

ISSN 0041-8935

Universidades

Año LXXIII · Nueva época · Núm. 94 · octubre-diciembre, 2022



UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Consejo Ejecutivo

Presidencia: Dra. Dolly Montoya Castaño, rectora de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Vicepresidencia Región Andina: Dra. Jeri Ramón Ruffner, rectora de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. **Vicepresidencia Región Brasil:** Dr. Marcos de Oliveira Schiefler Filho, rector de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná, Brasil. **Vicepresidencia Región Caribe:** Dra. Miriam Nicado García, rectora de la Universidad de La Habana, Cuba. **Vicepresidencia Región Centroamérica:** Dr. Eduardo Flores Castro, Rector de la Universidad de Panamá, Panamá. **Vicepresidencia Región Cono Sur:** Ing. Jorge Calzoni, rector de la Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina. **Vicepresidencia Región México:** Dr. José Antonio de los Reyes Heredia, rector general de la Universidad Autónoma Metropolitana, México. **Vicepresidencia de Organizaciones y Redes:** Mtra. Ximena Cardoso Arango, Coordinadora de la Red Universitaria en Ciencias Agropecuarias y Ambientales (UnAgro-Ambiental). **Vicepresidencia de la Autonomía:** Prof. Rodrigo Arim, rector de la Universidad de La República, Montevideo, Uruguay. **Vocalía de Organismos de Cooperación y Estudio:** Dr. Juan José Sánchez Sosa, secretario general de la Asociación de Facultades, Escuela e Instituciones de Psicología de América Latina y el Caribe (AFEIPAL).

Secretaría General: Dr. Roberto Escalante Semerena, Ciudad de México, México.

Vicepresidencias alternas

Región Andina: Dr. Héctor Antonio Bonilla Estévez, rector de la Universidad Antonio Nariño, Colombia. **Región Brasil:** Dr. Valder Steffen Júnior, rector de la Universidad Federal de Uberlândia, Brasil. **Región Caribe:** Dra. Mirian Acosta, rectora de la Universidad Abierta para Adultos, República Dominicana. **Región Centroamérica:** Dr. Francisco José Herrera Alvarado, rector de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. **Región Cono Sur:** Dr. Jhon Boretto, rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. **Región México:** Dr. Ricardo Villanueva Lomelí, Rector de la Universidad de Guadalajara, México. **Vicepresidencia de Organizaciones y Redes:** Dra. Rossana Valeria de Souza e Silva, directora ejecutiva del Grupo de Cooperación Internacional de Universidades Brasileñas (GCUB).

⌘ **Vicepresidencia Región México:** Dr. Saúl Cuautle Quechol, S.J. Rector Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.

Universidades

DIRECTOR

Javier Torres Parés

EDITOR

Praxedis Razo

COMITÉ EDITORIAL

Analhi Aguirre. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.
Armando Alcántara. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.
Rodrigo Arocena. UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. URUGUAY.
Sandra Carli. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA.
Sylvie Didou. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO.
Claudio Rama. UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, UDE, URUGUAY.
Eduardo Remedi. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO. ✉
Iris Santacruz Fabila. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.
Francisco Tamarit. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA.
Lorenza Villa Lever. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.

COORDINADOR DE ESTE NÚMERO

Roberto Escalante Semerena

PORTADA Y CONTRAPORTADA

El árbol de la vida (detalle), Roberto Montenegro,
Fotografías de Barry Domínguez.

INTERIORES

Roberto Montenegro, Diego Rivera y Xavier Guerrero

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Olivia González Reyes
Andrea Ortiz

TRADUCCIÓN

Ana Amador, portugués
Iliana Fuentes, inglés

CORRECCIÓN

Iliana Fuentes
Emiliano Enrique Serrano Lara
Esaú López Fraga

AGRADECIMIENTOS

A la doctora T, por la inspiración cotidiana. En el Museo de las Constituciones, a Rosa María López Montaña; en el Colegio de San Ildefonso, a Déborah Chenillo; a Edson Patoni y a Alfredo Pacheco, por sus muchas facilidades y por ser espíritus afines.

ICONOGRAFÍA

Además de lo advertido en los créditos, fragmentos del mural *Árbol de la vida o de la ciencia*, de Roberto Montenegro, en las siguientes páginas: 5, 8, 10-11, 16, 21, 22, 43, 48, 51, 68, 72, 75 y 78, y en las 86 y 87 hay detalles de la arquería, también pintada por Montenegro en el mismo proyecto. Fragmentos del mural *La Creación*, de Diego Rivera, en las siguientes páginas: 6-7, 25, 31, 32, 35, 55, 61, 65, 66 y 84. La portada de "Reflejos", páginas 82 y 83, es el mural *Los signos del Zodiaco*, de Xavier Guerrero, fotografiado por Edson Patoni, y hay un atlante de Manuel Centurión en la página 85. En las páginas 89 y 90 las fotografías fueron tomadas por Cecilia Cruz Ocampo.

La revista **Universidades** se une a la iniciativa de libre acceso a la información, por lo que se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra, siempre que no sea con finalidad comercial y que se reconozca la autoría de la obra original. No se permite la creación de obras derivadas.

Universidades está indizada en:

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

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la UDUAL, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina y el Caribe, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá dirigirse a Praxedis Razo al apartado postal 2-450, Ex-Hipódromo Peralvillo, Ciudad de México o a los siguientes correos electrónicos: praxedis.razo@udual.org y publicaciones@udual.org

ISSN: 2007-5340. Publicación periódica.

Año LXXIII, Nueva época, núm. 94, octubre-diciembre, 2022.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.94>

CONTENIDO

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, otra mirada

PRESENTACIÓN

Javier Torres Parés 6

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, otra mirada
Roberto Escalante Semerena 8

DOSSIER

La educación superior en la UNESCO: ¿avance o retroceso?
Axel Didriksson Takayanagui 10

Las conferencias mundiales de educación superior y América Latina y el
Caribe: ¿pasado épico, presente insatisfactorio, futuro incierto?
Rodrigo Arim Ihlenfeld y Carolina Cabrera di Piramo 25

Balance sobre la III Conferencia Mundial sobre la Educación Superior
Ada Lucia Gallegos Ruiz Conejo y Lida Asencios Trujillo 43

El derecho humano a la educación superior en América Latina y el Caribe:
propuestas para su cumplimiento efectivo
Jeri Gloria Ramón Ruffner de Vega y Aarón José Alberto Oré León 55

El futuro de la educación superior en nuestro continente: retos y
perspectivas
Dolly Montoya Castaño 68

A DISTANCIA

Experiencia de enseñanza a distancia dinámica y enriquecida: el caso de la
Dirección de Pedagogía de la Universidad Blas Pascal
Valeria Moschetta y María Helena Saddi 78

REFLEJOS

plástica 82

El centenario de otra vanguardia 84

poética

“La pluma es la lengua de la mente”, *Carmen Parra* 87

museo

Mafalda y lo femenino, *Analhi Aguirre* 88

RESEÑA

El libro que vino desde la profundidad del fútbol
Miguel Ángel Padilla Acosta 92



La educación superior, un derecho humano universal

En 1945, en Londres, se constituyó la organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura. En la conferencia preparatoria, convocada por los gobiernos del Reino Unido y de Francia, participaban los representantes de unos cuarenta países animados, en su mayoría, por una misma preocupación. Se trataba, según la hermosa expresión de Torres Bodet, entonces delegado de México, de abordar en la historia humana una era distinta a la que concluía.

