capítulo 5, en el análisis de las categorías en el estudio de caso correspondiente a la ELAM. A continuación se presentará una descripción de la carrera de medicina de esta institución, que forma parte de una de las unidades de análisis de la presente investigación.

#### **4.2.4 El Curso de Medicina en la ELAM**

Según el sitio web de la ELAM, el curso de Medicina “[...] fue una de las 4 carreras fundacionales de la Real y Pontificia Universidad de San Jerónimo de La Habana, en Enero de 1728. Desde su fundación existió en Cuba, durante 234 años, una sola Facultad de Medicina, radicada en la capital” (ELAM, 2017b). Como fue mencionado en la contextualización, a partir de la década del sesenta comienza un proceso de extensión de la educación superior en todo el país. En lo que respecta a la educación médica superior, en la actualidad existen 21 Facultades de Ciencias Médicas en Cuba, además de la Escuela Latinoamericana de Medicina.

En la ELAM la única carrera de grado que se ofrece es la de medicina, que tiene una duración de seis años, donde los estudiantes se forman como médicos con orientación en Atención Primaria de la Salud. El plan de estudios del curso es el mismo para todo el sistema de educación médica superior de Cuba “[...] a fin de dar espacio a algunos requerimientos derivados de la diferente procedencia, nivel de entrada y situación de salud” (UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA HABANA, 2015b). El mismo reconoce cuatro áreas de competencias generales: Atención Médica Integral, Educación, Investigación, Administración y Especiales. Asimismo, el perfil profesional de la carrera, plasmado en el plan de estudios, consiste en:

[...] egresar médicos generales preparados para ejercer en la práctica con sólidos conocimientos y enfoque científico. En un marco ético de actuación, presta atención médica integral a niños, adolescentes, adultos, mujeres embarazadas y ancianos, así como a familias, a pacientes ambulatorios u hospitalizados, mediante acciones de promoción de salud, prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación en las esferas física, psicológica y social. Realiza acciones administrativas, de educación y auto educación y de investigación, así como de atención a la salud ambiental (UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA HABANA, 2015b).

Además, en el plan de estudios se destacan las siguientes características y acciones del proceso formativo:

El proceso formativo que se desarrolla en la Institución tributa a los objetivos de salida y al perfil del Médico General, por lo que las principales acciones, desde el primer año de carrera, están encaminadas al desarrollo progresivo del sistema de conocimientos, habilidades lógico intelectuales, sensoperceptivas, diagnósticas y terapéuticas, así como de los contenidos dirigidos a la promoción, prevención, atención, rehabilitación, la profilaxis higiénico epidemiológica, fundamentalmente en la atención primaria de salud; la participación activa en la información y educación necesaria para la población; la aplicación del método científico al diagnóstico y solución a los principales problemas de salud e incluso la preparación elemental para el enfrentamiento a situaciones de desastres naturales (ELAM, 2016, p. 2).

El curso comienza con una primera etapa para los estudiantes ingresantes, llamada *Pre-Médico*, que se lleva a cabo en el predio de la ELAM y tiene una duración de 6 meses para los hispanohablantes y de 1 año para aquellos estudiantes que hablan otros idiomas ya que se incluye un curso de español como lengua extranjera. En esta etapa, el objetivo general es “[...] lograr una preparación científica, ética y humanística de los estudiantes, que les permita cursar con éxito los estudios de Medicina en Cuba”. (ELAM, 2016). También se diagnostica la situación académica y todo lo referente a las características generales de los ingresantes, ya que en este periodo se pretende que el estudiante logre una adaptación no solo al país sino también al sistema de enseñanza. Según Navarro González et. al (2010, p. 136) en el curso Pre-Médico también se desarrolla un “[...] sistema de valores éticos, habilidades docentes y el pensamiento lógico en correspondencia con las exigencias del futuro profesional de la medicina [...]”. Las asignaturas que se imparten en este curso son: Biología, Química, Física, Matemática, Geografía de la Salud, Introducción a la Historia y Medicina, Español (para aquellos que no hablan este idioma), Aprender-Aprender e Introducción a las Ciencias de la Salud.

Luego, viene una segunda etapa, llamada *Ciclo Básico*. Esta también se realiza en las instalaciones de la ELAM, con una duración de un año y medio, donde predomina la enseñanza de materias de las ciencias básicas. Según el Catálogo Institucional de la ELAM (2011, p. 34) se incluyen asignaturas como las “[...] biomédicas con la implementación de la Morfofisiología Humana, en interdisciplinariedad con la disciplina principal integradora denominada Medicina General Integral (MGI); esta a su vez consta de 3 asignaturas: Introducción a la MGI, Promoción de la Salud y Prevención en Salud”. Seguidamente, se encuentra el *Ciclo Clínico*, que se desarrolla a partir del tercer año, donde los estudiantes se trasladan hasta otras provincias de Cuba (13 sin contar La Habana) o se quedan en la propia Habana, para continuar sus estudios en las diferentes universidades y facultades de medicina de Cuba, y para realizar sus prácticas en los servicios hospitalarios y centros de salud. Este ciclo incluye asignaturas tales como: “[...] Anatomía Patológica, Psicología, Genética

Médica, Microbiología y Parasitología Médica, Propedéutica Clínica y Semiología Médica, además de la MGI del IV semestre, denominada Medicina Comunitaria” (CATÁLOGO INSTITUCIONAL DE LA ELAM, 2011, p.34).

Finalmente, se encuentra el *Ciclo de Predominio Clínico*, que consiste en la realización de un internado rotatorio por los diferentes hospitales y centros de salud, donde el estudiante pone en práctica los principios de la ciencia sociobiológica y transforma las informaciones y habilidades adquiridas en modos y prácticas de actuación. Las rotaciones se realizan por diversas áreas como la medicina, pediatría, cirugía, ginecología y MGI. Esta etapa finaliza con la aplicación de un examen final estatal, teórico y práctico, que el estudiante debe aprobar, tras la comprobar sus competencias profesionales. Para poder rendir ese examen, el estudiante “[...] debe haber aprobado, mediante exámenes prácticos y teóricos, las 5 rotaciones del Internado” (UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA HABANA, 2015b). Además de todo lo mencionado anteriormente, la formación de los estudiantes de la ELAM contempla la enseñanza del inglés (hasta el quinto año de la carrera), la práctica de la educación física (los primeros dos años), Historia y Medicina (el primer año) y, dentro de la disciplina Informática Médica, la enseñanza de Metodología de Investigación, Ofimática y Bioinformática.

En esta *parte final del capítulo 4*, se realizará una síntesis y también se destacarán algunas reflexiones en torno a lo trabajado hasta aquí. En este sentido, el objetivo del capítulo fue presentar los estudios de caso de la investigación. Teniendo como guía este objetivo, en primer lugar se expusieron los motivos que justifican la elección de la UNILA y la ELAM para conformar el campo empírico del estudio, entre los que se destacan la orientación de las instituciones hacia la región de América Latina; la solidaridad, integración, humanismo y diversidad como valores que atraviesan los principales documentos institucionales; la composición de diferentes nacionalidades latinoamericanas en la composición de la matrícula de estudiantes (UNILA y ELAM) y también de profesores (UNILA); el rescate del pensamiento de Simón Bolívar y José Martí como fundamento para la creación y funcionamiento de las instituciones; y el establecimiento del requisito de vulnerabilidad socio-económica para el ingreso de estudiantes a la UNILA y a la ELAM.

Luego, se procedió a la presentación de los estudios de caso siguiendo una estructura de exposición del trabajo de campo realizado en ambas instituciones, incluyendo las potencialidades y los límites encontrados para llevar a cabo el levantamiento de datos; descripción de la coyuntura que abrazó la creación de la UNILA y de la ELAM; seguido de una presentación de las principales características de las instituciones para desarrollarse

conforme sus objetivos: la UNILA como una universidad solidaria y sin fronteras; y la ELAM como una institución que forma médicos latinoamericanos de ciencia y consciencia. Por último, se realizó una caracterización de los cursos de medicina que fueron escogidos como las unidades de análisis de la investigación. Si bien en este capítulo se desarrollaron descripciones de los estudios de casos, del trabajo de campo y de las unidades de análisis, luego recabar algunos datos también se realizó un estudio inicial, conforme los objetivos y los interrogantes de la investigación, que será profundizado en el siguiente capítulo a través de la *matriz de análisis*. Por tal motivo, la importancia de la elaboración del capítulo 4 radicó en la contextualización, descripción y análisis inicial, para construir y producir los datos que compondrán las dimensiones (Institucional, Profesores y Estudiantes/Graduados), las categorías (Universidad Cuestionada y Universidad Necesaria) y los ejes (1, 2 y 3) de la *matriz de análisis* que se desarrollará en el siguiente capítulo.

## 5 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos en cada una de las universidades estudiadas, mediante la estrategia de triangulación de datos, que fue explicada en el capítulo correspondiente a la dimensión metodológica. A partir de esta presentación, se abordarán los límites y las potencialidades identificadas en la UNILA y la ELAM, a nivel general y en los cursos de medicina, a nivel particular, para desarrollarse como experiencias de universidades y de internacionalización necesaria, frente al actual contexto hegemónico de internacionalización. Asimismo, se analizará cómo es la relación de estos límites y potencialidades hacia el interior de cada estudio de caso con el objetivo de vislumbrar cómo afectan los aspectos positivos y negativos el desarrollo de estas experiencias y cuáles son los desafíos que se presentan a futuro. De esta forma, este capítulo representa la etapa de presentación y análisis de los resultados del trabajo investigativo realizado durante los cuatro años del doctorado.

### 5.1 TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS EN LOS ESTUDIOS DE CASO

La triangulación de los datos fue la herramienta metodológica escogida para el tratamiento de los resultados, cuyo objetivo fue la búsqueda de intersecciones entre las líneas horizontales, que representaban a los ejes de análisis, y las columnas verticales, en donde se encontraban las categorías de análisis y las dimensiones del estudio. Como fue mencionado en el capítulo 3, en esta investigación se utilizaron diversas fuentes de datos, ya que la misma respondía a una estrategia metodológica de estudio de casos múltiples. De acuerdo con Yin (2011) en este tipo de estrategias metodológicas, la triangulación de datos es la más adecuada cuando se trabaja con varias fuentes de datos. En este caso, el proceso de análisis se realizó mediante los aportes recogidos en entrevistas, cuestionarios, documentos y anotaciones realizadas en el cuaderno de bitácora.

La triangulación de datos se organizó por eje de análisis (1, 2 y 3) y dentro de cada uno de ellos se colocaron las dimensiones del estudio (institucional, docentes y estudiantes/graduados). Vale destacar que cada eje representa la relación dialéctica existente entre las categorías de universidad cuestionada y universidad necesaria, en relación también al concepto de internacionalización, desarrollado en la última parte del capítulo sobre la dimensión teórica de la investigación. Respecto de las dimensiones, la institucional representa la visión de la gestión de la universidad, la cual fue analizada a través del aporte de

documentos institucionales y de las entrevistas realizadas a los gestores de la UNILA y la ELAM. La segunda dimensión, es aquella que comprende la visión de los docentes de la institución. En el caso de la UNILA, como fuente de información se utilizaron las entrevistas y, en el caso de la ELAM, se analizaron artículos de la revista *Panorama Cuba y Salud*. La tercera y última dimensión, representa la voz de los estudiantes y graduados de las carreras de medicina de las dos instituciones. Para analizar esta dimensión se utilizaron 22 cuestionarios aplicados a un grupo de estudiantes de medicina de la UNILA, entrevistas realizadas a graduados de la ELAM, así como artículos de la revista *Panorama Cuba y Salud*. Vale destacar que para realizar el análisis de algunos temas de las tres dimensiones, se utilizaron videos disponibles en internet y noticias disponibles en el sitio web de la UNILA y la ELAM.

Antes de comenzar, se subrayarán algunas aclaraciones sobre la realización de la triangulación para la presentación y análisis de los resultados. La primera, es acerca de que algunas dimensiones cuentan con un grado mayor de desarrollo que otras. Si bien se intentó alcanzar un tratamiento equiparado entre las dimensiones, las mismas se vieron condicionadas por el contacto con el grupo de estudio de cada universidad y el acceso a la información correspondiente a las categorías de análisis. La segunda, es sobre la preservación de la identidad de los entrevistados. Por lo cual, para identificarlos se utilizarán las letras del abecedario de acuerdo con el grupo de estudio correspondiente, por ejemplo Gestor A, Graduado B, Profesor C, etc. Asimismo, como algunos gestores entrevistados también se desempeñan como profesores, también se utilizarán los aportes de las entrevistas para la dimensión docentes. En este sentido la identificación que se utilizará seguirá siendo aquella por la cual fue realizada la entrevista, es decir, gestor. La tercera aclaración radica en la existencia de una conexión entre los ejes de análisis y las dimensiones del estudio. Si bien cada dimensión, en cada eje, posee un contenido propio, las mismas se encuentran vinculadas entre sí y colaboran en su conjunto para el análisis del objetivo general de la investigación y para la comprensión de los interrogantes principales colocados en la introducción de este trabajo. Por tal motivo, para el estudio de una dimensión, cuando sea necesario, se utilizarán fuentes de información de otras dimensiones que colaboren en la construcción del argumento. Habiendo realizado estas consideraciones, a continuación se abordarán los ejes de análisis (1, 2 y 3), junto a cada dimensión de estudio (institucional docentes y estudiantes/graduados).

### 5.1.1 Eje 1: Dependencia Versus Autonomía

El eje 1 representa la relación de tensión existente entre la categoría *dependencia*, correspondiente a la universidad cuestionada, y la categoría de *autonomía*, correspondiente a la universidad necesaria, ambas explicadas en el capítulo 2 de este trabajo. Por un lado, la dependencia puede manifestarse a través de la copia de modelos foráneos, de la utilización de argumentos y discursos que justifiquen la dominación, la injerencia de rankings internacionales y grupos privados internacionales en las políticas institucionales, entre otros. Por otro lado, la autonomía plantea un proyecto propio de universidad, representante de aspiraciones y deseos de las clases subalternas. Ello trae aparejado la aparición de conflictos y disputas, tras poner en riesgo los intereses de los sectores dominantes. Además valoriza la cultura popular y la promoción de una concepción crítica de mundo. El objetivo de esta relación dialéctica es ver cómo la tensión entre dependencia y autonomía se comporta en las tres dimensiones correspondientes a las dos instituciones que forman parte del estudio de caso: UNILA y ELAM.

#### 5.1.1.1 Dimensión Institucional

Para comenzar con esta dimensión, se hará referencia a la categoría dependencia que apareció en ambas instituciones desde la perspectiva de la gestión. En el caso de la **UNILA**, esta categoría se identificó mediante la manifestación de algunos gestores entrevistados acerca de la tensión que se genera entre desarrollar una universidad con un perfil particular de promotora de la integración regional, la cooperación solidaria, la interculturalidad, etc. y ser una universidad federal brasilera que se encuentra condicionada por un sistema de educación superior, con sus normativas y exigencias. Así, uno de los gestores entrevistados, manifestaba: “A gente tem um desafio que é que a gente tem que estar dentro das normativas de ensino superior do Brasil e isso ainda carrega esse legado histórico que, a maioria do lugares, ainda se vê a atividade de aula, de ensino em sala de aula, como principal” (GESTOR B, 2017). En consonancia con este argumento, otro de los gestores afirmó:

*Tem um obstáculo que eu acho que, coisas reais da universidade poderiam ser flexibilizadas... tem às vezes coisas que são virtuosas do modelo que a gente pode estar jogando o bebê junto com a água do banho. E aí o que fazer com isso? Como lidar com essa questão? A institucionalidade da universidade brasileira, ela é suficiente para isso que a gente quer fazer de **inovador**? ou seria talvez melhor fazer dentro de outra institucionalidade não como universidade? como*

*uma .... e aí eu nem sabia dizer que tipo de institucionalidade [...] (GESTOR A, 2017, destaque nuestro).*

En una de las preguntas, el gestor A se cuestiona acerca de si la institucionalidad del sistema universitario brasileiro es suficiente para la UNILA o si es preferible ubicarla dentro de otro escenario institucional que se adecue a la *universidad innovadora* que se pretende. Asimismo, a través de su relato aparece una preocupación por la falta de institucionalización hacia el interior de la UNILA: “[...] O principal problema é [...] você montar as coisas e aí falar em institucionalizar e ter infraestrutura, normas, processos claros, etc. Isso ainda está nebuloso em várias áreas da universidade [...]” (GESTOR A, 2017). La cuestión de la institucionalidad como una problemática de la UNILA fue una constante en el relato del gestor A y B, asociada principalmente a la corta edad de la UNILA y a su dependencia a un sistema educativo que exige determinados condicionamientos para que las universidades se enmarquen dentro de él. Sobre este tema, el gestor B realizó una comparación de la UNILA y otras universidades consolidadas:

*[...] aqui na UNILA nós estamos sempre na borda, sempre na borda da legislação, na borda das ideias, sempre nas bordas. As outras universidades ficam no meio, elas já estão com sua base, já tem a suas ideias, ficam paradas aí e dificilmente acontece alguma coisa que movimenta ela para algum caminho ... elas já estão paradinhas. Agora a UNILA não, a UNILA está ainda em movimentação, ainda está tentando encontrar o seu caminho e isso gera muita tensão [...]. Isso aqui é bastante visível. As pessoas que ficam seis meses aqui acho já percebem que isso acontece (GESTOR B, 2017, destaque nuestro).*

*[...] numa instituição já consolidada ela já sofreu o suficiente para aprender o que funciona e que que não funciona. Aqui na UNILA como muitas pessoas vieram sem experiência prévia, de gestão de universidade, isso foi terreno para muitas ideias diferentes. Ideias diferentes implicam em organização diferente, fluxos de trabalho diferentes, processos diferentes, rotinas diferentes, e isso acho que foi uma grande dificuldade, um grande desafio que a gente ainda enfrenta inclusive, que é a parte da institucionalização [...] (GESTOR, B, 2017, destaque nuestro).*

La UNILA formó parte, junto con la Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), de una política del gobierno brasileiro de crear universidades federales de vocación internacional, orientadas hacia regiones de interés geopolítico, como fue el caso de América Latina y África (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2012). También respondió a la política de expansión de la red de educación superior en Brasil que se inicia a partir del primer gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva en 2003. En la

Exposición de los Motivos interministeriales nº 00331/2007/MP/MEC, para la creación de la UNILA, el entonces Ministro de Educación, Fernando Haddad, y el Ministro de Planificación, Presupuesto y Gestión, Paulo Bernardo Silva, colocaron la “[...] expansão da rede de ensino superior e sua interiorização em áreas mais distantes dos centros urbanos desenvolvidos; a ampliação do acesso à educação superior, promovendo a inclusão social; o incremento do investimento em ciência e tecnologia [...]” (BRASIL, 2007), como algunos de los objetivos del gobierno federal para la creación de la UNILA. Entonces, al ser una universidad que depende de una temática en particular, algunos gestores detectaron ese aspecto como una dificultad, como fue el caso del gestor B:

*Nos últimos tempos as universidades novas começaram a ter temáticas [...]. Essa é uma peculiaridade que não é só da UNILA [...] que é muito diferente do que era antes, porque antes era a universidade do lugar [...] **agora não, agora é universidade federal do tema.** Qual é o assunto que está em pauta na universidade [...]. Isso gera um certo conflito por que se é um tema, se supõe que ele vá ser trabalhado na tentativa de superar alguma coisa e depois que se supera, que acontece? (GESTOR, B, 2017, destaque nuestro).*

Este punto también será tratado en la dimensión institucional del eje 2, a través del cuestionamiento que realiza la gestión hacia algunos profesores que no se preocupan con la acogida de los estudiantes internacionales, sabiendo que trabajan en una universidad que brega por la integración latinoamericana. Pero volviendo a la categoría *dependencia*, en el relato de un gestor se detectó que el término *innovación* también fue utilizado, pero esta vez asociado a uno de los aspectos que el MEC coloca como condición para el financiamiento y la evaluación de las universidades: “[...] A gente tem que definir ainda a política de inovação. O MEC já sinalizou que quem não tiver essa política, vai perder ponto, vai perder recurso, etc.” (GESTOR B, 2017). Se manifiesta así una preocupación por la definición de políticas, como también puede ser la de internacionalización que recientemente fue solicitada por la CAPES para las universidades que deseen financiamiento de este organismo, que son orientadas por una coyuntura nacional, que a su vez responde a una Agenda Globalmente Estructurada de Educación (DALE, 2004) que determina cuáles son los temas actuales funcionales para la reproducción del Estado neoliberal. Como vimos, innovación, internacionalización, evaluación, regulación, entre otros, son los que se encuentran encabezando la lista.

El hecho de que la UNILA fue creada en un contexto político diferente al actual, se señaló como uno de los principales desafíos por uno de los gestores entrevistados:

[...] a gente está numa cidade pequena então a gente precisa ter um campus, aí a gente tinha um campus, aí uma empreiteira abandonou o campus. Agora é um outro cenário político nacional, a nossa obra custa muito para ser concluída, a gente já não tem tanta abertura política no ministério de educação e nos demais ministérios para então olhar que essa é uma prioridade de nação, de Estado. Então eu vejo assim... que uma das nossas dificuldades nesse momento é o momento da política brasileira. Então é uma diferença. **A porta aberta que nós tínhamos em 2014, 2015; 2016 e 2017 não é a mesma.** Então a gente vive um conflito não só de manutenção dessa estrutura, dessas instalações, como do próprio projeto da universidade. **A temática pode estar ameaçada,** se não for entendida e compreendida como uma política externa brasileira, como uma política de aproximação e fortalecimento de todo o bloco da América Latina e o Caribe, como uma contribuição do Brasil para isso [...] (GESTOR C, destaque nuestro).

Dos semanas después del viaje realizado a la UNILA para desarrollar el trabajo de campo (junio de 2017), el diputado federal Sérgio Souza del *Partido do Movimento Democrático Brasileiro* (PMDB) del Estado de Paraná, presentó una Enmienda Aditiva (Medida Provisoria nº 785/2017) que proponía alterar la Ley nº 12.189/2010 que dio nacimiento a la UNILA, y crear la Universidade Federal do Oeste do Paraná (UFOPR). La justificativa esgrimida en la Enmienda fue que la UFOPR atendería la “[...] demanda de ensino superior público, de qualidade e gratuito na Região Oeste do Paraná [...]” y se constituiría como un “[...] fator essencial ao desenvolvimento da região a partir da transformação da Universidade da Integração Latino Americana (UNILA) que, por sua vez, neste momento funciona aquém do potencial para o qual foi concebida” (BRASIL, 2017). De esta forma, la Enmienda proponía la transformación de la UNILA en una nueva universidad, extinguendo su misión de integración latinoamericana y cooperación solidaria, además de poner en peligro la autonomía universitaria (UNILA, 2017d). Inmediatamente después de presentada la Enmienda, se creó un movimiento, llamado *UNILA Resiste*, compuesto por “[...] estudantes, professores/as, técnicos/as administrativos/as, e têm contado com o apoio de diversas pessoas e instituições da sociedade política e civil organizada [...]” (UNILA-RESISTE, 2017). Este movimiento realizó diversas actividades en defensa del proyecto original de la UNILA, entre las que se destacan: realización de la *Campaña de la Verdad de la UNILA*, realización de una petición pública en defensa del proyecto original, participación en una audiencia pública en el Consejo Deliberante del municipio de Foz de Iguazú, participación de una audiencia pública en la Comisión de Derechos Humanos y Legislación Participativa en el Senado Federal, en Brasilia, entre otras. En esta última, una graduada

uruguaya de la ELAM y estudiante de una de las maestrías de la institución, en su intervención manifestaba lo siguiente:

*Eu quero muito, em representação de todos os estrangeiros que estudamos na UNILA, eu quero muito agradecer ao povo brasileiro aqui na sua casa, que às vezes é tomada de arrebatado, mas vocês foram eleitos por esse povo e esse povo nos dá a oportunidade de poder estudar. Muitas vezes se diz que os estrangeiros viemos ao Brasil a roubar as vagas dos brasileiros, eu queria só manifestar **que quem rouba a vaga dos brasileiros é o corte do investimento na educação pública, não são os estrangeiros [...]. No Uruguai 90% do ensino superior é público. Nós temos vários estudantes brasileiros estudando lá. Nós recebemos estudantes brasileiros com orçamento público do Uruguai para que eles possam estudar e permanecer também em nosso país, também o mesmo acontece na Bolívia, na Argentina [...]. A internacionalização das universidades ela nasce com as universidades, ela nasce antes dos Estado-Nação. Faz 10 séculos senhoras e senhores que isso acontece, não é novo [...]. Eu sou da periferia do Uruguai, eu venho da periferia... o chão da minha casa é de chão batido. Eu sei o que é passar fome e eu sei o que é ser a primeira, dentro de uma família de três irmãs, a ter ensino superior. Então essas universidades não estão atendendo as elites dos outros países, elas estão atendendo as periferias para a gente encontrar em conjunto essa solução [...]*** (YACOVENCO, 2017, destaque nuestro).

El accionar del movimiento UNILA Resiste y la campaña en torno a la defensa del proyecto fundador de la institución, que tuvo una duración de casi un mes, causaron repercusiones a nivel nacional, regional e internacional. Frente a este contexto, el 15 de agosto de 2017, el diputado del PMDB retiró la enmienda; pero, como ya advirtieron algunos de los gestores entrevistados, el desafío de la UNILA continúa siendo cómo relacionarse con el actual escenario político para el mantenimiento de la temática de la universidad. A partir de la presentación de la UNILA que se realizó en el capítulo 4, se abordó el contexto de creación y las principales características de esta universidad, que nos llevan a encontrar explicaciones sobre el porqué la UNILA se encuentra amenazada, sobre todo, en el escenario político que se configura a partir de 2015, en Brasil y en América Latina, de avance de fuerzas conservadoras y retroceso de fuerzas progresistas. En este sentido la categoría de dependencia entra en conflicto con las bases que dieron nacimiento a la UNILA como una institución destinada a contribuir con la integración regional, la solidaridad, la equidad, y la socialización del conocimiento. Según el PDI de la institución los principios filosóficos y metodológicos que orientan la educación, la investigación y la extensión en la UNILA son la interdisciplinariedad, la interculturalidad, el bilingüismo y multilingüismo, la integración solidaria y la gestión democrática (UNILA, 2013a). Asimismo, en este documento se coloca qué se espera del egresado de la institución:

Somente com um saber acadêmico sólido e com a **consciência** do processo histórico da América Latina e Caribe, marcado pela dominação cultural, econômica e social, **o egresso tornar-se-á sujeito do processo de transformação da região**, uma região que, parafraseando Aníbal Quijano, encontra-se presa à lógica da colonização do poder e do conhecimento, permeado pelo eurocentrismo. Para romper com esta dita lógica da colonização do conhecimento e buscar, assim, a **emancipação** da América Latina e Caribe, faz-se imprescindível questionar os conteúdos sob novos parâmetros, novas perspectivas, gerando novas soluções e valorizando os seres humanos, sem distinções de nenhum tipo (UNILA, 2013a, p. 15, destaque nuestro).

Los principios filosóficos y metodológicos, al igual que el perfil del egresado que se espera de la UNILA, se aproximan a la categoría de autonomía perteneciente a la Universidad Necesaria de Darcy Ribeiro (1975). A través de un saber académico intercultural e interdisciplinario, en un ambiente de integración y solidaridad, el estudiante toma consciencia de la situación de alienación, concibe críticamente su entorno y promueve acciones para transformarlo. Se inicia así, un camino de emancipación, un camino de autonomía, marcado por conflictos y disputas con el orden hegemónico vigente. Cuando fue consultado sobre los mayores aprendizajes que le otorgó la UNILA, uno de los gestores entrevistados argumentó: “[...] foi o interesse por estudar e por conhecer melhor a nossa região. Eu acho que para quem nunca tinha tido contato com essa temática, rompe um pouco com aquela visão eurocêntrica, sabe? [...] e você começa a se apaixonar pela sua região y pelas relações que são estabelecidas e começa querer estudar e compreender esse processo” (GESTOR C, 2017).

Ahora bien, en el caso de la **ELAM** también se pudieron evidenciar aspectos que denotan una dependencia hacia el sistema económico-político internacional. Según uno de los gestores entrevistados de la ELAM, a partir de 2010 se incorpora una nueva modalidad de alumno que es la de autofinanciado. En un documento sobre preguntas frecuente, disponibilizado para estudiantes internacionales que deseen estudiar en Cuba, se destaca que “Esta modalidad de estudios por la vía del autofinanciamiento está dirigida a todos los profesionales de la salud foráneos o cubanos que residan en el exterior (previo autorizo) que tengan capacidad financiera para costear sus estudios, ya sea a través de créditos de instituciones, préstamos bancarios o por sus ahorros personales” (UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA HABANA, 2015a). Como bien se pudo observar en el gráfico 1 colocado en el capítulo 4, a partir del periodo 2010/2011 la matrícula de estudiantes comienza a decrecer en función de la disminución de la modalidad de estudiantes con beca y la apertura de esta nueva modalidad. De acuerdo con el gestor:

*Ahora estamos con una nueva modalidad, que es la modalidad de autofinanciado [...] porque hasta ahora todo ha sido gratuito, pero **bueno hay que empezar a recoger un poco fruto de lo que hemos formado**, entonces se está utilizando la*

*modalidad de autofinanciado para posgrado y algunos de pregrado [...] es una vía de ingreso que tiene el ministerio de salud de Cuba [...] (GESTOR E, 2016, destaque nuestro).*

El valor total de la carrera de medicina (los 6 años) es de 85.000,00 USD (SMC, 2017) que recauda el Ministerio de Salud Pública de Cuba por cada alumno que decide estudiar y que se gradúa en la ELAM. A partir de las entrevistas realizadas y del análisis documental realizado se detectaron dos justificativas posibles acerca de la decisión de comenzar a arancelar la carrera de medicina de la ELAM y de limitar el otorgamiento de becas. La primera está relacionada con los *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*, aprobados durante el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC), realizado en abril de 2011. Estos lineamientos se encuentran plasmados en un documento que fue objeto de debate, previo a la realización del Congreso del PCC, en toda la sociedad cubana. Factores externos a la isla ocurridos durante la primera década del siglo XXI, como crisis económicas, financieras, energéticas y ambientales; así como el recrudecimiento del bloqueo económico, comercial y financiero, tuvieron un impacto en el sistema económico cubano, por lo cual se generó un proceso de reestructuración para buscar alternativas de fuentes de financiamiento, incrementar la productividad, recuperar la capacidad exportadora, entre otras. Según la resolución de los lineamientos, aprobada durante el VI congreso del PCC:

El modelo reconocerá y promoverá, además de la empresa estatal socialista, forma principal en la economía nacional, a las modalidades de la inversión extranjera, las cooperativas, los agricultores pequeños, los usufructuarios, los arrendatarios, los trabajadores por cuenta propia y otras formas que pudieran surgir para contribuir a elevar la eficiencia (PCC, 2011, p.5).

Uno de los grandes cambios propuestos en los lineamientos, fue la posibilidad de la inversión extranjera, cuya composición pasa a ser de carácter mixto ya que el Estado cubano continuará siendo parte de la industria donde se realice esa inversión extranjera. También, otro de los cambios fue el surgimiento de la forma de gestión de trabajo por cuenta propia, permitiendo así la realización del trabajo no estatal en la isla. En materia de colaboración internacional, el punto 110 de los lineamientos, estableció “Continuar desarrollando la solidaridad internacional a través de la colaboración que Cuba ofrece, y establecer los registros económicos y estadísticos necesarios que permitan realizar los análisis que se requieran, **especialmente de los costos**”, mientras que en el punto 111 se colocó el objetivo de “Considerar, en la medida que sea posible, en la colaboración solidaria que brinda Cuba, **la compensación, al menos, de los costos**” (PCC, 2011, p. 19, destaque nuestro). De esta forma,

los lineamientos estipularon una reestructuración de la política económica y social de Cuba, impactando en las acciones de colaboración internacional, las cuales continuaron desarrollándose pero tuvieron que adecuarse a la coyuntura económica que atravesaba la isla en ese periodo (primera década del siglo XXI). También es importante resaltar que los nuevos lineamientos aprobados en el VI congreso del PCC en 2011, tendrán lugar en una sociedad que sigue eligiendo el socialismo como forma de organización económica y no el mercado:

El sistema económico que prevalecerá en nuestro país continuará basándose en la **propiedad socialista** de todo el pueblo sobre los medios fundamentales de producción, donde deberá regir el principio de distribución socialista “de cada cual según su capacidad a cada cual según su trabajo”. La política económica en la nueva etapa se corresponderá con el principio de que sólo el socialismo es capaz de vencer las dificultades y preservar las conquistas de la Revolución, y que **en la actualización del modelo económico primará la planificación y no el mercado**. La planificación centralizada de la economía y el control sistemático que el Estado, el Gobierno y sus instituciones deben ejercer, serán garantía del funcionamiento eficiente de los sistemas (PCC, 2011, p. 9, destaque nuestro).

Relacionado con este aspecto, en un artículo de la revista *Panorama Cuba y Salud*, uno de los profesores de la ELAM plantea:

La actualización del modelo económico cubano y la necesidad de construir un socialismo próspero y sustentable, ha conllevado la utilización de las capacidades de la ELAM para la formación de médicos cuyos gastos son asumidos por gobiernos con mayores posibilidades financieras que Cuba. Es el caso de Sudáfrica que envió un número considerable de estudiantes. Sin embargo, esta decisión legítima no deja de lado el otorgamiento de becas gratuitas concebidas dentro del proyecto tradicional de la Escuela (PEÑA PENTÓN, 2015, p. 38).

Ahora bien, la segunda justificativa para la incorporación de la modalidad de autofinanciado a la ELAM, fue colocado por los gestores de dicha institución. El gestor E afirmó “Nosotros estamos intensionando un poco más ahora los estudios autofinanciados, porque realmente a ver...los países con los que se los ha formado si ordenan ellos ahí sus recursos, que se yo...ellos mismos pueden preparar a los demás. Eso no está pasando [...]” (GESTOR E, 2016). En este fragmento el gestor E coloca una problemática, que también será abordada en la *dimensión estudiantes/graduados*, que es la dificultad que encuentran los graduados de la ELAM para insertarse laboralmente en sus países de origen, y atender la expectativa del perfil profesional para el que fueron formados, y la incapacidad de los Estados en aprovechar los recursos formados en la ELAM:

*El gran problema en los países es no saberlos utilizar [...] el país no los ha utilizado realmente como había que haberlos utilizado, llevarlos donde hay que llevarlos y darle la atención que hay que darles. Ese ha sido uno de los*

*problemas. Por eso es que Cuba está insistiendo en cada uno de los países no incrementar los ingresos sino que los que tienen utilizarlos adecuadamente. Porque para eso los hemos preparado. Nosotros los preparamos para que vayan a sus países a trabajar (GESTOR D, 2016).*

Complementando este fragmento, el gestor E especificó el lugar donde los egresados de la ELAM deben trabajar al regresar a sus países: “[...] no en la capital o el hospital de elite, a trabajar con los pobres de la tierra, el que lo necesita, a los barrios aislados, a los lugares de difícil acceso [...] (GESTOR E, 2016). Sin embargo, el gestor D mencionó algunos ejemplos en donde los graduados de la institución se encuentran trabajando conforme lo esperado: en los lugares más vulnerables. Uno de ellos es el caso de los graduados hondureños pertenecientes a la etnia Garífuna, una comunidad afrodescendiente de ese país. Esta etnia es la más numerosa de Honduras, la cual ha sido víctima de una histórica exclusión, y discriminación por parte de algunos sectores del pueblo hondureño. En el análisis de contenido realizado sobre la revista *Panorama Cuba y Salud*, el artículo de Espino Hernández (2008) contribuye con cifras de la Organización de Desarrollo Étnico Comunitario, que afirman que solo el 17% de los jóvenes garífunas llegan a la enseñanza media, mientras que solo el 3% accede a la enseñanza universitaria. De la misma manera en otro de los artículos encontrados se destaca que “Esta comunidad esperó 116 años para tener el primer médico garífuna graduado desde que fue fundada la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma en Honduras. Entre los años 2005-2007 se han graduado 32 médicos garífunas en la Escuela Latinoamericana de Medicina” [...] (GONZÁLEZ PEÑA, 2008, p. 63). Uno de los galenos graduados perteneciente a esta etnia regresó a su tierra con el propósito de construir, junto con la población, el primer hospital garífuna en Honduras, el cual fue inaugurado en el año 2007. Según el relato de este médico:

Hasta la fecha hemos atendido 128.348 pacientes, y sumados con el trabajo realizado por brigadas comunitarias, estamos cerca de la cifra de 140 000. Si nosotros cobráramos por lo menos 20 dólares la consulta, ello significa que le regalamos a la población más necesitada cerca de 4 millones 135 mil dólares, ese es parte de nuestro aporte (LUTTER CASTILLO, apud ESPINO HERNÁNDEZ, 2008, p.61).

Otro de los ejemplos mencionados por el gestor D fue el caso de la propuesta TATU desarrollada en Argentina. En otro de los artículos encontrado en el análisis de contenido, se coloca que la “Propuesta Tatu, es una organización sin fines de lucro, solidaria, independiente, latinoamericanista e internacionalista que asume como línea de pensamiento la del Comandante Ernesto Guevara y de la cual forman parte médicos egresados y estudiantes

de diferentes años de la ELAM” (ESPINO HERNÁNDEZ, 2009, p. 55). El nombre Tatu fue colocado en homenaje al nombre de guerrilla utilizado por el Che Guevara en la lucha en África, y el grupo tiene como objetivo brindar asistencia médica a las personas sin posibilidad de acceso a los servicios de salud. Algunas de las actividades que este grupo realiza son la identificación de los principales problemas de salud que tienen diversas comunidades de Buenos Aires, la formación de grupos de salud, el trabajo en educación para la salud, la recopilación de información para la planificación y ejecución de planes para la prevención de enfermedades y la recaudación de contribuciones realizadas por personas y organismos (ESPINO HERNÁNDEZ, 2009).

Lo anteriormente expuesto, permite vislumbrar una tensión latente en la UNILA y la ELAM entre los objetivos iniciales a través de los cuales ambas instituciones fueron creadas, y la coyuntura nacional, regional e internacional que va condicionando el desarrollo institucional. Frente a este panorama, se pudo evidenciar que las universidades fueron encabezando frentes de resistencia y acciones de lucha; pero al mismo tiempo tuvieron que realizar cambios para continuar su funcionamiento, que posiblemente modificaron el proyecto inicial de universidad, y colaboraron para trazar líneas de subordinación a un sistema hegemónico económico y político. Se continuará este análisis en la dimensión institucional del eje 2, a través de las categorías de exclusión y diálogo intercultural crítico y transversal.