Optimista, el propósito era, entre otras aspiraciones, inaugurar “una época en la que reinaría ‘un auténtico espíritu de paz’ porque las ideas circularían libremente de una nación a otra, y porque, en lugar de ser amaestrados, idiotizados y manipulados por las ideologías totalitarias, los individuos serían educados para servirse de su razón”, escribe Alain Finkielkraut.¹

Ante la experiencia del fascismo, la UNESCO debía proteger el pensamiento contra los abusos del poder, iluminar a los hombres e impedir que los demagogos extraviaran su pensamiento. Continúa Finkielkraut:

Al unir el progreso moral de la humanidad con su progreso intelectual y situarse en el doble terreno *político* –de la defensa de las libertades– y *cultural* –de la formación de los individuos–, [las autoridades y los delegados reunidos en Londres] volvían a enlazar con el espíritu de las Luces. La era diferente cuya aparición confiaban favorecer se alimentaba filosóficamente del siglo XVIII, y concebían la UNESCO bajo el patrocinio implícito de Diderot, de Condorcet o de Voltaire. Esos autores son, en efecto, los que nos han enseñado que, si la libertad era un derecho universal, solo podía ser llamado libre un hombre ilustrado. Ellos son los que han formulado respecto al poder público estas dos exigencias indisociables: respetar la autonomía de los individuos y ofrecerles, mediante la instrucción, el medio para ser efectivamente autónomos... Al día siguiente de la victoria sobre Hitler, la sombra tutelar de los Filósofos parece planear sobre el acto constitutivo de la UNESCO y dictar sus capítulos a los redactores.²

La Declaración Universal de los Derechos del Hombre retomó esta perspectiva y estableció en 1948 que la educación, de la elemental a la superior, esta última con base al mérito, es un derecho humano y que toda educación tendría que ser accesible. Este documento asentó también el derecho a disfrutar de las artes y al beneficio de los resultados de los avances científicos (Arts. 26 y 27).³ La evolución de estos derechos ha sido azarosa. Sin embargo, en su devenir se reafirman como idea de universalidad inicialmente planteada por la Ilustración y adquieren nuevas características en su relación con una sociedad concreta.⁴

En este sentido han tenido especial importancia las conferencias regionales y mundiales organizadas por la UNESCO, y sus resoluciones han sido relevantes para la orientación de la educación superior. En especial, las conferencias regionales se plantearon la necesidad de transformar profundamente las universidades en los países de América Latina y el Caribe en su organización institucional, en relación con las necesidades de innovación de la docencia, renovando sus fundamentos pedagógicos, y en cuanto a enfrentar la mercantilización de sus funciones. Dichas reuniones avanzaron en reconocer, fieles a su origen, la educación superior como un bien público y el acceso a las formaciones universitarias como un derecho humano fundamental, así como a orientar a estas instituciones de educación superior a atender los más urgentes problemas sociales.

Las instituciones de educación superior reunidas en la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), como parte de las actividades preparatorias de la III Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES), celebrada este año, elaboraron un documento planteando la perspectiva regional en torno al futuro de las universidades coherente con la orientación elaborada en aquellas reuniones regionales. En este documento la UDUAL señala que “la región padece una crisis sistémica, agudizada por la pandemia, derivada de un modelo civilizatorio excluyente y depredador”, lo que influye en el futuro de la región y en el de las propias universidades.⁵

En esta perspectiva, se señala como prioritario para las instituciones universitarias de la región establecer que la educación superior es simultáneamente un bien público y un derecho social que debe ser garantizado por el Estado. Entre los aspectos básicos que la UDUAL plantea está la responsabilidad social de estos organismos educativos y la pertinencia de su contribución a la construcción de “comunidades nacionales justas, inclusivas y equitativas”, y procurar que los egresados de estas instituciones hagan un aporte al fortalecimiento de los vínculos sociales y no se constituyan solo como formadoras de líderes empresariales.

La defensa de la autonomía universitaria es un objetivo prioritario en la región. En este sentido y con este fundamento ético, los artículos reunidos en la presente entrega de *Universidades* analizan con rigor los resultados de la III Conferencia Mundial de Educación Superior, así como los aportes de la UNESCO en el ámbito universitario, acompañados de la celebración centenaria de los murales *El árbol de la vida* y *La Creación*, de Roberto Montenegro y Diego Rivera respectivamente, que dieron inicio a una escuela, a una manera de comprender la historia a través del arte en México.

Javier Torres Parés, director

Notas

1. *La derrota del pensamiento*, Anagrama, Barcelona, 1987, p. 55.
2. *Ibid.*, pp. 56, 57.
3. Jon E. Lewis, “Universal Declaration of human Rights, 1948”, *A Documentary History of Human Rights. A Record of events, Documents and Speeches That Shaped Our World*, Carrol & GRAF Publishers, New York, 2003, p. 457.
4. Ver Margarita Moreno-Bonett y Rosa María Álvarez de Lara (coordinadoras), “Nota Preliminar”, *El Estado Laico y los derechos humanos en México: 1810-2010*, Tomo II, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2012, p. XVI.
5. UNESCO, *Conferencia Mundial de Educación Superior 2022 (WHEC2022)*, “Reformular los ideales y prácticas de la Educación Superior para asegurar el desarrollo sostenible del planeta y de la humanidad”, UDUAL.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, otra mirada

Convocada por la UNESCO en el contexto de un complejo panorama mundial, tuvo lugar la III Conferencia Mundial de Educación Superior en mayo de este año, en Barcelona. Las universidades latinoamericanas y caribeñas más importantes, particularmente las públicas, aunque no exclusivamente, elaboramos documentos de posicionamiento con el fin de exponer nuestras ideas.

Tuvimos poco eco en ese evento que ya no se trató de una cumbre de representantes gubernamentales que asumen compromisos puntuales en torno a la educación en sus países, sino que devino en un acto centrado en las opiniones de expertos. La UNESCO presentó un documento con una hoja de ruta para la enseñanza superior de cara al 2030 que acompaña los objetivos del desarrollo sostenible, pero sin recoger las inquietudes y los planteamientos formulados desde nuestra región latinoamericana y caribeña. Este número de *Universidades* da cuenta de algunos de los planteamientos más importantes respecto a ese panorama.

Ada Lucia Gallegos Ruiz Conejo, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Lida Asencios Trujillo, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, plantean que esta Conferencia generó expectativas respecto al incumplimiento de objetivos trazados acerca del desarrollo pleno de las sociedades a través del mejoramiento de la calidad de la enseñanza en los centros de educación superior, pero también señalan que el evento fue más discursivo que efectivo en sus resultados, ya que evitó profundizar el debate sobre temas emblemáticos, evidenciando el escaso compromiso de los gobiernos.

En el artículo titulado, “El derecho humano a la educación superior en América Latina: propuestas para su cumplimiento efectivo”, de Jeri Gloria Ramón Ruffner de Vega (Universidad Nacional Mayor de San Marcos) y de Aarón José Alberto Oré León (Universidad Ricardo Palma), se expone que una de las vías expeditas para consolidar el desarrollo de las naciones sea la educación. Con convicción, a esta alternativa como política de Estado, priorizaron la educación en Asia y Europa en todos sus niveles, decisión que produjo resultados positivos, como testimonio de que los conceptos de desarrollo, educación y derecho humano son compatibles y complementarios, además de integrales e interdependientes. Al demostrar que la educación superior es un derecho humano, vemos cómo afecta a todo un colectivo. La normativa internacional vinculante para Latinoamérica y el mundo consagraría su vigencia y necesaria atención en bien de la humanidad.

Por su parte, Axel Didrikson, investigador del IISUE de la UNAM, compara las conferencias regionales y mundiales de la UNESCO sobre educación superior a partir de su organización y realización en América Latina y el Caribe. La tesis de este trabajo es que el avance conceptual y el nivel de discusión y de enfoque presentado en la Conferencia están muy por debajo de lo alcanzado en reuniones precedentes. Esta situación refleja circunstancias poco favorables para la misma organización como espacio constructor de alternativas y de conducción de estrategias que puedan ser referentes. La conclusión, luego de tejer cómo se recibe entre las comunidades académicas algunos gestos de la Conferencia, es que, frente a lo logrado a lo largo de más de dos décadas, el evento representó un verdadero retroceso, con excepción, como debe comprenderse, de los avances significativos y específicos que se presentaron durante la misma.

En el artículo de Rodrigo Arim Ihlenfeld y Carolina Cabrera di Piramo, de la Universidad de la República, de Uruguay, titulado “Las conferencias mundiales de educación superior y América latina y el Caribe: ¿pasado épico, presente insatisfactorio, futuro incierto?”, se analiza el proceso y la realización de esta Conferencia desde la realidad de las universidades de América Latina y el Caribe, concluyendo que la degradación de la Conferencia, que excluye la posibilidad de representación institucional, limitó la discusión profunda y argumentada de perspectivas ajenas a un discurso muy evidente.

A su vez, las redes y universidades latinoamericanas y caribeñas ocuparon un espacio marginal en la preparación y en la misma Conferencia, lo que contrasta con el peso de actores de otras regiones y formas institucionales (en particular, ONG y fundaciones). No obstante, sostienen los autores, el contenido de la hoja de ruta propuesta por la UNESCO cuenta con elementos novedosos y contrarios a reformas de mercado tradicionales, en algunos casos presentes en las preocupaciones de las redes latinoamericanas, así como con nuestras agendas futuras.

Cierra el dossier el artículo de la presidenta de la UDUAL, la rectora Dolly Montoya Castaño de la Universidad Nacional de Colombia, que presenta elementos que las universidades e instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe deben abordar en el marco de la hoja de ruta de la educación superior hacia un cambio civilizatorio. La pandemia y la crisis global nos obligan a plantear una educación superior que fortalezca los vínculos de solidaridad entre los países y sus instituciones educativas, que amplíe la cooperación internacional, que se abra al diálogo y reconozca saberes.

En suma, todos los artículos buscan de una u otra forma que el conocimiento, y no la demagogia, sea la solución de nuestro problema más urgente: la superación de las desigualdades, ideal en el que hace un siglo fueron convocados un puñado de artistas por José Vasconcelos a fundar una nueva idiosincrasia plástica a través del arte público, el muralismo que hoy viste nuestras páginas en afán celebratorio.

La UDUAL, a sabiendas del desafío que enfrentamos para dar respuesta a las demandas de nuestras sociedades, seguirá impulsando el debate sobre la universidad en la región. Conscientes somos de que la participación de los actores fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje permitirá afrontar los retos y avanzar hacia la anhelada integración de la educación superior con un sello identitario franco.

Roberto Escalante Semerena
secretario general UDUAL



La educación superior en la UNESCO: ¿avance o retroceso?

AXEL DIDRIKSSON TAKAYANAGUI

Investigador titular de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
Coordinador de la Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional.
Presidente para América Latina y el Caribe de la Global University Network
for Innovation (GUNI).

Resumen

En este trabajo se comparan las conferencias regionales y mundiales de la UNESCO sobre educación superior a partir de su organización y realización en América Latina y el Caribe. Se toma como punto de balance la más reciente, la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES), celebrada en Barcelona durante mayo de 2022. La tesis de este trabajo es que el avance conceptual y el nivel de discusión y de enfoque presentado en la conferencia están muy por debajo de lo alcanzado en reuniones precedentes. Esta situación refleja circunstancias poco favorables para la misma UNESCO como espacio constructor de alternativas y de conducción de estrategias que puedan ser referentes en la definición de políticas de Estado de los gobiernos miembros. Del mismo modo, para las comunidades académicas y universitarias, la conferencia dista de reflejar el nivel de discusión alcanzado frente a los cambios que ocurren en los conocimientos, aprendizajes y orientación que deben emprenderse para cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sustentable y las recomendaciones formuladas en conferencias anteriores en el seno de la misma UNESCO. La conclusión es que, frente a lo logrado a lo largo de más de dos décadas, la reciente CMES representa un verdadero retroceso, con excepción, como debe comprenderse, de los avances significativos y específicos que se presentaron durante la misma.

Palabras claves: Educación Superior; conferencias de la UNESCO; Universidad en América Latina y el Caribe.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.94.657>

O ensino superior na UNESCO: avanço ou retrocesso?

Resumo

No seguinte ensaio comparam-se as palestras regionais e mundiais da UNESCO sobre o Ensino Superior partindo da sua organização e realização na América Latina e o Caribe. Considera-se o ponto de balance a mais recente delas, a terceira Conferência Mundial do Ensino Superior (CMES), levada a cabo em Barcelona em maio de 2022. A tese desse trabalho é que o avanço conceitual, o nível da discussão e o foco apresentado na palestra ficam muito por embaixo do atingido em reuniões anteriores. Essa situação é um reflexo das circunstâncias pouco favoráveis para a UNESCO mesmo como espaço construtor de alternativas e como meio condutor de estratégias que possam ser referentes na definição das políticas de Estado dos governos que são afiliados. Da mesma forma, para as comunidades acadêmicas e universitárias, a palestra fica longe de reflexar o nível de discussão atingido perante as mudanças que acontecem nos conhecimentos, aprendizagens e orientações que precisam começar-se para cumprir com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e as sugestões formuladas em palestras anteriores no seio da mesma UNESCO. A conclusão, perante os logros atingidos ao longo de duas décadas, é que a recente CMES representa um retrocesso real, excetuando, como é preciso compreender, os avanços significativos e específicos que se apresentaram durante ela.

Palavras-chave: Ensino Superior; Conferências da UNESCO; Universidades na América Latina e o Caribe.

Higher Education in The UNESCO: Progress or Regression?

Abstract

This paper considers both the UNESCO World and Regional Higher Education Conferences upon their organization in the region of Latin America and the Caribbean. The most recent one, the WHEC 2022, celebrated in May of that year in the City of Barcelona, is taken as a focus point. This paper holds that this third conference's conceptual development and discussion level lie way below from what was achieved by the two previous ones. This situation is indicative of unfavorable circumstances to the UNESCO itself as a building frame for developing alternatives and conducting strategies that may lead to the definition of state policies for its state members. Similarly, to the academic and university communities, what happened in this recent conference lies far away from reflecting the proper discussion of current changes within knowledge and learning and the directions to follow to realize the Sustainable Development Goals and the recommendations steaming from the UNESCO itself. This paper's conclusion is that the UNESCO WHEC 2022 represents an open recoil in regard to the achievements of more than two decades, with the reasonable exception of some very significative and specific improvements.

Keywords: Higher Education; UNESCO conferences; University in Latin America and the Caribbean.

Introducción

Los trabajos, estudios y estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), especializada en la educación en todos sus niveles, han sido un referente permanente para el análisis y debate de especialistas, académicos e instituciones, así como una fuente de definiciones de política pública local e internacional debido a su carácter intergubernamental. De manera destacada, las conferencias regionales y mundiales de educación superior organizadas por la UNESCO desde 1996 hasta la fecha han sido un espacio de amplia confluencia y un punto de reflexión e inspiración para muchos gobiernos y universidades, colegios e instituciones, así como innumerables redes y asociaciones.

Las lecturas y la discusión de los documentos preparatorios, de las declaraciones emergidas de estas conferencias y, especialmente, de las celebradas en América Latina y el Caribe son obligatorias debido al rol que la UNESCO, el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) en su momento, han tenido en la región. De ahí que las conclusiones de tales disertaciones sean puntos de partida y de llegada, y esbozos de gran alcance y aceptación para constituir una corriente plural de pensamiento y una plataforma conceptual y metodológica de posicionamientos y políticas epistémicas, institucionales y, en algunos casos, gubernamentales sin comparación con ninguna otra agencia internacional.

En este trabajo se presenta de manera comparativa una reflexión sobre la trayectoria de las conferencias regionales y mundiales de la UNESCO sobre la educación superior, tomando como punto de balance la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES), celebrada en Barcelona durante mayo de 2022, en la perspectiva de lo realizado y lo percibido desde América Latina y el Caribe.