#### 5.1.1.2 Dimensión Docentes

La dimensión que representa la visión de los docentes en el caso de la UNILA fue construida a partir de las entrevistas realizadas a tres profesores del curso de medicina, así como también se tomarán en cuenta fragmentos de la entrevista realizada a uno de los gestores de la ELAM que es profesor de dicha institución y como tal también fue consultado para esta dimensión del estudio. Cuando fueron consultados sobre las potencialidades de la institución uno de ellos colocó el desarrollo de un raciocinio crítico, mientras que otro hizo alusión al perfil humanista, comprometido con la realidad histórica, cultural y social de América Latina. También los tres profesores reconocieron que desde que trabajan en el curso de medicina de la UNILA, ha cambiado la esencia del docente que fueron antes de ingresar en la institución:

*[...] o professor que eu sou hoje, não é o professor que eu fui há três anos quando eu cheguei aqui. Completamente diferente. Acho que tudo isso faz parte do aprendizado. Tipo hoje, jamais daria a mesma aula que dei há três anos atrás.*

*Não dou mais expositiva, dou aula mais pensando em grupos menores, grupos tutoriais, e isso faz toda a diferença [...] (PROFESOR A, 2017, destaque nuestro).*

De la misma manera, el profesor B manifestó:

*[...] quando eu vim trabalhar na UNILA, eu descobri que o que eu fazia antigamente não era realmente um papel de uma professora. Eu era simplesmente uma professora de conteúdo. Lá, na faculdade privada que eu dava aula, dava aula teórica ou prática sem envolver o aluno como centro do processo de aprendizagem, sem fazer com que eles desenvolvam o pensamento crítico. Então isso foi uma transformação na minha vida, enquanto docente. Hoje me vejo de uma forma muito diferente, porque **o curso de medicina já nasceu diferente**. Então ele fez com que a gente buscasse isso [...]. **Eu vejo que eu me transformei** [...]. Agora eu diria que somos educadores, nesse sentido de instrução (PROFESOR B, 2017, destaque nuestro).*

Como se puede observar en los fragmentos de los profesores, existe un reconocimiento de cambio en la profesión de una forma más tradicional a una que contemple metodologías de grupos tutoriales, el desarrollo del pensamiento crítico entre otras. Según el profesor B, estos cambios vienen de la mano del perfil diferenciado del curso de medicina, que fue abordado en el capítulo 4 de este trabajo. En consonancia con este argumento, el profesor C afirmó:

*Nossa... eu sou professor há 20 anos e eu mudei muito a minha maneira de abordar. Não o ensino em si, mas a metodologia aonde você tem uma proatividade, chamamos de metodologias ativas [...]. E eu acho isso bom, isso acaba tornando o professor uma figura que tem que estar mais alerta do que normalmente estaria se fosse um **professor tradicional** [...]. Eu acho que o curso tem... você vai escutar muito falar deste curso, por que nós temos aí um caminho, **estamos na metade desse caminho** [...]. E um dia você vai escutar coisas boas deste curso (PROFESOR C, 2017, destaque nuestro).*

En el relato del profesor C se coloca la expectativa proyectada sobre el curso de medicina de la UNILA, mediante el reconocimiento de los aspectos positivos que se darán una vez que el curso consiga tener una trayectoria. Por otra parte, uno de los profesores comentó que una de las dificultades que tiene la institución para atraer estudiantes y profesores internacionales es la burocracia brasilera:

*[...] quando chegam ao Brasil, a nossa burocracia, nossa estrutura enquanto Estado, ela é sufocante [...]. Acho que o governo sufoca muito a gente, desde o ponto de vista da burocracia, como funcionam as coisas, tudo é muito difícil ... e eu tenho a sensação que em outros países as coisas são mais simplificadas em relação a isso. Essa é a sensação que eu tenho. As pessoas tem um choque muito grande (PROFESOR A, 2017).*

Con un argumento contrario al sostenido por algunos de los gestores entrevistados, el profesor A destacó que a pesar de ser una universidad nueva, la UNILA posee varios aspectos de la administración de los órganos públicos, destacando la burocracia dentro de la institucionalidad de la universidad:

*[...] esse é um grande problema que eu vejo para nós. Eu acho que a gente atrairia, aqui na universidade, pessoas muito mais qualificadas para trabalhar e para estudar, se a gente tivesse melhores condições. Não condições de trabalho, por que elas ... não são boas, não são boas! Acho que sim pode melhorar, mais eu acho que elas poderiam ser mais facilitadas. E eu vejo que esse é um grande problema nosso sabe? **Essa burocracia, tudo é difícil, tudo engessado** [...] e a universidade reflete muito isso, sabe? Ela é uma universidade nova, mas ela tem muito vícios de administração pública, de nossa administração, que ela acaba prejudicando isso (PROFESOR A, 2017, destaque nuestro).*

En este fragmento también se puede observar que el profesor hace referencia acerca de que mejores condiciones en la universidad, en referencia a la burocracia de los procesos, generaría la atracción de profesores y estudiantes más calificados para trabajar y estudiar. Ya que existe una relación entre las categorías de análisis, se abordará este punto en la dimensión de docentes del eje 2, que problematiza la tensión entre la exclusión y el diálogo intercultural, crítico y transversal. Pero volviendo al análisis de las categorías del eje 1, cuando los profesores fueron consultados sobre la realización de investigaciones, dos de ellos comentaron que llevaron a cabo investigaciones en un curso de especialización de una fundación norteamericana, llamada FAIMER (Foundation for Advancement of International Medical Education and Research). La sede central de esta fundación se encuentra en Filadelfia (Pensilvania) y cuenta con sucursales en diversos lugares, llamados institutos regionales, uno de ellos en Brasil. FAIMER es una fundación sin fines de lucro que ofrece un programa de desarrollo docente para educadores de las profesiones de salud, en colaboración con la *Universidade Federal do Ceará* y con apoyo financiero de la Secretaria de Gestión del Trabajo y de la Educación en la Salud del Ministerio de Salud de Brasil. Según el sitio web del Instituto Regional FAIMER- Brasil, son ofrecidos anualmente 40 cupos para profesionales de la salud, la duración es de dos años, y el reconocimiento del curso lo realiza la *Universidade Federal do Ceará*. Además, “O programa abrange temas de educação, liderança e scholarship, voltados à realidade brasileira, com ênfase no desenvolvimento de uma rede de educadores em saúde” (INSTITUTO REGIONAL FAIMER BRASIL, 2017a).

En el mismo sitio web se encontraron otras informaciones acerca de FAIMER como, por ejemplo, que fue creada en el año 2000 por la *Educational Commission for Foreign*

*Medical Graduates* de los Estados Unidos con el objetivo de contribuir a la mejora de la salud global a través de la formación de los profesionales de la salud. Asimismo, sus actividades se concentran en “[...] regiões em desenvolvimento do sul da Ásia, África e América Latina, e foca em três estratégias principais: desenvolvimento docente, pesquisas específicas sobre políticas e práticas de formação de recursos humanos e desenvolvimento de bases de dados que auxiliem na qualidade da tomada de decisões em educação” (INSTITUTO REGIONAL FAIMER BRASIL, 2017b). Resulta interesante analizar cuál es el interés de una fundación norteamericana en capacitar profesionales de la salud pertenecientes a regiones “subdesarrolladas” como el sur de Asia, África y América Latina. En un congreso realizado en Porto Alegre, donde asistieron varios rectores de universidades de toda América Latina, se discutió la injerencia de fundaciones, redes internacionales, empresas privadas, entre otras, en los sistemas de enseñanza de las universidades de la región. Haciendo referencia a las fundaciones, uno de los rectores realizó un juego de palabras, comentando que “muchas de las fundaciones que se describen sin fines de lucro deberían modificar su nombre y llamarse *fundaciones de lucro sin fin*”. Y son estas fundaciones de lucro sin fin las que, escondidas bajo un manto de buenas intenciones, obtienen ganancias a través de recursos públicos y consiguen generar mecanismos de dominación ideológica y mercantilización de la educación, por ejemplo, mediante el uso de palabras pertenecientes al lenguaje empresarial como liderazgo y gerenciamiento de cambios.

En el caso de la **ELAM**, la tensión entre las categorías de dependencia y autonomía desde la dimensión de los profesores apareció de forma más mitigada ya que, si bien en la actualidad la ELAM ha disminuido el otorgamiento de becas y ha creado una nueva modalidad donde los alumnos deben pagar por sus estudios, la formación que reciben los profesores es pública y pondera un tipo de conocimiento solidario, humanista e integral. En este sentido, en la entrevista realizada a uno de los gestores de esta institución, el mismo también fue interrogado sobre la mercantilización de la profesión, donde su respuesta fue:

*[...] Yo, por ejemplo, me imagino jamás cobrando una consulta [...] aunque me traigas un niño con convulsiones [...] no puedo, y eso es lo que yo le transmito a mis estudiantes y eso es lo que tienen los médicos en Cuba, que les cuesta un trabajo espantoso tener que cobrar por que [...] nunca han cobrado un servicio [...] **la salud humana está por encima de todo** y eso no debería cobrarse en ningún lugar y, además, si tú tienes conocimiento y tú sabes cómo hacerlo, cómo tú te vas a guardar el conocimiento para que medie el dinero no? [...]. Hay estudiantes que han perdido a sus padres porque no tienen dinero y el padre murió de un apendicitis porque no lo pudieron operar, porque no había dinero y el hermanito se murió de diarrea porque no podía. Entonces muchos se hacen*

*médicos justamente por eso [...] por la impotencia que genera que esa vida podía tener salvación (GESTOR E, 2016, destaque nuestro).*

Como fue mencionado en el capítulo 4, la solidaridad cubana en materia de salud cuenta con una tradición de más de 50 años. Pero, ¿cómo pudieron hacerlo si Cuba es un país que cuenta con inúmeras limitaciones económicas? Este fue un interrogante que surgió durante la entrevista. “No eres capaz de imaginarte lo que dos manos y oídos pueden permitirte hacer. Cuando tú aprendes a hacer un examen físico bien hecho con tus manos no te hace falta un laboratorio” (GESTOR E, 2016), fue una de sus respuestas. También comentó: “Es formación para hacer mucho con poco, porque nosotros no tenemos la súper tecnología [...] pero con un interrogatorio y un buen examen físico usted resuelve el problema de cualquier paciente, sin que medie una tomografía [...] sobre todo en lugares donde no hay nada, donde todo es difícil (GESTOR E, 2016). A través de estos fragmentos podemos descubrir las bases del método clínico que la medicina cubana adoptó y que han colaborado para el desarrollo profesional de los galenos cubanos, reconocido internacionalmente. Asimismo, el entrevistado manifestó la dificultad que implica que el diagnóstico de un paciente dependa de la tecnología, por ejemplo en lugares más vulnerables como en Haití:

*[...] cuando hay un terremoto en Haití, a mí no me hace falta llevar conmigo la resonancia, ni el tomógrafo...lo que hace falta es un interrogatorio y un buen examen físico para poder resolver los problemas. Y eso es lo que transmitimos aquí y por eso es que lo hacemos así. Porque es el método clínico [...] es enseñarle a usar las manos y el estetoscopio, las cosas primarias, elementales que te dan tanta información y que la misma tecnología en los países hace que tú te olvides del método clínico. Porque entonces el paciente viene con catarro y tú le dices tomografía computarizada. Le has hecho 10 radio X de tórax sin necesidad, si con un estetoscopio tu sabes lo que puede tener. Y eso nosotros les transmitimos a las personas. Por eso que tú dices "el médico es buenísimo". Sí, es buenísimo con dos manos, con dos orejas, porque está aprendiendo el abc elemental, lo que le dice la práctica médica desde que surgió [...]. **Es un arsenal de información lo que tú tienes con eso.** ¿Eso se lo enseñan a los médicos en otros países? ¿Por qué? Porque a las trasnacionales les importa que las personas usen los equipos y sacarle dinero al paciente con complementarios, con cosas que son innecesarias [...]* (GESTOR E, 2016, destaque nuestro).

Aquí también entra en discusión el interés de determinados grupos económicos, como las trasnacionales que obtienen ganancias mediante la salud, donde la ganancia se antepone a las prácticas humanas y donde una población enferma y dependiente de medicamentos es preferible a una población saludable. Por ello también la medicina preventiva es una de las enemigas de las grandes empresas que acaban viendo a los pacientes como potenciales

clientes. Como vimos, la formación de los médicos, así como los sectores públicos del área de la salud también atraviesan este proceso de deshumanización y mercantilización de la medicina, excluyendo del acceso a la salud a los grupos más vulnerables de la sociedad.

En un artículo publicado en la Revista *Panorama Cuba y Salud*, un profesor de la ELAM analizó dos modelos de formación de recursos humanos. El primero, de carácter hegemónico, centra su labor en la “[...] enfermedad, en la alta tecnología, el hospital como escenario y la especialización como paradigma de la práctica [...], premia la capacidad resolutoria puntual y desprecia la visión de conjunto del estado de salud del individuo y de la sociedad [...]” (PEÑA PENTÓN, 2007, p. 6-7). Continuando con el argumento, el profesor de la ELAM afirma que este modelo [...] impone una ética de mercado por encima del humanismo y el altruismo que debe caracterizar a los profesionales de la salud haciendo más selectivo y discriminatorio el acceso a los servicios y la garantía de los derechos sociales básicos (PEÑA PENTÓN, 2007, p. 7). El segundo modelo, aparece a través de un movimiento dialéctico para disputar el poder del primero, y posicionarse como una alternativa. Este modelo se caracteriza por ser “[...] científico biomédico y social que proyect[a] y fundament[a] un nuevo paradigma educativo en función del individuo y de la comunidad” (PEÑA PENTÓN, 2007, p. 7).

En consonancia con estos dos modelos, en otro artículo publicado por diversos profesores de la ELAM (SOCA GONZÁLEZ, et al, 2015), se destaca que frente a las desigualdades sociales y económicas de los países de origen de los estudiantes de dicha institución, donde predominan políticas neoliberales que acentúan conductas basadas en el individualismo, el consumismo, entre otros; el proceso formativo de estos estudiantes se realiza con un fuerte compromiso de sus realidades nacionales. En este sentido, “El proceso docente educativo se ha desarrollado intensamente con el propósito de fortalecer los elementos definidos en la misión, referentes a la preparación científico-técnica y el compromiso social [...] lo que ha exigido la contextualización y perfeccionamiento de diferentes acciones encaminadas a la consolidación y transferencia de valores” (SOCA GONZÁLEZ, et al, 2015, p. 36), entre los que se destacan la ética, el humanismo, la solidaridad, el compromiso social, la vocación de servicio, entre otros.

Como vimos, esta dimensión coloca la tensión entre las posibilidades que, por ejemplo, se ofrecen en una de las instituciones para que los docentes desarrollen su práctica de una forma diferente de aquella considerada como tradicional, y el fomento de la formación de estos docentes, mediante la realización, con recursos públicos, de una especialización creada por una fundación norteamericana. En otra de las instituciones, la disputa entre las

categorías analizadas en el eje 1, se manifestó a través de dos modelos de formación de recursos humanos: un modelo hegemónico centrado en la enfermedad, la tecnología y el hospital como elementos necesarios para la práctica médica; y otro contra-hegemónico basado en el método clínico, y en la prioridad de lo social como campo de acción de la medicina.

#### 5.1.1.3 Dimensión Estudiantes/Graduados

Como fue mencionado en el capítulo 3, esta dimensión comprende a dos actores del grupo de estudio de la investigación ya que dependiendo de la universidad, se consiguió implementar determinados instrumentos que permitieron la obtención de datos en uno u otro sector del grupo de estudio. En el caso de la UNILA se implementaron cuestionarios a estudiantes del curso de medicina y, en el caso de la ELAM, se realizaron entrevistas a graduados de esta institución. En la primera institución, los cuestionarios fueron entregados para el primer grupo que ingresó en la carrera de medicina, en agosto de 2014, que al momento de la implementación del cuestionario se encontraban cursando el sexto semestre. El total de cuestionarios completados fue de 22, de los cuales 13 fueron respondidos por estudiantes de nacionalidad brasilera y 9 de nacionalidad paraguaya.

En el siguiente cuadro (Cuadro 9) se exponen los aspectos positivos y los aspectos negativos acerca de la universidad, colocados en el cuestionario por los estudiantes de medicina de la UNILA<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Se optó por transcribir literalmente las respuestas de los cuestionarios, teniendo en cuenta la riqueza y la profundidad que las mismas aportaron al análisis. Asimismo, en el cuadro se encuentran representadas todas las respuestas escritas por los estudiantes, inclusive aquellas que se repetían.

Cuadro 9 - Conjunto de respuestas de los estudiantes de medicina de la UNILA acerca de los aspectos positivos y negativos de la institución

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencia con extranjeros y motivación en la construcción del curso.</li> <li>• Hay extranjeros muy "legais".</li> <li>• Vontade de fazer dar certo/ Ganas de que salga todo bien.</li> <li>• Buena infraestructura.</li> <li>• Integración.</li> <li>• Multiculturalidad</li> <li>• Institución con posibilidades de discusiones ampliadas.</li> <li>• Posibilidad de conocer varias culturas.</li> <li>• Localización en una zona de triple frontera.</li> <li>• Buena infraestructura.</li> <li>• La UNILA promete ser una universidad de integración latinoamericana de acá a unos años.</li> <li>• Posibilidad de conocer otras culturas.</li> <li>• Gratuidad en todos los sentidos.</li> <li>• Estructura buena.</li> <li>• Es una buena oportunidad de conocer personas de varios lugares.</li> <li>• Multiculturalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de estructura y organización.</li> <li>• Despreparo de los profesores de medicina para la comunicación en español.</li> <li>• Coordinación del curso.</li> <li>• Mala organización.</li> <li>• Falta de RU (Restaurante Universitario).</li> <li>• Desorganización.</li> <li>• Falta de recursos.</li> <li>• Falta de laboratorios.</li> <li>• Alta evasión.</li> <li>• Baja atraktividad de algunos cursos.</li> <li>• Falta de neutralidad política.</li> <li>• Cursos de baja atraktividad.</li> <li>• Alto índice de evasión.</li> <li>• Universidad en formación.</li> <li>• Todavía no tenemos campus propio.</li> <li>• Las instalaciones pueden ser mejoradas.</li> <li>• Falta un Restaurante Universitario.</li> <li>• Falta ayuda universitaria.</li> <li>• Falta experiencia en los educadores y técnicos.</li> <li>• No tiene restaurante, la cantina es pésima, no tiene para sacar fotocopias.</li> <li>• Poca integración.</li> </ul>

Fuente: Elaborado por la autora, en base a las respuestas del cuestionario.

Comenzando por los puntos positivos, en el cuadro 9 se puede observar que la mayoría de las respuestas estuvieron orientadas hacia aspectos relacionados a la diversidad de nacionalidades que se encuentran en la UNILA. La “multiculturalidad”, la “integración”, la “posibilidad de conocer varias culturas”, “experiencia con extranjeros”, fueron algunos de las respuestas en este sentido. El análisis sobre estos aspectos será abordado en el próximo eje sobre las categorías de exclusión y diálogo intercultural crítico y transversal, en la dimensión correspondiente a los estudiantes y graduados. Una de las respuestas se encuentra relacionada con lo mencionado por el profesor C de la carrera de medicina de la UNILA, acerca de que la universidad será eso que promete de aquí a un tiempo, como un deseo a futuro o como una expectativa a cumplir. En segundo lugar, la infraestructura de la universidad fue colocada como otro de los aspectos positivos, lo cual entra en tensión con el descontento manifestado

por algunos de los profesores acerca de la falta de un campus propio, al igual que fue colocado por varios estudiantes dentro de los aspectos negativos. En tercer lugar, aspectos como la gratuidad o la posibilidad de desarrollar discusiones ampliadas, se encuentran relacionados con los principios filosóficos que caracterizan esta institución federal brasilera, colocados en su PDI.

Sobre los aspectos negativos, los estudiantes destacaron, en primer, lugar la falta de infraestructura y organización de la institución. Dentro de la infraestructura señalaron la falta de un restaurante universitario, de un campus propio, de laboratorios y de un lugar para sacar fotocopias. Otro aspecto colocado, relacionado con la falta de infraestructura y organización, podría ser la escasez de recursos, que a su vez genera una disminución en la ayuda universitaria. Cuando fueron consultados en el cuestionario sobre el tipo de recurso que los estudiantes recibían de la UNILA, 13 alumnos respondieron “en este momento ninguno”, 6 reciben “becas de extensión o de algún proyecto de investigación”, 2 estudiantes colocaron “auxilio de la familia”, y 1 colocó que recibe tres auxilios por parte de la universidad: transporte, alimentación y vivienda. Ahora bien, resulta interesante analizar las respuestas sobre la “baja atractividad de algunos cursos” y la “falta de neutralidad política”. Al leer estos aspectos tal vez podríamos relacionarlos con el siguiente fragmento de la entrevista realizada al gestor C de la UNILA acerca del perfil diferenciado del estudiante de medicina:

*O estudante que entra na medicina é um outro perfil, uma outra realidade. A questão da postura do médico professor. Então assim... como se tivesse um status maior que os outros cursos. Então aqui sempre a gente tentou trabalhar para romper com isso e para que isso não fosse uma prática. Medicina é um dos 29 cursos da universidade (GESTOR C, 2017).*

También podríamos trazar un vínculo con el perfil del galeno que describió Darcy Ribeiro (1975), abordado en el capítulo 2, cuya profesión por un lado le confería un celo del conocimiento adquirido y, por el otro, desarrollaba un temor frente a la injerencia de otros actores que pudieran disputar ese conocimiento. De esta manera, ya que desde el inicio la UNILA fue creada para ser un centro de estudios de integración latinoamericana (GESTOR C, 2017), y luego fue incorporando otras áreas como las ingenierías, la medicina, etc. que actualmente son las más buscadas en términos de matrícula estudiantil, sería un argumento plausible para que algunos estudiantes de la carrera de medicina, y como veremos en el eje 3 en la dimensión de docentes, consideren que otros cursos “no son atractivos”, o por lo menos no lo son como el de medicina.

La “falta de experiencia en los educadores y técnicos” y el “despreparo de los profesores de medicina para la comunicación en español”, fueron dos respuestas que también pueden vincularse con la dimensión de docentes, ya que involucra el proceso de formación de los mismos. Sobre el aspecto de la comunicación en español por parte de los profesores, esa respuesta fue brindada por uno de los estudiantes internacionales, colocando el idioma como una barrera en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La “universidad en formación” como un ítem negativo, quizás entre en conflicto con una de las respuestas positivas, en la cual, al ser una carrera nueva, se ponderó la motivación en la construcción de la misma. Las respuestas acerca del “alto índice de evasión” y la “poca integración” serán analizadas en el siguiente eje.

Respecto a la **ELAM**, a través de las entrevistas a los graduados de esta institución, se identificó una tensión entre la formación recibida, cuyas particularidades fueron mencionadas en las dimensiones anteriores, y la práctica que ellos tienen que ejercer cuando vuelven a sus países de origen. Incluso este último aspecto fue considerado como uno de los argumentos de la gestión de la ELAM para comenzar con la modalidad de autofinanciado. En el caso del graduado A, cuando fue consultado sobre los principales valores que caracterizaron su formación, el mismo hizo referencia al humanismo, la solidaridad, el internacionalismo, y la integralidad, es decir, “[...] que el médico no solamente tiene que abocarse a la medicina sino tiene que tratar de abordar todas las áreas, o sea...ser más íntegro en el trato con el paciente, no abocarse simplemente a lo biológico, sino pensar todas las aristas que componen lo que se denomina salud [...]” (GRADUADO A, 2017). En este mismo sentido, también destacó:

*[...] "El médico que de medicina sabe, nada sabe". Era una máxima, creo que estaba en el libro de bioquímica, tipo en la primera página [...]. Es básicamente lo que ellos querían transmitir, que ustedes no están solamente para [...] extirpar un apéndice, sino que tu visión tiene que ser mucho más amplia. Entonces, en ese sentido, dentro de lo académico, me parece copado que ellos arranquen con eso, con que la visión tuya como médico no puede ser simplemente una célula, una pierna, una mano, un cerebro, sino que tiene que ser mucho más amplia [...]* (GRADUADO A, 2017, destaque nuestro).

Sobre la relación con otros médicos formados en otras instituciones, el graduado A destacó que algunos médicos primero piensan en sí, “[...] porque se están cuidando de una eventual demanda por ‘x’ cosa [...]” (GRADUADO A, 2017). También señaló la falta de formación de esos médicos, en lo concerniente a un perfil más humanista, y en el déficit del sistema de salud que condiciona a que el médico “[...] atienda cantidad y no calidad, que haga un atendimento de cantidad porque es lo que más factura, lo que les facturan a las obras

sociales, etc. y no se preocupan mucho con la calidad. Entonces todo eso, integralidad, humanismo, todos esos valores a la hora del laburo yo creo que están ausentes [...]” (GRADUADO A, 2017). Estos aspectos fueron los que más le llamaron la atención cuando retornó a su país, y sobre ello destacó:

*[...] Ese tipo de dificultades existen. Fueron muy chocantes cuando apenas llegamos. Después obviamente nos adaptamos. Ahora, está en uno mismo si adaptarse a una consulta de 15 minutos porque te lo exige la obra social. Eso ya es una decisión tuya. Vos como médico podés trabajar en el sector público, ganar más o menos lo mismo, no vas a ganar mal dinero, nunca va a ser poco el dinero que ganes siendo médico [...]. **Así que realmente es una cuestión de opción.** Vos podés optar por trabajar en consultas de 15 minutos o podés hacer un laburo decente (GRADUADO A, 2017, destaque nuestro).*

De la misma manera, el graduado B comenzó su relato comentando las particularidades del sistema de salud en Cuba:

*El sistema de salud en cada país está acorde a su sistema estructural y por eso la propuesta de Cuba, es una propuesta contra-hegemónica. En general los cubanos han desarrollado valores altamente humanistas, altamente solidarios, y eso se reflejaba en el proyecto ELAM no? **Que Cuba, siendo un país pobre, daba todo lo que tenía para formar médicos para que regresen a su país [...].** Y qué es lo que pasa en Europa? Ellos tienen otro modo de ver, con plata todo el tiempo. Porque eso también lo vivimos en Cuba. Muchos profesores que tenían grandes propuestas de Europa o de Estados Unidos para ir a trabajar a esos países. Robo de cerebros, eso sucede. Entonces en ese contexto, Cuba te forma y te forma en el quehacer cotidiano [...]* (GRADUADO B, 2017, destaque nuestro).

En este fragmento el graduado hace referencia a la formación académica y personal que vivió día a día en Cuba, adentro y fuera de la ELAM. En consonancia con ello, resulta interesante colocar a continuación una anécdota personal del entrevistado cuando fue estudiante de la institución:

*Una experiencia personal que tuve. Estaba en cuarto año, habíamos salido un fin de semana [...] en la costanera, y me cruzo a comprar una cerveza [...] y me encuentro con un profesor que era la eminencia, una eminencia en el hospital y en la provincia en la que yo estaba [...] y era uno de los tipos que más sabía ahí en ese hospital [...] Era profesor de todos los profesores, y bueno...me cruzo a comprar una cerveza y estaba ahí y yo voy y me paro y lo miro y le digo "eh profe". Una situación que en Argentina no se da, o se da muy poco. Esa relación con el profesor así tan cercana no? Y le digo "eh profe" y mi mira sorprendido "eh cómo anda" y me dice "estoy tomando una cerveza con la familia, los hijos", [...] imagínate que ellos tampoco es que ganan grandes sueldos, me quería invitar la cerveza, no quería que yo pague, o sea mi cerveza. Le digo "no, profe, no" y*

*dice “dale la cerveza”, le dice al que vendía la cerveza “porque estos chicos van a ir a ayudar a su gente, en sus países” y me mira así y me dice “vos te vas a ir a tu país no?” [...] “vete a ayudar a tu gente, tu gente te necesita, no te vendas por tres o cuatro pesos”. Son experiencias de vida que te marcan no?, porque él teniendo todas las posibilidades de haberse ido a otros lados, con todo el conocimiento que tenía, con toda la experiencia que tenía, no lo hacía (GRADUADO B, 2017, destaque nuestro).*

Al contar la anécdota, el graduado también recuerda que el profesor que menciona en su relato había realizado diferentes misiones solidarias en África, y que le llamaba la atención la humildad con la que se dirigía a sus estudiantes, así como el conocimiento y los valores que les transmitía, como por ejemplo el de no vender su trabajo al mejor postor y dedicarlo a aquellos que más lo necesitan. Otro de los aspectos destacados por el graduado B, al igual que fue abordado en la dimensión de docentes, fue la tensión entre el modelo de medicina cubana y el modelo hegemónico de medicina. En este sentido el entrevistado afirmó que:

*Cuba tiene una visión muy de la medicina clínica, del diagnóstico a través del interrogatorio, del examen físico, del interrogatorio exhaustivo y el examen físico. Ellos te plantean que el 95% de los diagnósticos lo hacen con el interrogatorio y el examen físico, y solo el 5% necesitan exámenes de laboratorio y en Argentina no se da así. Argentina es un interrogatorio básico y mucho laboratorio, para confirmación de diagnóstico [...] (GRADUADO B, 2017).*

Sobre el proceso de adaptación, coincidiendo con lo mencionado por el graduado A, el entrevistado egresado de la ELAM B relató algunas dificultades atravesadas durante ese proceso, principalmente en lo concerniente a la demora en la convalidación de su título. El graduado B regresó a su país en 2005 y su título fue convalidado en 2008, debido a que su país de origen no tenía un convenio con el gobierno cubano, el cual se firma en 2007, sumado al tiempo que llevó iniciar y concluir el trámite una vez aprobado el convenio. En este sentido, el graduado B manifestó: “[...] Mientras tanto uno tiene que sobrevivir [...]. Cada uno vivió su experiencia personal, yo empecé a hacer charlas de promoción de salud [...]” (GRADUADO B, 2017). Asimismo, durante el periodo de las negociaciones por la convalidación del título de medicina entre el gobierno argentino y el gobierno cubano, ambos graduados entrevistados se fueron a trabajar al exterior. El graduado A, realizó un viaje a Haití para una misión de solidaridad, mientras que el graduado B estuvo trabajando en un proyecto en el norte de Argentina en colaboración con Bolivia, y después en Venezuela. Cuando regresa a su país de origen, el graduado B destaca:

*[...] En general la adaptación no fue fácil. Pero uno como todo ser humano va tratando de adaptarse e ir viendo que cosas va cediendo y que cosas vas aceptando para poder adaptarte. [...] Adaptarte a qué? a un sistema capitalista, que te explota [...] y entonces hay que adaptarse e inevitablemente te terminas adaptando, lamentablemente [...]. Cuba es un sistema que tiene un sistema único de salud, público, único, universal, gratuito. Y entonces, primero que en Cuba no hay medicina privada, entonces todos cuando venimos en general queremos trabajar en lo público [...]. La gran mayoría entiende que la salud, **la solución al problema de salud viene por lo público no viene por lo privado**, lo privado es otra cosa. Ahora vos tenés una realidad [...]. Uno puede tener la mayor voluntad pero si no conseguís [...]* (GRADUADO B, 2017 destaque nuestro).

En este fragmento se puede observar una problemática relacionada a encontrar un trabajo que les permita vivir y que a su vez también coincida con aquello para lo que fueron formados en la ELAM. En un artículo, encontrado en la revisión bibliográfica, sobre el impacto de la ELAM en Uruguay, la autora analiza la labor de los egresados uruguayos de dicha institución en localidades cercanas a la ciudad de Bella Unión (Artigas-Uruguay). En este trabajo, la autora afirma:

La inserción laboral de los egresados de la ELAM no ha escapado a las dificultades que caracterizan la de los médicos en el país (multiempleo, subocupación, funciones no adecuadas a su capacitación, etc.). Muchos manifiestan deseos de trabajar en lugares diferentes a aquellos en los que se están desempeñando desde donde les sea posible realizar un mayor aporte, especialmente, en zonas con carencias socioeconómicas y en el medio rural. Para concretar estas intenciones han presentado proyectos de radicación de equipos médicos en esas zonas, sin que, en la mayoría de los casos, hayan obtenido la recepción esperada (PICARONI SOBRADO, 2008, p. 190).

En este sentido, sobre la labor que actualmente desarrollan los entrevistados de la investigación, el graduado A se encuentra trabajando en una clínica privada como psiquiatra, mientras que el graduado B trabaja en un hospital público y también en un servicio privado. Cuando fue consultado sobre el principal desafío que enfrentaba como graduado de la ELAM, el graduado B afirmó:

*[...] Nuestros desafíos como graduados es sobreponernos a todo este sistema [...] Todavía no lo hemos logrado. Vivimos una experiencia contra-hegemónica pero nos reinsertamos en un sistema de dominación que impone a través del mercado sus valores [...] Vos tenés que reinsertarte, tenés que trabajar donde puedas, donde te den espacio. En ese sentido, siempre va a ser más fácil insertarte en un sistema privado que en uno público, porque los objetivos son otros y eso tiene que ver con el sistema [...]* (GRADUADO B, 2017).

Sobre el tema de la adaptación, al reunir las entrevistas de los dos graduados, se percibió que el graduado A manifestó que el proceso de adaptación a un sistema con características diferentes de aquellas con las que fueron formados en Cuba, deviene de una elección personal, ya que cada uno puede escoger donde trabajar y cómo realizar su trabajo. Por otro lado, a través del relato del graduado B se pudo observar que al insertarse en un sistema diferente del cubano, la propia organización capitalista condiciona la opción a la hora de escoger el lugar de trabajo trabajar, ya que en el sistema público existen dificultades y en el privado facilidades. En las dos entrevistas también se identificó que ambos graduados hicieron mención a características del país donde se formaron como médicos, resaltándolas y contraponiéndolas con el sistema de su país de origen:

*[...] Cuba me hizo conocer no solo lo que es, lo que uno puede conocer como turista en Cuba, sino conocer la esencia de algo diferente, con lo cual uno no está en contacto todos los días. Obviamente nosotros vivimos en el capitalismo, esto que se le dice capitalismo, lo que sea; y fuimos a un lugar que dice no serlo. Entonces, estar en un país que tiene un sistema totalmente diferente al que se utiliza acá, te da una visión completamente... es como que se te caen un montón de ideas que vos tenías pre-fabricadas [...] **Cuba, en ese sentido, es el mundo al revés, es el lugar donde el cliente no tiene la razón [...].** Entonces, yo creo que encontrarnos con eso, por lo menos a mí, me dio vuelta la cabeza. Conversar con personas aleatoriamente y que sepan de historia, que sepan de literatura, que sepan la historia de tu país, que sepan dónde queda tu país, que sepan [...] más allá del Che Guevara [...] que sepan de la actualidad política de tu país. Esas cosas me abrieron mucho la cabeza, me hicieron pensar en que realmente otro mundo existe, es posible. Cuba yo creo que está más cercano a ese tipo de mundo que yo quiero, **pero que a la vez tiene muchísimas dificultades [...].** Yo creo que Cuba me abrió la cabeza en muchas cosas que no tienen que ver con la medicina, tiene que ver con una cuestión más global, estos valores del internacionalismo, la solidaridad y todo eso me parece que son valores que nosotros deberíamos tener cada vez más y estamos teniendo cada vez menos en este mundo tan globalizado [...] Entonces, me parece que es algo que todo el mundo debería tratar de entender por lo menos, **de cómo Cuba es condenado siempre todos los años por intentar hacer algo diferente, mientras hay países que solamente hacen guerras y matan gente no reciben ningún tipo de condena.** Eso me parece absurdo (GRADUADO A, 2017, destaque nuestro).*

*[...] es una institución en un país como es Cuba, que es un país pobre, con un sistema absolutamente contrapuesto al sistema capitalista del negocio, y ellos [...] **no lo ven al ser humano como un negocio.** Entonces, es otra transmisión de valores, con un sentido de la solidaridad muy alto, porque la solidaridad que nosotros aprendemos acá, en un sistema capitalista, es nada que ver con un sistema socialista. Un sistema solidario tiene que ser humano, sino no es solidario y ellos conocen muy bien lo que es la solidaridad. Es todo esto que ellos tienen: brindar, brindarse [...] (GRADUADO B, 2017, destaque nuestro).*

Además, en el fragmento citado del graduado A, se puede observar la mención al hostigamiento y condena que recibe Cuba por proponer una organización social, económica y política diferente. En la introducción de este trabajo también se comentó acerca del bloqueo económico, comercial y financiero impuesto por los Estados Unidos de forma ilegítima hacia Cuba por más de medio siglo; acción que ha sido y es repudiada anualmente en la Asamblea General de Naciones Unidas, así como por otras instituciones a nivel internacional. Retomando las anotaciones realizadas en el cuaderno de bitácora durante la estadía de 28 días en Cuba, apareció una reflexión en torno a la pregunta *¿Cómo Cuba consigue efectuar sus acciones de solidaridad internacional, consigue que su población tenga la expectativa más alta y la mortalidad infantil más baja de todo el continente Americano, siendo un país bloqueado y enfrentando todas las consecuencias que eso implica?* (REGISTRO CUADERNO DE BITÁCORA, 2016). Sobre esta pregunta, en el discurso pronunciado con motivo de la primera graduación de la ELAM, el 20 de agosto de 2005, Fidel Castro destacaba:

*¿Dónde está el secreto? En el hecho real de que el capital humano puede más que el capital financiero. Capital humano implica no sólo conocimientos, sino también —y muy esencialmente— conciencia, ética, solidaridad, sentimientos verdaderamente humanos, espíritu de sacrificio, heroísmo, y la capacidad de hacer mucho con muy poco. Los países ricos hacen exactamente lo que Cuba pero al revés. No forman médicos para el Tercer Mundo, les arrebatan los que esos países forman (CASTRO RUZ, 2005, p.4).*

Este fragmento de discurso, así como diversos elementos que ya fueron mencionados en este trabajo, podrían colaborar en el intento de dar una respuesta a este interrogante, sin embargo para el análisis de las dos categorías que componen este eje 1 se considera interesante colocar las bases de un gobierno de carácter socialista, que prioriza la atención de salud y la formación de la educación para su población, así como el humanismo y el internacionalismo como valores que traspasan las fronteras y se extiende a los pueblos que más lo necesitan. Desde la resolución del congreso de PCC de 2011, Cuba atraviesa un proceso de transformación interna y adaptación a los cambios internacionales, generando algunas dificultades, como puede ser el incremento del ingreso de turistas y todas las actividades de placer que ello trae aparejado como la prostitución y la droga, pero también se encuentran potencialidades vinculadas con la solidaridad del pueblo cubano, a su instrucción, a su resistencia, que ayudan a reforzar lo planteado por el graduado A acerca de que Cuba es lo más parecido a esa sociedad posible y necesaria.

En esta dimensión analizamos la tensión entre las categorías de dependencia y autonomías que se identificaron en la UNILA y en la ELAM a partir de las fuentes de información utilizadas. En el caso de la UNILA se reunieron elementos que permitieron analizar una disputa en el perfil del galeno del curso de medicina de esta institución: por un lado un médico comprometido con el aspecto social, que valora lo público en su proceso de formación así como en el área de actuación; y por otro, un médico que se asemeja al perfil descrito por Darcy Ribeiro (1975), con celo de su conocimiento y temeroso de aquellos que puedan disputarlo. En el caso de la ELAM, se percibió una tensión entre la formación que reciben los estudiantes, lo que ellos aprenden conviviendo en una sociedad como la cubana y la inserción en sus países de origen, que cuentan con otra organización social, y el tipo de medicina ejercida por los profesionales de salud es diferente de la que ellos aprendieron.

### **5.1.2 Eje 2: Exclusión Versus Dialogo Intercultural Crítico y Transversal**

La construcción del eje 2 de la matriz de análisis se realizó con el objetivo de estudiar las disputas entre las categorías de *exclusión y diálogo intercultural crítico y transversal*, identificadas en la UNILA y la ELAM. Como vimos en el capítulo 2, la exclusión se puede manifestar, entre otros aspectos, a través de la limitación de oportunidades de acceso a la educación y a la salud, perjudicando a los sectores más vulnerables de la sociedad. La intolerancia, la discriminación y el preconcepto son elementos que forman parte de esta categoría. Para contrarrestar, se encuentra la categoría de diálogo intercultural crítico y transversal, mediante la cual se propone un intercambio sincero que respeta la diversidad y aprende de las diferencias. Dentro de esta perspectiva, se pueden enmarcar las Instituciones Interculturales de Educación Superior, que atienden poblaciones de pueblos originarios, comunidades afrodescendientes, etc. A continuación se presentarán los resultados y en análisis del eje 2, a partir de las tres dimensiones (institucional, docentes y estudiantes/graduados), cuyo estudio se encuentra relacionado con el eje que acabamos de abordar.