Las conferencias regionales y mundiales

Las reuniones regionales de 2008 y 2018, organizadas por el IESALC de la UNESCO, así como la organizada en 1996 por su antecesor, el CRESALC, constituyeron un espacio de reflexión fundamental para la discusión, que ha sido valorado, apropiado, sostenido y reconstruido por los universitarios (estudiantes, académicos, directivos y trabajadores no docentes) a partir de los documentos y propuestas emanadas de las mismas. La razón es que estas reuniones han ubicado temas relevantes para el presente y el futuro de las universidades y de las Instituciones de Educación Superior (IES). Asimismo, los pronunciamientos, definiciones y propuestas de estas conferencias han trascendido el ámbito de la UNESCO para volverse objeto de análisis y controversia en otros organismos regionales y mundiales. De ello da cuenta el impacto que han tenido sus declaraciones en el Banco Mundial o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); en gobiernos que adoptaron posiciones críticas u otros que asumieron de manera explícita los conceptos y planes de acción de las conferencias para

diseñar e implementar sus políticas sobre educación superior; así como en asociaciones universitarias, rectores, grupos académicos locales, nacionales o subregionales y de iniciativas integracionistas de conglomerados de países, redes y consorcios universitarios de cooperación.

Lo anterior puede probarse con el impacto que alcanzaron los trabajos y declaraciones de las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES; 1996 y 2008), y con las posturas adoptadas por el Grupo Latinoamericano y Caribeño (GRULAC) en las CMES de París de 1998 y de 2009. Del mismo modo, estos trabajos han comenzado a debatirse, como sucedió con la Declaración de la CRES 2018, celebrada durante junio de ese año en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Esto es, además, indicativo de un nuevo marco de articulación de actores e instituciones debido a la cantidad y calidad de lo allí discutido y acordado de manera multilateral, regional y nacional.

Como sustento de lo que ha sido una gran reflexión colectiva, las CRES de América Latina y el Caribe referidas constituyeron un parteaguas para miles de universidades y universitarios y fueron antecedentes cruciales para su posicionamiento en las conferencias mundiales de la UNESCO en París, su sede mundial. La primera oleada de reflexión regional ocurrió en 1996, en La Habana, Cuba, tras la primera CRES, como antecedente de la CMES de 1998. Para entonces, el principal organismo convocante era el CRESALC, convertido, como propuesta de esta conferencia regional, en el actual IESALC, que adoptó el nivel de instituto como uno del más alto rango dentro de la estructura organizativa de la UNESCO.

Esta conferencia, paralela a otras similares en distintas regiones del mundo¹, tuvo un documento general de discusión que había sido confeccionado por un equipo central de trabajo convocado por el entonces director general, el doctor Federico Mayor Zaragoza. El contenido de este documento podría resumirse en que, frente a los acontecimientos internacionales a finales de la década de los noventa, el papel de la universidad debería enraizarse fuertemente en la promoción de cambios fundamentales en su visión y en su misión. Esto a tal grado que se acuñaba la frase de que la universidad debía de emprender la transformación más radical que haya ocurrido en su historia, ni más ni menos. Este mensaje estaría contenido en las manifestaciones y en el imaginario de los participantes de las conferencias regionales y de la conferencia mundial de 1998 como un mensaje emblemático y fundacional muy sugestivo.

En el preámbulo de la Declaración Final de la CMES de 1998, Federico Mayor escribe:

Las fechas del 5 al 9 de octubre de 1998 permanecerán en la historia para el mundo de la educación, de la ciencia y la cultura como las de la primera CMES. Representantes de 182 Estados, responsables de la enseñanza y de la educación superior, docentes, investigadores, estudiantes, parlamentarios, representantes de organismos intergubernamentales, de diversos sectores de la sociedad, del mundo de la economía y del trabajo, de organismos financieros, de editoriales, etcétera, más de 4 mil participantes en total, acudieron a París para debatir sobre cuestiones relativas a la educación superior y ponerse de

acuerdo en qué tipo de educación superior se quiere para el siglo próximo, con quién, para quién y para qué, para qué sociedad y para qué mundo (p. 7).

Y en correspondencia con la importancia, magnitud y calidad de esta CMES, se presentó una emblemática Declaración Final (*la única que ha existido*), en donde se lee:

La educación superior ha dado sobradas muestras de su viabilidad a lo largo de siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez más tiende a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender *la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido* [cursivas mías] por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas (p. 26).

La CMES de 1998 tuvo una preparación de alrededor de 10 años y fue detonada por un documento base discutido internacionalmente, denominado “Documento de Política de la UNESCO para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior” (1995). Ésta fue y ha sido la única conferencia mundial que logró emitir un documento de discusión central previo a su realización, así como una declaración final compuesta por un preámbulo y tres secciones: misiones y funciones de la educación superior; forjar una nueva visión en este nivel; pasar de la visión a la acción (Tunnermann; 2010, p. 31).

Las segundas conferencias ocurrieron entre 2008 y 2009, tanto la regional en América Latina y el Caribe, como la internacional convocada por la UNESCO también en París. En estos años, el mundo había cambiado de forma radical. La crisis económica de fines del siglo XX, prolongada durante la primera década del siglo XXI, impactaba la conformación de todas las estructuras financieras y geopolíticas; los sitios de guerra, de miseria, de desigualdad y, por ende, de cultura y educación en donde se concentraban los cambios que habían comenzado apenas un par de décadas atrás. Estas modificaciones quedaban ahora manifiestas en la vigencia de un nuevo paradigma en los conocimientos, en la reorganización de la gobernanza, en las funciones de las universidades, en la prioridad de la innovación, en la pretensión de regular la extrema mercantilización de la educación superior y en la imperiosa necesidad de acoplar toda la organización institucional en las nuevas y generalizadas plataformas digitales de educación a distancia y en internet, como se había discutido en la CMES de 1998, y que luego sería reconsiderado y profundizado en la de 2009.

Frente a estas tendencias integrales, las universidades en la región, bajo la convocatoria del IESALC, organizaron una conferencia masiva y representativa en 2008, en Cartagena de Indias, Colombia. Ésta se convirtió en uno de los más importantes referentes de principios y de convergencia



de miles de universitarios que conformaron redes y asociaciones con el fuerte legado de la CRES 2008, proclamado contra la mercantilización de la educación superior y de la consideración de ésta como mercancía tal y como lo asumían el Banco Mundial y los acuerdos de libre comercio impulsados por el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATTs), la Organización Mundial del Comercio (OMC) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y que subrepticamente se impulsaba bajo la forma de convenios o de políticas neoliberales abiertas por algunos gobiernos de América Latina y el Caribe para promover la privatización y la evaluación estándar y de *rankings* que fomentaban los ya de por sí cruentos niveles de desigualdad social y educativa.

Con el apoyo de las declaraciones mundiales y regionales de la UNESCO de 1996 al 2009, se proclamó abiertamente que la educación superior es un bien público, por lo que el Estado y los sucesivos gobiernos deben garantizar acceso irrestricto y permanencia de sus estudiantes en este nivel educativo como un derecho humano fundamental. También se declaró como un bien social y una responsabilidad de la sociedad, desde la autonomía universitaria, para orientar las funciones, conocimientos y aprendizajes hacia la solución de los problemas más ingentes de la sociedad, en favor de un nuevo desarrollo que conlleve bienestar y equidad. La idea de considerar la educación superior como una mercancía se establecía, de una manera categórica, como totalmente contraria a estos principios y fundamentos.

Lo anterior significó que el concepto de educación superior entraba en el terreno del derecho humano y ya no estaba suscrito solamente a la oportunidad de las personas definidas por sus “méritos”, con lo que se resignificaba el acceso social y el desarrollo de la educación superior (Suasnábar; Del Valle; Didriksson; Korsunski; coordinadores, 2018, p. 34). También implicó que América Latina y el Caribe sean un claro punto de arranque y de promoción de la democratización de este nivel, tal y como se presentaba, entonces, en los gobiernos de Brasil, Ecuador, Uruguay, Argentina y Bolivia, así como de otros organismos, redes y asociaciones de la región. Además, se incorporaban conceptos de nueva factura y dimensión de la actividad de las IES, como calidad con pertinencia social; educación para toda la vida con integralidad de

funciones; desarrollo de nuevos conocimientos; interculturalidad; contribución a la sostenibilidad y mejora de la sociedad para el buen vivir; ejercicio de la función crítica como eje de una formación integral ciudadana; y construcción de un nuevo modelo de sociedad (Marco Antonio Rodríguez; 2018, p. 44).

Estos principios y fundamentos se presentaron y defendieron en la CMES de 2009 de forma consistente, de tal manera que quienes proponían a la educación superior como un servicio más o “un bien común global” tuvieron que aceptar la redacción de una declaración mundial que hacía referencia al pronunciamiento de los universitarios de América Latina y el Caribe, pues como mencionaba en su momento José Dias Sobrinho:

La educación superior no puede ser un “bien público global” [a lo que habría que agregar que tampoco puede ser considerada un “bien común”, como se manejó durante la CMES 2022]. Esta definición dentro de un plan global deshilvana la educación de sus raíces históricas y de los medios concretos donde se insertan las instituciones y donde se producen los procesos formativos y los conocimientos. De esta manera, ello contradecía el sentido público de la educación en cuanto proceso primordial e insustituible para el desarrollo individual y social, la realización de los objetivos comunes de consolidación de las identidades culturales y la elevación de las condiciones de vida de los pueblos, en especial de países subdesarrollados (Dias Sobrinho, 2008, p. 94).

La CRES 2018

En este apartado se da cuenta de nuestra postura sobre las diferencias y similitudes de las CRES organizadas por la UNESCO en América Latina y el Caribe. También se enfatizan las particularidades de la celebrada en la Universidad Nacional de Córdoba en 2018 frente al proceso y contenido presentados en la CMES 2022.

De acuerdo con los organizadores, la CRES 2018 alcanzó una capacidad de convocatoria que reunió a alrededor de 10 mil universitarios (presentes y virtuales), entre los que destacó un nutrido grupo de académicos, rectores, estudiantes, sindicatos, indígenas y afrodescendientes, así como miembros de organizaciones con capacidades distintas, de autoridades ministeriales, gobiernos, instituciones de educación superior públicas y privadas, una muestra representativa de redes, asociaciones y organismos subregionales y regionales, y representantes de organismos internacionales y multilaterales. A diferencia de las anteriores CRES, en la de 2018, la representación del espectro de la educación superior fue sobresaliente (la de 2008 alcanzó una cifra de alrededor de 4 mil representaciones universitarias, con una cantidad menor de estudiantes, organismos internacionales, redes o asociaciones regionales y subregionales, y grupos indígenas y afrodescendientes).

Otro aspecto por resaltar es el mayor número de eventos preparatorios realizados antes de la celebración de la reunión de Córdoba. En la práctica, la convocatoria despertó interés en casi toda la región, por lo que se organizaron reuniones de trabajo desde el IESALC u otros organismos y grupos de trabajo académico a fin de conformar la temática central. Además, se contó con reuniones en la mayoría de los países de la región y de asociaciones con distintas convocatorias y actores de forma progresiva. También hubo reuniones de científicos de distintas áreas del conocimiento que relacionaron su quehacer al contexto del debate de la educación superior local, nacional y regional.

A lo anterior habría que sumar el impacto que la reunión de Córdoba alcanzó en los medios de comunicación. En comparación con las dos anteriores, ésta ha sido la que mayor cobertura en prensa radiofónica o televisiva ha tenido. Por ello, en el plano de la opinión pública, la CRES 2018 hizo correr tinta desde posturas y editoriales diversas y a menudo contrastantes, manteniéndose en la noticia del día con un nivel alto de cobertura e interés antes y durante la reunión. Debe apuntarse que esto fue posible por la convocatoria y magnitud de la reunión regional y por el simbolismo y la carga mediática que tuvo el aniversario de los 100 años del movimiento estudiantil y de la autonomía universitaria de 1918. A esto habría que sumar eventos paralelos que relacionaron el evento con esta gesta histórica fundamental en la memoria de las universidades de América Latina y el Caribe.

La calidad de la CRES 2018

En este apartado se destaca la contribución teórica y analítica de la CRES 2018, tanto por los trabajos previos a la misma como por los presentados *in situ*. La referencia con la que se cuenta es que la abundancia, la calidad y el esfuerzo de organismos, universidades e instituciones de educación superior, así como de conferencistas y ponentes, fueron mucho más prolíficos que los de la CRES 2008, celebrada en Cartagena de Indias, Colombia. Sin embargo, hay una notable diferencia: en 2008 se presentó un documento base de la discusión general², amén de las ponencias y documentos que circularon profusamente durante la reunión. Este documento fue elaborado durante 2007 y 2008 por un equipo bajo la convocatoria de la dirección de IESALC-UNESCO, que trabajó en su sede, Caracas, Venezuela, y que presentó sus primeros resultados en una reunión de redes y asociaciones de universidades de América Latina y el Caribe, celebrada en Brasilia, a principios de 2008. En Córdoba 2018 no hubo un documento central pero sí varias colecciones de libros, compilaciones de trabajos, manifiestos, proyectos y declaraciones en cantidades poco antes vistas. Así, hubo temáticas de abordaje definidas por el IESALC derivadas de la integración de sus respectivos grupos de trabajo, pero también durante las reuniones previas a la conferencia se contó con un número aún indeterminado de ponencias, propuestas, declaraciones y documentos de todo tipo.

El contenido de las principales publicaciones (por lo que se ha señalado, no hay un número aproximado que se podría referir en este trabajo) fue expresado en términos generales mediante su Declaración Final a través de los resúmenes de las mesas de trabajo centrales y en los esbozos del Plan de Acción, presentados en la sesión de clausura de la Conferencia. La Declaración Final de la CRES 2018, calificada como “preámbulo”, fue una composición narrativa muy discutida, compuesta por tres grandes apartados:

- a) El de una remembranza histórica e identitaria de la gesta estudiantil de 1918, en la que se articulan algunos de los pasajes más conocidos, con gran fuerza narrativa del Manifiesto Liminar (1918), retomándolos como propios para refrendar su vigencia y mostrar de manera explícita su reconocimiento como parte del legado fundamental de la universidad de América Latina y el Caribe.

- b) El posicionamiento de la CRES 2018 respecto de la vigencia de la educación superior como un bien público, un derecho humano y la garantía del subsidio estatal para el buen desempeño de sus actividades, conceptos que, como se ha mencionado, fueron el núcleo del posicionamiento de las universidades de la región durante las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior organizadas por la UNESCO en su sede de París en 1998 y, sobre todo, en la de 2009.
- c) El posicionamiento crítico respecto de la mercantilización de la educación superior en la región y en el mundo, manifiesta en el crecimiento de instituciones con fines de lucro y de venta de servicios educativos como una mercancía cualquiera.

La Declaración de la CRES 2018 no buscaba presentar un análisis de las tendencias de cambio o un diagnóstico de la situación de la educación superior en la región porque esto ya estaba difundido y organizado en las mesas temáticas y en los documentos, conferencias y estudios que llenaron las reuniones multitudinarias. No era éste, pues, el objetivo (como lo quisieron presentar algunos comentaristas de prensa u otros colegas y especialistas en algunos países de la región), sino el de un posicionamiento histórico, puesto que se celebraba el centenario del movimiento reformista de Córdoba de 1918 y porque había una suerte de consenso sobre refrendar los principios garantes de la autonomía, el cogobierno, la libertad de pensamiento, la conciencia crítica y la lucha histórica y presente de los universitarios.

El trabajo de análisis de los documentos, el debate a fondo respecto de una gran cantidad de temas y abordajes teóricos, así como de las innovaciones presentadas y las tendencias que proyectaron un contexto de dificultades agudas a corto, mediano y largo plazos para las universidades y las IES de la región, es una tarea pendiente por analizar y discutir, al igual que los documentos que de manera profusa fueron presentados. Lo que debe subrayarse, sin embargo, tratándose de la única conferencia regional organizada por la UNESCO, previa a la CMES, es que la misma no tuvo siquiera una sola referencia de parte de este organismo, y que tal esfuerzo y capacidad organizativa tampoco encontró algún reconocimiento ni al principio ni al final de esta conferencia mundial. Esto fue sorprendente, en especial, para los universitarios de América Latina y el Caribe, por decir lo menos.