#### **5.1.2.1 Dimensión Institucional**

En el caso de la UNILA, la dimensión institucional fue analizada a partir de las entrevistas realizadas a los gestores de esta institución, así como de documentos institucionales. Como fue observado en el capítulo 4, acerca de la creación de la UNILA, existen varios documentos institucionales, como Informes, PDI, libros de la consulta

internacional y de la UNILA en construcción; en los que se destaca la interculturalidad como uno de los ejes rectores de la institución. En este sentido, según el PDI (UNILA, 2013a, p.16, destaque nuestro):

A UNILA valoriza, na construção da integração regional: o **diálogo e a comunicação intercultural**, respeitando as diversidades existentes e possibilitando uma construção solidária e legítima; os saberes e experiências tradicionais colocando-os em interação com as diversas inovações científico-tecnológicas; e a história das diferenças e semelhanças entre culturas dos povos latino-americanos e caribenhos.

Dentro del diálogo intercultural, el tema del idioma es considerado como un aspecto relevante hacia dentro de la institución. Por ello, se promueve el bilingüismo y multilingüismo como condiciones culturales esenciales de la institución, ya que no solo se atiende una región donde se habla el español o el portugués, sino también se encuentran otras lenguas como el quechua, el guaraní o, en el caso de los haitianos, el creole. Sobre este aspecto dos de los gestores manifestaron:

*O que chamou a atenção na época, do projeto da UNILA [...] foi a parte do bilinguismo e da integração com a América Latina. Então para mim era isso o que tinha de inédito no projeto da universidade. Que era a primeira universidade que ia permitir falar espanhol dentro da universidade e que ia ter reserva de vagas para pessoas da América Latina e não só do Brasil [...] (GESTOR B, 2017).*

*[...] A questão do idioma, que eu acho que é a coisa mais saliente, que está o tempo inteiro lidando com o espanhol, corrigindo trabalhos em espanhol, etc., tendo mais contato com professores estrangeiros, e isso ajuda em questões de pesquisa e algo que normalmente não existe em outras instituições (GESTOR A, 2017).*

Existe una iniciativa, denominada TÁNDEM, que se lleva a cabo en la UNILA a partir de 2014 que tiene por objetivo el “[...] aprendizaje lingüístico e cultural, geralmente entre duplas, em contexto autêntico de comunicação e de cooperação” (UNILA, 2017c). Originalmente el significado de la palabra tándem fue atribuido a las bicicletas que cuentan con dos lugares para pedalear, y luego fue utilizado para hacer referencia a formas de trabajos y formas de enseñanza-aprendizaje colaborativas. Según el manual del proyecto Tándem de la UNILA:

*[...] o tándem tornou-se, antes de tudo, uma atividade complementar ao processo tradicional de aprendizagem de línguas (em sala de aula, principalmente), pois coloca os aprendizes de língua estrangeira em contato com falantes nativos ou*

competentes da língua alvo, propiciando assim ambientes comunicativos autênticos onde estes podem desenvolver suas habilidades sócio-cognitivas, interculturais e linguísticas de maneira plena e irrestrita. Enfim, a ideia desta cooperação linguística obedecería os mesmos pressupostos de um passeio de bicicleta tándem: **os dois companheiros precisam pedalar juntos e colaborar um com o outro para alcançar seu destino** (RAMMÉ, DEL OLMO, 2014, p. 4, destaque nuestro).

De esta forma, el proyecto Tándem permite el acceso democrático y gratuito a idiomas extranjeros, a través del contacto con personas nativas que hablen esas lenguas, permitiendo no solo el aprendizaje lingüístico, sino también el enriquecimiento cultural a través del intercambio de experiencias. En este sentido, la *integración* se constituye como una herramienta de colaboración para la superación de las barreras generadas por no saber determinado idioma. Sobre este aspecto, el gestor A destacó:

*Me parece que até aqui, na UNILA, a dimensão essa funciona melhor [...] por conta dessa questão. Você tem vários estudantes estrangeiros com vários brasileiros [...]. São pessoas que vão conviver com pessoas de países muito diferentes por 4 anos, dessa face muito importante da vida e eles vão carregar esse patrimônio para sempre. Eles vão ter contato tanto de amizade quanto profissionais [...]. Então, essa dimensão para mim é o que funciona, é o que a universidade já conseguiu consolidar e vai ser uma herança positiva que a UNILA faz. E incluindo um pouco essa **dimensão social**, porque quando você pega por exemplo a seleção de alunos estrangeiros, a UNILA pensa numa política de dar assistência estudantil para essas pessoas que vem de fora [...]. **Então, a gente não recruta [...] elites de países estrangeiros, que é o que acontece normalmente** (GESTOR A, 2017, destaque nuestro).*

En este fragmento, el gestor A hace referencia a la integración como una dimensión prevaleciente en la UNILA, por ser una institución compuesta por estudiantes de diversas nacionalidades. Asimismo, coloca otro aspecto importante que es la *dimensión social* de la institución, contraponiendo la experiencia de la UNILA con la tendencia hegemónica de disputa de estudiantes internacionales pertenecientes a las elites de sus países. En consonancia con este argumento, cuando fue consultado sobre las particularidades de la UNILA, el gestor B destacó en primer lugar la diversidad de la institución, generada por los estudiantes latinoamericanos, y en segundo lugar la inclusión social vinculada a las posibilidades brindadas por la UNILA para aquellos sectores de la sociedad que tienen más dificultades de acceso a la educación superior:

*A UNILA está pensada para que estudantes latino-americanos tragam essa diversidade à universidade. E isso é muito bom. Eu acho que um dos papeis da universidade é esse, é causar aquele incômodo, aquele conflito **de você conviver com pessoas muito diferentes do que você está acostumado** [...]. Da mesma*

*forma, [...] outro tipo do que está pensada, é do tipo da **inclusão social**. De não só beneficiar as pessoas que já tem mais oportunidades na vida, que para elas conseguir um ingresso na universidade seria mais fácil, pela própria formação e recursos que ela tem. Também para esse tipo de estudantes que teriam mais dificuldade de acesso. Isso não foi só a UNILA, também toda a expansão da rede federal de ensino superior no Brasil nestes últimos 10 anos, foi nessa linha de inclusão das pessoas (GESTOR B, 2017, destaque nuestro).*

Relacionado con el aspecto de la inclusión social, en el PDI (UNILA, 2013a, p. 21), en la sección sobre la política de ingreso en el nivel de grado, se destaca:

A UNILA, com base na Lei de Cotas - Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 - priorizará estudantes que tenham cursado o ensino médio em instituições públicas, além de autodeclarados negros, pardos e índios quando em situação de vulnerabilidade econômico-social, considerando, assim, os princípios de inclusão, de respeito à diversidade e da interculturalidade. A UNILA poderá criar e implementar uma política de ações afirmativas próprias visando a inclusão, permanência e ingresso de estudantes socioeconomicamente vulneráveis e historicamente excluídos da educação, principalmente do ensino superior.

De la misma forma, a continuación se colocará un fragmento de la entrevista realizada al gestor C, donde el funcionario amplía algunas informaciones acerca de la dimensión social de la universidad, así como de los cambios que surgieron con motivo de los recortes del presupuesto nacional destinado a las universidades federales brasileras:

*[...] hoje eu entendo que nós somos uma universidade muito mais voltada para questão da **inclusão social**, porque nosso perfil de estudante [...] é de estudantes oriundos da classe C y D. Então, são estudantes oriundos de escolas públicas. As cotas da UNILA, nas vagas do brasileiros, é de 52%, quando até 2012 a gente tinha em torno de 90 a 95% de estudantes oriundos de escola pública. Antes da lei, porque a gente tem uma lei no Brasil que diz que no mínimo 50% das vagas tem que ser para estudante de escola pública. Em 2014 quando a gente adere ao SISU, nosso conselho universitário aprova que 52% das vagas são para esses estudantes. Mas para você acessar a uma universidade federal, longe da sua casa... no começo tínhamos a perspectiva universal de atendimento dos auxílios da assistência estudantil, então a gente atraía um grande número de estudantes de uma condição socioeconômica bem vulnerável [...]. **Hoje, como o orçamento da assistência estudantil não acompanhou o número de crescimento de estudantes, a gente começa a mudar o perfil do estudante que acessa a universidade. Porque alguns, se vierem de fora ou mesmo se forem da cidade, precisam ter condições de se manter, condições financeiras, ne? Então, eu acho que teve uma mudança na expectativa de quem a gente entendia que poderia chegar nessa universidade. E quando é uma universidade do interior é mais difícil que esse objetivo seja atendido e atingido [...].** Numa USP é fácil pensar, numa UFSC, que tem centros de estudos latino-americanos, mas aqui é mais difícil, porque a universidade também nasce no período de interiorização do*

*ensino superior e a gente não é um grande centro. É difícil para atrair alunos, professores, conforme a área (GESTOR C, 2017, destaque nuestro).*

Aquí surgen las primeras dificultades vinculadas con la categoría de análisis de la exclusión. Como fue mencionado en el eje 1, las fuentes de datos trabajadas permitieron identificar que uno de los mayores desafíos que atraviesa actualmente la institución se encuentra vinculado con los cambios políticos desarrollados en los últimos años a nivel nacional, regional e internacional. Así, con el cambio de gestión presidencial en Brasil en 2016, mediante un golpe institucional, se restringieron y eliminaron políticas de inclusión social, derechos humanos, educación, salud, entre otras; impactando en el funcionamiento y configuración de las instituciones de educación superior. En el caso de la UNILA, los gestores entrevistados manifestaron que los impactos se sintieron con mayor intensidad en lo que respecta a la liberación del presupuesto para la continuación de la obra del campus proyectado por Niemeyer, liberación de presupuesto para concursos de docentes y técnicos administrativos, y disminución de presupuesto para asistencia estudiantil. Sobre este último aspecto, el gestor C afirmó:

*Até 2016, a gente tinha recurso para brasileiro e não brasileiro. No ano passado e neste, **a gente não tem recurso para nenhum estudante** [...]. Desde o ano passado a gente tem tido um contingenciamento de recursos, então se não têm novas bolsas, não tem para nenhum [...]. Ai alguns países têm programas de bolsa de complementação, que já foi mais [...] até porque é uma situação frágil e delicada. O custo da vaga do estudante na universidade, numa universidade pública federal brasileira, é caríssimo e, querendo ou não, o Brasil já faz essa contrapartida. Então, o que eles têm buscado, são as parcerias com esses órgãos para ver se minimamente a permanência do estudante com bolsa a gente tem a **contrapartida do país de origem**. A situação ideal seria se o Brasil tivesse condições, porque tem países com realidades sociais muito piores do que a nossa e eu posso citar o exemplo do Haiti. Como [...] negar aos haitianos o direito a essa perspectiva de formação? Mas hoje a gente faz muitos esforços e **prioriza o orçamento da universidade para atendimento de estudantes** [...]. Então, a gente deixa de fazer capacitação, deixa de fazer novos investimentos e novos programas para pensar no apoio aos estudantes. Eu acho que essa é uma questão que você vai ver na gestão da universidade. Essa preocupação com a **permanência dos nossos estudantes** aqui, porque é um investimento muito alto, principalmente não só um investimento financeiro, mas são perspectivas de vida, **são histórias de vida que são marcadas**. Então, cada estudante que vai embora é um projeto de vida que pode ter sido desfeito, então a gente se preocupa muito com isso. Ela é uma preocupação geral (GESTOR C, 2017, destaque nuestro).*

En este fragmento, además de retratar la dificultad en cuanto a los cortes de los recursos federales para la asistencia estudiantil, el entrevistado destaca que, frente a este

nuevo contexto, desde la gestión de la universidad se están buscando contrapartidas por parte de los países de origen de los estudiantes internacionales para la permanencia de los mismos en la UNILA. Otra de las dificultades retratada por el gestor C se vincula con la falta de una política institucional para recibir, apoyar e integrar a los estudiantes en la universidad:

*[...] as pessoas têm uma postura profissional que parece **não se comprometer com a história do outro**. Então a gente se sente, muitas vezes, enxugando o gelo, porque são situações isoladas de apoio, de acolhida, mas que **não constituem o projeto institucional** [...]. A prática tem que ser institucional, não pode ser isolada num curso ou porque agora é um gestor [...]. Ela é uma política da instituição para contribuir para que o **próprio projeto da universidade não seja questionado** para quem está dentro. Porque se não os próprios estudantes vão dizer: a integração latino-americana é bem bonita, e aqui? e a minha integração com meu professor, com o técnico que me acompanha com o pessoal do laboratório é como? com o sistema de transporte? [...]. É difícil. Mas é difícil também pelo momento e a circunstância da vida que eles estão. Por isso, precisa ser algo institucional essa acolhida e não pode ser só na primeira semana. O meu grande **questionamento com relação à acolhida**, é que as pessoas interpretam como se fosse só a primeira semana de aula. Mas os sofrimentos que os estudantes vão passar? Ele pode se dar em outros momentos. E o que está em sala de aula? Que convive, que vê os estudantes toda a semana, como ele olha para esse estudante? Para esse sujeito que está na sala de aula dele? (GESTOR C, destaque nuestro).*

Aquí el entrevistado afirma que falta una política institucional de recepción y contención a los estudiantes desde que llegan a la universidad y, luego, durante su permanencia en ella. Asimismo, realiza una crítica sobre la concepción de algunos actores universitarios, especialmente los profesores, por no comprometerse con la historia del otro, es decir con la historia de vida de los estudiantes. De acuerdo con el entrevistado, los estudiantes pasan mucho tiempo en la sala donde los profesores ministran sus clases, por lo cual los docentes deberían tener una sensibilidad mayor con los estudiantes en lo que respecta a su proceso de adaptación y a las particularidades de cada estudiante. A continuación se colocan dos fragmentos del gestor C, en los cuales hace alusión a una falta de compromiso por parte de los docentes en lo que respecta a la diversidad e historias de vida de los estudiantes:

***O idioma é ainda uma barreira, uma das maiores** [...]. O brasileiro no primeiro semestre ele vai ter dois dias de aula de espanhol e o não brasileiro vai ter aula de português, mas os nossos outros colegas professores, que não são os que ministram português para não brasileiros e espanhol para brasileiros, **têm práticas pedagógicas equivocadas** e solicitam que os estudantes entreguem trabalhos, provas em português, sendo que os estudantes podem dominar o quéchua, o guarani e não o espanhol. Os alunos haitianos é outro, é creole. É*

*claro que você tem que ver o aprendizado e não o domínio da língua. E a gente tem colegas que não se esforçam para, os conceitos básicos daquilo que ele ministra, saber a tradução dos dois idiomas, para então **transpor essa barreira do idioma no aprendizado**, a gente tem muito docente com nível de especialização, de pesquisa excelente, mas que não consegue fazer a transposição didática [...]. Então essas são as principais situações que contribuem para esse choque dos estudantes quando eles ingressam [...] (GESTOR C, 2017, destaque nuestro).*

*[...] Então acredito que esse vai ser outro ponto que a gente vai ter que avançar daqui para frente que é a questão da **formação continuada dos nossos professores** [...]. Com os técnicos não têm tanto problema [...] de recusa do outro, mas nos professores têm [...]. Eu tive duas reuniões na reitoria essa semana que é casos assim: os professores reprovam 80% dos estudantes e chegam no primeiro dia de aula dizendo “se 35% passar comigo olha, eu dei meu melhor!”. Então, você já diz no primeiro dia de aula que 20, 30 alunos da sua turma não tem nem o por que ficar ali, por que com você não vão aprender e isso na vida de um estudante, não é só um componente curricular, uma disciplina. São dois anos, porque a oferta aqui é anual, de componente curricular, de disciplina, então se ele perdeu é só no outro. Então, para ele sair desse círculo, se ela for um requisito para uma outra, são dois anos de vida! Sabe essas interpretações do sentido de seu trabalho, eu acho que falta um pouco [...] (GESTOR C, 2017, destaque nuestro).*

Ya sea por la utilización de prácticas pedagógicas equivocadas o por la falta de formación continuada de los profesores, el entrevistado considera que para resolver esas dificultades, es preciso una política institucional de acompañamiento y de integración del estudiante, que colabore para la formación de los docentes frente a la diversidad, en todos sus aspectos, con la cual se enfrentarán en su trabajo. También manifestó que los actores universitarios que llegan a la UNILA saben que están llegando a una universidad con particularidades diferenciadas del resto de las universidades federales, y por este motivo deberían preocuparse con la integración del otro, no como un sujeto extranjero sino como alguien que forma parte de esa diversidad:

*[...] Eu fico pensando o que a gente vai fazer, por que assim, o estudante, o técnico, o docente que veio para essa universidade sabia que aqui não era uma Federal do Paraná, Federal de Santa Catarina, não é a federal do Oeste de Paraná, é a **Federal da Integração Latino-americana**. Então, a gente tem que se **preocupar sempre com o outro**, com o processo, com o sujeito, com quem está na nossa frente, o que é que ele tem (GESTOR C, 2017, destaque nuestro).*

En la dimensión anterior, algunos estudiantes resaltaron el tema de la alta evasión de la universidad como uno de los aspectos negativos. Cuando el gestor C fue consultado sobre este aspecto, respondió lo siguiente:

[...] a gente não sabe a subjetividade do problema, essa é uma questão empírica [...]. A gente desconfia que a **metodologia de ensino contribui**, com a didática, mas a gente não ouviu os estudantes [...]. Algumas interpretações que nós temos, a partir do dados que foram coletados dizem respeito ao turno de **funcionamento do curso** [...]. **Aí a gente tem muitos cursos integrais**. O curso integral dificulta muito a permanência, principalmente do estudante sem bolsa [...]. Isso tem demonstrado a evasão. **A gente já tem os dados da evasão, não preocupa tanto. É um pouco acima da média nacional**, e isso é motivado por inúmeros fatores, principalmente a **mobilidade com o SISU**, você se candidata no SISU anualmente para 4 possibilidades [...]. Então, se ele entrou como primeira opção na UNILA, ele tem ainda outra opção e mais três, então eles vão migrar. A gente ouve uma dificuldade, de alguns estudantes de algumas áreas, se **adaptarem ao Ciclo Comum de Estudos**, por quê? Porque o Ciclo Comum de Estudos hoje, ele é um conteúdo de aproximadamente 500 horas, pode representar um quinto ou um sexto do curso, altamente concentrado nos três primeiros semestres. Então, as vezes o aluno de 17, 18 anos que entrou na Química, ele quer ir no laboratório, ele quer usar jaleco, ele quer fazer experimentos, ele entrou na química, mas ele vai ter aula de fundamentos de América Latina [...]. Mas ele não veio para fazer isso, ele não veio para aprender esse conteúdo, ele vai ter aula de ética e ciência. Então, muito provavelmente, no desenvolvimento da instituição, a gente vai ter que rever um pouco da forma de oferta do Ciclo Comum (GESTOR C, 2017, destaque nuestro).

En este fragmento el gestor coloca algunos factores como causantes de la evasión de los estudiantes, entre ellos, la modalidad integral de varios cursos (al disminuir las becas los estudiantes se ven obligados a trabajar y no pueden asistir a las clases), la posibilidad que tienen los estudiantes brasileiros que ingresaron por el SISU de migrar hacia otras universidades, la dificultad presentada por los estudiantes para adaptarse al Ciclo Común de Estudios, y la metodología de enseñanza utilizada por los profesores. Sobre este último aspecto, el gestor C explicó:

[...] a gente tem um conjunto de docentes ainda com uma **compreensão um pouco equivocada sobre a aprendizagem e a avaliação da aprendizagem**. Então, os colegas que se formaram desta forma, nesse processo de formação... **naturalizam os altos índices de reprovação** [...]. Porque a gente tende a acreditar, a partir desse estudo que a gente fez, que a **retenção** que é quando o estudante começa a reprovar 5, 6, 9 vezes na mesma disciplina, que esse **tem sido um fator mais preponderante para a evasão do que outras questões**, como não ter um campus, não ter um laboratório, de uma bolsa; mas pesquisa mesmo, dados qualitativos nesse sentido a gente não tem (GESTOR C, 2017, destaque nuestro).

Nuevamente aquí se hace referencia al impacto de la labor de los profesores en la vida académica del estudiante, en este sentido, en lo que respecta a la decisión de abandonar sus estudios. Según el gestor citado, la retención del estudiante en una materia ha sido el factor

más preponderante por encima de los que fueron ya mencionados. Para finalizar el análisis sobre esta dimensión, en la entrevista el gestor C destacó la importancia en la utilización del lenguaje, para referirse a los estudiantes internacionales, así como en la inclusión de las diversas nacionalidades latinoamericanas a la hora de invitar algún conferencista a la universidad. Se considera relevante para el proceso de reconocimiento de los estudiantes y profesores brasileiros, como latinoamericanos.

*[...] o ano passado a gente conseguiu trazer o ex-presidente do Uruguai [...]. Mas é porque muitas vezes aqui, a gente tem um porcentual de 84% de professores brasileiros, então as pessoas ficam se reafirmando muito, como identidade nacional. A gente [...] fala: não gente tem que ponderar, uma vez um brasileiro, uma vez um não brasileiro. **Para todo mundo se reconhecer como latino-americano e pertencente desse mesmo bloco.** Não o brasileiro não se reconhece enquanto latino-americano. Por isso, que a gente tenta, o máximo no discurso, não chamar os nossos alunos estrangeiros de estrangeiros, mas **de estudantes não brasileiros** [...]. Porque no começo, eu me recordo muito desses discursos assim: “ah, os brasileiros e os demais latino-americanos”. Mas gente, a gente também é. Então é uma tentativa de no próprio discurso criar essa homogeneidade de compreensão (GESTOR C, 2017, destaque nuestro).*

En el caso de la **ELAM**, la tensión entre las categorías de exclusión y dialogo intercultural crítico y transversal presenta algunas similitudes y diferencias respecto a lo que fue mencionado anteriormente sobre la UNILA. El primer aspecto que se puede destacar como una similitud es la diversidad en la composición de la matrícula que caracteriza a dicha institución. Según el Catálogo Institucional de la ELAM (2011), esta universidad contó con estudiantes provenientes de varios pueblos originarios como los mapuches (Argentina), aimaras y quechuas (Bolivia), Kuma (Panamá), Kiche y Kagchikei (Guatemala), entre otros. Con motivo de la conmemoración del décimo aniversario de la ELAM, en una entrevista realizada por el sitio web *CUBADEBATE* a la vicerrectora académica de la institución, la misma afirmó que “En la actualidad estudian muchachos de 55 países -pues se incorporaron de países africanos y hasta de pequeñas islas del pacífico- y el 75% de ellos son hijos de obreros y campesinos; además de estar representadas con becarios de 104 comunidades originarias de América Latina (MATRÍCULA..., 2010). Sobre esta composición de diversas etnias y culturas, Peña Pentón, Fernández Sacazas y Alemany Pérez (2007, p.5) también destacan que la “[...] ELAM ofrece oportunidades que no tienen otros centros universitarios [en donde] la propia diversidad del estudiantado se convierte en una fortaleza para ampliar los horizontes científicos y culturales de los participantes en la aplicación de la estrategia”. De la misma forma, en el documento institucional de la ELAM ya referenciado, se expresa que esta

diversidad hace que la ELAM sea una institución peculiar, con grandes desafíos tanto para estudiantes como para profesores:

La heterogeneidad de culturas, religiones y costumbres que caracterizan a los jóvenes que estudian en la ELAM, hacen de esta universidad una institución académica muy particular donde sus profesionales trabajan a diario por perfeccionar este hermoso y complejo proceso que los lleva a enfrentar aulas con alumnos de una multiplicidad de naciones (CATÁLOGO INSTITUCIONAL DE LA ELAM, 2011, p.30).

Asimismo, en la entrevista realizada a los gestores de la ELAM también se hizo mención a la diversidad como uno de los elementos más importantes:

*Cada país tiene un día de celebración y desarrollan, a través de extensión universitaria muchos, movimientos culturales de sus países [...]. Es una riqueza de contenido, porque por ejemplo si tú vas a abordar contenidos de ética médica, los estudiantes tienen una visión de su país, de cómo es en su país, entonces se para el mexicano entonces cuenta de alguna vivencia familiar, se para entonces el panameño y te cuenta..., se para el nicaragüense..... y es una cosa linda que, además, la gente va aprendiendo de los países de sus compañeros de aula, de sus compañeros de cama [...]. Intercambian las costumbres de cada país, la religión, abordan temas de geografía (GESTOR E, 2016).*

*La diversidad cultural que tenemos aquí es inmensa [...]. Entonces, **todo eso requiere de una estrategia**, una estrategia que debe basarse ante todo en el **respeto a la diversidad** y darle los espacios para que ellos puedan intercambiar esa cultura y se convierte la escuela en un centro promotor de cultura. Y es la gran fortaleza, esa diversidad cultural se convierte en una fortaleza. Es decir, no los separa, esa diversidad los une, porque todos quieren conocer del otro. Y no es lo mismo conocer de un país sentándose en la computadora e intentando buscar lo que dicen los buscadores, que tener al lado mío todos los días con el que yo converso y que me cuente sus problemas, cosas como son y se conoce realmente (GESTOR D, 2016, destaque nuestro).*

El gestor D destacó que al tener una amplia diversidad cultural en la institución tuvieron que implementar estrategias desde la gestión, así como por parte de los docentes. Desde el área de la gestión, a continuación se colocará un fragmento de la entrevista del gestor E en el cual hace mención a la implementación del curso de nivelación, llamado Pre-Médico, que contempla las diferencias de los niveles académicos de todos los estudiantes y promueve un equilibrio sobre los contenidos básicos para el inicio de la carrera de medicina, así como la enseñanza del español para aquellos estudiantes que provienen de países que no son hispanohablantes.

*No es el mismo rigor de un país que el de otro, pero es necesario hacer una nivelación que pusiera a todo mundo en un nivel estándar para poder entender después lo que venía [...]. Además, los primeros estudiantes que ingresan acá eran muy humildes muy humildes, de tribus, personas que hablaban dialectos, indios [...]* (GESTOR E, 2016).

Debido a esta composición, la exigencia de requisitos académicos específicos como, por ejemplo, tener un determinado promedio o contenidos mínimos, no fueron elementos a tener en cuenta a la hora de seleccionar a los estudiantes para el ingreso al curso de medicina. En este sentido, cuando fue consultado sobre si el promedio del estudiante era determinante para el ingreso a la institución, el gestor D manifestó: “Ese tipo de requisito no existe para nosotros, porque sería un poco discriminador. Generalmente los que tienen las mejores posibilidades de estudiar en las mejores escuelas son los que tienen más dinero, entonces no sería justo” (GESTOR D, 2016). Esta frase puede enmarcarse dentro de los pilares que caracterizaron al proyecto original de la ELAM y, como vimos en el capítulo 4, que marcaron su rumbo durante los primeros años. Sin embargo, en la actualidad posiblemente ese fragmento entre en conflicto con la modalidad de autofinanciado, creada en 2010, a partir de la cual los estudiantes que desean recibirse de médicos en la ELAM deben pagar por sus estudios. Dentro de la categoría de exclusión, este podría ser un elemento contemplado, ya que se redujo el número de becas, limitando la posibilidad de aquellos estudiantes que pertenecen a los sectores más vulnerables y permitiendo el ingreso de aquellos que pueden pagar por sus estudios.

En esta relación dialéctica entre una categoría y otra, el diálogo intercultural crítico y transversal se puede manifestar por ejemplo en la recepción, acompañamiento y apoyo brindado por la institución para los estudiantes internacionales, sea de la modalidad becado o autofinanciado, que llegan a un país desconocido. En este sentido, el gestor E destacó: “Cuando llegan aquí están extrañando la familia, se deprimen, necesitan de alguien que los acaricie [...] y entonces nos tenemos que convertir nosotros en darnos cuenta quién está triste, conversar [...] y eso también lo agradecen, que seamos un poco mamá de ellos acá cuando llegan” (GESTOR E, 2016). En relación al vínculo entre los profesores y los estudiantes, el gestor E afirmó “[...] ellos hablan de los profesores, ellos ponen a los profesores allá en lo más alto, porque es que no es normal ese profesor que se preocupa porque ese estudiante avance [...]” (GESTOR E, 2016). Aquí podemos retomar la reflexión sobre el desarrollo de la sensibilidad, de la empatía con el *otro*, como elementos necesarios y presentes en todos los actores universitarios para que ese *otro* transite su experiencia de la mejor forma posible.

En esta dimensión se identificaron algunas disputas vinculadas a las categorías de análisis. La primera que se puede destacar es aquella vinculada a la vulnerabilidad de las instituciones a los cambios políticos y económicos, lo que trajo aparejado reformas en los proyectos originales. Al modificar el proyecto original de priorizar el ingreso de estudiantes provenientes de sectores sociales más vulnerables y colaborar, financieramente y motivacionalmente, para que ellos permanezcan en la institución; el perfil de estudiantes cambia y las tensiones se hacen presentes. Por otro lado, se identificó una disputa en el vínculo entre gestores y profesores, que se manifestó de forma diferente en las dos universidades. En el caso de la UNILA, uno de los gestores entrevistados afirmó que algunos profesores no poseen compromiso y sensibilidad con el proyecto de vida de los estudiantes, dificultando la permanencia de los mismos en la institución. Sin embargo, desde la gestión de la ELAM se manifestó que esa sensibilidad se encuentra presente entre los docentes; lo que también pudo ser evidenciado a través de elementos destacados en la dimensión de estudiantes/graduados que fue presentada en el eje 1. Para profundizar este análisis, a continuación se abordará la dimensión de los docentes de las dos instituciones que conforman este estudio de caso.

#### 5.1.2.2 Dimensión Docentes

En el caso de la **UNILA**, esta dimensión se construyó a partir de las entrevistas realizadas a los profesores del curso de medicina de esta institución. Cuando fueron consultado sobre cómo se organizan pedagógicamente para dar clases a estudiantes de diversas nacionalidades, los tres profesores respondieron que optan por mezclar a los alumnos en los grupos para no concentrar grupos de estudiantes de la misma nacionalidad. En este sentido el profesor C manifestó: “Em este momento para que exista uma integração entre os alunos, a composição dos alunos nas turmas de práticas elas são obrigatoriamente mescladas, para que exista um suporte ao aluno estrangeiro nesse momento [...]” (PROFESOR C, 2017). Asimismo, en torno de este tema el profesor A afirmó que:

*A mescla dos alunos eu acho básica. Intencional dividir os alunos em grupos mistos ou duplas mistas, pensando em diferentes países para forçar a interação dos brasileiros com os não brasileiros y vice-versa. [...]. Que eles interajam, primeiros para os brasileiros terem contato e segundo para os estrangeiros terem contato principalmente com a língua, pensando que eles vão trabalhar na rede y na rede se fala português, então não vão poder fugir disso [...]. E os resultados têm sido positivos [...]. A grande sacada é a intencionalidade na formação dos*

*grupos de trabalho: dividi-los por nacionalidades, pedir mescla, e por afinidade também, pessoas afins de países diferentes (PROFESOR A, 2017).*

En este párrafo, el entrevistado destaca que la práctica de formar grupos de diversas nacionalidades ha sido positiva, sobre todo en lo que respecta al intercambio lingüístico entre los brasileiros y los hispanohablantes. Sin embargo, según el relato de dos profesores, a pesar de utilizar esta herramienta para promover la interacción entre los estudiantes, la misma fue más difícil en los grupos de estudiantes de las primeras promociones que ingresaron al curso de medicina:

*A gente tem uma diversidade muito grande em relação às turmas. Cada turma é de um jeito, mas vou te dar um exemplo: o sexto período, o quarto período e o quinto, que são as turmas mais antigas, que nós começamos com metodologias mais tradicionais e metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, houve meio que uma separação. **Os brasileiros ficaram de um lado e os estrangeiros de outro. Não houve tanta interação.** Você vê até nos grupos que eles formam de amizades. Mas as duas ou três turmas que a gente tem, que é o terceiro e o primeiro, nós conseguimos fazer maior interação, já com a composição de grupos tutoriais e grupos de campo, de atividades práticas. **Mesclando brasileiros e estrangeiros, desenvolvemos um processo de aprendizagem solidária [...]** (PROFESOR B, 2017, destaque nuestro).*

*A gente tem realidades e realidades no curso. As primeiras turmas os grupos eram mais soltos, então os vínculos entre os brasileiros e os não brasileiros, era um pouco mais complicado. Já nas turmas mais novas, até por que a gente criou turmas intencionalmente mescladas, etc. e tal, o vínculo é muito interessante. **Eles interagem, trocam experiências, a gente até tem casais multiculturais no curso [...]** (PROFESOR A, 2017, destaque nuestro).*

Otro aspecto que se puede analizar en este eje, es el idioma en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en la relación entre profesor y estudiante. Como ya fue mencionado, dos de los principios rectores de la UNILA son el bilingüismo y multilingüismo, como condiciones culturales esenciales para el desarrollo de la integración latinoamericana que además debe articularse en diversos ámbitos como el administrativo, el pedagógico, etc. En el caso de los profesores entrevistados, algunos de ellos manifestaron que implementan herramientas para contemplar los dos principales idiomas de la universidad, las cuales se detallan a continuación:

*No início a gente tenta envolver esse estudante no processo de aprendizagem. Então geralmente sempre tem um hispano-falante que fala bem português ou entende melhor português e os outros não. Sempre tem um. Geralmente a gente vai um auxiliando ao outro. Geralmente a gente sempre deixa aberto se você não*

*entendeu pede para parar, se por exemplo o professor fala rápido pede para repetir, que isso acontece ne? E os colegas que entendem bem a língua ajudam a traduzir e assim vai, é um processo assim, a gente as vezes usa textos em espanhol de leitura. Na nossa leitura previa, por exemplo se tem um documento da Organização Panamericana da Saúde e também está em espanhol, eles escolhem em qual língua ler. No primeiro período a gente também traduz a prova, a prova integrativa que é para todos os módulos, agora é traduzida por professores que dominam o idioma espanhol. Então nós temos no curso alguns professores que são estrangeiros e que nos dão suporte em relação a isso e eles também ficam com os alunos e quando ficam com os alunos eles dão aula em espanhol ou português, eles podem escolher; mas geralmente a gente pede para que eles deem aula em espanhol para valorizar porque são poucos (PROFESOR B, 2017).*

*E as primeiras avaliações que são feitas no primeiro semestre, elas contemplam a prova em língua estrangeira [...]. E nós temos no curso professores hispanohablantes, por exemplo, que facilitam a integração entre os alunos e entre os profesores (PROFESOR C, 2017).*

En estos fragmentos además de mencionar la colaboración de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los entrevistados también destacaron la ayuda recibida por los profesores hispanohablantes en la interacción entre los profesores y estudiantes. Además del idioma, otro tema interesante para analizar en este eje es de los requisitos para el ingreso de los estudiantes internacionales al curso de medicina. En el siguiente fragmento de entrevista, se destaca la diversidad y el aspecto social, como dos peculiaridades de la UNILA, y se coloca como ejemplo la forma de ingreso de los estudiantes internacionales a la carrera:

*Então, a gente tem uma diversidade que sai da América Latina [...]. A dimensão cultural disso é muito grande. Eu acho que essa é a peculiaridade da UNILA. Ela também ser uma **instituição mais social** ne? Então assim, até agora a gente não aplica prova para os estrangeiros, mas por quê? Porque ela quer pegar aquela pessoa, que tem uma condição social que não foi reconhecida naquele país. Todas essas questões sociais que a UNILA se preocupa. [...] (PROFESOR B, 2017, destaque nuestro).*

El profesor B relaciona el hecho de ser una institución que prioriza cuestiones sociales con la no aplicación de una prueba de ingreso para los estudiantes internacionales, ya que el objetivo de la universidad es el ingreso de estudiantes provenientes de familias de bajos recursos. Sin embargo, al analizar su entrevista se percibieron elementos que entran en tensión con lo mencionado en el párrafo anterior. Recordemos que el curso de medicina de la UNILA no cuenta con un módulo preparatorio o nivelatorio, como si sucede en la ELAM, para equiparar y preparar los contenidos básicos para el ingreso a la carrera. Entonces, lo requerido

para la selección de los estudiantes internacionales es de un determinado promedio, de acuerdo con el país de origen en el cual terminó la enseñanza secundaria, así como de contenidos mínimos para el ingreso a medicina. En este sentido, el profesor B, destacó:

*[...] os estudantes estrangeiros eles chegam sem toda a preparação que os estudantes brasileiros têm, porque **os brasileiros eles estudaram muito para fazer o ENEM, terem uma boa classificação e serem aprovados**. E os estrangeiros a gente não tem nenhuma espécie de prova no nosso curso. Então, a gente selecionou várias por países e dentro de essas várias por países, olha-se o histórico com as notas do ensino médio e aí o estudante entra como aprovado ou não. Mas vamos colocar aqui, desde a primeira turma de nosso curso, a gente teve muitos problemas porque um aluno que entra no curso de Medicina e não estudou Biologia e Química como pré-requisitos, vamos supor, ele fez o ensino médio voltado para a contabilidade, então ele não viu as matérias de biologia e química que são essenciais para fazer o curso de medicina [...]. É tanto que até hoje a gente tem essa diversidade, **sempre os estrangeiros têm menores notas em relação aos brasileiros, mas por causa de nosso processo de seleção que não têm prova para estrangeiros** (PROFESOR B, 2017, destaque nuestro).*

Como se puede observar en el párrafo anterior, el profesor hace referencia a una diferenciación entre el nivel de contenido de los estudiantes brasileiros que llegan a la UNILA para estudiar medicina, y el nivel de los estudiantes internacionales. Inclusive menciona que esta desigualdad continúa hasta el presente, donde los primeros obtienen mejores notas que los segundos. En concordancia con este argumento, el profesor A enfatizó:

*Um dos grandes problemas, vou falar especificamente do curso de medicina mas eu sei que é muito comum em outros cursos, é o **critério para a seleção dos estudantes**. Porque os brasileiros são selecionados com um critério nacional que é o SISU [...]. Já os estrangeiros [...] não existe um tipo de prova de seleção [...]. Nós, enquanto curso, a gente trabalha um pouco com isso junto com as pró-reitorias, que são responsáveis e a gente conseguiu minimizar alguns problemas, porque a gente tinha problemas relacionados a déficit de conteúdo que quando os alunos chegavam de alguns países... porque na formação no ensino médio de eles [...] não contemplava esses conteúdos, diferente dos brasileiros. Então, a gente tinha alunos, principalmente conteúdos de Química e Biologia, que tinham alto conhecimento, **estudou cursinho** e tal... e os estrangeiros não tinham nem previsão de estudar, porque eles estudavam científico ou magistério ou administrativo empresarial, que são os modelos que tem em alguns países da América Latina, e alguns nem tinham visto o que significa uma célula, nunca tinham visto o que eram conteúdos de Química e aí chegavam e tinha um impacto grande e isso acabava prejudicando aos alunos. **Então, a gente começou a exigir que durante o processo de seleção houvesse algum tipo de conteúdo mínimo, um conhecimento básico para a gente poder trabalhar nos primeiros semestres** (PROFESOR A, 2017, destaque nuestro).*

Podemos relacionar estos dos fragmentos, de la entrevista del profesor A y B, con lo mencionado por los gestores de la **ELAM** acerca de que la aplicación de determinados requisitos, como promedio y contenidos mínimos, genera la exclusión de estudiantes provenientes de sectores más vulnerables y selecciona aquellos estudiantes cuyas familias consiguieron pagar por su preparación para el ingreso a una carrera universitaria, como sucede por ejemplo en Brasil con las instituciones que preparan a los estudiantes para realizar pruebas como Vestibular, ENEM, entre otras. Por lo tanto, si bien la educación de grado en las universidades federales brasileras es pública y gratuita, con la aplicación de un sistema de ingreso con esas características, se acaba restringiendo el acceso a la educación superior para la mayoría de la población. En la exposición de los motivos interministeriales para la creación de la UNILA, uno de los puntos fue el desafío en términos latinoamericanos que todavía enfrenta Brasil en la educación superior: “[...] o nível de acesso é um dos mais baixos do continente (11% da faixa etária 18-24 anos) e a proporção de estudantes nas instituições públicas reduziu-se, representando menos de 1/4 do total, tornando-se o peso da matrícula nas instituições privadas um dos mais altos da América Latina (75%)” (BRASIL, 2007). Por tales motivos, la aplicación y ampliación de exigencias para el ingreso de estudiantes a las universidades federales brasileras, posiblemente colaborará para incrementar el número de las informaciones mencionadas en los motivos interministeriales.