La tercera CMES en 2022

Organizada para 2020 y luego 2021 por la pandemia, la tercera Conferencia Mundial en Educación Superior, propuesta para celebrarse cada 10 años, tuvo que posponerse hasta mayo de 2022. Si se tiene como referencia lo ocurrido durante las dos conferencias mundiales anteriores, la celebrada en esta ocasión dejó en buena parte de sus participantes y hasta en algunos de sus mismos organizadores un muy mal sabor de boca, por decirlo suavemente.

En un principio, se había propuesto llevar a cabo la conferencia de forma virtual, pero ante el rechazo de diversos actores y regiones esto no fue posible. También fue sorpresivo que se planteara conducirla en un lugar

distinto a la sede de la UNESCO, en París, y tener como encuentro la ciudad de Barcelona, de manera coorganizada con el gobierno de España, el de Cataluña y la Asociación de Universidades Públicas de Cataluña (ACUP) y la Global University Network for Innovation (GUNI). Pese a ello, el cambio de sede no fue tan amargamente considerado por los participantes; lo más crítico vendría después.

Con los antecedentes de las conferencias anteriores, la CMES 2022 no tuvo importancia para las regiones del mundo, ni para los gobiernos, ni para las universidades, que tampoco tuvieron interés en organizar conferencias regionales. Sólo en América Latina, como se ha indicado antes, se organizó una conferencia de la magnitud y calidad esperadas. Esto de por sí ya constituía una diferencia grande con las conferencias mundiales de 1998 y 2009. Tampoco se contó con un documento conceptual de discusión previa, sino que su convocatoria se conoció tardíamente y de manera general, apenas unas cuantas semanas previas al inicio de ésta, con poco contenido sustancial en términos conceptuales y programáticos, tal y como pudiera esperarse frente a las condiciones actuales de lo educativo, cultural, económico, social y ambiental en el planeta.

Pero no para la UNESCO, la importancia de la universidad y de las IES no parecía tan relevante como sí lo había sido durante las conferencias anteriores, incluso consideró la CMES 2022 como de cuarto nivel; es decir, como una reunión de expertos sin un programa organizado de forma amplia para tomar decisiones a la altura de las circunstancias. Tampoco parecía materia de discusión de gobiernos e instituciones, de académicos, redes y asociaciones, como había ocurrido previamente. Casi antes de la celebración de esta conferencia se conoció un programa que parecía sujeto a cambios recurrentes, y las mesas de trabajo relacionaban conferencistas de empresas, bancos y transnacionales con ministros o académicos. Asimismo, no se sabía si se habían destinado redactores de memorias para cada mesa de trabajo o para las conferencias centrales, tampoco si habría un grupo central que recogiera las intervenciones más importantes para presentar una declaración final (o por lo menos un resumen) adecuada a lo que se vivía en 2022: guerras, migraciones, desigualdad profunda, atrasos en los aprendizajes por efecto de la pandemia de covid-19 y de sus mutaciones.

Al final, casi de manera sorpresiva, se presentó una “hoja de ruta” sin dar a conocer el momento de inicio de ésta, o la justificación de los trayectos de las tendencias que se proponían en ella. Tal documento proponía que para el corto y mediano plazo habría un estudio de monitoreo temático de lo que desde hace décadas se conoce como aprender a aprender, la educación para toda la vida, o el cambio de paradigmas hacia el aprendizaje y la vinculación con la sociedad; es decir, nada nuevo. También había un pronunciamiento de que, a 10 años, de forma genérica, se convocaría a otra conferencia mundial. En suma, los contenidos de la hoja de ruta son tan insustanciales como lo fue el grueso de la conferencia de tres días (18 a 20 de mayo) en la ciudad de Barcelona, que resultó un verdadero fiasco, sin demérito de algunas participaciones y conferencistas. Vale la pena destacar el documento elaborado con años de antelación y con la participación de destacadísimos autores y representantes de las distintas regiones, presentado en una sesión especial por la GUNI (www.guninetwork.org).

La hoja de ruta fue intitulada “Más allá de los límites, nuevas formas de reinventar la educación superior”³. En ella, presentada sin que las delegaciones regionales o gubernamentales (hasta donde se sabe) la conocieran, la UNESCO se asume como

el “líder mundial y regional” de la educación y afirma que la conferencia “estuvo basada en múltiples y amplias consultas [y] prepara el camino para reinventar la educación superior”. Ahí también se indica que ésta fue un producto especial del Grupo de Expertos Técnicos (TEG) de la Conferencia Mundial 2022, quienes “consultaron” a 180 expertos y líderes de todas las regiones del mundo, con todo y que el conocimiento de la hoja de ruta no tomó en cuenta a los cientos o miles de expertos, ni los trabajos realizados por docenas que se dieron cita, por ejemplo, en la CRES 2018 de América Latina y el Caribe.



Hasta donde se ha podido consultar, los coordinadores, invitados especiales o panelistas centrales de esta conferencia (para no faltar a la verdad, su presencia se dio en un puñado muy seleccionado) no tuvieron ninguna participación ni conocieron estos trabajos mencionados por la UNESCO como de “amplia consulta”.

Esta hoja de ruta, que propone “reconfigurar la educación superior” regional y mundialmente, en realidad se asume de manera modesta al caracterizarse como una “versión de trabajo para fomentar la reflexión y el debate entre todas las partes interesadas vinculadas a la educación superior en escenarios globales, regionales y nacionales” (UNESCO, WHEC2022; 6) mediante seis principios orientados por los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) 2030 bajo la forma de un nuevo “contrato social”:

- 1) Inclusión, equidad y pluralismo.
- 2) Libertad académica y participación de todas las partes interesadas.
- 3) Indagación, pensamiento crítico y creatividad.
- 4) Integridad y ética.
- 5) Compromiso con la sustentabilidad y la responsabilidad social.
- 6) Excelencia a través de la cooperación en lugar de la competencia.

Y deben lograrse en el horizonte de un calendario general definido de la siguiente manera:

- 2022: difundir los resultados de la tercera Conferencia Mundial y promover un diálogo nacional, regional y mundial; [y] difundir una versión “actualizada” de la hoja de ruta a principios de 2023.
- Entre 2022 y 2024, activar una iniciativa intersectorial de la educación superior para “monitorear” el progreso hacia las metas de la educación superior en relación con los ODS y comenzar a construir propósitos más renovados hacia 2050.



- Entre 2023 y 2026, realizar una “recogida de datos y seguimiento” (sic) de los objetivos planteados para la educación superior y desarrollar una “plataforma global” que articule los esfuerzos regionales para facilitar la producción y el intercambio de buenas prácticas.
- En 2027, celebrar un foro de mediano plazo, dentro de las regiones y entre ellas.
- En 2030, definir los objetivos y las metas (de nuevo, ADT) para la educación superior, tomando en cuenta el futuro de la educación superior y los objetivos del año 2050.
- 2032: organizar la cuarta Conferencia Mundial.

Como se puede deducir, la ambigüedad de esta hoja de ruta, confeccionada por razones políticas por un grupo técnico de la UNESCO con el fin de salir del paso a una eventual declaración sobre el momento y las perspectivas de la educación superior, no tuvo más relevancia que la de justificar un cierre de la CMES 2022.

Tal fue el desencanto que, para fines de julio, es decir, una vez concluido el evento mundial, se realizó una conferencia universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba, ampliamente difundida y participativa, en la que la UNESCO no tuvo presencia (a pesar de sus previas declaraciones), con la excepción de un breve y protocolario mensaje del director del IESALC en turno. Más aún, el tema de la hoja de ruta o la discusión del proceso y resultados de la CMES 2022 tampoco se tomó en cuenta por los participantes de esta multitudinaria conferencia de universidades públicas de América Latina y el Caribe.