Otro tema relevante que apareció en una de las entrevistas fue la mención a la falta de higiene de algunos estudiantes de medicina, principalmente de los extranjeros:

*A gente tem uma dificuldade com a higiene de nossos alunos, principalmente os estrangeiros. Devido a questão cultural, tem lugares que não tomam banho todo dia e o brasileiro toma banho todo dia. Às vezes chegam reclamações dos cenários de alunos que o paciente rejeitou ser atendido porque ele estava com mau cheiro, o jaleco às vezes estava sujo. Então são coisas que nós tomamos muito cuidado. Falamos com eles e mesmo assim isso ainda acontece. Então essa questão de higiene, os da UNIOESTE são muito elogiados, mas nós ainda não chegamos num nível melhor. Estamos pensando em estratégias para melhorar isso, que é um problema que a gente está enfrentando. Até o aluno entender que por ele estar aqui, **ele vai ter que aderir a cultura que o paciente exige como respeitável, que a sociedade exige como respeitável como futuro médico.** Tem aluno que tem três dias sem tomar banho, quatro dias sem tomar banho e vai com aquele odor. Bem complicado (PROFESOR B, 2017, destaque nuestro).*

Esta cuestión podría analizarse desde diversas perspectivas. Una de ellas, puede ser a partir del higienismo que caracteriza a una parte de la medicina, donde el cuidado por la limpieza y la higiene del cuerpo, así como de la vivienda de la persona, son elementos

fundamentales para la prevención de enfermedades. Otro análisis puede devenir de algunas características que poseen determinados biotipos corporales, que pueden ser diferentes a aquellas distintivas del patrón hegemónico (hombre, blanco). También, podemos vincular el fragmento del profesor B al desarrollo teórico de las dos categorías comprendidas en este eje: exclusión y diálogo intercultural crítico y transversal. En este sentido, se puede apreciar como el estudiante internacional, el “extranjero”, asume el papel del *otro*, al que hacía referencia Dussel (2000), inspirado en el concepto de Levinas (1999). Cuando el gestor afirma “[...] *ele vai ter que aderir à cultura que o paciente exige como respeitável* [...]”, tal vez se presenta al “extranjero” como un *otro* porque su esencia no coincide con la totalidad, por lo cual se pretende despojarlo de su unicidad e incorporarlo a la totalidad, con el objetivo que esa diferencia ya no sea un factor amenazante para el todo. Existen determinados patrones culturales los cuales tal vez desconocemos. Y frente a ese desconocimiento, el intento por una adaptación cultural quizás olvida el respeto hacia la diversidad, es decir, hacia las características propias del otro. Con el objetivo de aportar elementos para el análisis, se colocará un segmento de la entrevista realizada al gestor C de la UNILA en la cual hace referencia al perfil del profesor de medicina de dicha institución: “[...] Às vezes eu vejo eles um pouco alheios aos processos, eles não são dedicação exclusiva, 40 horas... eles são profissionais médicos que vem, ensinam conteúdo. É um pouco diferente a dinâmica” (GESTOR C, 2017). Nuevamente podemos vincular este perfil a aquel señalado por Darcy Ribeiro (1975) en su libro *A Universidade Necessária*, que fue mencionado anteriormente.

Otro de los problemas que resaltó el profesor C en la universidad, es el vínculo de los profesores con los técnicos administrativos de la institución:

*[...] outra questão que a gente enfrenta na UNILA, um problema assim... geral, é a questão dos técnicos administrativos. Os técnicos administrativos na UNILA eles lutaram muito tempo pela paridade com os docentes [...], por exemplo, nas decisões de colegiado e qualquer órgão [...]. Isso não foi aprovado na UNILA [...]. Mas a questão que isso gerou um processo grave nas relações da universidade. Em relação a não querer fazer o serviço, eles têm subordinação e você como professor tem que ir lá pedir uma coisa que é atribuição da pessoa. **A gente vive um momento muito delicado dentro da UNILA, então esses conflitos com os técnicos é um desafio muito grande.** Principalmente quem tem um cargo de coordenação quem vê muito mais isso (PROFESOR B, 2017, destaque nuestro).*

En este fragmento, se obtienen elementos para identificar una tensión hacia el interior de la institución, entre diferentes actores universitarios, generada por una disputa por la

democratización de los órganos en los cuales se toman las decisiones de la universidad. En este sentido, la construcción de relaciones horizontales y respetuosas que propone el diálogo crítico e intercultural de la categoría de la universidad necesaria entra en conflicto con el temor a perder aquellos privilegios o la estratificación institucional ante la llegada de un *otro* que pueda tener el mismo estatus o los mismos privilegios. Como en este proceso continúan siendo hegemónicas las categorías de la Universidad Cuestionada, en este caso el resultado fue la exclusión de un determinado grupo y el deterioro de las relaciones con el grupo de docentes.

Finalmente, sobre los docentes, el profesor C destacó que debido a la disminución de los recursos federales repasados para la UNILA, no consiguen incorporar nuevos profesores para acompañar la incorporación de nuevos estudiantes en todos los años del curso. En este sentido, expresó:

*A questão financeira ela entra muito aí. Nós temos uma grande defasagem de professores. A gente precisa de 60 e nós estamos em torno dos trinta e poucos [...] e nós temos vagas de técnicos administrativos que não foram liberadas ainda para o curso [...]. Então, a gente precisa de instâncias superiores que façam essa liberação, **para que nosso curso realmente esteja completo em relação ao proposto** [...]. O ano que vem vai entrar uma nova turma e aí o número de professores, até agora estava suprimindo, mas o ano que vem já vai fazer falta [...]* (PROFESOR B, 2017, destaque nuestro).

En el caso de la **ELAM**, el déficit del número de profesores en la institución también fue un elemento que se identificó en dos artículos de la revista *Panorama Cuba y Salud*:

[...] **la ELAM no dispone en la actualidad de la cantidad suficiente de profesores** de Ciencias Básicas para enfrentar los altos volúmenes de matrícula que ingresan cada curso académico a la institución. Esta situación provoca una elevada carga docente para los profesores, los cuales carecen de tiempo para realizar revisiones bibliográficas exhaustivas, y para solventar su propia autopreparación (BAÑOS BENÍTEZ, GALARZA LÓPEZ, 2010, p. 115, destaque nuestro).

El incremento de la matrícula y el **déficit de docentes** han provocado la sobredimensión de los grupos estudiantiles y la sobrecarga de los profesores, lo que dificulta la atención individualizada a los estudiantes –con muy heterogénea preparación precedente– durante la jornada laboral, en una institución geográficamente distante. En este marco se manifiesta la **contradicción entre la pretendida formación de los estudiantes por una parte, y la organización del trabajo para la enseñanza-aprendizaje en la ELAM** por otra [...] (CRUZ ROSELLÓ, 2011, p. 99, destaque nuestro).

En el último párrafo el autor hace mención que el déficit de docentes trajo aparejado una contradicción entre la formación que se pretende para los estudiantes de la institución y la organización del trabajo de los profesores, el cual se ve sobrecargado con el incremento del

número de estudiantes y el mantenimiento del número de profesores de la ELAM. Los dos años de publicación de los artículos mencionados, 2010 y 2011, coinciden con el inicio de la decisión de comenzar a recibir estudiantes en la institución bajo la modalidad de autofinanciado y la reducción de estudiantes becados, lo cual generó la disminución de la matrícula de los estudiantes de la ELAM, tal y como se pudo observar en el gráfico 1 del capítulo 4. Vinculado a la sobrecarga horaria de los docentes de la ELAM, en otro artículo de la revista *Panorama Cuba y Salud*, sobre la evaluación institucional, entre las debilidades identificadas por los evaluadores internos se manifestó la carencia de una estrategia para la formación de grados científicos (máster y doctor en ciencias) y categorías científicas, argumentando “[...] la labor docente casi exclusiva que realiza el claustro de la institución [...]” (PÉREZ ACOSTA, TAMAYO TORRES, 2015, p. 50).

Como se mencionó en la dimensión anterior, otro aspecto que se puede relacionar con lo mencionado por los profesores de la UNILA, es acerca de la nivelación de los contenidos de los estudiantes que ingresan en el curso de medicina. En el caso de la ELAM, frente a la diversidad de conocimientos y culturas que caracterizaban a los estudiantes internacionales que decidían estudiar en dicha institución, se optó por crear un curso de nivelación llamado Pre-Médico. Sobre ello, dos profesores de la ELAM escriben lo siguiente en un artículo de la revista *Panorama Cuba y Salud*:

La procedencia de los sectores humildes de las más variadas culturas y sistemas educacionales **constituían un riesgo para las exigencias del plan de estudio cubano**, decidiéndose la creación de un **curso de nivelación de conocimientos**, dada la procedencia de distintos sistemas educacionales de la región y además, **lograr una convivencia de culturas distintas, religiones, lenguas, ideas políticas, cultura alimentaria y general**, surgiendo así, el Premédico de 20 semanas, un eficiente subsistema de educación que ha hecho posible que los destinatarios de este proyecto hayan podido transitar exitosamente por los diferentes niveles de la enseñanza médica y haberse adaptado desde los inicios a nuestra sociedad, cultura y a convivir entre ellos mismos con sus diversidades (ESTRUCH RANCAÑO, FERNÁNDEZ DÍAZ, 2016, p. 44, destaque nuestro).

Según un artículo de la revista *Panorama Cuba y Salud* (RODRIGUEZ JIMÉNEZ, et al., 2008) durante el curso Pre-Médico, también se implementó una alternativa educativa para contribuir con la orientación profesional de los estudiantes que inician el Pre-Médico. La justificativa para la realización de esta herramienta fue la siguiente:

La Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM), como universidad encargada de la formación de médicos para los países en vías de desarrollo, tiene en cuenta todas estas concepciones. Su misión, es la de contribuir a formar médicos orientados hacia la atención primaria de salud capaces de desempeñar sus funciones en diversas regiones de América Latina y de otras latitudes; sin embargo, **es frecuente que a la**

**Institución ingresen jóvenes con una elevada diversidad socioeconómica y cultural que seleccionan la carrera como una tentadora opción de estudio gratuito**, con poco conocimiento acerca de esta profesión siendo esta, una de las causas de deserción entre estos estudiantes (RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, et al., 2008, p. 17, destaque nuestro).

Por los motivos que se expresan en el párrafo anterior, surgió la iniciativa de crear una alternativa educativa que consista en desarrollar actividades integradas con los estudiantes a partir de sesiones de trabajo. El objetivo de estas sesiones era generar el interés por la profesión, valorar la misión social de la misma, profundizar los conocimientos sobre el perfil ocupacional del Médico General Básico, entre otros. Como se puede observar, a través de esta herramienta e inclusive mediante el curso de nivelación, se buscó el ingreso y la permanencia de aquellos alumnos provenientes de diversas realidades, que llegaban a la ELAM para estudiar de forma gratuita. El intercambio cultural ha sido otro de los elementos que ha permitido a los estudiantes enriquecerse profesional y personalmente. En este sentido, en uno de los artículos de la revista *Panorama Cuba y Salud*, escrito por uno de los profesores de la ELAM, se destaca que en dicha institución:

[...] se produce un intenso intercambio cultural sin límites de fronteras pues en la ELAM encuentran compañeros de diferentes nacionalidades, estratos sociales, razas, etnias, religiones, lenguas, culturas, tradiciones, costumbres y tendencias políticas. Se amplía la visión de adolescentes que traen sobre el mundo **convirtiéndose en un elemento de crecimiento y enriquecimiento personal**. El primer impacto de la ELAM es sobre los estudiantes mismos (PEÑA PENTÓN, 2015, p. 40, destaque nuestro).

De la misma manera, tres profesoras de la ELAM (ORTEGA, LÓPEZ, RAMÍREZ, 2006), plantean que en el marco de la diversidad cultural que caracteriza a los estudiantes, el intercambio y la divulgación de la cultura popular se han convertido en un elemento integrador entre los mismos:

La promoción y divulgación de la cultura popular y tradicional en nuestra escuela se convierte en un elemento integrador y dinamizador que permite una retroalimentación cultural y continua dentro de la Universidad, su entorno y entre todas las naciones y grupos étnicos de los diversos países que la integran. Esto lo planeamos a partir de la transformación consciente del medio, cuando logramos la integración de los continentes americano y africano, y en la medida que nuestros estudiantes, **a través de la cultura de cada país se conocen, se aceptan, se valoran, se admiran**, elevan su cultura general integral y divulgan sus manifestaciones artísticas en poblados cercanos [...] Cada país tiene el derecho de hacer una gala artística cultural. En ella se refleja lo mejor de su cultura: literatura, artesanía, danza, música, teatro y artes plásticas [...] (ORTEGA, LÓPEZ, RAMÍREZ, 2006, p. 53-54, destaque nuestro).

Según el artículo de las profesoras de la ELAM, mediante la realización de actividades de divulgación culturales mediante artesanía, danza, música, teatro, entre otras; los estudiantes aprenden de su cultura y conocen la cultura del otro, promoviendo la diversidad y el respeto. Como fue mencionado en la dimensión anterior, en la ELAM se encuentran representadas 104 comunidades originarias de América Latina. En este sentido, Ortega, López y Ramírez (2006), expresan que:

En nuestra ya rica tradicional cultura, la **representatividad de los grupos étnicos se ha convertido en un símbolo y una riqueza cultural extraordinaria**. De acuerdo con el programa de **formación humanista** y específicamente en el **Proyecto Extensionista**, uno de nuestros objetivos es incentivar la cultura, con la finalidad de estimular el arraigo de los jóvenes a su cultura y a sus pueblos [...] Aunque nuestro sistema de enseñanza es laico, conviven también en nuestra institución jóvenes que profesan y pertenecen a diferentes denominaciones religiosas y existen, además, grupos sociales representativos pertenecientes a diferentes movimientos sociales y políticos como los Sin Tierra de Brasil, Socialistas, Comunistas y otros; pero he aquí lo interesante: **esta convivencia no es antagónica, es armónica** [...] Es por eso que desde nuestra labor se lucha por **potenciar la identidad de los pueblos representados**, se promueve y divulga la cultura de cada país y de esta forma nos asociamos, nos comunicamos, soñamos despiertos porque transformamos la realidad, una realidad que muestra que "Un Mundo Mejor es Posible" (ORTEGA, LÓPEZ, RAMÍREZ, 2006, p. 55, destaque nuestro).

Como bien señalan las autoras, no se busca crear un clima que promueva los antagonismos y las diferencias entre los grupos étnicos, movimientos sociales, políticos etc, sino que, por el contrario, se pretende potenciar las identidades, a través del intercambio con otras culturas, para lograr una convivencia en un clima de respeto de la diversidad.

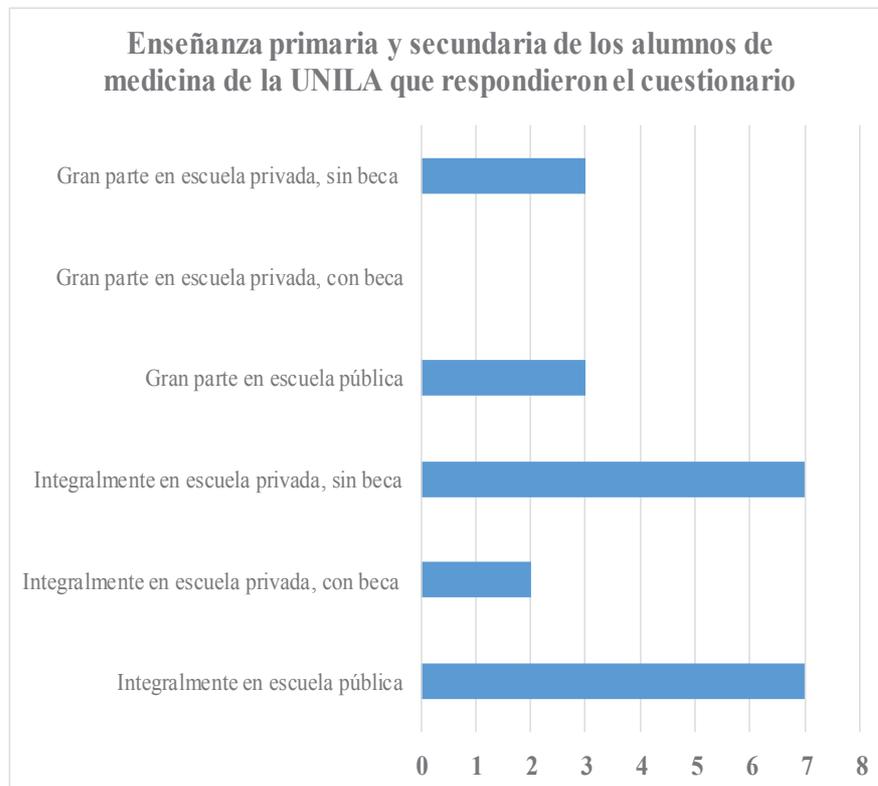
Hasta aquí se ha desarrollado la dimensión docentes de la UNILA y la ELAM, y mediante un análisis de los resultados se recogieron elementos que permitieron identificar algunas relaciones dialécticas vinculadas a las categorías del eje 2. En el caso de la UNILA, en primer lugar, el contraste entre la promoción de selección de estudiantes internacionales provenientes de los sectores más vulnerables y la aplicación de requisitos para el ingreso que acaban excluyendo a estudiantes con esas características socio-económicas. En segundo lugar, el contraste entre un relato de respeto por la diversidad, la interculturalidad, la horizontalidad y el temor que representa la llegada de un otro, diferente a mí, que puede generar la pérdida de privilegios o poner en juego la estratificación institucional. También, en tercer lugar, se reforzaron algunos elementos que permitieron identificar, al igual que en la dimensión anterior, algunas dificultades entre los técnicos administrativos y los docentes. En el caso de la ELAM, la tensión se manifestó, entre el incremento de la matrícula de estudiantes durante los primeros años de la ELAM y un déficit de profesores en la institución, que no permitió acompañar ese crecimiento. Con las reformas aplicadas a partir de 2010 a nivel institucional y

nacional, que generaron una disminución de la matrícula de estudiantes internacionales, esta dificultad se redujo. No obstante, estas reformas trajeron aparejados otros contrastes, que ya fueron analizados en otras dimensiones.

5.1.2.3 Dimensión Estudiantes/Graduados

Los resultados de esta dimensión fueron obtenidos mediante la realización de entrevistas a graduados (ELAM) y la implementación de cuestionarios a un conjunto de estudiantes de la carrera de medicina de la UNILA, correspondiente al primer grupo que ingresó en agosto de 2014. Comenzaremos por identificar la situación educacional de estos últimos, así como también la de su familia. Por ello, en el siguiente gráfico (Gráfico 2), se presentarán las características del tipo de enseñanza primaria y secundaria de los estudiantes de medicina que respondieron el cuestionario (un total de 22), y luego estas informaciones se contrastarán con el nivel de enseñanza de su familia.

Gráfico 2 - Enseñanza primaria y secundaria de los estudiantes de medicina de la UNILA que respondieron el cuestionario



Fuente: Elaborado por la autora.

Como se puede observar en el gráfico 2, las dos respuestas mayoritarias fueron “integralmente en escuela privada sin beca” (7) e “integralmente en escuela pública” (7), manifestándose una paridad entre el tipo de enseñanza integral en escuela pública y privada. También, se hubo un número semejante en las respuestas “gran parte en escuela privada sin beca” (3) y “gran parte en escuela pública” (3). Ahora bien, cuando fueron consultados sobre el nivel de escolaridad de su *padre*, las respuestas fueron: educación básica incompleta (4), educación media completa (4), educación superior incompleta (3) y educación superior completa (11); mientras que de su *madre* los estudiantes contestaron: educación básica incompleta (1), educación media completa (3), educación superior incompleta (4) y educación superior completa (14). Estas informaciones permiten vislumbrar, que la mitad del total de los padres de los estudiantes de medicina del grupo que respondió el cuestionario, posee educación superior completa; mientras que más de la mitad de las madres del total de los estudiantes tienen educación superior completa. En este sentido, se identifica que aproximadamente más de la mitad de los estudiantes de medicina del grupo que respondió el cuestionario no serán la primera generación de graduados universitarios en sus familias. Tal vez aquí se pueda relacionar nuevamente lo mencionado por el gestor C acerca de que el perfil del estudiante de medicina de la UNILA es diferente del perfil que predomina en la UNILA. Sobre ello, según datos mencionados en la intervención del actual rector de la UNILA, el Dr. Gustavo Oliveira Vieira, en 57ª reunión extraordinaria de la Comisión de Derechos Humanos y Legislación Participativa del Senado Federal, un 52% del total de estudiantes de la UNILA son los primeros de su familia a ingresar en la educación superior y un 66% concluyeron la educación en escuela pública (VIEIRA, 2017).

La primer pregunta de carácter abierto del cuestionario, vinculada con este eje de análisis que incorpora las categorías de exclusión y diálogo intercultural crítico y transversal, en relación dialéctica; fue acerca de *¿Cómo podría describir la recepción de la institución para los estudiantes extranjeros que ingresan?* De los 9 estudiantes internacionales, la mayoría respondió que la recepción fue muy buena. Uno de ellos acrecentó en su contestación: “Después percibí que los profesores pueden/deben estar mejor preparados para dar clases bilingües. La biblioteca también podría tener libros en español”. Otro de los estudiantes colocó “Creo que podría mejorar mucho más, pero no creo que ofrecen un mal atendimento”, mientras que el resto de las respuestas (3) fueron: normal, bueno y malo. La segunda pregunta relacionada al eje de análisis, fue *¿Considera que hubo dificultades cuando comenzó a estudiar en la UNILA? ¿Cuáles? ¿Continúan actualmente?* De, total de 9 estudiantes internacionales, 7 respondieron que el idioma representó una dificultad pero que

en la actualidad ya no es una dificultad. Otras de las dificultades señaladas fueron: cultura, hábitos, profesores, incompreensión, coordinación del curso, financieras, cultura regional, dificultades vinculadas a la implementación de una universidad nueva (burocracia, estructura, permanencia estudiantil). Uno de los estudiantes también colocó “sim, encontrar moradia em Foz de Iguacu é dificil. Além [de que] o foz-iguacuense é preconceituoso com os alunos da UNILA”. En esta afirmación se puede percibir un aspecto, que será analizado en el siguiente eje, que es la relación de la UNILA con la ciudad de Foz de Iguazú y como eso es visto desde la dimensión de la gestión y la dimensión de los profesores. Sin embargo, desde este eje de análisis número dos, interesa observar nuevamente el temor frente a la llegada de un *otro*, diferente a la totalidad, que pueda perturbar el orden establecido y poner en peligro, en este caso, las características de los padrones sociales del lugar.

La tercera pregunta fue acerca de *la participación de iniciativas llevadas a cabo por la institución para promover la aproximación y el intercambio entre diversas culturas*. De los 22 estudiantes, 14 contestaron que no participaron de ninguna actividad, 4 se manifestaron por afirmativamente y 4 no respondieron la pregunta. De las respuestas afirmativas, dos de ellas especificaron que fueron actividades vinculadas a fiestas y una comentó que participó de un “multirão” para ayudar a los extranjeros a matricularse en la universidad. En este sentido, estos resultados pueden colaborar para reforzar lo manifestado en las dimensiones anteriores (institucional y docentes) sobre la falta de una política institucional de recepción, acogida y soporte continuo para los estudiantes. Una cuarta pregunta, estuvo orientada a *saber si los estudiantes desarrollaron algún tipo de relacionamiento con estudiantes de otras nacionalidades durante el curso*. En este interrogante, 10 estudiantes no respondieron, 7 contestaron que se relacionan más con estudiantes de su propia nacionalidad, solamente dos respondieron que se relacionan con estudiantes de otras nacionalidades, otros 2 que se relacionan de igual forma con estudiantes su nacionalidad y de otras, y un estudiante que colocó: “En un comienzo me relacioné con los de mi propia nacionalidad, por cuestiones de la lengua. Actualmente con otras nacionalidades, pero conservo las otras relaciones”. En esta pregunta llamó la atención la cantidad de estudiantes que decidieron no dar respuesta, así como el número de alumnos que se relacionan con estudiantes de su propia nacionalidad. Como el grupo en donde fue aplicado el cuestionario fue el primero en ingresar a la carrera de medicina, el hecho de agruparse de acuerdo con su nacionalidad es un aspecto que puede vincularse con lo mencionado en las entrevistas de los profesores acerca de que los primeros grupos que ingresaron a la carrera no se mezclaban entre diversas nacionalidades como si lo hicieron los grupos que recientemente ingresaron.

En relación a este último interrogante, otro punto que resultó interesante fue consultar a los estudiantes si estudiar con otros colegas de diversas nacionalidades contribuyó o no para su formación académica y personal. Siguen, a continuación, las respuestas colocadas en esta pregunta por los estudiantes que completaron el cuestionario:

- No contribuyó, ni perjudicó
- Si, trae visión de mundo y expande el horizonte de los alumnos. Creo que eso contribuye mucho para quebrar preconceptos y tabúes
- Contribuyó para la formación personal, en la medida en que permitió el punto de vista en relación a la cultura de diversos países de América Latina
- Si, muchas veces los extranjeros son mucho más amigables
- Académico no, personal si
- No
- Si, otras formas de vista y conocimientos previos
- Si, principalmente en los aspectos lingüísticos, de costumbres y culinarios
- Si, diferentes perspectivas, contribuyo para la empatía y respeto al diferente
- Si, discusión de material de referencias extranjeras, realidades distintas de diferentes sistemas de salud
- Si, ya que me dio la posibilidad de conocer otras lenguas y culturas
- Si, aprender el español
- Si, porque entiendo más sobre cómo tratar con cuestiones políticas y de convivencia
- Si, es más enriquecedor
- En mi clase, solo hay paraguayos y brasileros. No soy indicado para responder esta pregunta
- Si, el idioma es reforzado
- Si, conocer muchas culturas
- Si, es diverso, nuestros pacientes serán diversos

Como se puede observar, en la mayoría de las respuestas la opción es afirmativa, ponderando aspectos como el cultural, el idioma, la culinaria, la política, entre otros. También algunas colocaciones destacan como importante la diferencia y a la diversidad, y como ello contribuyó para generar procesos de empatía, de respeto y de quiebra tabúes. Finalmente, dos respuestas hicieron referencia a las contribuciones generadas a partir del intercambio de

diversos sistemas de salud, así como el cultivo de esa diversidad ya que en su profesión como médicos deberán atender a pacientes que también serán diversos.

En el caso de la **ELAM**, para el análisis de este eje se utilizaron las entrevistas realizadas a los graduados de esta institución. El primer punto por abordar será el proceso de adaptación de los estudiantes cuando llegan a la universidad y el proceso de recepción y acogida brindada. Según el graduado B, “*En la experiencia en la ELAM, el objetivo de ellos era que se graduara la mayor cantidad de estudiantes posibles no? El objetivo no es eliminar, sino que se gradúen*” [...] (GRADUADO B, 2017), entonces desde la institución les brindaban el apoyo, material y emocional, durante su estadía en Cuba. En este sentido, el graduado A explicó en qué consistía ese apoyo por parte de la ELAM:

*La beca incluía una guita que nos daban por mes, que eran 100 pesos cubanos, que es como decir 4 dólares y centavos, que eran básicamente para movilizarse [...] para viajar te viene de 10. Después también nos daban un kit de limpieza, que me parecía bastante sacrificado de parte de los cubanos eso. Bueno, todo el proyecto en sí significó un gran sacrificio para Cuba, económico sobre todo [...]. Nos daban kit de limpieza, maquinita de afeitar, desodorante, shampoo, papel higiénico, toda una serie de cosas que por lo menos en aquella época no era fácil de conseguir. Hoy la situación cambió un poco, pero en aquel momento era.... no te voy a decir un bien de lujo, pero era un bien que a los cubanos les costaba a veces conseguir. A veces ibas a un lugar y no había, tenías que caminar más. También nos daban... obviamente los libros, no solamente el acceso a los libros, sino que nos daban el pack de libros. Eso a mí me parecía muy loco, no era "quieren estudiar vayan a la biblioteca y ahí hay libros", no! Te daban todos los libros que vos ibas a usar durante el año, después obviamente los devolvías y si no los devolvías, tenías que pagar una multa [...]. Los cubanos eran muy preocupados también con las actividades que nosotros hacíamos, se preocupaban mucho por que hagamos actividades culturales que mostremos de donde veníamos [...]. Era muy lindo porque de esa forma... nosotros en primer año de medicina teníamos historia, que a muchos les parecía absurdo, pero en esas clases de historia se aprendió mucho de historia latinoamericana, que no nos enseñan en la propia Latinoamérica, y cada país hacía su exposición de cosas, de la cultura, eso era bastante lindo. A algunos les molestaba, les parecía un poco infantil a veces [...]. Era interesante que los cubanos se preocuparan tanto por eso. Por las actividades de los fines de semana también, incluso se hacían bailes [...]. Se preocupaban bastante por nosotros, de una forma bastante paternal, considerando que estábamos lejos de nuestros países, que habían muchas dificultades en Cuba [...]. Nos daban también la comida. Lo único que nosotros no pagábamos era el pasaje, era lo único. Después de ahí, todo el resto era dado por Cuba durante todo el tiempo, los 6 años de la carrera. Es como Cuba forma a su gente, esa es la idea de educar a la población que tiene Cuba. Se le da absolutamente todo e la persona tiene que simplemente estudiar, no tiene que trabajar. Es un paradigma totalmente diferente al de acá de Argentina por lo menos (GRADUADO A, 2017, destaque nuestro).*

En este fragmento de la entrevista, el graduado A destacó que cuando llegaron a Cuba les dieron un kit de limpieza, lo cual le pareció sacrificado ya que en ese país algunos elementos de higiene personal son difíciles de conseguir como jabón, papel higiénico, entre otros. También resaltó que les dieron un pack de libros, que eran los que iban a utilizar durante toda la carrera. Es importante destacar que los libros en Cuba tienen un costo muy bajo, con centavos se pueden adquirir obras como las de José Martí que fueron compradas para la realización de este trabajo investigativo. Otro de los aspectos mencionados por el graduado A, fue la preocupación constante de la institución por la realización de intercambios culturales durante las materias, así como una preocupación por la realización de actividades culturales los fines de semana. Durante los dos primeros años, en el transcurso de la semana, los estudiantes de la ELAM permanecen en la institución en modo internado y, a partir del viernes a la tarde hasta el domingo a la noche, tienen la opción de salir del predio o quedarse en él. Para aquellos que permanecen en el predio, existe una preocupación por organizar actividades culturales y recreativas.

El graduado A expresó que esa preocupación por parte de la institución se realizaba bajo una forma paternalista, que luego también destacó cuando fue consultado sobre las dificultades que vivió en la ELAM:

*Tal vez te diría ese paternalismo [...], tal vez es una cosa que yo no comparto mucho pero no es una cuestión académica, sino es una cuestión que tiene que ver con el país mismo, pero a la vez estoy de acuerdo con el proyecto [...]. Pero sí, **el cubano es muy paternalista con el extranjero**. Obviamente que yo me sentí súper acogido y estoy infinitamente agradecido, pero **tal vez tanto paternalismo no era necesario**. Pero después pensándolo bien, si es necesario porque bueno...éramos todos muy jóvenes, muy jóvenes algunos, muchos iban con 15, 16 años, entonces era incluso muchas veces la primera experiencia fuera de casa la mayoría de ellos. Yo creo que sí, había que ser un poco paternalista [...] (GRADUADO A, 2017, destaque nuestro).*

Ese paternalismo fue identificado por el graduado primeramente como una dificultad, pero también luego lo consideró como algo necesario debido a que varios estudiantes que llegaban a la ELAM eran muy jóvenes y era preciso actuar de esa forma para contener a los estudiantes que recién llegaban, sobre todo para aquellos que era la primera vez que estaban lejos de su casa. Sobre este tema, el graduado A relató una anécdota que se coloca a continuación:

*Ellos tienen una estructura de educación que a nosotros nos cae muy mal, sobre todo a la gente del cono sur, que es muy militarista, entonces esa estructura que*

*ellos tienen, por ejemplo, yo tenía mucho problema porque **siempre tuve barba** desde que soy gente tuve barba, o sea desde que me crece tengo barba y, en ese momento **tenía pelo largo, entonces eso para los cubanos era terrible**. Todo el mundo me jodía mucho con eso, las autoridades. O cortar una cosa o la otra. Y yo decía **cómo puede ser que un país donde existió una revolución liderada por barbudos como puede ser que me jodan con esto**. Y los tipos automáticamente decían “ah pero que, te estás comparando con Fidel”, no, no eso no es así que se yo... Entonces esa estructura tan militarista, tan soviética, yo creo que eso chocaba mucho, pero con nosotros. No es un problema de Cuba, es más bien un problema nuestro, porque **si vos estás yendo a la casa de ellos y te molestan cosas de ellos, es más bien un problema tuyo que de ellos, porque ellos están muy bien con ese sistema, creo que no les molesta**. Pero si, es muy militarista la educación en el sentido que **cuidan mucho la disciplina y en medicina tenés que ser súper disciplinado y nosotros los del cono sur no éramos muy disciplinados**. No es todo el cono sur, es Chile, Uruguay, Argentina, algunos Brasileños. Como que no aceptaban esa norma tan a raja tabla, nos costaba un poquito más. Entonces siempre chocábamos con eso. Pero bueno, eso también es una cosa personal hasta te diría [...] (GRADUADO A, 2017, destaque nuestro).*

En la anécdota se puede apreciar la referencia que realiza el entrevistado a la importancia de la disciplina en la educación cubana y como eso significaba una molestia para algunos estudiantes que provenían principalmente de América del Sur, citando los ejemplos de Argentina, Uruguay, Chile y Brasil. Al analizar esta afirmación, tal vez podríamos comprender el argumento del egresado si lo vinculamos con el proceso histórico vivido a partir de la década de 1960 en los países citados, caracterizado por el surgimiento de dictaduras militares que instalaron el terror y la persecución como forma de Estado. Continuando con el análisis del proceso de adaptación, el graduado B expresó:

*Lo primero que hay que resaltar ahí es la **calidez humana del cubano**, de la cubanía digamos, que eso hace que uno no se sienta tan solo en general. Después hay muchas cosas que cada persona lo asimila de manera particular, de acuerdo a sus experiencias de vida no? y que lo va llevando adelante como mejor puede [...]. En general, Cuba como respuesta a ese proceso[de adaptación] ha sido muy responsable. **Ha habido casos de gente que no toleró vivir en ese tipo de situación y se terminó volviendo, pero son los menos**. De la primer generación nuestra, **de los 52 que fuimos, volvieron 5** [...] o sea que el porcentaje es muy bajo. Después mucho tiene que ver el momento. En general lo que nos pasó a los argentinos que ya en general todos ya eran mayores, no eran chicos recién salidos de la casa. **Había delegaciones que eran también muy jóvenes**, los peruanos terminan muy tempranamente la secundaria, creo que terminan la secundaria con 16 años, son chicos; e insertarte en otro país no es tan fácil, quizás tiene mucho que ver la madurez también [...]. Insertarte allá sin duda que es una adaptación [...] (GRADUADO B, 2017, destaque nuestro).*

Aquí el entrevistado coloca la calidez humana del cubano como uno de los elementos importantes en el proceso de adaptación. Sin embargo destacó que hubo estudiantes que no toleraron vivir en esa situación (estar lejos de su casa, en un país diferente) y tuvieron que volver a sus países de origen. También hizo referencia, al igual que el graduado A, que algunos de los estudiantes que ingresaban a la ELAM eran muy jóvenes, como el caso de los peruanos que terminan la secundaria con 16 años. Finalmente, mencionó que cada estudiante sobrellevó el proceso de adaptación conforme su experiencia de vida, los valores familiares, entre otros. Otro aspecto interesante que destacaron los entrevistados fue que, al llegar a Cuba, tuvieron que someterse a controles de prevención de enfermedades:

*La primera semana estuvimos en cuarentena. Es una cosa que les choca bastante a muchos, porque es una cosa inentendible para muchos de nosotros: como el estado se ocupa de eso tan de cerca de las cuestiones de salud. Acá no pasa eso. Creo que en ningún otro país pasa. **Lo bueno de la cuarentena era para evitar propagación de malaria, fiebre amarilla, enfermedades que pueden ser frecuentes en todos los lugares menos en Cuba [...].** Así que eso fue un poquito chocante, para mí no, a mí no me molestó, pero **hubo gente como que no lo entendía.** Hubo gente que fue muy chica también, muy joven (GRADUADO A, 2017, destaque nuestro).*

*Y pasan otras cosas, por que como Cuba tiene un sistema de salud muy proyectado hacia el **higienismo, hacia la prevención,** cuando llegamos allá hubo un brote de paludismo en Ecuador y nos dieron medicación, **cloroquila** y todo mundo terminaba mareado y con vómitos... y esa era la llegada! **Se hacía un tratamiento preventivo en general a todos los que llegaban,** pero te pasabas la primera semana con vómitos, con mareos, con dolores de cabeza [...]. Si, los primeros días fueron así. Pero bueno, eso tiene mucho que ver también con el sistema de salud cubano. Pero bueno...como experiencia general está bueno (GRADUADO B, 2017, destaque nuestro).*

Ambos graduados hicieron referencia a la orientación preventiva que tiene el sistema de salud cubano, en este caso, para evitar el ingreso de enfermedades que no existen en Cuba. En el caso del egresado A, se destacó que el procedimiento de dejar a los estudiantes en cuarentena fue un aspecto que molestó a algunos estudiantes y, en el caso del egresado B, se hizo mención a los efectos colaterales de una medicación, recetada para la prevención del paludismo.

En este eje resulta interesante analizar qué significó y cómo se desarrolló el contacto con estudiantes de otras nacionalidades. Por tal motivo, cuando los entrevistados fueron consultados sobre ello, respondieron lo siguiente:

*El contacto con gente de otros países, fue importantísimo [...]. **Conocer gente de otras culturas te hace ser una persona más sabia en muchas cosas.** No digo “ah uno se convierte en sabio”, sino que te hace tener sabiduría en muchas cosas que antes no las tenías. Claro, cuando uno vive en un país y nunca ha salido de él, no tiene punto de comparación, entonces uno piensa que la realidad es eso mismo, es ese país. Yo personalmente, creo digo... es una creencia, que Fidel pensó en eso también cuando hizo la escuela que muchas de las personas a las cuales se les dio la beca, no es mi caso, nunca habían salido de su país, nunca habían salido de su provincia siquiera y probablemente nunca lo hubieran hecho si no fuera por el proyecto ELAM, entonces si a eso le añadimos conocer experiencias de todos los países [...] porque aparte no es que teníamos un compañero de Bolivia, no! había como 60, entonces tenías con quien conversar. Conocías gente de Belice, que muchos ni siquiera sabían de la existencia de ese país. Entonces, yo creo que eso le abre la cabeza a muchos [...] Yo creo que fuera de la cuestión académica, la experiencia más rica fue esa, **compartir con gente de otros países que tiene obviamente diferentes opiniones**, había de todo, había gente hasta de derecha, porque esos no eran criterios de selección para la beca. Había gente que era más religiosa que otros, pero bueno... todo eso yo creo que sumó muchísimo. Creo que eso enseña **tolerancia** también, enseña **empatía**, ero bueno...yo no sé si el viejo Fidel pensó en todas esas cosas pero bueno, tiendo a pensar que si o por lo menos me gusta pensar que sí. No solamente pensó en la formación académica, sino en la formación que nosotros íbamos a recibir como humanos [...]. **Claro, había algunos personajes minoritarios que no les gustaba mucho eso, pero bueno, no son representativos tampoco.** Había gente que le **costaba justamente ser tolerante con los otros, pero nada significativo** (GRADUADO A, 2017, destaque nuestro).*

*La relación se daba de lo más normal [...]. Una vez que empezas las clases te empezas a relaciones [...] Cada curso tiene un chico de una nacionalidad diferente, entonces **te empezás a relacionar inevitablemente** [...] se da naturalmente, porque **están todos con el mismo objetivo y al tener todos el mismo fin la interrelación se da naturalmente** [...]. Empezamos a organizar, a través de la coordinación de cultura **noches culturales** y cada país presentaba sus danzas típicas, sus ropas típicas, por ejemplo la noche Argentina...el mate, los bailes y todo eso. Ese fue un primer paso, que estaba muy bueno porque era la noche cultural de cada país y **cada país organizaba su noche cultural, durante todo ese año** y eso estaba bueno como actividad cultural [...]. También empezas a enriquecerte muchos más con la cultura latinoamericana y empezas a **sentirte mucho más latinoamericanista**. Creo que también tiene que ver por ahí con el proceso que estás viviendo, con un país con determinados valores, no solo económicos, sino también se trata de valores culturales [...]. Y en ese contexto uno empieza a interactuar con otras personas y con otras culturas enriqueciéndose muchísimo [...] **para entender la realidad en la que te toca vivir** [...] (GRADUADO B, 2017, destaque nuestro).*

En el caso del graduado A, resulta interesante la referencia al desarrollo de sabiduría a partir del contacto con estudiantes de diversas nacionalidades, ya que se incorporan conocimientos sobre determinadas cosas que previamente no se tenían. También destacó la

riqueza que este intercambio representaba en términos cuantitativos debido al gran número de estudiantes por nacionalidad. En este relato nuevamente aparece algo que también fue señalado por los estudiantes de la UNILA, acerca de que el contacto con personas diversas (política, ideológica y religiosamente) alimenta la tolerancia, la empatía y enriquece personal y académicamente. Sin embargo, el entrevistado mencionó que había algunos estudiantes que no eran tolerantes frente a esa diversidad, pero que el número no era representativo. Por otro lado, el graduado B expresó que la relación entre sus colegas de otras nacionalidades se dió de forma natural ya que todos compartían los mismos objetivos y fines. También describió la organización de las noches culturales por país, realizadas durante todo el año. Este tipo de actividades colaboraron para el surgimiento de un sentimiento latinoamericanista, así como para comprender la realidad propia y la de cada país.

Finalmente, para el análisis del eje 2, interesa colocar los desafíos que los egresados consideran para la ELAM:

*[...] mantenerse como tal creo que es el mayor desafío, porque [...] es una institución en un país como es Cuba, que es un país pobre, con un sistema absolutamente contrapuesto al sistema capitalista del negocio [...] Entonces, el mayor desafío es el mantenimiento de esa institución, porque [...] es oponerse a un sistema estructural a nivel mundial que propone otro objetivo y el mantenimiento como tal de la institución, el mantenimiento diario es algo que a Cuba le cuesta mucho, sometida a un bloqueo, a muchas cuestiones... **y la única manera que eso se logre es o financiando a través de diferentes países, buscando algunas alternativas que también sean solidarias** y que se sobrepongan a los intereses económicos (GRADUADO B, 2017, destaque nuestro).*

***La ELAM en sí, como la ideó Fidel ya terminó.** Lo que queda ahora es el espacio de la facultad obviamente, que nunca se dejó de utilizar. Los profesores y eso siguieron dando clases, **pero actualmente está más orientado a africanos y creo que es pago inclusive.** Creo que ahora se paga. No sé cuánto se paga, no tengo idea, pero ahora es pago y bueno... este año comenzaron 1000 colombianos a estudiar en la ELAM, tiene que ver con.... que fue después de esta negociación que se hizo entre el gobierno colombiano y las FARC que Cuba estuvo mediando. Entonces ahora hay latinos después de algunos años, porque hace ya años que los que están son todos africanos y ninguno son becados, son todos autofinanciados. Entonces yo creo que el futuro de la ELAM va hacia ahí, **hacia ser una facultad autofinanciada, básicamente.** Que creo que es para autosolventarse, no es cara, no es una facultad cara, o sea, estudiar medicina en Cuba no es caro, comparándolo con otras facultades privadas no? Así que yo creo que eso es para autosustentarse [...]. Pero bueno, **si me hubiera gustado que siga de la forma que estaba antes, obviamente, me hubiera gustado** (GRADUADO A, 2017, destaque nuestro).*

En el primer párrafo, el graduado B destacó que el mayor desafío que enfrenta la ELAM es mantenerse como institución, teniendo en cuenta la situación económica de Cuba y la alternativa que se plantea frente al sistema hegemónico mundial. Por su parte, el graduado A afirmó que la ELAM, como fue ideada en su proyecto original ya no existe más, debido a que actualmente hay una mayoría de estudiantes africanos y existe la modalidad de autofinanciado. Sobre este último tema, ambos graduados destacaron la necesidad de buscar otras fuentes de financiamiento, que no sean cubanas, para sustentarse y continuar funcionando como institución educativa.

A lo largo de esta dimensión se colocaron los resultados encontrados para el análisis de las categorías: exclusión y diálogo intercultural crítico y transversal. Luego del análisis, se reunieron elementos que permiten vislumbrar, en el caso de la UNILA, un perfil diferenciado del estudiante de la carrera de medicina de dicha institución, la falta de una política institucional de recepción, acompañamiento y promoción del intercambio e integración de grupos de estudiantes de diversas nacionalidades. También que el idioma fue una barrera para los estudiantes internacionales que respondieron el cuestionario, pero que luego consiguieron superar. Respecto a la ELAM, a partir de las entrevistas a los graduados, se logró identificar la existencia de una preocupación por parte de la institución, en lo material y emocional, acerca de sus estudiantes. Sin embargo para uno de los graduados ello significó una dificultad debido a la manifestación de un excesivo paternalismo, que se puede vincular con lo mencionado por uno de los gestores de la ELAM cuando afirmaba que desde la gestión ellos intentaban ser como madres para los estudiantes que ingresan en la institución. Otra de las tensiones identificadas de la ELAM fue sobre su mantenimiento, abandonando gran parte del proyecto original mediante el cual fue concebida. Para profundizar este análisis, a continuación se abordará el eje 3 de la matriz de análisis propuesta, donde se observará la relación universidad-sociedad en las dos instituciones y en los cursos de medicina que forman parte de esta investigación.

### **5.1.3 Eje 3: Relación Inorgánica entre Universidad-Sociedad Versus Relación Orgánica entre Universidad-Sociedad**

El eje 3 de la matriz de análisis representa la tensión existente entre una relación orgánica y una inorgánica de la universidad con la sociedad. En este sentido, como fue abordado en el capítulo 2, la relación inorgánica prioriza la esfera individual, generando una separación entre la universidad (y todo los actores que en ella se encuentran) y la masa social.

La preservación del orden vigente, el mantenimiento de mecanismos de dominación y el rechazo al cambio son algunos de los aspectos presentes dentro de esta categoría. Por otro lado, la relación orgánica entre universidad y sociedad se puede desarrollar, por ejemplo, a través del vínculo/conexión de los intelectuales con las clases subalternas, la promoción del carácter solidario y humano entre los actores universitarios frente a los problemas de las masas populares, la función de conectar la universidad con el pueblo y de dar visibilidad a las clases subalternas, entre otros. A continuación, se presentarán los resultados y se analizarán las disputas entre estas dos categorías, desde la dimensión institucional, docente y estudiantes/graduados.

#### 5.1.3.1 Dimensión Institucional

En el caso de la UNILA esta dimensión presentó elementos para un movimiento dialéctico entre una relación orgánica e inorgánica entre universidad y sociedad, a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los gestores y de documentos institucionales. El primer elemento que se puede destacar es sobre el perfil del profesional que se pretende formar en la institución. Sobre ello, el gestor C expresó:

*A universidade está preocupada em formar **profissionais comprometidos com a realidade social latino-americana**, numa perspectiva **solidária de reconhecimento dos problemas sociais**, muito disso pelo contato com o Ciclo Comum de Estudos, que permite aos estudantes um mínimo contato com a realidade latino-americana. Então, se a gente tem alunos peruanos que vem muito para fazer engenharia, arquitetura, a gente sabe que eles vão contribuir para o desenvolvimento de infraestrutura do país. Mas que infraestrutura? Essa infraestrutura também precisa estar voltada para a **questão social**. Para os impactos sociais, ambientais, políticos, que aquele determinado desenvolvimento nacional vai trazer [...]. Então, eu vejo essa preocupação, uma **formação mais humana, uma formação mais preocupada com o outro** e é com a relação que eu profissional estabeleço depois de egresso com a sociedade. Então, não é uma universidade que pensa a formação de seu estudante só e única exclusivamente com perspectiva mercadológica de inserção laboral (GESTOR C, 2017, destaque nuestro).*

Según este fragmento de la entrevista del gestor C, la UNILA se preocupa por que sus egresados sean profesionales comprometidos no solo con la realidad de su país, sino también con la realidad latinoamericana. La solidaridad y el humanismo en el reconocimiento de los problemas sociales que afectan a esas realidades, son algunos de los aspectos que aparecen en el relato, y que también ya fueron analizados en los ejes anteriores. Luego, el gestor C coloca

que la institución se preocupa con una formación que piensa en el otro y en la relación con la sociedad, y no con una formación que inculca un horizonte laboral exclusivamente mercadológico. Sin embargo, en relación con este argumento, los gestores A y B plantearon un contraste en lo que respecta al vínculo universidad-sociedad mediante el contacto de la institución con empresas de la región:

*A gente começa a ter abertura com a ideia de que **as empresas também podem ser parceiras e não só inimigas da universidade**. Já existe uma manifestação do MEC para que a gente consiga fazer pensar a universidade para fora da academia, que a gente faça uma formação, especialmente em nível de pós-graduação, para que as pessoas não façam pós-graduação para entrar numa universidade, mas sim para se inserir em outros locais de trabalho que não seja a academia tradicional. Até porque isso tem um limite. Não é possível que todos os mestres e doutores no final entrem em universidades. **Então nesse sentido a inserção que o MEC propõe e que também é uma forma de vínculo da universidade com a sociedade**. A gente tem empresas na região que poderiam absorver, a gente tem várias organizações de interesse regional. Então, existem organizações não só empresas que a gente ainda está buscando contato, buscando uma maior interação. Então esse vínculo, a gente ainda está criando, ainda não está consolidada (GESTOR B, 2017, destaque nuestro).*

*E importante para esta secretaria **a integração com o mundo empresarial não só de Foz mas também da região**. A UNILA tem representação no Conselho de Desenvolvimento de Foz, a vida dos sindicatos daqui da UNILA também é bem integrada com outros sindicatos locais [...]. Para a gente aqui, uma ligação sensível é essa que ainda está para se construir com empresas, praticamente nessa **área das tecnologias, inovação** (GESTOR A, 2017, destaque nuestro).*

Ambos gestores resaltaron la importancia de la integración de la universidad con el mundo empresarial. En el caso del primer párrafo, el gestor B hizo mención a que la promoción de ese vínculo forma parte de una manifestación del Ministerio de Educación de Brasil para pensar la universidad por fuera de las fronteras académicas. En este sentido, se puede establecer una conexión con lo que fue analizado en la dimensión institucional del eje 1 sobre la dependencia de la institución a las exigencias del ministerio, por ejemplo, para la definición de una política de innovación. Como se puede observar en el segundo párrafo de la entrevista, el gestor B menciona que el vínculo con el sector empresarial es algo que falta construir dentro de la institución, a través del área de las tecnologías y la innovación. Nuevamente aparecen aquí temas actuales de preocupación para la reproducción del modelo neoliberal, como la *innovación* y el vínculo *universidad-empresa*. En consonancia con ello, en el análisis documental, un aspecto que apareció en el PPC de medicina de la UNILA fue el

*empreendedorismo* como presupuesto epistemológico. Sobre este aspecto, en el documento se expresa lo siguiente:

No atual cenário socioeconômico, emerge o entendimento de que a condução dos cursos de graduação deixem de ser meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, para atuarem de forma positiva para o enfrentamento de desafios do mercado de trabalho que as rápidas transformações da sociedade apresentam (Parecer CNE/CES 776/1997). Estudos apresentados pela OIT, do Sistema das Nações Unidas, indicam que dentre as principais características inesperadas dos diplomados na Educação Superior destaca-se o “**espírito empreendedor**”. De acordo com Fillion (1999), o **empreendedor** é uma pessoa criativa, marcada pela capacidade de estabelecer e atingir objetivos e que mantém alto nível de consciência do ambiente em que vive, usando-a para detectar **oportunidades de negócios**. Tomando como princípio norteador o **estímulo ao espírito inventivo, inovador e empreendedor**, o ensino superior deve despertar, influenciar e induzir o discente a adotar uma postura empreendedora através de práticas pedagógicas que promovam experiências de mercado relacionadas ao curso a que ele está vinculado, enquanto trabalham valores como pró-atividade, ética, foco em resultado, cooperação e comprometimento (UNILA, 2016a, p, 39, destaque nuestro).

En este párrafo, la palabra *empreendedor* se vincula a la creatividad y a la capacidad de alcanzar metas, utilizando estas dos cualidades a favor de la detección de oportunidades de negocios. Esta palabra también aparece vinculada al estímulo innovador y a la invención para que el estudiante desarrolle una práctica emprendedora vinculada al mercado de trabajo de su curso. Cuando los gestores fueron consultados sobre la relación universidad-sociedad, otro de los aspectos que apareció, además del perfil del egresado y de la creación un vínculo universidad-empresa, fue el de la extensión universitaria como una forma de promover esa relación universidad-sociedad. En este sentido, el gestor B expresó:

*Algumas áreas de conhecimento estão conseguindo fazer, finalmente, a interface entre extensão e pesquisa. Então, ela não é exatamente uma produção científica, mas uma divulgação científica, que não é só produção de um artigo numa revista, ou de um congresso, é também mostrar para a comunidade o que que ela está produzindo [...]. Então, eu acho que esse caminho pesquisa-extensão andando juntos é algo que eu vejo acontecer aqui de uma forma que eu não vi acontecer em outras universidades do mesmo nível de institucionalização [...]. Tem o projeto da professora Mariana de bibliotecas. Ela tem um estudo da parte da pesquisa, mas também ela faz a extensão, que é inaugurar bibliotecas em escolas carentes, inclusive ela já inaugurou uma no Brasil e uma na Argentina. Falta agora no Paraguai (GESTOR B, 2017, destaque nuestro).*

En su relato, el gestor B destaca que la función de la extensión, vinculada con la investigación de la universidad, permite mostrar a la sociedad lo que se está produciendo en dicha institución. También coloca un ejemplo de actividad de extensión pensada desde la

perspectiva de lo social. En este sentido expresó “Os projetos de extensão trabalham muito com movimentos sociais, então tem uma parte que está bem integrada com a comunidade local [...]” (GESTOR B, 2017). Del mismo modo, esta perspectiva de la extensión se encuentra presente en el PDI de la UNILA, en el ítem que explica la política de extensión de la universidad:

**Extensão é o elo entre a universidade e a comunidade.** Constitui-se como processo educativo, cultural, científico e político que, articulado de forma indissociável com o ensino e a pesquisa, viabiliza e media a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade. Tal processo apoia-se na **troca de saberes para evitar e resolver problemas**, e no diálogo entre a função social da Universidade e as políticas públicas, buscando a efetivação de direitos sociais e da plena cidadania, articulada ao combate a discriminações, preconceitos e desigualdades em acordo com as **políticas de ações afirmativas** e de **inclusão social**. Assim, a extensão é meio para a criação de redes de conhecimento regional e para a inclusão de **atores sociais locais**, bem como para a própria inserção dos estudantes na comunidade (UNILA, 2013a, p. 33, destaque nuestro).

Al igual que lo mencionado por el gestor B, en el caso del PPC de medicina de la UNILA, la extensión también aparece vinculada con las actividades de investigación: “No contexto da extensão, a atividade de pesquisa deve interligar-se com as demandas coletivas e singulares de grupos e pessoas, traduzindo movimentos de melhoria da qualidade e dos modos de vida humanos. Projeta-se, então, uma significativa colaboração e proposição para a qualidade de vida da população” (UNILA, 2016a, p. 41). De la misma manera, además de contar con el emprendedurismo como presupuesto epistemológico, en el PPC también aparece como presupuesto epistemológico la integración educación-servicios-comunidad, en la cual se coloca el siguiente contenido:

No contexto da concepção ampliada de saúde e de educação, têm sido produzidas propostas de formação que buscam, em diferentes níveis, articular ensino-serviço-comunidade, formação-controle social, ensino-realidade, ensino-pesquisa-extensão. Essas propostas trazem expectativas de gerar impactos no modo de concretizar as propostas formativas em saúde, **alterando as “rotas” do ensino e da aprendizagem tradicionais**, centradas nos conteúdos biológicos e na intervenção curativa, **trazendo à tona a discussão do aprender como um processo que integra cognição-afeto-cultura** e possibilitando o desenvolvimento de uma competência profissional vinculada a uma prática de integralidade na assistência ao indivíduo e à comunidade (UNILA, 2016a, p. 39, destaque nuestro).

En este aspecto del PPC de la carrera de medicina, la triada educación-servicios-comunidad o educación-investigación-extensión, pretende generar un tipo de formación en el estudiante del curso que altere las formas de aprendizaje y contenido tradicional y las convierta en formas de aprendizaje a través del afecto, la cultura y la práctica integral de asistencia a la comunidad.

La última tensión identificada a partir de las entrevistas realizadas fue el vínculo de la UNILA con la ciudad de Foz de Iguazú. Según el relato de dos gestores de la universidad, desde la creación de la UNILA se presentó una relación marcada por dificultades con la sociedad de Foz de Iguazú. En este sentido, según los gestores B y C:

*No início houve um certo choque entre a UNILA e a região de Foz de Iguacu, houve uma espécie... não é só na UNILA que aconteceu. Eu já tive oportunidade de trabalhar em outras duas e aconteceu a mesma coisa. Mas parece que **o pessoal local, da cidade ou da região meio que não se sente parte da universidade, como se a universidade fosse um ser externo que veio causar conflitos e mudanças na região.** Ele causa mudanças, causa conflitos, mas é uma coisa boa e que dos últimos tempos para cá, acredito que **desde o 2015, as pessoas da região começaram a abraçar a universidade**, ainda timidamente, mas já estão começando a ter uma integração melhor. As pessoas estão mais acostumadas com esta universidade aqui na região [...]. **Estamos nos conhecendo: UNILA e Foz de Iguacu.** Mas está muito bom, já foi muito mais conflituoso, agora está bem mais harmônica a situação (GESTOR B, 2017, destaque nuestro).*

***A gente tem uma dificuldade com relação ao vínculo da universidade com a sociedade, eu posso dizer pela sociedade local. A gente tem, em Foz de Iguacu, uma universidade pública-estadual, a UNIOESTE, mas é uma universidade que tem um outro perfil de estudante, é uma universidade estadual que tem 5 ou 6 campus no Estado, aqui na região oeste do Paraná, mas que atende assim... o aluno trabalhador, o aluno da classe A e B. Por exemplo, um aluno que faz engenharia na UNIOESTE é um aluno que os pais tem condição de manter num curso integral, porque as universidades estaduais de Paraná não têm assistência estudantil. Uma universidade federal, atrai docentes, técnicos e estudantes com perfil às vezes mais alternativo. Pessoas mais descoladas, com outros hábitos e aí a sociedade local às vezes tem dificuldade de trabalhar com isso. Foz de Iguacu é uma cidade aberta, para novas etnias, mas muito conservadora do ponto de vista dessa juventude, que muitas vezes usa entorpecentes em locais públicos. É uma cidade que não está acostumada com o uso do entorpecente assim... tão indiscriminado, porque como tem muito tráfico de drogas por causa da tríplice fronteira, todo mundo olha com estigma. Usuário de droga é bandido, quando de repente se a gente for na USP é uma outra realidade. Às vezes num grande centro fica dissipado, mas em Foz de Iguacu quando começa a chegar, por exemplo, 80 bolivianos, eles têm uma característica física, de vestimenta de costumes. Então assim... eu poderia descrever como um choque cultural, por mais que a gente tenha uma diversidade imensa na nossa universidade. Mas **são outras realidades, que as pessoas não estão acostumadas e o pessoal do interior às vezes é um pouco mais resistente.** (GESTOR C, 2017, destaque nuestro).***

En el primer párrafo, el entrevistado hace mención a que las personas que viven en Foz de Iguazú e incluso ciudadanos de otros municipios de la región se sienten que no forman parte de la universidad. En el relato de nuevo aparece la figura del *otro*, diferente a la

totalidad, que llega a perturbar el conjunto social, con sus normas legales y morales, sus padrones, sus costumbres, etc. Ya el gestor C explica un poco más detallado acerca del porqué de esta relación caracterizada como conflictiva. Entre los motivos coloca el perfil diferenciado de estudiantes, docentes y técnicos que atraen las universidades federales, en comparación, por ejemplo, con la UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), donde el estudiante que integra esa universidad es trabajador y proviene de la clase media-alta. Otro de los motivos radica en que, si bien Foz de Iguazú es un lugar con una composición multiétnica variada donde se encuentran representadas 72 de las 192 nacionalidades que existen en el mundo (como fue mencionado en el capítulo 4 de este trabajo); se cierra frente a una institución (y los actores que se encuentran incluidos en ella) que no coincide con las características principales de la totalidad hegemónica. El entrevistado también argumenta que al ser una universidad pequeña, localizada en una ciudad de interior, los hábitos que no coinciden con esa totalidad quedan más expuestos que si se realizaran en una universidad mayor, ubicada en una gran metrópolis como la USP. Todos estos aspectos fueron identificados en las dos salidas de campo, realizadas en 2014 y 2017, y colocados en el cuaderno de bitácora. Ambos entrevistados destacaron que esta relación particular de la UNILA y Foz de Iguazú, se llevó a cabo durante los primeros años de funcionamiento de la UNILA, sin embargo los entrevistados afirman que en la actualidad la relación ha mejorado. En este sentido, el gestor C expresó:

*[...] quando vai mudando o perfil de estudante que ingressa na universidade e os alunos da região vão acessando ao nossos cursos de graduação, de pós-graduação, vão se formando, vai mudando um pouco essa perspectiva e principalmente a interferência que os programas de pesquisa e pós-graduação têm na comunidade local por que **então a universidade vai para comunidade, tenta auxiliar a comunidade na resolução de um problema que é comum e aí então a sociedade reconhece a universidade como parceira. Eu acho que a relação da universidade com a sociedade já foi pior, e principalmente por causa do tipo de instituição de ensino superior que nós tínhamos na cidade [...]. Hoje é uma questão do choque com outras realidades, mas que as pessoas precisam aceitar o outro e as diferenças e é um papel da universidade contribuir também para quebrar com esses estigmas, romper com essas barreiras, não só romper a barreira das pessoas terem acesso ao ensino superior federal [...]. Então, a partir do momento que as pessoas vão tendo contato com a universidade e recebendo aquilo que a universidade tem para oferecer, seja em termos de ensino, pesquisa e extensão, vai mudando um pouco essa perspectiva** (GESTOR C, 2017, destaque nuestro).*

En este fragmento el entrevistado destaca que el cambio del perfil del estudiante que ingresa en la UNILA, principalmente después de la disminución de recursos federales para

atender la asistencia estudiantil de la universidad, y la promoción de la triada educación-investigación-extensión; fueron transformando la perspectiva que caracterizó la relación universidad-sociedad en un comienzo. En la próxima dimensión, se profundizará este análisis a través del interrogante, realizado a los gestores y profesores entrevistados, acerca de si la creación de la carrera de medicina colaboró para el mejoramiento de la relación entre la UNILA y Foz de Iguazú.

Ahora bien, en el caso de la **ELAM**, según los gestores entrevistados, el vínculo entre universidad-sociedad se promueve desde los primeros años de estudio en la institución. En este sentido, destacaron:

*La característica fundamental de la enseñanza de medicina en Cuba es **el vínculo de la actividad práctica y la parte teórica**, es decir el estudio en el trabajo. El estudiante se forma en el servicio de salud. Desde los dos primeros años, esos años que están aquí en el Ciclo de Ciencias Básicas, ellos tienen actividad **práctica en los consultorios médicos de familia**, es decir desde los primeros años ellos van conociendo la labor de **un médico en atención primaria**, mediante una asignatura que es la asignatura rectora de toda la carrera que es Medicina General Integral [...] (GESTOR D, 2016, destaque nuestro).*

*[...] desde el primer año, ellos comienzan a visitar los consultorios, se les **asigna un grupo de familias**, con los que ellos comienzan a identificar factores de riesgo, a conocer las enfermedades de las familias, la dinámica de las familias, como la familia evoluciona y eso, que va a ser su futuro escenario de actuación comienzan ellos a tocarlo, desde que empiezan a estudiar la carrera de medicina [...] (GESTOR E, 2016, destaque nuestro).*

Ambos gestores hacen referencia al acercamiento temprano de los estudiantes a los consultorios de familias, donde les asignan a un grupo familiar para acompañar la situación en lo que respecta a la salud. Este tipo de intervención, que no solo se basa en la detección de la enfermedad y el diagnóstico, forma parte de la atención sanitaria denominada Atención Primaria de la Salud (APS). Según Lugones Botell y Pichs García (2005, p. 4), la APS es el:

[...] el primer contacto con el sistema de salud, visto siempre de manera recíproca e interactuante, del individuo, la familia y la comunidad hacia el sistema, o del sistema hacia estos, lo cual permite realizar un conjunto de actividades planificadas o no de atención médica integral, sistemática, continua, en equipo y con la participación activa de la comunidad, y que tienen como objetivo la prevención de las enfermedades, así como alcanzar mejores niveles de salud y calidad de vida en la población y rehabilitarla cuando sea necesario, con una elevada preparación científica, humanista, ética y solidaria, sustentada en recursos humanos calificados, a un costo razonable, y teniendo siempre en cuenta los elementos de la cultura del lugar donde se inserta para cumplir funciones de atención médica integral, educativa, investigativa y gerencial, para de esta forma contribuir al desarrollo humano sostenible.

En este sentido, la APS funciona como el elemento que integra la labor del médico, la familia y la comunidad con el sistema de salud y viceversa, con el objetivo de realizar actividades de promoción, prevención, rehabilitación, y educación de la salud, así como también acciones de curación y diagnóstico. Este tipo de formación es la que reciben los estudiantes de la ELAM, que se encentra representada en el segundo modelo destacado por Peña Pentón (2007) en el eje 1, basado en un paradigma científico que prioriza la relación social entre el individuo y la comunidad. A esta formación se le suma el hincapié que se realiza desde la institución para que los egresados tengan una actuación profesional en aquellas localidades más alejadas de las metrópolis y más vulnerables. En este sentido, en 2007 el rector de la ELAM expresaba:

Los formados en este Proyecto adquieren un alto nivel científico-técnico y teórico-práctico, profundos valores éticos, solidarios e internacionalistas y una alta sensibilidad humana. Cuando regresan a sus pueblos de origen, **es gratificante encontrarlos en los más intrincados parajes de la geografía de sus países**, donde se ganan el respeto, el cariño y la admiración de esas personas que tanto los necesitan. Hay que tener en cuenta, que como promedio, sólo el 0,2% de la población ingresa al hospital, mientras que el resto, está allí, en la comunidad como población de riesgo, con morbilidad oculta o simplemente como enfermo ambulatorio (CARRIZO ESTÉVEZ, 2007, destaque nuestro).

En la formación ofrecida en la ELAM, otra de las características que se destaca, además de aquellas mencionadas por el rector de la institución, es la importancia que se le otorga a la extensión universitaria. De acuerdo con el Catálogo Institucional de la ELAM (2011), las acciones de extensión “[...] están orientadas al intercambio cultural entre las distintas naciones representadas en la Institución y la interrelación con la cultura cubana, aprovechando el tronco común de una raíz cultural de origen afín” (CATÁLOGO INSTITUCIONAL DE LA ELAM, 2011, p. 46). En este sentido, la extensión se convierte en un puente que conecta la diversidad presente en la ELAM con la sociedad cubana, promoviendo un intercambio cultural.

A partir de las experiencias comentadas por los graduados entrevistados, así como del análisis de los artículos de la revista *Panorama Cuba y Salud*, se relevaron diversas acciones (de intervención social, de extensión, de solidaridad, entre otras) llevadas a cabo por estudiantes y egresados de la ELAM que serán abordadas en la última dimensión de este eje. En consonancia con lo mencionado anteriormente y vinculado con la solidaridad y el internacionalismo, el gestor E manifestó: “Cuando hay un problema en el mundo, en cualquier país, levantan la mano y están dispuestos a ir a colaborar, como pasó por ejemplo en el terremoto de Haití, que muchos egresados de la ELAM, dieron su disposición y estuvieron

ahí, ayudando con el terremoto de Haití. Porque desde el primer año acá, se intenciona mucho a la solidaridad entre los países”. De esta forma lo que se promueve desde la institución es un vínculo orgánico entre universidad-sociedad, es decir, entre estructura y superestructura, donde los estudiantes y los graduados son incentivados a colocarse en el entorno social como agentes colectivos que actuarán de manera solidaria y humana junto a aquellos que más lo necesiten. Otro aspecto de la ELAM que refuerza el vínculo orgánico entre universidad-sociedad, radica en que una de sus estrategias fundamentales es la de “[...] promover la organización y el empoderamiento de los conjuntos sociales para que puedan detentar su derecho a la salud (PICARONI SOBRADO, 2008, p. 193), y de esta forma se puedan mejorar las condiciones de salud de la población y la calidad de vida. En este sentido, el gestor E expresó:

*Donde quiera que llegues a cualquier país, siempre hay algún egresado de la ELAM [...]. Muchos actuales ministros de salud de los países son graduados en Cuba [...]. Además los países han identificado, como una grandísima oportunidad que les formen sus recursos humanos y que por supuesto puedan mejorar el cuadro de salud de sus países, puedan mejorar las condiciones asistenciales de sus países y mientras más recursos humanos tenga formado el país en el ámbito de la salud, mejora los indicadores de salud de la población de los países y eso se identificó como una gran fortaleza y por supuesto todos los países quieren que les formen recursos (GESTOR E, 2016).*

Según el fragmento de la entrevista, los egresados de la ELAM se involucran con las políticas públicas en materia de salud, destacando algunos que se encuentran trabajando en ese campo. También hizo referencia a que varios países identificaron como una buena oportunidad que Cuba forme a sus estudiantes para que luego retornen a sus lugares de origen para mejorar las condiciones de salud. Sin embargo, este relato se puede contraponer con lo planteado por el gestor E, donde explica que uno de los motivos para crear la modalidad de estudiante autofinanciado en la ELAM y disminuir el otorgamiento de becas, se debió a que los países de los egresados no supieron utilizar el recurso humano formado en la institución con la finalidad que se esperaba, es decir, incorporar al egresado al sistema público de salud y colaborar para que este trabaje en los lugares más necesitados y conforme su formación de APS, medicina familiar y comunitaria, promoción y prevención de la salud. Esta tensión también fue identificada en la dimensión de estudiantes/graduados del eje 1 y será profundizada en la última dimensión de este eje.

A lo largo de esta dimensión, aparecieron elementos que permitieron evidenciar algunas tensiones de acuerdo con las categorías de relación inorgánica/orgánica entre

universidad y sociedad. La primera de ellas, radica la preocupación por parte de la UNILA en formar a sus estudiantes para que sean profesionales comprometidos con la realidad latinoamericana, que sepan reconocer los problemas sociales que afectan dicha realidad, que prioricen entre sus actitudes aquellas que sean mediante la solidaridad y el humanismo, por un lado; y por el otro, la mirada de la institución hacia el vínculo universidad-sociedad, mediante el contacto con empresas de la región. Este último aspecto, bajo el argumento de ser una solicitud del MEC, forma parte de una misma perspectiva hegemónica, que propone desarrollar temas como el emprendedurismo, la innovación, el desarrollo tecnológico, entre otros. La segunda tensión es aquella que se manifestó entre la UNILA y la ciudad de Foz de Iguazú, durante los primeros años de funcionamiento de la universidad y que, actualmente, persiste pero de forma más atenuada debido al cambio del perfil del estudiante que ingresa en la UNILA. En el caso de la ELAM, se identificó un contraste entre las entrevistas de los gestores, en lo que respecta a la colaboración de los países de los egresados de la institución para que los mismos sean empleados en el sector público y atiendan a las expectativas de la ELAM, colocadas en el perfil de egreso. A continuación se analizará la dimensión de los docentes que contribuye para el enriquecimiento del análisis de varios aspectos que fueron aquí señalados.

#### 5.1.3.2 Dimensión Docentes

Para el abordaje de esta dimensión se utilizaron como insumo las entrevistas realizadas a los gestores de la UNILA y artículos de la revista *Panorama Cuba y Salud* escritos por profesores de la ELAM. En el caso de la UNILA, cuando los entrevistados fueron consultados sobre el vínculo de la universidad con la sociedad, nuevamente apareció el aspecto que se identificó en la dimensión institucional y en la de estudiantes/graduados, acerca de una relación compleja entre la universidad y la ciudad donde se encuentra localizada. Al respecto, los gestores manifestaron:

*Então, o curso tem o bom vínculo com a sociedade, até porque nós estamos inseridos em todos os campos de prática assistenciais de saúde do município. Existe um certo **preconceito da sociedade iguaçuense em relação a universidades**, acho já deve haver ouvido alguma coisa disso, só que **a gente tem conseguido quebrar algumas coisas disso em função do curso**, até porque eles estão **inseridos em todo o serviço assistencial**. Então, acho que é um bom vínculo. Acho que tem muita coisa para crescer, mas a gente tem conseguido construir boas relações. Principalmente, por médio das ações acadêmicas e ações de extensão (PROFESOR A, 2017, destaque nuestro).*

*Com a sociedade de Foz de Iguaçu a gente, vamos dizer, estamos melhorando a inserção de nossos estudantes cada vez mais no cenário de prática. Geralmente, a sociedade, ela reconhece o trabalho do curso de medicina, diferentemente da UNILA, porque a UNILA ela não tem uma boa visão na sociedade aqui de Foz, devido ao perfil diferenciado dos estudantes, que são estudantes de várias culturas diferentes. Então, esse é o choque de realidade para a população, e aí tem por exemplo têm países que a droga é liberada e no Brasil não é, e aí os estudantes que vêm de alguns lugares usam muito droga, não cuidam da sua saúde, não cuidam da sua casa e aí nós temos vários problemas. E também a questão da cultura mesmo. Então não, ele não é bem visto. Então, quando a gente fala do curso de medicina, já melhorou muito, por quê? [...] nós no curso de medicina, a gente já nasceu com uma **responsabilidade social**, muito grande. Então a gente já vai no serviço e pergunta o que que vocês estão precisando? (PROFESOR B, 2017, destaque nuestro).*

De la misma forma que fue señalado por los gestores de la UNILA, los profesores entrevistados también destacaron que esa relación compleja entre universidad-sociedad ha mejorado. El argumento esgrimido por los docentes radica en que esa mejoría se debe a la inserción que tiene el curso de medicina en la práctica, a través de la labor de sus estudiantes ya que la carrera todavía no cuenta con egresados. En el segundo párrafo, el gestor B plantea que la sociedad reconoce el trabajo del curso de medicina y que ese reconocimiento es diferente al resto de la universidad debido al perfil del estudiante de la UNILA. Luego, el entrevistado describe ese perfil como un actor que proviene de una cultura diferente lo cual entra en conflicto con la configuración social de la ciudad donde se encuentra localizada la universidad. En este sentido, la cultura es colocada como un aspecto negativo porque en vez de convivir en la diversidad y el respeto en un ámbito de identidades culturales diferentes de las características de la totalidad, se crea un círculo de intolerancia, preconcepción y discriminación, como fue señalado en el eje 2.

Continuando con el análisis del curso de medicina y su relación con la sociedad de Foz de Iguazú, en los siguientes fragmentos los entrevistados expresan que la creación de dicho curso fue algo muy esperado por la sociedad debido a la carencia de médicos en la localidad, así como de posibilidades para estudiar esa profesión:

*O curso de medicina era um **anseio antigo da cidade de Foz de Iguaçu**. Era muito importante que ele existisse enquanto estrutura, existisse enquanto campo de ação da saúde do município. Então **ele era esperado**. Demorou muito anos para acontecer e foi festejado quando o curso chegou (PROFESOR C, 2017, destaque nuestro).*

*[...] o curso de medicina é um **anseio local e regional muito grande**, por que como a gente é uma ponta de um estado, as pessoas ficam mais nos outros*

*microcentros. O curso de medicina mais próximo do nosso é Cascavel. Então, quando você olha o sistema de saúde pública e privada de Cascavel, é referência. Tem hospitais maravilhosos, mas por quê? Porque eles têm um curso de medicina. Nem todo profissional sai da cidade. Às vezes, na época dos estágios, das residências, eles já têm inserção profissional na própria cidade. Então, Foz de Iguaçu sempre careceu muito de mão de obra médica [...]. Mas ainda é um curso que precisa formar as primeiras turmas para a sociedade ver que então tem mais médicos permanecendo e então que tem essa contribuição. Há um anseio muito grande. E é um curso que sim traz prestígio, **muda um pouco a dinâmica e a relação da universidade, principalmente com os órgãos públicos [...]** (GESTOR C, 2017).*

En este aspecto también se incorporó un fragmento de entrevista realizada a un gestor de la UNILA ya que colabora para el análisis de esta dimensión en lo concerniente al vínculo universidad-sociedad. Según el gestor C, la creación del curso de medicina ha colaborado para mejorar la relación UNILA-Foz de Iguazú, pero todavía es preciso aguardar a los primeros egresos (que acontecerá en 2020) para evaluar la contribución de la carrera de medicina de la UNILA en la sociedad. De la misma manera, cuando el profesor B fue consultado sobre las potencialidades de la institución el mismo destacó que una de las potencialidades se podrá percibir a futuro, cuando los estudiantes de medicina se gradúen y retornen a sus países de origen, en el caso de los internacionales, para efectuar cambios en sus territorios:

*Eu acho que é uma questão que só tem a melhorar com o tempo, acho que é uma potencialidade. E de formação de alunos... que **retornem depois a seus países e façam mudanças lá**. Eu acho que isso vai ser uma questão futura de impacto. Os haitianos, imagina eles se formarem em medicina, em saúde preventiva, retornarem a seus países, **ajudarem na reconstrução de seus países**. Eu acho que isso é um ganho que a gente imagina num futuro. Mas é algo bem interessante (PROFESOR B, 2017).*

El profesor B coloca el ejemplo de la importancia de la formación en los estudiantes haitianos que una vez graduados, retornarán a su país para ayudar en su reconstrucción. Sin embargo, los profesores A y B también describieron el escenario actual de práctica de los estudiantes de medicina de la UNILA:

*Os alunos fazem as práticas todas na **rede de atenção primária do município**. Que envolve as unidades básicas de saúde, UPA, equipamentos sociais diversos: banco de leite, lar do idoso, creches, escolas de ensino fundamental. Tanto atividades práticas quanto atividades de projetos de extensão. E no hospital municipal, que é um campo de prática e o Hospital Costa Cavalcanti. São esses lugares. **Toda a rede assistencial de saúde, eles fazem atividades, que é do público, do município...** e alguns estabelecimentos privados também, mas é*

*basicamente em todo o setor público. Toda a rede assistencial pública (PROFESOR A, 2017, destaque nuestro).*

*Desde o primeiro período eles vão para unidades de saúde, unidades básicas de saúde que é da **atenção primária** e eles vão geralmente uma vez por semana. Então, a carga horária é alta e, além disso, das unidades básicas de saúde que continuam durante todo o curso, eles também vão a outros cenários, por exemplo, eles vão a unidades de pronto atendimento, porque as diretrizes curriculares nacionais de medicina apontam que o médico deve ser **formado para atenção primária e para urgência e emergência**. Então, para a gente atender as diretrizes curriculares, esses dois cenários são muito utilizados. Mas os outros cenários da rede também são utilizados, por exemplo, hospitais. Eles vão também para o centro de atenção psicossocial que trabalha com transtornos mentais, álcool e drogas; eles também passam pelo centro de referência em nutrição; pelo centro de atenção especializada; eles passaram também pela gestão lá na secretaria de saúde, tanto na estadual como na municipal; eles participam do conselho municipal de saúde que é um espaço que exige a construção da saúde pelos usuários, com participação também de profissionais da saúde, dos representantes da gestão. Então eles também vão nesses campos de atuação. A gente usa, na verdade, toda a **rede de atenção à saúde**, que envolve o SUS, atenção primária, secundária e terciária, cujo foco principal é a primária (PROFESOR B, 2017).*

Como se puede observar, los entrevistados destacan que las prácticas de los estudiantes de medicina de la institución se realizan mayoritariamente en el sector público, en toda la red de atención a la salud, con énfasis en la APS. Este aspecto se puede vincular con la perspectiva de formación que reciben los estudiantes de medicina de la ELAM, orientada también hacia la APS. Según el profesor B, de acuerdo con las directrices curriculares nacionales de medicina de Brasil, los profesionales de este curso deben obtener su formación orientada hacia la APS, así como para la atención en urgencia y emergencia.