Conclusiones

Mientras que la calidad, importancia y trascendencia de las conferencias regionales de educación superior en América Latina ascendieron, las de las mundiales descendieron. Tomando como referencia la conferencia mundial más reciente, la de mayo de 2022, celebrada en Barcelona, lo señalado se hizo evidente, ya que ésta fue de cuarto nivel: no tuvo reuniones regionales, con excepción de la celebrada en la Universidad Nacional de Córdoba en 2018, y sus mensajes fueron la reproducción simple de los documentos que han aparecido desde hace décadas.

Como dato significativo, a pesar de que la UNESCO se ha asumido como el organismo líder en el debate sobre los cambios en la educación superior y en la construcción de un reinventado futuro, ha perdido tal liderazgo y no parece importarle que otros “actores” estén decidiendo los destinos de las universidades y de las IES en el ámbito nacional, regional o mundial. Esto se expresa en la tendencia expansiva y dominante de privatización y mercantilización que ocurre hoy en la mayoría de las regiones y países.

La CMES 2022 tuvo una marcada influencia de esta tendencia corporativa y permitió dejar clara la irrelevancia de la UNESCO frente a las empresas transnacionales que presentaron sus iniciativas millonarias y frente a la manera tan pobre como se presentó una hoja de ruta que fue asumida de manera explícita como transitoria y que tendría que repensarse en el futuro a partir del seguimiento y monitoreo de sus principios y objetivos generales. De manera comparativa, se debe destacar la participación de la GUNI, que presentó un informe mundial que tuvo la seriedad de haber sido organizado y planificado durante varios años, así como una visión de conjunto sobre siete temas cruciales sobre el futuro de la educación superior, mientras que dio cuenta de la realidad de las distintas regiones y sus especificidades.

Puede concluirse que la UNESCO ha dejado de presentarse como un líder mundial tanto conceptual como metodológico y, sobre todo, programático y político para generar compromisos que sus estados miembros puedan asumir. También ha dejado de ser un foco de erradicación de temas y formulaciones centrales para el debate académico e institucional, pues ha rebajado la riqueza teórica y propositiva en sus documentos y líneas de acción. De ser una brújula internacional, la UNESCO ha pasado a ser una institución más junto con otros organismos multilaterales y transnacionales, así como empresas con fines de lucro y agencias de financiamiento.

Más todavía, ha perdido sentido frente a los gobiernos pese a ser una institución de carácter intergubernamental. Esto hace que se deba plantear con toda seriedad la redefinición del papel de la UNESCO y de su principal instituto especializado en la educación superior, el IESALC, para retomar y renovar su papel en la vida y los cambios que se requiere realizar urgentemente para orientar de forma renovada la educación superior en un mundo convulsionado por la incertidumbre y la crisis generalizada. Ojalá que este llamado pueda considerarse importante para quienes hemos estado involucrados en este organismo durante mucho tiempo y aún tenemos la esperanza de que vuelva a ser un espacio de amplia participación para construir, con una alta calidad conceptual y programática, ideas y relatos para la toma de decisiones en las instituciones más importantes del siglo XXI: las universidades.

Notas

1. Las cinco conferencias regionales de entonces fueron: La Habana, noviembre 1996; Dakar, abril 1997; Tokio, julio 1997; Palermo, agosto 1997; y Beirut, marzo 1998, mismas que fueron consideradas en los debates de la CMES 1998, y subsecuentemente en la Declaración Final, en donde se presentaron los textos completos de las declaraciones regionales respectivas.
2. Véase: Ana Lúcia Gazzola y Axel Didriksson, et. al. (2007). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC, Caracas.
3. En este sentido, vale la pena destacar que la idea de la “reinversión” de la educación superior había sido profusamente destacada desde la primera conferencia mundial, y el mismo Carlos Tunnermann, miembro del grupo de redacción del documento central de discusión de la CMES 1998, lo recordó en un trabajo escrito hace ya 10 años antes, al realizar un balance sobre las conferencias de la UNESCO. Este trabajo se orienta a las perspectivas de las universidades de América Latina y el Caribe y afirma que “con base en los acuerdos de 1998 y 2008 ha llegado el momento de la reinversión de la universidad (subrayado ADT), para que así como en 1918, América Latina y el Caribe sea capaz de engendrar una nueva ‘idea de universidad’ que conlleve los elementos que se requieren para dar respuesta al gran desafío que nos plantea el ingreso de nuestra región en las sociedades del conocimiento, la información y el aprendizaje permanente”.

Referencias

- Dias Sobrinho, J. “La Evaluación de la Educación Superior en América Latina”. En Gazzola y Didriksson, *ob.cit.*
- Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Rodríguez Días, M. A. (2018). “CRES 2018: prioridad a la esperanza y a la utopía contra la operación y el oscurantismo”. En Suasnábar, et al. *Ob cit.*
- Suasnábar, C.; Del Valle, D.; Didriksson, A. (coords., 2018). *Balance y Desafíos: hacia la CRES 2018*. PRIU-Universidad Nacional de las Artes, Argentina.
- The Global University Network for Innovation (2022). *Higher Education in the World Report 8. Special Issue, New Visions for Higher Education towards 2030*. GUNI, Barcelona.
- Tunnermann, Bernheim, Carlos. “Las conferencias regionales y mundiales sobre la educación superior de la UNESCO”. *Revista Universidades*, Vol. 60, #47, septiembre-diciembre 2010; pp. 31-46.
- UNESCO. “Hoja de Ruta propuesta para la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior, WHEC2022, documento de trabajo; Mas allá de los límites, nuevas formas de reinventar la educación superior”.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: towards a Global Common Good*. UNESCO, Paris.

Las conferencias mundiales de educación superior y América Latina y el Caribe: ¿pasado épico, presente insatisfactorio, futuro incierto?

RODRIGO ARIM IHLENFELD^a Y CAROLINA CABRERA DI PIRAMO^b

^a Rector, Universidad de la República, Uruguay.

^b Profesora adjunta, Prorectorado de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay

Resumen

En el presente artículo, analizamos el proceso y la realización de la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES 2022) desde la realidad de las universidades de América Latina y el Caribe. Se incluyen tres dimensiones analíticas: la relevancia política de las conferencias mundiales, la instrumentación procedimental, y los formatos y contenidos del documento declarativo de esta CMES (“hoja de ruta”). Concluimos que la degradación de la Conferencia, que excluye la posibilidad de representación institucional, limitó la discusión profunda y argumentada de perspectivas distintas. A su vez, las redes y universidades latinoamericanas y caribeñas ocuparon un espacio marginal en la preparación y en la misma Conferencia, lo que contrasta con el peso de actores de otras regiones y formas institucionales (en particular, ONG y fundaciones). No obstante, el contenido de la hoja de ruta propuesta por la UNESCO cuenta con elementos novedosos y contrarios a reformas de mercado tradicionales, en algunos casos presentes en las preocupaciones de las redes latinoamericanas, así como con elementos relevantes para nuestras agendas futuras.

Palabras clave: universidades; educación superior; América Latina y el Caribe; Conferencias Mundiales de Educación Superior.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.94.658>

Conferências mundiais de ensino superior e américa latina e o caribe: passado épico, presente insatisfatório, futuro incerto?

Resumo

O seguinte artigo analisa o processo e a realização da terceira Conferência Mundial de Ensino Superior (CMES 2022) desde a realidade das universidades da América Latina e o Caribe. Incluem-se três dimensões analíticas: a relevância política das conferências mundiais, a instrumentação procedimental e os formatos e conteúdos do documento declaratório da CMES (“folha de rota”). Concluímos que a degradação da palestra, que exclui a possibilidade de representação institucional, limitou a discussão profunda e argumentada de perspectivas diferentes. Pela sua vez, as redes e universidades da América Latina e o Caribe ocuparam um espaço marginal na preparação e na conferência mesmo, o que resulta contrastante com o peso dos atores de outras regiões e formas institucionais (particularmente ONG e fundações). No entanto, o conteúdo da folha de rota proposta pela UNESCO tem elementos de novidade e contrários às reformas de mercados tradicionais, em alguns casos presentes nas preocupações das redes latino-americanas, assim como com elementos relevantes para nossas agendas futuras.