Para el análisis de la experiencia de la **ELAM** de esta dimensión, se tuvo en cuenta algunos artículos publicados por profesores de la institución en la revista *Panorama Cuba y Salud*. En este sentido, en dos artículos encontrados se destacó la inserción en el sistema de salud cubano que tienen los estudiantes de la ELAM cuando comienzan el Ciclo Clínico:

Desde el tercer año de la carrera salen de las instalaciones de la ELAM y **continúan unidos con los cubanos** hasta el final. No se habla de socialismo en el aula pero conviven en el día a día de la sociedad cubana y se mezclan con ella. Hablan el español con el acento del pueblo y a veces hasta con sus giros más ordinarios. Observan la realidad cotidiana desde su particular posición de extranjeros aclimatados a ella y pueden establecer las diferencias del país con sus propias realidades. **Se dan cuenta de que no es el paraíso, pero que está muy lejos de ser el infierno que pintan los medios de difusión transnacionales fuera de Cuba** (PEÑA PENTÓN, 2015, p. 40, destaque nuestro).

Al terminar el segundo año, los estudiantes continúan sus estudios en el resto de las Universidades de Ciencias Médicas del país, **integrados con los estudiantes**

**cubanos.** A partir de este momento desarrollan la docencia en los diferentes centros donde se prestan servicios médicos de la Atención Primaria y Secundaria de Salud. La forma de organización de la enseñanza predominante es la **Educación en el Trabajo** (SOCA GONZÁLEZ et al, 2015, p. 37, destaque nuestro).

En el primer párrafo, el profesor resalta el vínculo de los alumnos de la ELAM con los cubanos, una vez que finalizan los estudios en el predio de la institución y se descentralizan hacia otras facultades de diversas provincias de Cuba. Peña Pentón (2015) también expresa que a partir del contacto con la realidad cubana, los estudiantes internacionales pueden establecer contrastes con la realidad de sus países de origen y, de esta forma, percibir críticamente las dificultades que tiene Cuba y no aquellas que aparecen en los medios hegemónicos, interesados en difamar la isla. En este sentido, se encontró relación con una pregunta que realizó Eduardo Galeano acerca de Cuba: “Me pregunto: si fueras, como dicen el infierno, ¿por qué el imperialismo no organiza excursiones para que todo el mundo te conozca y se desengañe?” (GALEANO, 2010, p. 59).

Por su parte, en el segundo párrafo citado, los autores también destacan la integración de los estudiantes internacionales con los estudiantes cubanos, y la educación en el trabajo como forma de organización del proceso docente de la enseñanza. Según Salas Perea y Salas Mainegra (2012, p. 302), la educación en el trabajo consiste en la:

[...] formación e instrucción del educando a partir de la práctica en salud, complementadas congruentemente por actividades de estudio que profundicen y consoliden los conocimientos, las habilidades sensorceptuales e intelectuales, las destrezas, los valores, los sentimientos y las conductas profesionales surgidos a partir de la práctica médica. Es la dimensión académica de los principios de estudio – trabajo y de la vinculación teoría – práctica, cuyo espacio de desarrollo es el servicio de salud y la comunidad.

Así, la educación en el trabajo conecta el desarrollo teórico con la praxis, es decir, el estudio y el trabajo, en el espacio propio de las instituciones de salud y de la sociedad. Sobre este aspecto, otro de los profesores de la ELAM colocó:

[...] el profesional que aquí formamos es capaz de pensar, actuar, conocer y transformar las distintas esferas de la vida en correspondencia con su identidad nacional y convertirse en un **nuevo eslabón del desarrollo de la conciencia con una proyección humanista**. Hay que tener presente, que los procesos educacionales se desarrollan tomando como ejes metodológicos fundamentales los principios de la **integración docente, asistencial e investigativa**; la vinculación de la teoría con la práctica; y el desarrollo del estudio y el trabajo, concretados en la **educación en el trabajo**, pilar e interfase académica de los procesos educacionales y laborales en los servicios de salud (FERNÁNDEZ ASSÁN, 2010, p. 3, destaque nuestro).

En este párrafo continúa el hincapié sobre la vinculación teoría-práctica, así como también la integración docencia-investigación; todo ello con la intención de formar profesionales capaces de transformar la realidad que los espera, en sus países de origen, de acuerdo con los principios humanistas y solidarios que caracterizan la educación cubana. Retomando el interrogante realizado por Eduardo Galeano, podemos argumentar que tal vez estas características propias del sistema de educación cubano, enmarcadas en un sistema de organización socialista, traen aparejado diversas disputas y tensiones en escenarios que cuentan con una organización o un modelo distinto del cubano, poniendo en riesgo la hegemonía vigente. En este sentido, en un artículo, otro de los profesores de la ELAM afirmó:

La creación de la Escuela Latinoamericana de Medicina produjo cierta agitación en el ambiente médico en un grupo de países sobre todo en la medida en que se iba acercando la primera graduación y después cuando llegaron una vez graduados. Si bien en algunos colegios médicos se manejaban elementos de carácter ideológico vinculados al rechazo, a veces mimético, a todo lo proveniente de Cuba, de forma general **las contradicciones provienen de la percepción de los profesionales formados en la ELAM como un factor de saturación del mercado desconociendo el grado de compromiso que ellos tienen de trabajar fundamentalmente con las poblaciones excluidas.** Los graduados que no han encontrado empleo en sus países se debe a la incapacidad de los sistemas de salud pública para asimilarlos alegando a veces limitaciones presupuestarias, pero es también el reflejo de la resistencia de las sociedades médicas locales a aceptar a los que se titulan en un tipo de escuela de medicina diferente (PEÑA PENTÓN, 2015, p. 40, destaque nuestro).

En este fragmento el profesor describe las repercusiones que trajo la creación de la ELAM en el ambiente médico, así como los efectos en los colegios médicos con los primeros egresados de la institución. Peña Pentón (2015) argumenta que existe una contradicción en la preocupación de que los médicos graduados en Cuba saturen el mercado de trabajo, cuando ellos poseen un compromiso de trabajar con las poblaciones más vulnerables, incluso aquellas a las cuales los médicos graduados en instituciones nacionales no quieren brindar atención. Además, del incentivo institucional para que una vez graduados trabajen en las zonas más excluidas, también se fomentan acciones vinculadas a la solidaridad internacional tanto en estudiantes como en graduados de dicha institución. En relación con ello, dos profesores de la ELAM destacaron la conformación de una misión a Haití, como un ejemplo de la vocación solidaria y humanística que atraviesa la formación en todas sus etapas:

Solo un ejemplo práctico, de cientos a narrar, podría mostrarse, como en Haití, ante el Terremoto y la Epidemia de Cólera del año 2010, se recibió la ayuda de Cuba, con el Contingente Médico “Henry Reeve”, al cual se unieron 387 médicos graduados de la ELAM de 27 países y en ellos 13 graduados de EUA de la ELAM, y en total 710 médicos y estudiantes haitianos que estudiaban en Cuba que participaron de ese contingente (ESTRUCH RANCAÑO, FERNÁNDEZ DÍAZ, 2016, p. 44)

Como fue mencionado anteriormente, uno de los graduados de la ELAM entrevistados formó parte de la brigada a la que hace mención el párrafo del artículo. Otro de los aspectos que ha sido objeto de análisis en este eje, fue la extensión universitaria como un puente entre el vínculo universidad-sociedad. En este sentido, Peña Pentón, Fernández Sacazas y Alemany Pérez (2007), consideran que en la ELAM, el trabajo de extensión enriquece la formación cultural y científica, ya que proporciona un entorno en el cual el estudiante se nutre y adquiere una sensibilidad mayor a través de la interacción con el medio que lo rodea y con experiencias de vida representativas de otros contextos nacionales e internacionales. Al respecto de las acciones que se realizan en el área de extensión de la institución se pueden destacar la participación en cátedras multidisciplinarias como la Martiana, la de Medicina Natural, la de Educación de la Sexualidad, la del Medio Ambiente y Salud, la de Simón Bolívar, entre otras. También se encuentra el movimiento de artistas aficionados, el movimiento de promotores culturales, proyectos de trabajo comunitario y las Brigadas Estudiantiles de Salud (BES).

Estas últimas, son proyectos de trabajo comunitario, realizados por los estudiantes y dirigidos por profesores e investigadores de la ELAM, en colaboración con las Brigadas Médicas Cubanas que actúan en diferentes regiones. Al finalizar cada ciclo lectivo, los estudiantes de esta institución cuentan con la opción de pasar sus vacaciones en Cuba, en las instalaciones de la ELAM, o regresar a sus países de origen, en donde pueden realizar actividades de promoción y prevención de la salud. Por tal motivo, los principales objetivos de las BES son: formar estudiantes como promotores de salud, por medio de su inserción en futuros escenarios de acción; fomentar y fortalecer actitudes consecuentes con la realidad del mundo de los países subdesarrollados; y lograr que los estudiantes tengan una postura humanista, solidaria, internacionalista, integracionista y ambientalista. Algunos proyectos desarrollados fueron Corazón Adentro (Panamá); Re-story, Re-Think, Re-Birth (New Orleans); Proyecto New Orleans y Salud (New Orleans); Misión por la Vida “Eugenio Espejo (Ecuador); Brigada Estudiantil de medicina “por la Eterna Primavera” (Guatemala); Proyecto BES Mapuche (Chile), entre otros (CATÁLOGO INSTITUCIONAL DE LA ELAM, 2011).

Lo desarrollado hasta aquí sobre la dimensión de los profesores, permitió reforzar algunas de las tensiones identificadas en otras dimensiones, como por ejemplo la complejidad del vínculo entre la UNILA y la ciudad de Foz de Iguazú, así como también descubrir nuevos contrastes en este caso, entre las dos instituciones. De esta forma, mientras en la UNILA los profesores manifestaron que la sociedad espera con amplias expectativas la labor profesional de los estudiantes cuando se gradúen de médico, en la ELAM uno de los profesores destacó la resistencia de algunos sectores sociales frente a la llegada de los egresados de la ELAM a sus

países de origen. En la siguiente dimensión se ampliará el análisis de los egresados de la ELAM en lo que respecta al vínculo universidad-sociedad.

### 5.1.3.3 Dimensión Estudiantes/Graduados

Ya que en las dimensiones anteriores se colocaron los resultados encontrados sobre las actividades de extensión de los estudiantes, las acciones de solidaridad promovidas por la universidad, las prácticas de los estudiantes durante el curso en los servicios de salud, entre otros; en esta dimensión surgió el interés de indagar sobre el campo de acción en el cual desearían trabajar los estudiantes de medicina de la UNILA y el campo de acción de los médicos egresados de la ELAM. En el caso de la UNILA, se reunieron elementos a partir de los cuestionarios aplicados a un grupo de 22 estudiantes del curso de medicina de dicha universidad, así como de videos disponibles en internet con testimonios de estudiantes del mismo curso, vinculados a las categorías de análisis comprendidas en el eje 3.

Cuando los estudiantes de la UNILA fueron consultados en el cuestionario sobre el área de actuación y el lugar en el que les gustaría desempeñar su profesión, 5 de los 22 colocaron que les gustaría trabajar en alguna unidad de salud o en un hospital; 2 estudiantes manifestaron que les gustaría trabajar en la zona de la frontera; 2 estudiantes internacionales respondieron que no saben el área pero que les gustaría trabajar en Brasil; 7 estudiantes también contestaron que no saben el área de actuación para desempeñarse como profesionales; otros colocaron algunas especializaciones como por ejemplo: cirugía, medicina nuclear, medicina forense y cardiología. Asimismo, mientras una de las estudiantes expresó *“médica cirurgiã, em São Paulo ou Nova Zelândia”*, otros dos estudiantes colocaron *“médico em consultório próprio”* y *“trabajar en el área pública y privada, en la frontera (Brasil y Paraguay). Actuar en los dos lugares. Ayudar a las personas más pobres”*.

Para complementar el análisis se encontró un video realizado en el marco de las acciones para defender el proyecto de la UNILA luego de que el diputado federal Sérgio Souza (PMDB), presentara la Enmienda Aditiva que proponía alterar la ley de creación de la UNILA y crear la Universidade Federal do Oeste do Paraná (UFOPR). Dicho video, reúne el testimonio de tres estudiantes internacionales que se encuentran cursando la carrera de medicina en la UNILA. Cuando fueron consultados sobre el tipo de médico que desearían ser, los estudiantes respondieron lo siguiente

*Si yo fuera un médico en un futuro me gustaría hacer un poco de disrupción en toda la industria y en todo... un poco de la política de salud en mi país y en Latinoamérica (ENTREVISTA..., 2017).*

*Un médico que recupere lo que se haya perdido, entre esas cosas la humanidad y que ayude a producir a su país nuevamente, a recuperar la salud, a mejorar los servicios y liderar todas las situaciones que ahorita que están aconteciendo (ENTREVISTA..., 2017).*

*Un médico integral, que pueda ver al paciente no solo en cuanto a las enfermedades que pueda tener, sino de focarme al estilo de vida, el ambiente que lo rodea, qué factores pueden contribuir para que se desarrolle esa enfermedad y de qué manera yo puedo contribuir tanto en él como en su familia [...] (ENTREVISTA..., 2017).*

Como se puede observar, a partir de los resultados del cuestionario y de los fragmentos citados anteriormente, la concepción de la labor como futuros médicos, el campo de acción y el lugar donde se desarrollará su profesión, son muy diversos. En las respuestas del cuestionario se pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes brasileros (de los 22 estudiantes que respondieron, 13 son brasileros) que contestaron el instrumento de recolección de información, no saben en qué área de actuación y el lugar que les gustaría desempeñarse como profesionales. En el caso de los estudiantes internacionales que respondieron el cuestionario, la mayoría de ellos si especificó el área y el lugar donde les gustaría trabajar. Por su parte, en los tres relatos de los estudiantes internacionales recogidos de un video disponible en internet, se destacaron aspectos como el involucramiento en las políticas de salud para generar transformaciones, la recuperación de la salud de la población y el mejoramiento de los servicios de salud y la atención médica que va más allá de la enfermedad, incluyendo una mirada hacia el ambiente familiar y a la comunidad.

En el caso de la **ELAM**, los dos graduados entrevistados fueron consultados sobre los mismos aspectos colocados en el cuestionario para los estudiantes de la UNILA acerca de cuál es su escenario actual de actuación y qué dificultades enfrentaron para insertarse en él. En el caso del graduado A, comenzó comentando acerca de la formación en cuanto a la práctica médica orientada hacia la APS:

*Todos los consultorios de familia que existen en Cuba son plausibles de que se te meta algún estudiante de medicina en algún momento. Casi siempre hay 2 o 3 en todo consultorio [...]. Desde el pre-médico nos insertaron en esa **visión de salud que tiene más en cuenta al médico de familia, a la medicina general, a la des-simplificación de los servicios** [...]. Después ya en tercer año lo hacíamos con un poquito más de independencia, un poco más de intensidad tal vez, un poco más de*

*responsabilidad, y cuarto, quinto y sexto año también. Nunca se perdió, durante toda la carrera, el contacto con la medicina de familia, con consultorio de familia. Es como que es la base del triángulo (GRADUADO A, 2017, destaque nuestro).*

En el siguiente párrafo, el graduado A también hizo referencia al tipo de formación orientada hacia la comprensión de:

*[...] que la salud es un deber del estado y no hay por qué dárselo a que lo manejen las corporaciones, porque generalmente lo que sucede es que el que pierde es la salud del pueblo. Yo creo que, en ese sentido, todos salieron bastante claro, de cuál es la **función de la salud pública y de cuál debería ser nuestra función dentro de ese sistema. Digo debería porque no todo mundo puede después dedicarse a defender esa bandera. De hecho, creo que muy pocos lo hacen, no sé si por una cuestión de voluntad propia o por imposibilidad. A mí me gustaría trabajar en el sector público, por ejemplo, y no lo hago, pero es algo que me gustaría [...]** (GRADUADO A, 2017, destaque nuestro).*

En este último párrafo se puede apreciar un destaque a la importancia de la salud pública, a partir del trabajo e intervención que se pueda realizar en ella para defender la salud de la población. Seguidamente el graduado A colocó un aspecto interesante en lo que respecta a la práctica de esa formación recibida. Como ya fue mencionado en otras dimensiones, los graduados entrevistados de la ELAM manifestaron dificultades para insertarse laboralmente en una sociedad con un sistema completamente diferente a aquel en el que permanecieron durante la realización de sus estudios. Descubren diferencias en cuanto a los valores, la formación de los médicos colegas con los cuales tienen que compartir el trabajo, el sistema socio-económico, la cultura, entre otros. Cuando regresan a sus países, enfrentan una etapa de readaptación a sus lugares de origen e intentan insertarse laboralmente conforme les fue solicitado: colaborar para mejorar la salud de aquellos que más lo necesiten. Sin embargo, muchos de ellos no lo consiguen debido a la propia estructura del sistema de salud que involucra, tal y como señaló Picaroni Sobrado (2008), el multiempleo, la subocupación y la empleabilidad en funciones que no son adecuadas a su capacitación. Vale destacar que esta situación varía conforme el país de origen de los graduados. En este sentido, cuando el graduado A fue consultado acerca de la inserción de los colegas que se formaron junto con él, respondió:

*Creo que, por cómo está organizado el sistema de salud acá, creo que la mayoría trabaja en el sector público, no te diría lo mismo en Brasil por ejemplo, el sistema de salud es bastante diferente. Está mucho más tercerizado allá en Brasil, entonces es como que si o si terminas trabajando para una empresa privada, acá*

*todavía no está pasando eso. Dale tiempo igual, pero todavía no está pasando (GRADUADO A, 2017).*

De la misma forma, el graduado B se manifestó acerca de la organización que tienen como médicos egresados de Cuba en su país:

*Quizás hay muchas cosas que debiéramos plantearnos, porque estamos organizados como graduados en Cuba, [...] pero personalmente creo que no se terminó de plasmar en un proyecto, no sé si humanista o en un proyecto sanitario, sino que más bien acá en general cada uno está haciendo, **insertándose en este sistema, haciendo lo que puede con las herramientas que tiene**, teniendo en cuenta que es un sistema capitalista, que no busca la resolución de los problemas de salud de fondo o la transformación social de fondo. **Porque para transformar la salud tenés que transformar otras cosas** (GRADUADO B, 2017, destaque nuestro).*

La organización de un grupo de colegas graduados en Cuba<sup>2</sup> fue uno de los mecanismos utilizados para enfrentar la situación compleja de adaptación e inserción laboral en el país de origen. Sin embargo, el graduado también destacó que esa organización todavía no se ha podido plasmar en un proyecto general que incluya las características que les inculcaron en su formación en la ELAM. Frente a esta realidad el graduado B explica:

*[...] entonces me parece que el desafío de graduarnos en sobreponernos a este sistema que no es fácil, porque **cada uno está con un objetivo diferente planteado en su momento**. Hay gente que está haciendo residencias, hay gente que formó familias y está con sus chicos, con sus hijos, y está con su familia y... **en esto tiene que sobrevivir y tienen que criar a sus hijos y... en esto hay que tratar de transformar la realidad**. La realidad donde uno trabaja y la realidad social, no? [...]. **Creo que los desafíos de los graduados de una universidad contra-hegemónica debería ser desarrollar un sistema contra-hegemónico [...]** de ....quizás... a ver no es sobreponerse absoluto al sistema pero si a lo que uno le toca que en este caso sería la salud, no? **tratar de tener otra visión, escaparse a esa visión y eso parece por ahí que es lo más difícil**, que realmente se cumpla el objetivo de.... quizás es también un poco soñar mucho, pero cuando Cuba arma una universidad a ese nivel también está proponiendo otra cosa. **Ellos lo único que nos pedían es que volvamos a trabajar con la gente, con nuestra gente, con la gente que necesitaba** y bueno...pero uno ve otras cuestiones que pasan en el medio y que tienen mucho que ver con esto [...] de cómo te reinsertas en un sistema y cómo puedes hacer para transformar esta realidad cuando vos tenés muchas trabas en el medio y bueno... la única manera es de la organización, de una sociedad.... o de graduados, pero sin duda que también va a tener que venir a través de la política porque si no va a ser muy difícil (GRADUADO B, 2017, destaque nuestro).*

---

<sup>2</sup> Existen organizaciones de graduados de la ELAM se han constituido en asociaciones en algunos países, como por ejemplo, en Perú, Uruguay, Argentina, República Dominicana, El Salvador, Bolivia, Chile, entre otros.

El entrevistado plantea que el desafío de los graduados fue enfrentarse a una nueva configuración, a la que tuvieron que adaptarse y la cual entró en conflicto con el tipo de formación recibida en la ELAM y en Cuba, en un nivel general. Así, surgió una tensión durante el proceso de adaptación, en el cual mientras intentaron encontrar un espacio laboral acorde al objetivo de transformación de la realidad de esa sociedad en materia de salud, tuvieron que subsistir e inclusive algunos de ellos sustentar y ayudar a sus familias. Asimismo, en el fragmento, el graduado consideró a la ELAM como una universidad contra-hegemónica y como tal, el desafío que ellos enfrentaron fue desarrollar un sistema contra-hegemónico en un tipo de sociedad enmarcada en un sistema neoliberal hegemónico. Por último, destacó que desde la institución la única solicitud realizada a los estudiantes era que regresen a sus países para trabajar con aquellos que más lo necesiten, tal y como fue evidenciado en el análisis de la dimensión institucional y de docentes. Sobre esta solicitud, también ya se mencionaron experiencias de proyectos y grupos de graduados que realizaron intervenciones de solidaridad en sus países de origen así como en otros lugares de América Latina, como por ejemplo el proyecto TATU en Argentina y el trabajo de los médicos graduado de la ELAM en Honduras.

Otro de los casos mencionados fue la acción de estudiantes y graduados de la ELAM en Haití, que se intensificaron luego del terremoto que afectó a este país en enero de 2010. En el grupo de artículos que fueron analizados de la revista Panorama Cuba y Salud, se encontraron tres artículos que reúnen las memorias de una médica peruana formada en la ELAM, que decidió voluntariamente integrar el contingente internacional “Henry Reeve” en una misión internacionalista a Haití. Resultó interesante la lectura de este relato de experiencia ya que se consigue observar, en primera persona, el trabajo humanitario y solidario de una médica graduada de la ELAM. Día a día, la protagonista permite al lector imaginar los deseos, las dificultades, las alegrías y las tristezas de la médica en el país con los índices de pobreza más altos de todo el continente Americano. Veamos al respecto dos fragmentos de su relato en su función de médica brigadista en Haií:

Ya han transcurrido algunos días aquí en Carrefour. Han sido días maravillosos, llenos de entrega y trabajo. Hemos visto miles de pacientes en tan poco tiempo. Cada día le tengo más amor y cariño al pueblo haitiano [...]. Que uno se da cuenta, con sólo verlos y recibirlos en la consulta, que son víctimas del capitalismo, la violencia, la desigualdad, la miseria, la ignorancia. **Este es un pueblo golpeado por la injusticia. Ansioso de la SALUD en todas sus formas.** Mientras, en nuestras casas, a veces no queremos la comida de mamá. Aquí los niños mueren de hambre. La mayoría de las personas tienen anemia. La desnutrición llega a la consulta en su clímax, en estados caquéticos e infrahumanos, las infecciones en su máxima expresión, las enfermedades en grados avanzados, a veces terminales que **me hacen**

**pensar que estos seres humanos nunca han visto un doctor, nunca nadie los educó en salud** (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2010b, p. 62, destaque nuestro).

[...] a pesar de todas las deficiencias que hay aquí, como la falta de agua, de electricidad, de alcantarillado, de alimentación y hasta cierto punto de seguridad social, **yo deseo continuar**. Ya llevo dos meses en Haití, y es contradictorio, pues a pesar de tantas dificultades y de enfermarme con frecuencia, me siento contenta aquí. Es maravilloso poder ayudar a tanta gente, robarles una sonrisa, darles una esperanza y aliviarles el dolor. **Creo que ser médico es mucho más que dar un diagnóstico**. Esto me hace pensar en una frase de Martí que dice: “La única verdad y la única fuerza es el amor, la amistad no es más que amor, el patriotismo no es más que amor”. Mi corazón me trajo a Haití, siento responsabilidad con estas personas, con sus niños y niñas, con la preciosa Revolución Cubana que me formó como médico, porque soy un soldado del ejército de Batas Blancas, porque me formaron solidaria, porque soy internacionalista, porque aquí hay mucha gente que nos necesita [...] (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2010a, p. 54, destaque nuestro).

En los dos fragmentos del relato de la médica peruana en su labor en Haití, aparecen elementos que permiten caracterizar la atención médica como algo que va más allá de un diagnóstico y de la cura de la enfermedad. Lo que la médica detectó en su misión fue que muchas de las muertes en Haití eran ocasionadas por enfermedades curables, ocasionadas por condiciones de anemia, desnutrición, deshidratación, entre otras. Por tal motivo, ella propuso la realización de un proyecto, denominado “Sonrían Niños”, con el objetivo de promover la salud, principalmente la infantil, a través de una metodología lúdica y vivencial, que permitiese aprender de una forma diferente a la tradicional. La metodología implementada es la enseñanza de hábitos saludables mediante la sonrisa, juegos, canciones, teatro y mimos. La médica graduada de la ELAM ya tuvo una experiencia con este proyecto en su país Perú, donde tuvo resultados satisfactorios. De esta forma, la educación sanitaria y la prevención de enfermedades se convierten en dos elementos fundamentales dentro del atendimento a la salud de la población, que “[...] se contraponen con el modelo médico hegemónico que privilegia el enfoque curativo individual (PEÑA PENTÓN, 2015, p. 40).

En esta dimensión, a partir de los datos recabados en ambas instituciones, se identificaron elementos que contribuyen para el análisis de la relación orgánica e inorgánica entre universidad y sociedad. En el caso de la UNILA, no hubo mayoritariamente una manifestación por parte de los estudiantes que respondieron el cuestionario acerca de la preferencia por trabajar en el ámbito público o privado. En una sola respuesta se manifestó la intención de trabajar con los sectores que más lo necesiten de su país, mientras que otra destacó la intención de trabajar en un consultorio propio. Como hubo un gran número de estudiantes que manifestaron que no saben en qué área y dónde será su campo de actuación, surge la inquietud sobre si esta falta de decisión colaborará para la priorización de la esfera individual sobre el deseo de colaborar para el mejoramiento de las condiciones de salud de la

comunidad. Por otra parte, a partir de las entrevistas a los egresados de la ELAM, se reforzó la tensión, ya analizada en otras dimensiones, acerca de la adaptación de los graduados a sus países de origen, debido a que la formación recibida, así como la sociedad en la cual vivieron durante 6 años, se sustentaron bajo valores y características que difieren de aquellas con las cuales se encuentran una vez que llegan a sus países. Esta situación lleva a que algunos graduados establezcan una relación inorgánica con la sociedad, mientras que existen otros, como el caso de la médica peruana, que consiguieron establecer una relación orgánica con la sociedad a partir de su labor y la de otros colegas que integraran misiones solidarias en otros lugares, como intelectuales conectados con las clases subalternas y preocupados en la lucha por una nueva concepción de mundo.

## 5.2 IDENTIFICACIÓN DE LOS LÍMITES Y POTENCIALIDADES EN LA UNILA Y EN LA ELAM

A partir del análisis de los tres ejes, las categorías incluidas en cada uno de ellos, y de las tres dimensiones de estudio, a continuación se presentarán los límites y potencialidades identificadas en la UNILA y la ELAM para desarrollarse como experiencias de universidades y de internacionalización necesaria, así como la relación dialéctica que se manifiesta entre estas fuerzas hacia el interior de cada una de las instituciones.

### 5.2.1 Los Límites y Potencialidades y su Relación Hacia el Interior de Cada Estudio de Caso

Vale destacar que la identificación de los límites y las potencialidades de ambas instituciones no tiene por objetivo realizar una selección de los mismos y agruparlos para establecer una jerarquización, donde un límite elimine una posibilidad o viceversa. Por el contrario, la identificación de estas fuerzas se sustenta en el aporte teórico de Gramsci sobre la dialéctica realizado en los Cuadernos de Cárcel. En base a esta contribución, se considera que los límites y las potencialidades conviven bajo una relación de tensión, que no las anula y que las aproxima entre sí convirtiéndolas en un nexo necesario, tal y como fue abordado en el capítulo 3.

Se comenzará con los límites y las potencialidades encontrados en el análisis del material sobre la UNILA. En el caso de los **límites** de esta universidad, lo primero que se puede mencionar es el hecho de ser una *universidad de reciente creación*. Este aspecto, que fue destacado desde las tres dimensiones (institucional, docentes y estudiantes), incluye una

disputa hacia el interior de la universidad sobre el tipo y la *concepción de institución que debe ser*. En este sentido, por un lado se identificó una concepción que se encuentra sujeta a las exigencias del Ministerio de Educación de Brasil, que coloca en pauta temáticas como el emprendedurismo, la innovación, entre otras; y por el otro, una concepción más cercana al proyecto original de creación de la UNILA, basada en la promoción de la integración regional, la autonomía y la resolución colectiva a los conflictos sociales. Estas fuerzas, que son representativas de los límites y potencialidades, conviven hacia dentro de la universidad y generan una *relación compleja entre diversos actores universitarios*, como se pudo evidenciar en este caso, entre los docentes y gestores de dicha institución.

Otro de los límites encontrados en las tres dimensiones fue la *falta de infraestructura y organización institucional*, también vinculadas a la corta edad de la universidad. En el caso de la dimensión institucional, el hincapié se realizó a la *falta de institucionalidad* de la UNILA en el sentido del establecimiento de procesos claros en cuanto a normas, leyes e infraestructura. El hecho de *ser una universidad temática* también se plasmó como un límite, identificado principalmente desde la dimensión institucional. El planteo sobre este aspecto fue acerca de la condicionalidad que representa el ser una universidad creada para la integración latinoamericana y la dificultad que genera cuando ese objetivo no se cumple o por ejemplo, cuando los profesores no tienen en cuenta la diversidad de los estudiantes en sus aulas. Vinculado con ello, otro de los límites fue la *falta de una política institucional de recepción*, cuando los estudiantes llegan, *y de apoyo*, durante el transcurso de la carrera. Esta dificultad fue destacada principalmente en la dimensión institucional y en la de los estudiantes.

El *idioma* fue señalado en las tres dimensiones como representante de una barrera a la hora de la comunicación e inclusive en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, algunos actores también lo destacaron como una potencialidad característica de la UNILA. En el caso de la dimensión de los estudiantes, los mismos colocaron que el idioma fue un problema al inicio del curso pero que después mejoró con el tiempo. Otro de los límites identificados fue el *vínculo de la UNILA con el local en el cual se encuentra inserta*. Este aspecto también apareció en las tres dimensiones, aunque con mayor énfasis en la institucional y en la de docentes. Lo señalado fue que con el cambio de perfil de los estudiantes, así como con la creación del curso de medicina, el vínculo mejoró. En este sentido, la carrera de medicina representa una posibilidad de la UNILA para reparar esa relación compleja con la ciudad de Foz de Iguazú, mientras que el cambio de perfil de los estudiantes de la UNILA puede representar una dificultad ya que la prioridad inicial de

ingreso de estudiantes que provienen de sectores sociales vulnerables, que permanecían en la institución mediante la asistencia estudiantil, se ve amenazada.

Vinculado con lo anterior, la *vulnerabilidad al contexto político-económico actual* fue otro de los límites destacados en las tres dimensiones del estudio. Como la UNILA fue creada durante un gobierno liderado por un partido político, frente a los cambios de gestión y las reestructuraciones presupuestarias realizadas como consecuencia de estos cambios, la universidad se vio afectada en lo que respecta al recorte de los recursos y al enfrentamiento por la defensa del proyecto de universidad ante las fuerzas políticas que intentan extinguirlo. Al respecto, resulta interesante traer nuevamente el aporte de uno de los principales autores de este trabajo. En su libro *A Universidade Necessária*, Darcy Ribeiro (1975) se realizaba la pregunta “[...] pode a universidade converter-se em um instrumento de mudança intencional de nossas sociedades [...]” (RIBEIRO, 1975, p. 21), y respondía que eso sería una tarea muy difícil, ya que las clases dominantes harían todo lo posible para impedir esa transformación. En el caso de lo ocurrido en 2016 mediante la aprobación del proceso de impeachment de la presidenta Dilma Rousseff, Ribeiro nos ayuda a reflexionar a través de la siguiente afirmación: “Quando violada a legalidade democrática [...] embora a universidade se recolha a uma atitude reservada, evitando contatos com os novos corpos governamentais, estes terminam entrando em choque com ela” (RIBEIRO, 1975, p. 34). En este sentido, el proceso de consolidación de la UNILA se vio afectado por el grupo político que asumió en 2016, representante de los intereses de las clases altas, así como de aquellos sectores más conservadores. El recorte de presupuesto destinado a la universidad, que trajo aparejado dificultades en la construcción del campus de la UNILA, la disminución de posibilidades brindadas en la asistencia estudiantil y en la incorporación de personal técnico administrativo y nuevos profesores para los cursos recientemente creados. Si bien la salida de campo a la UNILA, para implementar los instrumentos de recolección de datos, se realizó en junio de 2017; en el eje 1 se comentó la situación que tuvo que atravesar la universidad luego de la presentación de una enmienda que proponía la modificación de la ley de creación de la UNILA y su transformación en la Universidad Federal del Oeste de Paraná.

Este último aspecto también puede incluirse dentro de las **potencialidades** de la UNILA, ya que se encuentra vinculado a la *resistencia frente a los embates políticos*. Si bien uno de los límites identificados fue la tensión entre diversos actores hacia dentro de la institución, frente al intento de extinguir el proyecto de la UNILA, la comunidad universitaria se unió en un movimiento, denominado UNILA Resiste, para la defensa de la universidad, bajo el argumento de que el proyecto UNILA no debe ser considerado como una iniciativa

partidaria, o como una decisión de un gobierno; la creación de la UNILA fue proyecto de Estado, para que la misma se convirtiera en una universidad federal orientada hacia la integración latinoamericana y como tal, debe ser defendida. La *promoción de la integración* también fue un aspecto destacado en todas las dimensiones como una potencialidad que la institución posee. Asimismo, esta potencialidad trae aparejado otras cualidades que fueron identificadas como el *interculturalidad*, la *diversidad* y el *bilingüismo/multilingüismo* dentro de la institución. Por ejemplo, en el caso de la dimensión de los estudiantes, los mismos manifestaron aprendizajes personales y académicos a partir de la convivencia con una figura que representa un *otro* diferente de la totalidad. En la dimensión de los profesores, se destacó el cambio en las metodologías de enseñanza y los desafíos enfrentados en torno a un idioma diferente, lo cual hizo que se reconozcan como profesores totalmente diferentes de cuando ingresaron a trabajar en la UNILA.

Aun con una disminución del presupuesto que limita el margen de maniobra de la universidad, la *gratuidad de la enseñanza* se identificó como una potencialidad, al igual que la *inclusión social* como un aspecto relevante en la institución. Sobre este último, si bien durante los primeros años de funcionamiento de la UNILA fue en un grado mayor, actualmente continúa otorgando asistencia estudiantil para aquellos alumnos que lo necesiten, así como becas de extensión y de iniciación científica. En los documentos institucionales analizados se percibió una *preocupación por el desarrollo del pensamiento crítico*, así como la formación de profesionales comprometidos con la realidad latinoamericana y con los problemas que la afectan. También en los documentos, así como en las visitas realizadas al campo empírico, se identificó la *prevalencia de valores como el de la solidaridad y el humanismo*. Con solo recorrer las instalaciones de la UNILA, en sus múltiples sedes, son aspectos que se pueden observar fácilmente.

Ahora bien, en el caso de la **ELAM** el primer **límite** encontrado, al igual que en el caso de la UNILA, fue la *vulnerabilidad al contexto político-económico*. La situación internacional durante la primera década del siglo XXI en materia económica, financiera, energética y ambiental; tuvo un impacto en el sistema económico cubano. En efecto, se generó un proceso de restructuración que derivó en la aprobación de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, aprobados durante el VI Congreso del PCC. La ELAM no se mantuvo al margen de este proceso de restructuración, donde se procedió a la disminución de las becas otorgadas a los estudiantes y la creación de una nueva modalidad de ingreso, denominada *autofinanciado*. Esta modalidad podría ser considerada como un límite ya que modifica gran parte de los objetivos iniciales de creación de la

institución. Sin embargo, tal vez puede considerarse como una potencialidad, ya que permite la subsistencia de la ELAM en un nuevo contexto económico y político nacional e internacional, diferente a aquel que la vio nacer. Vinculado con este último aspecto, el mantenimiento y recrudescimiento del bloqueo económico, comercial y financiero impuesto de forma ilegítima hacia Cuba por parte de los Estados Unidos, desde hace más de medio siglo; también representa un límite para el desarrollo de la ELAM como una experiencia de universidad e internacionalización necesaria, debido a que se limitan las oportunidades de acceso para aquellos estudiantes que pueden costear la carrera de medicina. En este sentido, si bien en la dimensión de los graduados como en la dimensión institucional se hizo hincapié en que el valor para realizar el curso completo es menor comparado con el valor de la misma carrera en otros países, el hecho de que la enseñanza dejó de ser gratuita restringió las posibilidades de ingreso de aquellos sectores más vulnerables, que tuvieron la oportunidad de realizar sus estudios durante los primeros años de funcionamiento de la institución.

Otra de las dificultades identificadas en la dimensión institucional fue la *incapacidad de algunos gobiernos en la utilización, conforme los objetivos institucionales, de los recursos humanos formados en la ELAM*. Desde la gestión manifestaron que el objetivo de la ELAM es formar médicos para que estos profesionales trabajen en las zonas de difícil acceso, con aquellas poblaciones que más lo necesitan, inclusive con aquellas familias que nunca tuvieron atención en el área de salud o la posibilidad de realizar una consulta médica. Como algunos países no colaboraron para que los médicos se insertasen laboralmente de acuerdo a estos objetivos, según los entrevistados, este fue uno de los argumentos para la creación de la modalidad de autofinanciado. Vinculado con este tema, surgen otros límites identificados que son la *dificultad de los graduados de la ELAM para poder trabajar conforme los objetivos mencionados y problemas para adaptarse nuevamente a sus países de origen*. Este último aspecto fue destacado por los graduados debido a que las características de la sociedad cubana (forma de organización económica, sistema política, valores culturales, etc.) y el tipo de formación que recibieron en la ELAM, son diferentes de aquellas características de sociedad y formación de sus países de donde son oriundos. En palabras de uno de los graduados: “Vivimos una experiencia contra-hegemónica pero nos reinsertamos en un sistema de dominación que impone a través del mercado sus valores [...] vos tenés que reinsertarte, tenés que trabajar donde puedas, donde te den espacio” (GRADUADO B, 2017).

Entre las **potencialidades**, al igual que en el caso de la UNILA, en todas las dimensiones se hizo hincapié en la *interculturalidad* como uno de los aspectos que contribuyen para considerar a la ELAM como una experiencia alternativa, característica de la

universidad e internacionalización necesaria. Fueron destacados los aportes a la formación, tanto personal como académica, que generó la convivencia con estudiantes de diferentes nacionalidades, así como la convivencia con el pueblo cubano. En este sentido, la *diversidad* también resultó una cualidad que se destacó de la institución. Otra de las potencialidades, fue la *formación recibida en base a valores como el humanismo, la solidaridad, el internacionalismo y la integralidad*. Todo ello contribuyó para el establecimiento de una relación orgánica entre la universidad y la sociedad, mediante la realización de actividades de extensión en Cuba, la conformación y actuación de brigadas internacionales, la implementación de proyectos de atención médica en poblaciones de bajos recursos, entre otros. Otra de las potencialidades, vinculada con la anterior, es el *tipo de formación médica que reciben los estudiantes que desean cursar medicina en la ELAM*. Esta formación posee una orientación hacia la APS y a la medicina familiar y comunitaria, es decir, una preocupación especial con la promoción, prevención, atención y educación de la salud. Como fue señalado por uno de los profesores de la ELAM, este tipo de formación se puede enmarcar en un nuevo paradigma educativo que prioriza la relación del individuo con la comunidad, bajo una responsabilidad social, frente a un modelo de formación médica que centrado en el hospital como escenario principal, en el diagnóstico y la curación como formas de intervención, que acaba colocando la ética del mercado por encima del humanismo. Así, el *vínculo entre teórica y praxis*, bajo los fundamentos de los valores mencionados anteriormente, se presenta como otra de las potencialidades.

Si bien en la actualidad existe la modalidad de autofinanciado, la ELAM continúa otorgando becas para estudiantes, en un número reducido comparado con la cantidad otorgada durante los primeros 11 años de la institución. Este fue el caso del ofrecimiento de 1000 becas para estudiantes colombianos, con motivo de la conmemoración del proceso de paz entre el gobierno colombiano y las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), en 2017. En este sentido, el hecho que *el gobierno cubano continúe otorgando becas para la formación gratuita de estudiantes latinoamericanos*, se transforma en una potencialidad de dicha institución. Otra potencialidad, vinculada con la anterior, es la *cantidad de recursos humanos formados con la modalidad de beca durante los casi 19 años de funcionamiento* de la institución. En este sentido se destaca la formación de un perfil de estudiantes provenientes de familias de bajos recursos, representantes de diversas etnias, movimientos sociales, pueblos originarios, entre otros; muchos de ellos fueron no solo los primeros con educación superior de sus familias, sino también se convirtieron en los primeros médicos de sus pueblos. El *curso preparatorio* que se ofrece en la ELAM, representó otras de las potencialidades

destacadas desde la dimensión institucional, ya que mientras en otras universidades los estudiantes deben prepararse en instituciones privadas para el ingreso a la carrera de medicina, la ELAM se preocupa por esa preparación durante la realización de la etapa del Pre-Médico, en la cual se prepara al estudiante en cuanto al idioma, y a los contenidos básicos para comenzar a cursar la carrera de medicina.

Hasta aquí se han señalado los límites y las potencialidades identificadas en la UNILA y la ELAM para desarrollarse como experiencias de universidades e internacionalización necesaria, así como la relación de estas fuerzas hacia el interior de ambas instituciones. Sobre este proceso resulta interesante destacar que, mientras algunos aspectos representaron un límite para la institución, al mismo tiempo también fueron considerados o desencadenadores de una potencialidad. Por ello, el objetivo no fue jerarquizar estas fuerzas o entenderlas de forma opuesta, sino comprenderlas a través de un proceso dialéctico, de correlación de fuerzas, donde la tensión generada entre ellas puede generar una nueva síntesis que no necesariamente debe ser conflictiva. Ella puede representar una nueva potencialidad que permita encontrar un camino de posibilidad frente a las adversidades de los límites.

## 6 CONSIDERACIONES FINALES

En esta parte de la investigación se sintetizarán las principales reflexiones y consideraciones de lo desarrollado a lo largo del trabajo, teniendo como guía el objetivo general del estudio, a saber: investigar los límites que enfrentan y las potencialidades que presentan las experiencias de la Universidade Federal para a Integração Latino-Americana (UNILA) y la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM), para desarrollarse como experiencias de universidades y de internacionalización necesaria. En base a este objetivo, el interrogante central fue ¿Cuáles son esos límites y potencialidades y cómo se relacionan hacia el interior de cada institución? Como el trabajo investigativo se posicionó desde una perspectiva teórico-crítica, surgió el interés por identificar los límites y potencialidades en instituciones que se caracterizan por ser experiencias alternativas al modelo de educación superior hegemónico, y cómo a partir de la tensión entre estas dos fuerzas (límites y potencialidades) surgen posibilidades para continuar siendo experiencias de universidades y de internacionalización necesaria. Asimismo, se optó por la dialéctica como método de análisis, el cual acompañó todo el desarrollo del trabajo investigativo, a través de la identificación de diferentes tensiones y contrastes.

Para conseguir cumplir con el objetivo y con los principales interrogantes, primeramente se construyó la introducción de la investigación, compuesta por los elementos que dieron nacimiento y condicionaron la realización del estudio, tales como la coyuntura de la investigación a nivel nacional, regional e internacional; los motivos (de orden personal, teórico-académicos y prácticos); las modificaciones realizadas luego de la cualificación del proyecto de investigación; y la definición de los principales interrogantes, así como de los objetivos (general y específicos).

Seguidamente, se abordó la dimensión teórica de la investigación. La misma se elaboró para reunir insumos teóricos que permitieron analizar la temática de la internacionalización, así como instituciones con las especificidades que presentaban tanto la UNILA como la ELAM. En la primer parte de esta dimensión, se analizaron los antagonismos y similitudes de la región latinoamericana, en términos culturales, sociales e históricos, a partir de los conceptos de Antropofagia de Oswald de Andrade y el Caliban de Retamar; y mediante los aportes de figuras del pensamiento latinoamericano como Simón Rodríguez, José Martí y José Carlos Mariátegui. De este análisis surgieron dos reflexiones, la primera sobre la complejidad del proceso de independencia de los países latinoamericanos, destacándose como un proceso pendiente hasta nuestros días; y la segunda acerca de que

como latinoamericanos somos parte de una herencia colonial, hijos de una mezcla entre colonizados y colonizadores, por lo cual no debemos rechazar lo foráneo como algo externo a nosotros, sino de incorporarlo conforme nuestras características, adaptarlo a nuestra realidad y construirla bajo mirada endógena. En la segunda parte de la dimensión teórica, se abordó el desarrollo teórico sobre los modelos de Universidad Cuestionada y Universidad Necesaria, cada una de ellas con un grupo de categorías relacionadas de forma dialéctica. De la misma manera, se identificó que estos modelos de universidad pueden contrastarse con dos perspectivas de internacionalización: una hegemónica (cuestionada) y otra contra-hegemónica (necesaria).

Una vez desarrollada la dimensión teórica, se procedió a la elaboración de la dimensión metodológica. La misma sirvió para construir la estructura del trabajo investigativo, definir las columnas que lo sustentaron y definir la estrategia de análisis. Para ello, fue fundamental la elección de diversas fuentes de evidencias (entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios, observación, cuaderno de campo y análisis documental) que contribuyeron para enriquecer el análisis a través de las propiedades particulares de cada instrumento. Esta multiplicidad también fue importante debido a la dificultad encontrada en el contacto con algunos actores del grupo de estudio de las dos instituciones. Otro de los aspectos importantes de esta dimensión fue la definición del concepto de dialéctica como el método fundamental de la investigación, y la elaboración de la matriz de análisis, la cual permitió organizar el estudio conforme los objetivos e interrogantes de la investigación.

Luego, el cuarto capítulo, consistió en la presentación de las dos instituciones que formaron parte del estudio de casos: UNILA y ELAM, así como de las carreras de medicina de dichas universidades, que conforman las unidades de análisis de la investigación. Para ello, conforme la perspectiva del materialismo histórico, se abordó el contexto histórico-político que dio nacimiento a la UNILA y de la ELAM, en dos países totalmente diferentes pero con la misma mirada de creación de experiencias de universidades interculturales, constituidas bajo valores como la solidaridad, integración, humanismo y diversidad. En este capítulo también se relató las salidas de campo realizadas hacia las localidades donde estas instituciones se encuentran insertas. Este relato fue fundamental para describir el proceso de aproximación, el trabajo y las dificultades enfrentadas para la implementación de los instrumentos de recolección de datos.

En el último capítulo, se llevó a cabo la etapa de análisis y presentación de los resultados obtenidos luego de la implementación de la matriz de análisis, organizada por ejes (1, 2 y 3), cada eje con una dupla de elementos (en relación dialéctica) correspondientes a las

categorías de Universidad Cuestionada y Universidad Necesaria, y tres dimensiones (Institucional, Profesores y Estudiantes/Graduados). Vale destacar que así como fue de suma importancia la elección de múltiples instrumentos de recolección de datos, también fue importante la elección de tres dimensiones de análisis para identificar los límites y las potencialidades desde tres miradas que pueden ser contrastadas.

A partir de los resultados de la triangulación de datos, se constató que las dos experiencias de universidades necesarias coinciden en algunos límites y potencialidades para desarrollarse como tal. Entre los límites se puede destacar la vulnerabilidad a los cambios del contexto económico-político nacional, regional e internacional, lo cual trajo aparejado un segundo límite que fue la modificación del proyecto institucional que dio origen a ambas universidades. En este sentido, luego de dichas modificaciones, las universidades comenzaron a presentar rasgos orientados hacia la universidad cuestionada, tales como la dependencia de exigencias de organismos internacionales, fundaciones privadas, financiamiento privado, etc.; así como la exclusión de sectores sociales más vulnerables, que habían sido contemplados y privilegiados en los proyectos originales. Por otra parte, se observó que estos límites trajeron aparejadas potencialidades, como fue el caso del surgimiento del movimiento UNILA Resiste, creado para la defensa del proyecto de universidad ante las fuerzas políticas que intentan extinguirlo; o la modalidad de autofinanciado que permitió el sustento de la ELAM y su funcionamiento, inclusive para la continuidad del otorgamiento de becas. Si bien son dos casos diferentes, ambos forman parte de un mismo objetivo: reponerse frente a los efectos de los cambios económicos y políticos.

En el caso de las potencialidades, los resultados de la matriz de análisis indicaron que las dos experiencias de universidades necesarias comparten un mayor número de potencialidades que de límites, debido al tiempo de funcionamiento de cada institución, así como de las diferencias de los sistemas político-económicos en los que fueron implementadas. Sin embargo, las potencialidades encontradas pueden resumirse en: promoción de la integración regional; preocupación por la formación de pensamiento crítico; ambiente de interculturalidad y diversidad; enriquecimiento personal y académico a partir del intercambio con diferentes culturas; formación a través de valores como la solidaridad y el humanismo; y resistencia frente a los embates y cambios políticos-económicos en diferentes niveles. En cuanto a los cursos de medicina en particular, se observó que los mismos poseen una orientación similar hacia la Atención Primaria de la Salud y medicina familiar y comunitaria, priorizando un modelo de formación médica contra-hegemónico. De la misma manera, en los dos cursos se identificó una apuesta y preocupación hacia el vínculo entre teoría y praxis,

promoviendo una relación orgánica entre universidad y sociedad. Finalmente, en las dos carreras de medicina, ya sea en el Ciclo Común de Estudios (UNILA) o en el curso de Pre-Médico (ELAM), se imparten disciplinas con contenidos históricos, socio-económicos y de la salud en su proceso histórico. Este último aspecto, si bien fue colocado en dos dimensiones como un límite, debido a que algunos estudiantes comprenden que dentro de la carrera de medicina no son necesarios los contenidos vinculados a las ciencias sociales y humanísticas, este aspecto también fue identificado como una potencialidad de los cursos y de la universidad necesaria, para la formación de una masa crítica que trabajará con seres humanos vistos desde una perspectiva integral, no solo biológica.

Pensando en el interrogante sobre cómo se dan las relaciones entre los límites y potencialidades hacia dentro de la universidad necesaria, a partir del análisis de los datos se pudo observar que esas relaciones están marcadas por disputas entre diversas perspectivas y concepciones hacia el interior de cada universidad, así como entre la universidad y otros actores, como puede ser un sector político, el colegio de médicos de un determinado país, la industria farmacéutica, entre otros. Ante este panorama, llamó la atención la utilización de la crítica hacia dentro de las instituciones, en particular en el caso de la ELAM. En este sentido, las dificultades, aspectos negativos, límites o críticas hacia la institución no fueron encontrados fácilmente a lo largo del análisis de las tres dimensiones. Se reunieron elementos que permitieron percibir que esa dificultad hacia la realización de una crítica deviene del temor de posibilitar a las fuerzas enemigas de estos proyectos, como las que fueron mencionadas anteriormente, insumos para desacreditar y atacar este tipo de experiencias que disputan su hegemonía. Así, se considera que esta institución opta por ocultar hacia afuera sus límites, para debatirlos internamente y no ofrecer alimento a los buitres que la rodean.

En el caso de la UNILA, si bien hubo una apertura mayor hacia la identificación de los límites de la institución, también se reunieron elementos que indicaron una retracción a la hora del otorgamiento de información e inclusive para realizar el proceso de grabación de una de las entrevistas a uno de los gestores, teniendo en cuenta que recientemente había sido noticia las grabaciones de Michel Temer con un empresario, así como otras grabaciones que involucraban a legisladores federales. Por lo tanto, estos aspectos refuerzan la percepción acerca de la vulnerabilidad al contexto político-económico de las universidades consideradas como necesarias.

A partir de la relación entre la dimensión teórica y la praxis, desarrollada en los estudios de caso, se pudo reflexionar acerca de los límites y potencialidades que presentan la universidad y la internacionalización necesaria, y los cambios que deben enfrentar, que llevan

a dichas instituciones a asumir rasgos de una universidad e internacionalización cuestionada. Dentro de este marco, las contradicciones, los fracasos y las frustraciones cumplen un papel fundamental para viabilizar esa concepción de otra universidad. Pero, ¿será que esa universidad existe o es el resultado de deseos utópicos? Algunos autores como Darcy Ribeiro y Gramsci fueron acusados de utópicos e idealistas por cuestionar el sistema vigente de un determinado momento histórico y proponer, mediante un proceso contra-hegemónico, una nueva fuerza representante de otra realidad. Sin embargo, trasladado al ámbito universitario, se puede considerar que la universidad necesaria “[...] antes de existir como um fato no mundo das coisas, debe existir como um projeto, uma utopia, no mundo das ideias” (RIBEIRO, 1975, p. 172), para luego ser plasmada en una experiencia en el mundo de lo real. Por ello, no debe desestimarse o menospreciarse el deseo de otra universidad, como algo utópico, ya que a partir de él se puede proyectar esta universidad necesaria. Tampoco debe existir temor ante las contradicciones y los desafíos que enfrentan estas experiencias, porque el devenir institucional, sobre todo el de una propuesta crítica, debe ser, como escribió Moacir Werneck en la solapa del libro *Utopia Selvagem* de Darcy Ribeiro (1982): un testimonio de lo imposible. Y todo lo expuesto en este trabajo investigativo, acerca de estas dos experiencias de universidades e internacionalización necesaria, representan ese testimonio de lo imposible.

## REFERENCIAS

A UNILA e a ideia de conhecimento compartilhado. Entrevista con Dr. Helgio Henrique Casses Trindade. Entrevistador: Délio da Cunha. **Integración y Conocimiento**, n. 2, 2014. Disponible en:

<<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9377/10125>>. Acceso en: 01 abr. 2016.

ABBA, María Julieta. **Las oficinas de relaciones internacionales en el proceso de internacionalización de la educación superior**: un análisis a través de variables de gestión. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Políticas e Administração da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Buenos Aires, Argentina, 2014. Documento em PDF.

ABBA, María Julieta. Olhares desde o Sul? Aportes para a compreensão da internacionalização da educação superior desde uma perspectiva endógena. In: FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; Bartolomeu Lopes Varela; PACHECO, José Augusto; GALVÃO-BAPTISTA, Marcelo. (Org.). **Educação superior, desenvolvimento e cooperação sul-sul**. 1. ed. Belém: Ed. Universidade Federal do Pará, 2017. p. 187-212.

ABBA, Maria Julieta; CORSETTI, Berenice. Contribuições para uma internacionalização da educação superior desde e para América Latina. A experiência da UNILA e da ELAM. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 181-200, jul./dic. 2016. Disponible en: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24849>>. Acceso en: 4 agosto 2016.

AGUILAR, Andréa. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 69-79, enero/abr. 2009. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a05v35n1.pdf>>. Acceso en: 15 jul. 2016.

ALTBACH, Philip G. The New Internationalism: Foreign Students and Scholars. **Studies in Higher Education**, v. 14, n. 2, p. 125-136, 1989. Disponible en: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ393890>>. Acceso en: 4 agosto 2016.

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, J. Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. **Perfiles Educativos**, v. 28, n. 112, p. 13-39, 2006. Disponible en: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982006000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200002)>. Acceso en: 20 mayo 2016.

ANDRADE, Oswald de. **Manifesto antropófago e manifesto da poesia pau-brasil**. Porto Alegre, 1928. Disponible en: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>>. Acceso en: 15 jul. 2016. Texto postado no hiperlink do Projeto Antologia de Textos Fundadores do Comparatismo Literário Interamericano, do Manifesto Antropófago da Revista de Antropofagia de 1928.

ÁVILA VARGAS, Niuva. **Un estudio sociodemográfico del acceso a la educación superior en Cuba**. El Papel de la familia en un contexto de políticas educativas de amplio acceso. Universidad de la Habana, Cuba: Editorial CEDEM, 2013.

BAÑOS BENITES, Anabel; GALARZA LÓPEZ, Judith. La gestión de información a partir de la identificación de las necesidades de información científico técnica de los docentes de

Ciencias Básicas de la ELAM. . **Panorama Cuba y Salud**, VI Jornada Nacional de la Ciencia-ELAM, 4 y 5 de febrero de 2010, v. 5, n. 4 (especial), p. 115-118, 2010. Disponible en: <<http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/275/pdf>>. Acceso en: 27 jun. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENEITONE, Pablo. De la Cooperación Internacional a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿cambio de paradigma o maquillaje conceptual? In: TANGELSON, G. **Desde el sur: miradas sobre la internacionalización**. Lanús, Buenos Aires: Ediciones de la UNLa. Universidad Nacional de Lanús, 2014, p. 29-38.

BOLÍVAR, Simón. **Carta de Jamaica**. República Bolivariana de Venezuela: Comisión Presidencial para la Conmemoración del Bicentenario de la Carta de Jamaica, 2015. (Dictada en Kingston el 6 de septiembre de 1815). Disponible en: <<http://adhilac.com.ar/wp-content/uploads/2010/03/Carta-de-Jamaica.pdf>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

BOLÍVAR, Simón. Discurso de Angostura. 1819. **Juventud del Partido Socialista Unido del Venezuela (JPSUV)**. Publicado en la plataforma tecnológica del Partido Socialista Unido de Venezuela. Venezuela. [2009?]. Originalmente publicado en: Correo del Orinoco, números 19, 20, 21 y 22 del 20 de febrero al 13 de marzo de 1819. Disponible en: <<http://juventud.psuv.org.ve/wp-content/uploads/2009/05/discursoangostura.pdf>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

BRANDENBURG, Uwe; DE WIT, Hans. The End of Internationalization. **International Higher Education**, n. 62, p. 15-17, winter 2011. Disponible en: <<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/8533>>. Acceso en: 20 mayo 2016.

BRASIL. **Exposição de Motivos Interministerial nº 00331/2007/MP/MEC, 11 de dezembro de 2007**. Disponible en: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2007/331%20-%20MP%20MEC.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2007/331%20-%20MP%20MEC.htm)>. Acceso en: 4 nov. 2016.

BRASIL. **Medida provisória nº 785, 12 de julho de 2017**. Altera a Lei nº12.189, de 12 de janeiro de 2010, para criar a Universidade Federal do Oeste do Paraná (UFOPR) e dá outras providências. Disponible en: <[http://apufpr.org.br/wp-content/uploads/2017/07/DOC-Avulso\\_106-111.pdf](http://apufpr.org.br/wp-content/uploads/2017/07/DOC-Avulso_106-111.pdf)>. Acceso en: 5 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Programa mais médicos – dois anos: mais saúde para os brasileiros**. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponible en: <[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/programa\\_mais\\_medicos\\_dois\\_anos.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/programa_mais_medicos_dois_anos.pdf)>. Acceso en: 4 nov. 2016.

CARRENO DE CELIS, Ramón; SALGADO GONZALEZ, Lourdes. Otros aspectos de la evolución histórica de la educación médica superior en Cuba desde 1959 hasta el 2004. **Educación Médica Superior** [online]. v. 19, n. 3, p. 1-18, 2005. Disponible en: <[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412005000300008&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000300008&lng=es&nrm=iso&tlng=es)>. Acceso en: 15 agosto 2015.

CARRIZO ESTÉVEZ, Juan. VIII Aniversario de la Escuela Latinoamericana de Medicina. **Panorama Cuba y Salud**, v. 2, n. 2, p. 3, mayo/agosto 2007. Disponible en: <<http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/175/pdf>>. Acceso en: 27 jun. 2016.

CASTRO RUZ, Fidel Alejandro. **[Discurso]** 15 nov. 1999. Discurso pronunciado por el Presidente de la República de Cuba, Fidel Castro Ruz, en el acto de inauguración de la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM). Habana, Cuba. Disponible en: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1999/esp/i151199e.html>> Acceso en: 15 agosto 2015.

CASTRO RUZ, Fidel Alejandro. **[Discurso]** 20 agosto 2005. Discurso pronunciado por el Presidente de la República de Cuba, Fidel Castro Ruz, en el acto con motivo de la primera graduación de la Escuela Latinoamericana de Medicina. Habana: Teatro “Carlos Marx”. Cuba. Disponible en: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2005/esp/f200805e.html>>. Acceso en: 15 agosto 2015.

CATÁLOGO Institucional da Escuela Latino-Americana de Medicina. Havana, Cuba, 2011.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN DE CIENCIAS MÉDICAS. 18vo. Aniversario de la Escuela Latinoamericana de Medicina, ELAM. **Infomed**, La Habana, 15 nov. 2016. Disponible en: <<http://www.sld.cu/noticia/2016/11/15/18vo-aniversario-de-la-escuela-latinoamericana-de-medicina-elam>>. Acceso en: 4 jul. 2017.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN DE CIENCIAS MÉDICAS. Formados en la ELAM más de 28 mil 500 médicos de 103 países. **Infomed**, La Habana, 22 jul. 2017. Disponible en: <<http://www.sld.cu/noticia/2017/07/22/formados-en-la-elam-mas-de-28-mil-500-medicos-de-103-paises>>. Acceso en: 5 nov. 2017.

CHANET, Christine. **Situación de los Derechos Humanos en Cuba**. 26 jan. 2006, Consejo de Derechos Humanos, Informe presentado por Christine Chanet, Representante Personal del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Disponible en: <<http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/BDL/2007/4937>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA). **Relatório de Autoavaliação Institucional 2014**. Foz do Iguaçu: Ed. Universidade Federal para a Integração Latino-Americana, 2015.

CORAZZA, Gentil. A Unila e a Integração Latino-Americana. **Boletim de Economia e Política Internacional**, São Paulo: IPEA, n. 3, p. 79-88, jun. 2010.

COUTINHO, Carlos Sidnei. Missão integracionista da Unila. In: SARTI, Ingrid et al. (org.). **Por uma integração ampliada da América do Sul no século XXI** [E-book]. v. 2. Rio de Janeiro: PerSe, 2013. p. 879-894. Disponible en: <[http://www.fomerco.com.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=237](http://www.fomerco.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=237)>. Acceso en: 11 abr. 2014.

CRUZ ROSELLÓ, José Armando de la. La organización del trabajo docente de la disciplina Inglés para la atención individualizada a los estudiantes en la ELAM. **Panorama Cuba y Salud**, VII Jornada de la Ciencia y I Encuentro de Galenomedica-ELAM, 3 y 4 de febrero de 2011, v. 6, n. 4 (especial), p. 99-102, 2011. Disponible en:

<<http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/358/pdf>>. Acceso en: 27 jun. 2016.

CUBA. Dirección Nacional de Registros Médicos y Estadísticas de Salud del MINSAP. **Anuarios Estadísticos de Salud**, desde el 2007 hasta el 2016. Disponible en: <<http://bvscuba.sld.cu/2017/11/20/anuario-estadistico-de-salud-de-cuba/>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

CUBA. **Ley Número 41, del 13 de julio de 1983**. Ley de la salud pública. Disponible en: <[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3\\_uibd.nsf/6BC055C4D152E6DF0525791E006769CF/\\$FILE/Ley\\_N%C2%BA\\_41.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/6BC055C4D152E6DF0525791E006769CF/$FILE/Ley_N%C2%BA_41.pdf)>. Acceso en: 4 jul. 2016.

CUNHA, Célio da. A ideia da UNILA e a complexidade da integração. In: MIRANDA, Estela M. (Coord.). **Democratización de la Educación Superior**. Una mirada desde el MERCOSUR. A cuatrocientos años de la universidad en la región. Córdoba-Argentina. Unquillo: Narvaja Editor, 2015.

CUNHA, María Isabel da (org.) **Internacionalização e democratização: uma tensão na qualidade da educação superior?** São Leopoldo: Oikos, 2016.

DALE, Robert. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade e Cultura**, v. 25, n. 87, p. 423-460, mayo/agosto 2004. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

DE WIT, Hans. **How can institutions of higher education develop a comprehensive strategy for internationalization?** Webinar: Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), jun. 2017. (1 h 41 min 59 s). Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=3I5BmDXWbqo&t=17s>>. Acceso en: 4 jul. 2017.

DE WIT, Hans. **Internationalisation of higher education in Europe and its assessment, trends and issues**. Nederland: Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO), 2010.

DE WIT, Hans. Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. **International Higher Education**, n. 64, p. 6-7, summer 2011. Disponible en: <<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/8556/8321>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

DE WIT, Hans. **Strategies or internationalization of higher education: a comparative study of Australian, Canada, Europe and United States**. Amsterdam (Netherlands): European Association for International Education, 1995.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 31-60.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2010.

DIDOU AUPETIT, Sylvie. La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos. **Conferencia dictada en el Pabellón Argentina de la Ciudad Universitaria**, Córdoba, 2007.

DIDOU AUPETIT, Sylvie; ESCOBAR Vielka Jaramillo de. (Coord.) **Internacionalización de la Educación Superior y las Ciencias en América Latina: Un Estado del Arte**. Caracas: UNESCO-IESALC; Argentina, Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, 2014.

DIDRIKSSON, Axel. Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: GAZZOLA, Ana Lúcia; DIDRIKSSON, Axel (Ed.). **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

DIDRIKSSON, Axel. Universidad, sociedad del conocimiento y sociedad. In: VESSURI, Hebe (Ed.). **Conocimiento y necesidades de las sociedades latinoamericanas**. Altos de Pipe. Caracas: Ediciones IVIC, 2006.

DOMÍNGUEZ MENÉNDEZ, Jorge. La Educación Superior en América Latina frente a la globalización: internacionalización o transnacionalización. **Revista Cubana de Educación Superior**, v. 24, n. 1, p. 77-87, 2004.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, enero/abr. 2016. Disponible en: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100051](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051)>. Acceso en: 4 jul. 2016.

ENGELS, Friedrich. **Dialéctica de la Naturaleza**. Traducción directa del alemán por Wenceslao Roces. México: Editorial Grijaldo S.A., 1961.

ENTREVISTA com alunos de medicina UNILA - Cris, Mario e Liseth. Um grupo de alunos brasileiros entrevistam três alunos do curso de Medicina da UNILA. YouTube channel: Medicina Unila, Mountain View: Google, 20 agosto 2017. (9 min 08 s). Disponível en: <[https://www.youtube.com/watch?v=aadXkj\\_ncuc&t=301s](https://www.youtube.com/watch?v=aadXkj_ncuc&t=301s)>. Acceso en: 2 oct. 2017.

ESCUELA LATINOAMERICANA DE MEDICINA (ELAM). **Misión**. La Habana, 2017a. Disponible en: <<http://instituciones.sld.cu/elam/mision/>>. Acceso en: 5 nov. 2017.

ESCUELA LATINOAMERICANA DE MEDICINA (ELAM). **Síntesis curricular de la Carrera de Medicina**. La Habana, 2017b. Disponible en: <<http://instituciones.sld.cu/elam/sintesis-curricular-de-la-carrera-de-medicina/>>. Acceso en: 5 nov. 2017.

ESCUELA LATINOAMERICANA DE MEDICINA (ELAM). **Sobre el Plan de Estudios**. La Habana, 2016. Disponible en: <<http://instituciones.sld.cu/elam/>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

ESPINO HERNÁNDEZ, María et al. Propuesta Tatu: un Proyecto latinoamericanista e internacionalista en construcción. **Panorama Cuba y Salud**, v. 4, n. 2, p. 55-59, mayo/agosto 2009. Disponible en:

<<http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/139/pdf>>. Acceso en: 27 jun. 2016.

ESPINO HERNÁNDEZ, María. Un joven médico comprometido con su pueblo. **Panorama Cuba y Salud**, v. 3, n. 3, p. 57-62, septiembre/diciembre 2008. Disponible en:

<<http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/152/pdf>>. Acceso en: 27 jun. 2016.

ESTRUCH RANCAÑO, Luis; FERNÁNDEZ DÍAZ, Daniel. 17 años construyendo una idea. Nuestro homenaje al Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, en su 90 cumpleaños. **Revista Panorama Cuba y Salud**, v. 11, n. 2, p. 48-50, mayo-agosto. 2016. Disponible en:

<<http://www.medigraphic.com/pdfs/cubaysalud/pcs-2016/pcs162g.pdf>>. Acceso en: 25 jun. 2017.

FABRICIUS, Anne; MORTENSEN, Janus; HABERLAND, Hartmut. The lure of internationalization: paradoxical discourses of transnational student mobility, linguistic diversity and cross-cultural exchange. **Higher Education: The International Journal of Higher Education Research**, [S.l.], v. 73, n. 4, p. 577–595, marzo 2017. Disponible en <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10734-015-9978-3.pdf>>. Acceso en: 15 abr. 2017.

FERNÁNDEZ ASSÁN, Ana. La solidaridad: pilar de la formación en la Escuela Latinoamericana de Medicina. **Panorama Cuba y Salud**, v. 5, n. 1, p. 1-2, enero/abr. 2010. Disponible en: <<http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/108/pdf>>. Acceso en: 27 jun. 2016.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. **Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina**. México: ANUIES, 2010.

FICHTE, Johann Gottlieb. **Fundamento de toda la doctrina de la ciencia 1794**.

Introducción, traducción y notas de Juan Cruz Cruz. [S.l.], Pamplona, 2005. Disponible en: <<http://www.unav.es/filosofia/jcruz/Fichte,%20Doctrina%20de%20la%20Ciencia%201794.pdf>>. Acceso en: 4 nov. 2017.

GADAMER, Hans George. **La Dialéctica de Hegel**. Cinco ensayos hermenéuticos. Traducción Manuel Garrido. Madrid: Ediciones Catedra, 1988.

GALEANO, Eduardo. “**A Cuba**”. 1964. Nosotros décimos no: Crónicas 1969-1988. Siglo Veintiuno Editores, 1 edición Buenos Aires, 2010.

GALEANO, Eduardo. **El cazador de historias**. ed. Siglo XXI, 2016.

GARCIA GUADILLA, Carmen. Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior. Interrogantes para América Latina. **Cuadernos del CENDES**, v. 22, n. 58, p. 1-22, 2005.

GAZZOLA, Lúcia. Cooperación Universitaria: Internacionalización Solidaria. **Educación Superior y Sociedad**. Nueva Época, v. 13, n. 1, p. 125-136, 2008.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Ediciones Paidós; Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

GONZÁLEZ PEÑA, Mayreth. Primer Hospital Comunitario Garífuna. **Revista Panomara Cuba y Salud**, v. 3, n. 1, p. 60-63, enero-abril. 2008. Disponible en: <<http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/173/pdf>>. Acceso en: 25 jun. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel**. 2. ed. México: Era; Puebla: BUAP, 1999a. t. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel**. 2. ed. México: Era; Puebla: BUAP, 1999b. t. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel**. 2. ed. México: Era; Puebla: BUAP, 1999c. t. 3.

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel**. 2. ed. México: Era; Puebla: BUAP, 1999d. t. 4.

GRAMSCI, Antonio. **El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1971.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUEVARA, Ernesto. **[Discurso]** 28 dez. 1959. Discurso pronunciado pelo Presidente do Banco Nacional de Cuba Ernesto Guevara de la Serna na cerimônia de outorgamento do Honoris causa pela Universidade Central de las Villas. Santa Clara, Cuba, 1959. Disponible en: <<https://www.marxists.org/espanol/guevara/59-honor.htm>>. Acceso en: 15 marzo 2016.

HEGEL, Friedrich Wilhelm Georg. **Ciencia de la Lógica**. Traducción directa del alemán de Augusta y Rodolfo Mondolfo. Buenos Aires: Ediciones Solar S.A., 1968.

IMEN, Pablo. **La Escuela Pública Sitiada**. Crítica de la transformación educativa. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2005.

INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS (IMEA). **Unila em construção**. Foz do Iguaçu: Imea, 2009a.

INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS (IMEA). **Unila**: consulta internacional. Foz do Iguaçu: Imea, 2009b.

INSTITUTO REGIONAL FAIMER BRASIL. Ceará, 2017a. Disponible en: <<https://brasil.faimerfri.org/>>. Acceso en: 15 jun. 2017.

INSTITUTO REGIONAL FAIMER BRASIL. **Sobre a FAIMER**. Ceará, 2017b. Disponible en: <<https://brasil.faimerfri.org/about-faimer/>>. Acceso en: 15 jun. 2017

KNIGHT, Jane. Concepts, Rationales, and Interpretative Frameworks in the Internationalization of Higher Education. In: DEARDOFF, D.; DE WIT, Hans; HEYL, J. (Ed.). **Handbook of International Higher Education**. California: Sage Publishers, 2012. p. 27-42.

KNIGHT, Jane. Internationalization: Elements and Checkpoints. **Canadian Bureau for International Education**, Ottawa, n. 7, p. 1-15, 1994. Disponible en: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>>. Acceso en: 15 jul. 2016.

KNIGHT, Jane. Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos. In: DE WIT, Hans et al. (Ed.). **Educación Superior en América Latina**. La dimensión internacional. Bogotá: Mayol Ediciones, 2005. p. 1-38.

LA JUVENTUD argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba. In: TATIÁN, Diego. **Córdoba 1918**: la invención y la herencia. Buenos Aires: IEC-CONADU, 2017. p. 27-31.

LAUS, Sonia Pereira. **A internacionalização da educação superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Administração) - Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2012. Disponible en: <<http://www.adm.ufba.br/pt-br/publicacao/internacionalizacao-educacao-superior-estudo-caso-universidade-federal-santa-catarina>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidad e infinito**: ensayo sobre la exterioridad. 5. ed. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1999.

LIGUORI, Guido. Senso Comum [verbete]. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 722-724.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 583-690, 2009.

LINARES, José Gregório. Simón Rodríguez: Epistemología y proyecto político. In: MULINO, Alexandra (comp.). **Lecturas disidentes. Recorrido y Memoria Venezolanas**. Venezuela: Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela. 2016, p. 130-158. Disponible en: <<http://publicaciones.ubv.edu.ve/index.php/func-startdown/288/>>. Acceso en: 4 nov. 2017.

LÓPEZ SEGRERA, Francisco. Educación superior: reforma y prospectiva. ¿Internacionalización o transnacionalización? In: LEAL, M. A. N.; RODRÍGUEZ, I. S. **Transformación Mundial de la Educación Superior**. México, Universidad Iberoamericana de Puebla, 2007. p. 13-60.

LUGONES BOTELL, Miguel; PICHES GARCÍA, Luis Alberto. La atención primaria de salud y los estudiantes latinoamericanos de medicina. **Revista Cubana de Medicina Gen Integral**, Ciudad de La Habana, v. 21, n. 5-6, sept./dic. 2005. Disponible en: <[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252005000500023](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252005000500023)>. Acceso en: 4 nov. 2017.

MARIÁTEGUI, José. Carlos. **7 ensayos de la interpretación de la realidad peruana**. 76. ed. Lima: Biblioteca Amauta, 2012.

MARIÁTEGUI, José Carlos. Los maestros y las nuevas corrientes. Mundial, Lima, 22 mayo 1925. **Marxists Internet Archive (MIA)**. Archivo José Carlos Mariategui: Obras completas de José Carlos Mariategui. t. 14, Temas de Educação. Digitalizada por: Partido Comunista del Perú. [2016?]. Disponible en:

<[https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/temas\\_de\\_educacion/paginas/los%20maestros.htm](https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/temas_de_educacion/paginas/los%20maestros.htm)>. Acceso en: 4 jul. 2016.

MARTÍ, José. Apuntes y Fragmentos sobre Filosofía (1877). In: Centro de Estudios Martianos (CEM). Obras Completas. 3 ed. Havana: Centro de Estudios Martianos, 2011, t. 5, p. 202-215.

MARTÍ, José. Boletín. El Ayuntamiento. Revista Universal. México, 4 de septiembre de 1875. In: Centro de Estudios Martianos (CEM). Obras Completas. 3 ed. Havana: Centro de Estudios Martianos, 2010a, t. 2, p. 172-174.

MARTÍ, José. Galería del Senado: Jesús E. Hernández. Revista Universal. México, 12 de octubre de 1875. In: Centro de Estudios Martianos (CEM). Obras Completas. 3 ed. Havana: Centro de Estudios Martianos, 2010b, t. 2, p. 203-205.

MARTÍ, José. Mayo 1882. La Opinión Nacional, Caracas, 3 de mayo de 1882. In: Centro de Estudios Martianos (CEM). Obras Completas. 3 ed. Havana: Centro de Estudios Martianos, 2010c, t. 13, p. 52-54.

MARTÍ, José. **Nuestra América**. 3. ed. República Bolivariana de Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005.

MARTÍ, José. Pátria [Verbete]. In: BATLE, Jorge Sergio (org.). José Martí: aforismos. Havana: Centro de Estudios Martianos (CEM), 2013. p. 292.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas: Autores Associados; Americana, SP: UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008.

MATO, Daniel. **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior**. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

MATO, Daniel. **Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina**. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009.

MATRÍCULA de la Escuela Latinoamericana de Medicina en Cuba llega a los 10 000 estudiantes. Cubadebate, Sitio Web de la Universidad de las Ciencias Informáticas – UCI, La Habana, Cuba, 16 mar. 2010. Disponible en:

<<http://www.cubadebate.cu/noticias/2010/03/16/matricula-de-la-escuela-latinoamericana-de-medicina-en-cuba-llega-a-los-10-000-estudiantes/#.Vpj-hyCrTeS>>. Acceso en: 25 ago. 2015

MENDOZA, Plinio Apuleyo. **El olor de la guayaba**. Conversaciones con Gabriel García Márquez. Bogotá: Editorial La Oveja Negra, 1982. Disponible en:

<<http://www.literatura.us/garciamarquez/plinio.html>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Jorge Zahar Ed. 2009.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 61-77.

MISTRAL, Gabriela. El Grito, Santiago de Chile. 1922. In: CÉSPEDES, Mario (Comp.). **Recados para América**: textos de Gabriela Mistral. Santiago de Chile: Revista Pluma y Pincel/Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz, 1978. Disponible en: <<http://www.gabrielamistral.uchile.cl/prosa/grito.html>>. Acceso en: 4 dic. 2015.

MIURA, Irene Kazumi. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo**: um estudo de três áreas do conhecimento. 2006. 380 f. Tese (Professor Livre Docente) – Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEA-RP/USP), 2006. Disponible en: <[https://www.google.com/url?q=http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/96/td-03102006-135941/publico/TESELDIRENEMIURA.pdf&sa=U&ved=0ahUKEwiss\\_jxlrrYAhXM5iYKHQ-MAAdAQFggEMAA&client=internal-uds-cse&cx=011662445380875560067:cack5lsxley&usq=AOvVaw3CXxY5Zrtgi9Dd4p7VeUpx](https://www.google.com/url?q=http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/96/td-03102006-135941/publico/TESELDIRENEMIURA.pdf&sa=U&ved=0ahUKEwiss_jxlrrYAhXM5iYKHQ-MAAdAQFggEMAA&client=internal-uds-cse&cx=011662445380875560067:cack5lsxley&usq=AOvVaw3CXxY5Zrtgi9Dd4p7VeUpx)>. Acceso en: 4 jul. 2016.

MORALES OJEDA, Roberto Tomás. **[Discurso]** 3 dic. 2012. Pronunciado na abertura da Convenção Internacional de Saúde 2012. Cuba: Havana, 2012. Discurso recitado pelo Ministro de Saúde Pública de Cuba. Disponible en: <<http://docplayer.es/9166572-Conferencia-magistral-el-sistema-de-salud-cubano-ponente-dr-roberto-tomas-morales-ojeda-msc-ministro-de-salud-publica.html>>. Acceso en: 17 feb. 2016.

MORA-OSEJO Luis Eduardo; FALS BORDA, Orlando. A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistémico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: 'um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MOROSINI Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**. v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011. Disponible en: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982011000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982011000100005&script=sci_arttext)>. Acceso en: 13 abr. 2013.

NAVARRO GONZÁLEZ, Juan Carlos. et al. La enseñanza de la Matemática en la Escuela Latinoamericana de Medicina. Un reto de estos tempos. **Panorama Cuba y Salud**, v. 5, número especial, p. 136-138, 2010. Disponible en: <<http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/280/pdf>>. Acceso en: 27 jun. 2016.

NÓVOA, Antônio. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: MARTINEZ, Silvia Alicia; Souza, Donaldo. B. (Org). **Educación Comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.

OBRAS do campus da Unila devem ser retomadas só em 2016. **Jornal de Itaipu Eletrônico (JIE)**. Brasil/Paraguai: Publicado pela Divisão de Imprensa, da Assessoria de Comunicação Social da Itaipu Binacional, 13 mayo 2015. Disponible en: <<http://jie.itaipu.gov.br/conte%C3%BAdo/obras-do-campus-da-unila-devem-ser-retomadas-s%C3%B3-em-2016>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015**. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), 2013. Disponible en: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

ORTEGA, Dailé; LÓPEZ, María Herminia; RAMÍREZ, Mariolys. Así Somos. **Revista Panorama Cuba y Salud**, v. 1, n. 2, p. 51-55, septiembre-diciembre. 2006. Disponible en: <<http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/195/pdf>>. Acceso en: 25 jun. 2016.

PARTIDO COMUNISTA DE CUBA (PCC). **Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución**. VI Congreso del Partido Comunista de Cuba. Aprobado el 18 de abril de 2011. Año 53 de la Revolución. Disponible en: <<http://www.cubadebate.cu/wp-content/uploads/2011/05/folleto-lineamientos-vi-cong.pdf>>. Acceso en: 4 nov. 2017.

PEÑA PENTÓN, Damodar. Con tanta ciencia como conciencia. Impacto de la Escuela Latinoamericana de Medicina en el contexto internacional actual. **Panorama Cuba y Salud**, v. 10, n. 2, p. 38-42, mayo/agosto 2015. Disponible en: <[http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/446/pdf\\_8](http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/446/pdf_8)>. Acceso en: 27 jun. 2016.

PEÑA PENTÓN, Damodar. En el siglo de los desafíos: Pertinencia de la internacionalización en la Universidad Médica Cubana. **Panorama Cuba y Salud**, v. 2, n. 2, p. 4-11, mayo/agosto 2007. Disponible en: <<http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/176/pdf>>. Acceso en: 27 jun. 2016.

PEÑA PENTÓN, Damodar; FERNÁNDEZ SACASAS, J.; ALEMAÑY PÉREZ, E. Una Estrategia para el Trabajo Educativo en la Escuela Latinoamericana de Medicina. Tesis de Mestría de la Escuela Nacional de Salud Pública. La Habana, Cuba, 2007. Documento em PDF.

PÉREZ ACOSTA, Mabel, TAMAYO TORRES, Amarys. Resultados de la variable interacción social durante la evaluación institucional en la Escuela Latinoamericana de Medicina. **Revista Panorama Cuba y Salud**, v. 10, n. 1, p. 46-51, enero-abril. 2015. Disponible en: <<http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/395>>. Acceso en: 25 jun. 2016.

PERICÁS, Luiz Bernardo. José Carlos Mariátegui: educação e cultura na construção do socialismo. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 248-257.

PERROTTA, Daniela. Integración, Estado y mercado en la política regional de la educación del MERCOSUR. **Puente @ Europa**, Año IX, n. 2, p. 44-57, 2011. Disponible en: <<https://puenteeuropa.unibo.it/article/view/5375/5108>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

PERROTTA, Daniela. Universidad y geopolítica del conocimiento. **Revista de la Facultad de Ciencias Sociales / UBA**, n. 94, p. 50-57, agosto 2017. Disponible en: <<http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/08/10-Perrota.pdf>>. Acceso en: 6 nov. 2017.

PICARONI SOBRADO, Natalia. Aspectos destacables del Proyecto ELAM (Cuba) y su impacto en el Uruguay: Una mirada desde la antropología social y cultural. In: ROMERO GORSKI, Sonnia (Comp. y Ed.). **Anuario: Antropología Social y Cultural en Uruguay 2008-2009**. Montevideo: Editorial Nordan–Comunidad, 2008. p. 187-198. Disponible en: <[http://www.unesco.org.uy/shs/fileadmin/templates/shs/archivos/anuario2008/anuario\\_2008.pdf](http://www.unesco.org.uy/shs/fileadmin/templates/shs/archivos/anuario2008/anuario_2008.pdf)>. Acceso en: 4 nov. 2017.

PIMIENDEL, Alessandra. Método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

PORTELLI, Huges. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Tera, 1983.

PRESTIPINO, Giuseppe. Orgânico [verbete]. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 588-589.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. IN: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur, CLACSO, 2005.

RAMA, Claudio. La tendencia de la internacionalización de la Educación Superior. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Comp.) **Universidad, sociedad e innovación**. Una perspectiva internacional. Caseros: EDUNTREF, 2010. p. 43-56.

RAMMÉ, Valdiléna; DEL OLMO, Francisco J. C. (Coord.). **Manual de Tándem guiado: Guía para un aprendizaje solidario**. Português e Espanhol pedalando juntos: Tandem UNILA. Material produzido dentro do projeto de pesquisa “Português e espanhol pedalando juntos: a relevância da aprendizagem em tandem para o fortalecimento do bilingüismo em línguas próximas” da Universidade de Integração Latino Americana (UNILA). Foz do Iguaçu, sept. 2014. Disponible en: <<http://tandem-unila.blogspot.com.br/2014/>>. Acceso en: 4 nov. 2016.

RETAMAR, Roberto Fernández. **Todo Caliban**. Habana: Fondo Cultural del ALBA, 2006.

RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina: a pátria grande**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

RICOBOM, Gisele. **UNILA: a contribuição do ensino para a integração da América Latina**. Revista do Centro de Educação e Letras, v. 12, n. 1, p. 67-78, 2010.

RINESI, Eduardo. (Coord.). **Ahora es cuando**: Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Comparando Políticas em um Mundo em Globalização: reflexões metodológicas. **Educação & Realidade**, vol. 42, n. 3, p. 859-876, 2017. Disponible en: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017000300859&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017000300859&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acceso en: 5 nov. 2017.

RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, Andrés et al. Alternativa educativa para contribuir a la orientación profesional hacia la medicina en estudiantes de Premédico. **Revista Panorama Cuba y Salud**, v. 3, n. 2, p. 16-23, mayo-agosto 2008. Disponible en: <<http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/158/pdf>>. Acceso en: 27 jun. 2016.

RODRÍGUEZ, Simón. Cartas de Simón Rodríguez (1824-1853). In: RODRÍGUEZ, Simón. **Simón Rodríguez: Obras completas**. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 2016. p. 661-707. Disponible en: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjouvi3IHXAhUGgpAKHQsrBE0QFghHMAY&url=http%3A%2F%2Fkoha.cenamec.gob.ve%2Fcgi-bin%2Fkoha%2Fopac-retrieve-file.pl%3Fid%3Dc5c7ad693e721f2e9b196cd3587a2891&usg=AOvVaw25lh8ugEVHd\\_Bt3i-K\\_iGA](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjouvi3IHXAhUGgpAKHQsrBE0QFghHMAY&url=http%3A%2F%2Fkoha.cenamec.gob.ve%2Fcgi-bin%2Fkoha%2Fopac-retrieve-file.pl%3Fid%3Dc5c7ad693e721f2e9b196cd3587a2891&usg=AOvVaw25lh8ugEVHd_Bt3i-K_iGA)>. Acceso en: 4 marzo 2017.

RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos o erramos**. Prólogo Dardo Cúneo. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2008. Disponible en: <<https://reexistencia.files.wordpress.com/2011/07/inventamos-o-erramos.pdf>>. Acceso en: 4 nov. 2016.

RODRIGUEZ, Simón. **La defensa de Bolívar**. Transcripción y revisión ortográfica de Miguel Andúgar Miñarro. Madrid: Biblioteca Saavedra Fajardo, 2017. Disponible en: <<http://www.saavedrafajardo.org/Archivos/rodriguezdefensa.pdf>>. Acceso en: 20 nov. 2017.

ROJAS MIX, Miguel. Siete preguntas sobre la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. In: PUGLIESE, Juan Carlos. (Ed.). **Educación superior: bien público o bien de mercado**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, 2005. p. 46-74.

SALAS PEREA, Ramón; SALAS MAINEGRA, Arlene. La educación médica cubana: su estado actual. **Revista de Docencia Universitaria (REDU)**, v. 11, n. 1 (extraordinario), p. 293-326, 2012. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4091581>>. Acceso en: 27 jun. 2016.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Lilian Raquel. Médicos de Cuba para el Mundo 2da parte. **Revista Panorama Cuba y Salud**, v. 5, n. 2, p. 44-54, mayo-agosto 2010a. Disponible en: <[http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/107/pdf\\_11](http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/107/pdf_11)>. Acceso en: 27 jun. 2016.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Lilian Raquel. Médicos de Cuba para el Mundo. **Revista Panorama Cuba y Salud**, v. 5, n. 1, p. 58-63, enero-abril. 2010b. Disponible en:

<<http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/116/pdf>>. Acceso en: 27 jun. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Volume 1. São Paulo: Cortez Editora, 2000

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências. Ed. rev. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologías del Sur**. México, Siglo XXI Editores, 2009.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da universidade**: Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Coimbra: [s.n.]. 2012.

SARUSKY, Jaime. **Glauber e La Habana**. El amor y otras obsesiones. La Habana: Ediciones UNIÓN, 2010.

SCHLOGEL, Daniela Andreia. O projeto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). **Revista Congreso Universidad**, v. 2, n. 3, p.1-7, 2013. Disponible en: <<http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/535/497>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

SCHOORMAN, Dilys. **Internationalization**: The Challenge of Implementing Organizational Rhetoric. 2000. Disponible en: <<https://eric.ed.gov/?id=ED444427>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

SCHRIEWER, Jürgen. Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global. / Jürgen Schriewer; Tradução de Geraldo Korndörfer e Luís Marcos Sander. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SEBASTIÁN, Jesus. **Cooperación e internacionalización de la universidad**. Buenos Aires: Biblos, 2004.

SERVICIOS MÉDICOS CUBANOS (SMC). **Convocatoria para Servicios Académicos del Pregrado**. Requisitos de matrícula e información general. La Habana: Comercializadora de Servicios Médicos Cubanos, 2017. Disponible en: <<http://www.smcsalud.cu/bundles/admin/js/tinymce/plugins/filemanager/upload/pdf/Convocatoria%20SMC%20pregrado%20para%202017.pdf>>. Acceso en: 5 nov. 2017.

SHAKESPEARE, William. **La Tempestad**. [1611?]. Moviment d'aliberament digital (mad). Paris; Barcelona: mad, marzo 2005. Disponible en: <[http://www.mad-actions.com/docs/the%20tempest\\_esp.pdf](http://www.mad-actions.com/docs/the%20tempest_esp.pdf)>. Acceso en: 4 jul. 2016. Originalmente publicado y editado: HEMINGES, John; CONDELL, Henry (Comp.). Mr. William Shakespeares Comedies, Histories and Tragedies. London: Printed by Ifaac Iaggard, and Ed. Blount, 1623.

SILVA, Maria Abádia. Política educacional do Banco Mundial entre 1970 e 1996. In: SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SOCA GONZÁLEZ, Heidi et al. La formación básica del estudiante en los quince años de la Escuela Latinamericana de Medicina. **Panorama Cuba y Salud**, v. 10, n. 1, p.36-39,

enero/abr. 2015. Disponible en:

<[http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/393/pdf\\_43](http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/393/pdf_43)>. Acceso en: 27 jun. 2016.

STAKE, Robert. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

STRECK, Danilo Romeu. **José Martí & a Educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a. p. 19-35.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Simón Rodríguez, crítico da imitação. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b. p. 55-35.

TABORGA, Ana Maria, et. al. La Internacionalización de la Universidad en Argentina a principios del siglo XXI: desde una “orientación exógena” hacia una “orientación endógena. In: MARTÍNEZ DE ITA, María Eugeni; PIÑERO, Fernando Julio; DELGADO, Silvana Andrea Figueroa (Coord.). **El papel de la Universidad en el Desarrollo**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); Universidad Autónoma de Puebla; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2013. Disponible en: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140211121020/universidad.pdf>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

TANGELSON, Guillermo. **Desde el sur: miradas sobre la internacionalización**. Lanús, Buenos Aires. Ediciones de la UNLa. Universidad Nacional de Lanús, 2014.

TAVARES, Jesus de. **Educação e Hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez Editora; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

TEICHLER, Ulrich. Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe. **Tertiary Education and Management**, n. 1, v. 5, p. 5-22, 1999.

TEODORO, António. **Educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

THEILER, Julio. Internacionalización de la educación Superior en Argentina. In: DE WIT, H. et al. (Ed.). **Educación superior en América Latina**. La dimensión internacional. Bogotá: Banco Mundial. Mayol Ediciones, 2005. p. 71-102.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria – ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1981.

TORRES GARCIA, Joaquín. **América invertida**. Tinta sobre papel. 22x16 cm. Uruguay, 1943. Disponible en: <<http://people.virginia.edu/~mav4n/salalm2016/pictures/invertida2.jpg>>. Acceso en: 29 dic. 2017.

TORRES GARCIA, Joaquín. **Universalismo Constructivo**. Buenos Aires: Poseidón, 1941.

TOURAINÉ, Alain. **O que é a Democracia?** Petrópolis: Vozes, 1996.

TRINDADE, H. UNILA: Universidade para a integração latino-americana. **Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)**, v.14, n. 1, p. 147-153, 2009. Disponible en: <<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/56/43>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed., 21. reimpr., São Paulo: Atlas, 2012.

TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos. **La educación superior en el umbral del siglo XXI**. Venezuela: Ediciones GRESAL/UNESCO, 1996.

UNILA-RESISTE. [**Informe nº 2 do movimento UNILA-Resiste**]. Menlo Park, 23 agosto 2017. Disponible en: <<https://www.facebook.com/UNILARESISTE/posts/163907724166177>>. Acceso en: 4 nov. 2017.

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA HABANA. **Preguntas más frecuentes (FAQ.s)**. La Habana, 2015a. Disponible en: <<http://instituciones.sld.cu/ucmh/files/2015/08/FAQs.pdf>>. Acceso en: 20 agosto 2015.

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA HABANA. **Síntesis del Plan de Estudios de la Carrera de Medicina**. La Habana, 2015b. Disponible en: <<http://instituciones.sld.cu/ucmh/estudios-academicos-autofinanciados/sintesis-del-plan-de-estudio-de-la-carrera-de-medicina>>. Acceso en: 20 agosto 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Auxílios**. 2017a. Disponible en: <<https://www.unila.edu.br/auxilios#apresentacao-tab>>. Acceso en: 5 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Discentes matriculados em 2017-1 por nacionalidade estrangeiros**. Foz de Iguaçu, 2017b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINOAMERICANA (UNILA). **Estatuto**. Foz do Iguaçu, 2012. Disponible en: <[https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009\(2\)\(1\)\(1\).pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009(2)(1)(1).pdf)>. Acceso en: 4 jul. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Extensão**. Foz do Iguaçu, 2017c. Disponible en: <<https://www.unila.edu.br/noticias/extensao-46>>. Acceso en: 5 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Nota da Reitoria**: sobre as ações para frear a Emenda Aditiva à MP 785/2017. Foz do Iguaçu, 08 agosto 2017d. Disponible en: <<https://www.unila.edu.br/noticias/nota-da-reitoria-0>>. Acceso en: 5 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Obras**. Foz do Iguaçu. 5 jul. 2017e. Disponible en: <<https://www.unila.edu.br/noticias/obras>>. Acceso en: 5 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINOAMERICANA (UNILA). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017**. Foz do Iguaçu, 2013a. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINOAMERICANA (UNILA). **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina**. Foz do Iguaçu, 2016a. Disponível em: <[https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC%20Medicina%20-%20VERS%C3%83O%20FINAL\(1\).pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC%20Medicina%20-%20VERS%C3%83O%20FINAL(1).pdf)>. Acesso em: 4 jul. 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINOAMERICANA (UNILA). **Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos**. Foz do Iguaçu, 2013b. Disponível em: <[https://unila.edu.br/sites/default/files/anexo\\_da\\_resolucao\\_009-2013\\_-\\_ppc\\_ciclo\\_comum\\_de\\_estudos.pdf](https://unila.edu.br/sites/default/files/anexo_da_resolucao_009-2013_-_ppc_ciclo_comum_de_estudos.pdf)>. Acesso em: 4 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Relações Internacionais**. 2017f. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/conteudo/rela%C3%A7%C3%B5es-internacionais>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINOAMERICANA (UNILA). **Relatório de gestão do exercício de 2012**. Foz do Iguaçu, março 2013c. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Relatorio%20de%20Gest%C3%A3o%20UNILA%202012.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINOAMERICANA (UNILA). **Relatório de gestão do exercício de 2013**. Foz do Iguaçu, março 2014. Disponível em: <[https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Relatorio\\_Gestao\\_UNILA\\_2013.pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Relatorio_Gestao_UNILA_2013.pdf)>. Acesso em: 4 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **UNILA assina contrato para a construção de alojamento estudantil**. Foz do Iguaçu, 2016b. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/es/unila-na-midia/unila-assina-contrato-para-construcao-alojamento-estudantil>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **UNILA em números**. 2017g. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/saladeimprensa/unilaemnumeros>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINOAMERICANA (UNILA). **UNILA em Números**. Foz do Iguaçu, 2016c. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/unila-em-numeros.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

VAZQUEZ, Mariana. Los logros del MERCOSUR social. In: VAZQUEZ, Mariana; PERROTA, Daniela. **Paz, democracia e integración regional en América del Sur**. Visibilizando los logros políticos, sociales y culturales del MERCOSUR y de la integración regional en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: Identidad Mercosur, 2012. p. 56-58.

VIEIRA, Gustavo Oliveira. **[Discurso]** 25 ago. 2017. (5 min 37 s). Pronunciado pelo Reitor da Unila na 57ª reunião, extraordinária, da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa realizada Senado Federal, Anexo II, Ala Senador Nilo Coelho, Plenário nº 6, sob

as Presidências dos Senadores Regina Sousa, Paulo Paim e Fátima Bezerra. Senado Multimídia. Brasília: Senado Federal, 15 agosto 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/multimedia/evento/75218>>. Acesso em: 5 nov. 2017. (04 min 53 s – 18 min 46 s).

VOZA, Pasquale. Bloco Histórico [verbetes]. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 66-67.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O fim do mundo como o conhecemos**: ciência social para o Século XXI, Rio de Janeiro: Revam, 2002.

YACOVENCO, Besna. **[Discurso]** 25 ago. 2017. (5 min 37 s). Pronunciado pela estudante da Unila na 57ª reunião, extraordinária, da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa realizada Senado Federal, Anexo II, Ala Senador Nilo Coelho, Plenário nº 6, sob as Presidências dos Senadores Regina Sousa, Paulo Paim e Fátima Bezerra. Senado Multimídia. Brasília: Senado Federal, 15 agosto 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/multimedia/evento/75218>>. Acesso em: 5 nov. 2017. (2 h 55 min 08 s – 3 h 00 min 45 s).

YARZÁBAL, Luis. Internacionalización de la Educación Superior: de la cooperación académica al comercio de servicios. In: PUGLIESE, Juan Carlos (Ed.). **Educación superior**: bien público o bien de mercado. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, 2005. p. 11-27.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APENDICE A – GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMI-  
ESTRUCTURADA CON PROFESORES DE LA UNILA**

1. Dados Pessoais:

Idade:	Curso:
Nacionalidade:	Tempo no cargo
Sexo:	E-mail:

2. Perguntas:

2.1. Como nasce o projeto de criar o curso de Medicina na UNILA?
2.2. Como é o processo de nivelção dos estudantes que ingressam?
2.3. Como poderia caracterizar a formação acadêmica/científica que recebem os estudantes?
2.4. Quais são os principais lugares onde os estudantes realizam as práticas médicas?
2.5. Que tipo de profissionais se formam neste curso?
2.6. Como é o vínculo do curso de Medicina com a sociedade?
2.7. Em que disciplina(s) você dá aula? Como é a composição em quanto a nacionalidades e culturas da(s) turma(s)?
2.8. Como se organiza pedagogicamente/metodologicamente para dar aula a estudantes de diversas nacionalidades?
2.9. Na sala de aula, como é o vínculo entre estudantes brasileiros e estudantes de outras nacionalidades?
3. Atualmente desenvolve alguma pesquisa na sua área? Poderia falar um pouco sobre isso?
3.1. Tem vínculos/parcerias com pesquisadores de universidades estrangeiras? Com quais? Como poderia caracterizar esses vínculos?
3.2. Quais considera que são as principais peculiaridades e as principais diferenças da instituição onde você trabalha comparado a outras universidades do mesmo país e de outros também?
3.3. A 7 anos da criação da UNILA, quais considera que são as principais dificuldades e desafios que a instituição enfrenta? Quanto as potencialidades o que poderia ser destacado?
3.4. Quais são os principais aprendizados que você desenvolveu trabalhando aqui?
3.5. Gostaria de destacar algum(s) aspecto(s) que ainda não mencionou?

**APENDICE B – GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMI-  
ESTRUCTURADA: PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (UNILA)**

1. Dados Pessoais

Idade:	Tempo no cargo:
Nacionalidade:	E-mail:
Sexo:	

2. Características da instituição

2.1. Como e porque nasce o projeto da UNILA?
2.2. Quais poderiam ser as raízes históricas do projeto?
2.3. Para que tipo de estudantes está pensada a universidade?
2.4. Que tipo de profissionais a UNILA quer formar?
2.5. Como se realiza o processo seletivo? Como se organiza a seleção nacional e internacional de estudantes? Quais são os principais critérios que os estudantes devem cumprir para postular-se?
2.6. Atualmente, qual é a matrícula de estudantes da instituição? Qual é a composição do corpo discente por país?
2.7. Que auxílios são oferecidos para os estudantes da instituição?
2.8. Como é o vínculo da universidade com a sociedade?
2.9. Quais são as principais peculiaridades e as principais diferenças que considera sobre a instituição onde você trabalha, comparado com outras universidades do mesmo país e de outros países também?
2.10. A 7 anos da criação da UNILA, quais são as principais dificuldades e desafios que a instituição enfrenta? Quanto as potencialidades o que poderia ser destacado?
2. 12. Gostaria de destacar algum(s) aspecto(s) que ainda não mencionou?

3. Sobre a PROGRAD

3.1. Como é o processo de adaptação dos estudantes brasileiros e estrangeiros?
3.2. A instituição promove algum tipo de acompanhamento neste processo? Qual?

3.3. Quais poderiam ser as dificuldades e as facilidades por parte dos estudantes?

3.4. A instituição desenvolve iniciativas para promover a integração regional entre os estudantes de diversas nacionalidades? Poderia mencionar algumas?

3.5. Saberia informar a porcentagem de estudantes que abandonaram seus estudos e porquê?

3.6. Quais são os principais aprendizados que você desenvolveu trabalhando aqui?

3.7. Gostaria de destacar algum(s) aspecto(s) que ainda não mencionou?

**APENDICE C – GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMI-  
ESTRUCTURADA: PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (UNILA)**

1. Dados Pessoais:

Idade:	Tempo no cargo:
Nacionalidade:	E-mail:
Sexo:	

2. Características da instituição

2.1. Como e porque nasce o projeto da UNILA?
2.2. Quais poderiam ser as raízes históricas do projeto?
2.3. Para que tipo de estudantes está pensada a universidade?
2.4. Que tipo de profissionais a UNILA quer formar?
2.5. Como é o vínculo da universidade com a sociedade?
2.6. Quais são as principais peculiaridades e as principais diferenças que considera sobre a instituição onde você trabalha, comparado com outras universidades do mesmo país e de outros países também?
2.7. A 7 anos da criação da UNILA, quais são as principais dificuldades e desafios que a instituição enfrenta? Quanto as potencialidades o que poderia ser destacado?
2.8. Gostaria de destacar algum(s) aspecto(s) que ainda não mencionou?

3. Sobre a PRPPG

3.1. Como se realiza o processo seletivo dos estudantes da pós-graduação? Como se organiza a seleção nacional e internacional de estudantes? Quais são os principais critérios que os estudantes devem cumprir para postular-se?
3.2. Atualmente, qual é a matrícula de estudantes da pós-graduação da instituição? Qual é a composição do corpo discente por país?
3.3. Como é o processo de adaptação dos estudantes brasileiros e estrangeiros? Quais poderiam ser as dificuldades e as facilidades por parte dos estudantes? A instituição promove algum tipo de acompanhamento? Qual?
3.4. Que auxílios são oferecidos para os estudantes da pós-graduação da instituição?

3.5. A instituição desenvolve iniciativas para promover a integração entre os estudantes da pós-graduação de diversas nacionalidades? Poderia mencionar algumas?
3.6. Saberia informar a porcentagem de estudantes da pós-graduação que abandonaram seus estudos e porquê?
3.7. Quais são as principais temáticas abordadas pelos pesquisadores nos projetos de pesquisa desenvolvidos na instituição?
3.8. Onde considera que a produção científica da instituição tem impactado e como?
3.9. Quais iniciativas a PRPPG tem desenvolvido para a internacionalização?
4. Quais são os principais aprendizados que você desenvolveu trabalhando aqui?
4.1. Gostaria de destacar algum(s) aspecto(s) que ainda não mencionou?

**APENDICE D – GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMI-  
ESTRUCTURADA: PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (UNILA)**

1. Dados Pessoais:

Idade:	Tempo no cargo:
Nacionalidade:	E-mail:
Sexo:	

2. Características da instituição

2.1. Como e porque nasce o projeto da UNILA?
2.2. Quais poderiam ser as raízes históricas do projeto?
2.3. Para que tipo de estudantes está pensada a universidade?
2.4. Que tipo de profissionais a UNILA quer formar?
2.5. Como se realiza o processo seletivo? Como se organiza a seleção nacional e internacional de estudantes? Quais são os principais critérios que os estudantes devem cumprir para postular-se?
2.6. Atualmente, qual é a matrícula de estudantes da instituição? Qual é a composição do corpo discente por país?
2.7. Que auxílios são oferecidos para os estudantes da instituição?
2.8. Como é o vínculo da universidade com a sociedade?
2.9. Quais são as principais peculiaridades e as principais diferenças que considera sobre a instituição onde você trabalha, comparado com outras universidades do mesmo país e de outros países também?
2.10. A 7 anos da criação da UNILA, quais são as principais dificuldades e desafios que a instituição enfrenta? Quanto as potencialidades o que poderia ser destacado?
2. 12. Gostaria de destacar algum(s) aspecto(s) que ainda não mencionou?

3. Sobre a PROINT

3.1. Como se organizam as relações internacionais da UNILA? Tem vínculos com outras instituições educativas de outros países? Quais?
3.2. Como poderia caracterizar a internacionalização da UNILA?

3.3. Como poderia caracterizar a integração regional latino-americana da universidade?

3.4. Como influencia essa internacionalização e a integração regional na formulação do currículo e na composição docente e discente?

3.5. Que iniciativas desenvolve a instituição para promover a integração regional entre os estudantes de diversas nacionalidades?

3.6. Quais são os principais aprendizados que você desenvolveu trabalhando aqui?

3.7. Gostaria de destacar algum(s) aspecto(s) que ainda não mencionou?

**APENDICE E – CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA DE  
LA UNILA**

1. Dados Pessoais:

Idade:	Curso:
Nacionalidade:	Ano da Carreira:
Sexo:	E-mail:

2. Informações educacionais:

2.1. Você já tem concluído algum curso universitário?

Sim (\_\_\_) Não (\_\_\_)

Em caso de que a resposta seja afirmativa, Qual?

Curso: \_\_\_\_\_

Universidade \_\_\_\_\_

2.2. Seus estudos no ensino básico e médio foram:

- ( ) Integralmente em escola publica
- ( ) Integralmente em escola privada, com bolsa
- ( ) Integralmente em escola privada, sem bolsa
- ( ) Em grande parte em escola publica
- ( ) Em grande parte em escola privada, com bolsa
- ( ) Em grande parte em escola privada, sem bolsa
- ( ) Outros

2.3. Que tipo de recurso você recebe para estudar na UNILA?

- ( ) Auxilio de moradia
- ( ) Auxilio de transporte
- ( ) Auxilio de alimentação
- ( ) Bolsa de extensão ou de projeto de pesquisa
- ( ) Auxilio da família
- ( ) Neste momento, nenhum

3. Informações familiares:

3.1. Qual é a escolaridade do teu pai:

- ( ) Sem escolaridade
- ( ) Ensino básico incompleto
- ( ) Ensino básico completo
- ( ) Ensino Meio incompleto
- ( ) Ensino Meio completo

<input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto <input type="checkbox"/> Ensino superior completo <input type="checkbox"/> Não sei informar
<p>3.2. Qual é a ocupação do teu pai:</p> <input type="checkbox"/> Na agricultura, no campo, na floresta ou na pesca <input type="checkbox"/> Sócio ou proprietário de média e grande empresa <input type="checkbox"/> Sócio ou proprietário de pequena e micro empresa <input type="checkbox"/> Na indústria, comércio, transporte ou serviços <input type="checkbox"/> Artista ou atleta profissional <input type="checkbox"/> Trabalha numa ONG <input type="checkbox"/> Funcionário público <input type="checkbox"/> Profissional de nível técnico ou superior <input type="checkbox"/> Trabalho doméstico <input type="checkbox"/> Aposentado <input type="checkbox"/> Não trabalha <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____
<p>3.3. Qual é a escolaridade da tua mãe:</p> <input type="checkbox"/> Sem escolaridade <input type="checkbox"/> Ensino básico incompleto <input type="checkbox"/> Ensino básico completo <input type="checkbox"/> Ensino Meio incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Meio completo <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto <input type="checkbox"/> Ensino superior completo <input type="checkbox"/> Não sei informar
<p>3.4. Qual é a ocupação da tua mãe:</p> <input type="checkbox"/> Na agricultura, no campo, na floresta ou na pesca <input type="checkbox"/> Sócia ou proprietária de média e grande empresa <input type="checkbox"/> Sócia ou proprietária de pequena e micro empresa <input type="checkbox"/> Na indústria, comércio, transporte ou serviços <input type="checkbox"/> Artista ou atleta profissional <input type="checkbox"/> Trabalha numa ONG <input type="checkbox"/> Funcionária pública <input type="checkbox"/> Profissional de nível técnico ou superior <input type="checkbox"/> Trabalho doméstico <input type="checkbox"/> Aposentada <input type="checkbox"/> Não trabalha <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____

#### 4. Sobre a universidade e o país onde está morando atualmente

4.1. Como tomou conhecimento da experiência da UNILA? Quais foram os motivos que levaram a escolha dessa instituição nesse país?

4.2. É a sua primeira vez no exterior? Você já viajou para o país que está realizando seus estudos? Se é sim explique quantas vezes.

4.3. 4.3. O que sabia do país onde está estudando atualmente? O que mudou na sua visão logo de morar alguns meses nele?

4.4. Como poderia descrever o recebimento da instituição para os estudantes estrangeiros que ingressam?

4.5. Considera que houve dificuldades quando começou a estudar na UNILA? Quais? Continuam ainda hoje?

4.6. Que aspetos positivos ou negativos gostaria destacar da instituição?

4.7. Quando concluir o curso, em que função gostaria de trabalhar e em que lugar gostaria de desempenhá-la (instituição, país, etc.)?

### 5. Sobre a integração regional

5.1. Participou de iniciativas levadas a cabo pela instituição para promover a aproximação e o intercâmbio entre diversas culturas? Poderia mencionar algumas?

5.2. Durante a sua estadia no Brasil, você se relacionou mais com estudantes de sua própria nacionalidade ou de outros países? Por quê?

5.3. Acredita que o conhecimento que aprendeu até agora na UNILA, considera a diversidade cultural que compõe a matrícula estudantil desta instituição? Por quê?

5.4. Estudar com colegas de diversas nacionalidades, contribuiu para sua formação acadêmica e pessoal? Em que aspetos?

5.5. Para os hispano-falantes: o português representou algum obstáculo? Em que?

5.5. Na sua estadia na UNILA, conseguiu viajar a outros países da América Latina e outras partes do Brasil com seus colegas? Como foi essa experiência?

### Finalmente....

Gostaria de agradecer a alguém por seus estudos? A quem?

Se tiver algum comentário o algo para mencionar, por favor, fique a vontade para fazê-lo

**APENDICE F – GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMI-  
ESTRUCTURADA PARA GRADUADOS DE LA ELAM**

1. Datos Personales:

Edad:	Año que se graduó:
Nacionalidad:	E-mail:
Sexo:	

<p>Actualmente, ¿usted está trabajando?</p> <p>Si (___) No (___)</p> <p>¿En qué tipo de actividad se desempeña?</p> <p>( ) Pública ( ) Privada ( ) Otra</p> <p>¿En qué ciudad?: _____</p> <p>¿Cuál es su función?: _____</p>
--

2. Sobre la ELAM

2.1. ¿Cómo podría describir su estadía en la ELAM?
2.2. En su opinión, ¿Cuáles fueron los principales valores que usted aprendió en esa institución? ¿Cuáles son los principales recuerdos que tiene?
2.3. ¿Usted aconsejaría a otros colegas que formen parte de la experiencia de la ELAM? ¿Qué consejos les daría?
2.4. ¿Cómo fue el retorno a su país? ¿Tuvo dificultades para convalidar su título en su país? ¿Podría describir ese proceso?
2.5. ¿Ha participado en alguna brigada de solidaridad y cooperación en su país o en otros países? ¿En cuáles?
2.6. ¿En qué aspectos sirvió para su profesión tener contacto con estudiantes de otras nacionalidades?
2.7. ¿Siguió en contacto con otros graduados de la ELAM? ¿De qué países?

2.8. ¿Cuáles considera que son los puntos positivos o negativos que usted destacaría de la ELAM?

2.9. ¿Cuáles son las principales dificultades que usted enfrentó estudiando en la ELAM? ¿En algún momento pensó en desistir?

2.10. ¿Cuál considera que es la diferencia del estudiante que un día ingresó en la ELAM con el graduado que regresó a su país? Por favor, explique.

2.11. En su opinión, ¿Cuál es el principal trabajo de los médicos en nuestro tiempo?

Finalmente....

¿Le gustaría agradecer a alguien por sus estudios? ¿A quién?

Si tiene algún comentario o algo para mencionar, siéntase libre para hacerlo.

## ANEXO A – CARTA UNILA 1



Departamento de Pós-Graduação  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Avenida Silvío Américo Sasdelli, 1842 - Vila A  
Edifício Comercial Lorivo  
85866-000 | Foz do Iguaçu | PR | Brasil  
+55 (45) 3529.2147

Foz de Iguaçu, 26 de março de 2015

À

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).  
São Leopoldo – RS

Prezado/a Senhor/a:

Informamos que María Julieta Abba esteve na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), entre os dias 13 a 20 de novembro de 2014, realizando sua primeira coleta de dados como parte de seu trabalho de pesquisa desenvolvido no doutorado em Educação da UNISINOS.

Sem mais considerações, colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Atenciosamente,

A handwritten signature in black ink, which appears to read 'Antonio de la Peña García'.

Antonio de la Peña García

Chefe do Departamento de Pós-graduação

SIAPE 1941805

## ANEXO B – CARTA UNILA 2

Foz de Iguaçu, 03 de julho de 2017

À

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

São Leopoldo – RS

Prezado/a Senhor/a:

Informamos que Maria Julieta Abba esteve na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), entre os dias 25 a 30 de junho de 2017, realizando sua coleta de dados como parte de seu trabalho de pesquisa desenvolvido no doutorado em Educação da UNISINOS.

Sem mais considerações, colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Atenciosamente,



Deise Baumgratz  
Chefe da Seção de Mobilidade Acadêmica  
Pró-reitoria de Relações Institucionais e Internacionais

Deise Baumgratz Assistente em Administração Siape 2148975
---

**ANEXO C – AVAL DE INVESTIGACIÓN MINSAP (CUBA)**

11666



MINISTERIO DE SALUD PÚBLICA.  
DIRECCIÓN DE CIENCIA Y TÉCNICA

1 de marzo de 2016.

"Año 58 de la Revolución "

**AVAL DE INVESTIGACIÓN**

La Dirección de Ciencia y Técnica del MINSAP, tiene conocimiento del proyecto de tesis doctoral de la Doctoranda María Julieta Abba. "La integración regional y la Internacionalización de la Educación Superior. Estudio de caso de la UNILA (Brasil) e da ELAM (Cuba), para lo cual ha solicitado colaboración de la Biblioteca Médica Nacional a través del Dpto de Innovación y Evaluación de tecnologías Sanitarias del MINSAP.

Saludos

Dra. Ana margarita Toledo Fernández

Jefa del Departamento de Innovación y Evaluación de Tecnologías Sanitarias  
Dirección de Ciencia e Innovación Tecnológica  
MINSAP