Palavras-chave: Universidades; Ensino Superior; América Latina e o Caribe; Conferências Mundiais de Ensino Superior.

The World Higher Education Conferences and Latin America and the Caribbean: Epic Past, Unsatisfactory Present or Uncertain Future?

Abstract

In this paper, we analyze the development and conduction of the III UNESCO World Higher Education Conference (WHEC) 2022 from the Latin American and the Caribbean universities' reality point of view. We include three analytic dimensions: the political relevance of the World Conferences, the developmental instrumentation, and the layouts and contents of this WHEC'S declarative document (“Roadmap”). Our conclusion is that by excluding the possibility of institutional representation, the demotion of the III World Conference limited the sound and deep discussion of diverse perspectives. In the same way, the Latin American and Caribbean networks and universities played a marginal role both developing and conducting this conference. This fact strikes contrastingly with the role of actors from other regions and institutions (particularly NGOs and foundations). That been said, UNESCO'S Roadmap contains some novel elements against traditional market reforms, something present in the concerns of the Latin American networks, as well as relevant elements for the implementation of our future agendas.

Keywords: universities, Higher Education, Latin America and the Caribbean; World Higher Education Conferences.

Introducción

Valorar la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES 2022) desde la perspectiva de las universidades latinoamericanas requiere explicitar criterios, marcos y estándares con los que se juzguen sus resultados y sus posibles derivaciones. Desde estas latitudes del mundo, ¿qué acciones concretas esperábamos las universidades? ¿Qué procesos de elaboración previos pretendíamos recorrer? ¿Qué agenda futura buscábamos impulsar?

El “humor” reinante en las principales redes de universidades de la región tras la CMES 2022 podría resumirse como frustración aunada al sentimiento de haber sido cercenadas en nuestra vocación de discutir, contrastar perspectivas y reivindicar nuestra historia y nuestras realidades. Sin embargo y en términos de los resultados observados, ¿en qué se fundamenta esta percepción los procedimientos instrumentados hacia la CMES 2022 y la definición de una agenda global para los años siguientes?

Conjeturamos que hay que buscar parte de las respuestas a esta pregunta en la importancia de las conferencias previas para el ambiente universitario regional, en la participación de las universidades y redes en la preparación y en la propia CMES 2022, y en el formato y contenido de la denominada “hoja de ruta” propuesta por la UNESCO como documento final. Esta conjetura presupone ubicar una valoración de la última Conferencia en el espacio de su relevancia política, de su instrumentación procedimental y de los formatos y contenidos de su documento declarativo.

El papel de las conferencias mundiales para las redes y universidades latinoamericanas

Las conferencias sobre Educación Superior (ES) previas (1998, 2009) fueron un foro de fuerte activismo y elaboración para el campo universitario de América Latina y el Caribe. Esto contrasta con la importancia relativa que las restantes regiones del mundo les brindaron a estos eventos. En buena medida, la participación de la región latina y caribeña fue en clave de resistencia. La amenaza, potencial o real, de reformas de inspiración neoliberal de los sistemas educativos en los 90 llevó a cierto abroquelamiento defensivo en la búsqueda de preservar algunos valores de nuestra tradición institucional y proteger a la ES en dos dimensiones percibidas como desafiadas: la autonomía y el autogobierno institucional y el financiamiento estatal directo. En los 2000, por razones diferentes como la crisis económica mundial de 2008, la postura regional fue similar: de reivindicación y defensa del modelo propio (Rovelli, 2018).

Las conferencias mundiales fueron consideradas como un ámbito de la institucionalidad global para el refugio, preservación y contrapeso ante reformas de corte neoliberal y la presión ejercida desde otras instituciones globales, en particular el Banco Mundial, que enfatizaban incorporar la competencia entre instituciones para el acceso al financiamiento público, el tratamiento en pie de igualdad de las universidades públicas y privadas, y la concepción del vector de productos generados en las universidades

como bien privado, con la excepción de la investigación básica. Así, las conferencias fueron la caja de resonancia global de la resistencia a estos enfoques y el ámbito para defender una versión más holística de lo universitario y su carácter de sostén del bienestar colectivo no solo para quienes se forman en la ES, de ahí la exigencia de su financiamiento a través de las políticas públicas.

Sin embargo, el avance de las fuerzas de mercados no es un proceso reciente ni exclusivo de América Latina. ¿Por qué entonces las conferencias adquirieron una relevancia superlativa en la región en comparación con la relevancia que les otorgaron otros sistemas universitarios en el mundo? Para construir una respuesta tentativa conviene precisar qué entendemos por el avance neoliberal sobre las universidades y cuáles han sido sus peculiaridades en nuestra región.

El concepto de neoliberalismo es ambiguo, y su aplicación al ámbito de las políticas de ES, escurridizo. Con frecuencia, se apela a él como categoría defensiva, como espejo dialéctico en el cual reconocer el riesgo de cambios que alteran lo que se entiende por elementos constitutivos esenciales de la universidad (Bacevic, 2018). Así, por ejemplo, entran bajo este paraguas los avances sobre el estatus especial autonómico de las universidades en la constelación de organizaciones públicas y privadas, y el derecho a discernir y a criticar la potestad de los cuerpos académicos, a definir los términos de sus vínculos con actores externos y la sociedad en su conjunto y la dirección de la institución.

En una rama de la literatura se ha afirmado que la acumulación de cambios cualitativos y cuantitativos promovidos por la cada vez mayor intromisión del mercado y de arreglos regulatorios de cuasi mercados –por ejemplo, promoviendo la competencia entre universidades a través de los *rankings* internacionales o para el acceso a líneas específicas de financiamiento desde las políticas públicas– está derivando en cambios sustanciales en lo que significa ser una universidad; es decir, cambios en la ontología institucional. Se postula que esto, sumado al decaimiento de la financiación estatal de la ES, es la razón de que haya cada vez menos presupuesto por estudiante, aunque la matrícula se dispare; de que los salarios docentes se vean mermados y el trabajo docente se subvalore (Giroux, 2018).

Pero el avance innegable y desigual de arreglos de mercado en muchos países no es la única fuerza transformadora del funcionamiento de las universidades. Sin duda, una de las tendencias más disruptivas para los sistemas universitarios es la transición, para usar la terminología de Martin Trow (1973), desde la ES de élite hacia sistemas masivos y universales. Como el propio Trow señala, estas tendencias no son solo cuantitativas, sino que también alteran las características intrínsecas del vínculo docente-estudiante, despersonalizándolo inexorablemente, e interpelan los enfoques pedagógicos y las modalidades de aprendizaje necesarios para promover la formación masiva de estudiantes.

La masificación de los sistemas universitarios interactúa con reformas de mercado, pero no es ni su consecuencia ni su origen.¹ Varios autores han señalado la extensión del paradigma neoliberal como causa de esos cambios relacionales (White, 2017; Keehn, Anderson, Boyles, 2018). Sin embargo, la masificación de las universidades y su impacto en la relación docente-estudiante ocurre paralelamente a la generalización de arreglos de mercado y no presupone vínculos de causalidad. Por lo tanto, se debe ser cuidadoso en la separación analítica entre factores de distinta naturaleza y origen que transforman a la universidad como concepto y realidad, en tanto que la trayectoria del

vínculo sociedad-universidad o las demandas de generalización de acceso, por ejemplo, son fuentes de cambios sustantivos.

Esto no obsta para reconocer que neoliberalismo es una categoría con valor heurístico. Más bien implica señalar que su uso generalizado y como retórica defensiva per se provoca que su poder analítico y explicativo de tendencias observadas se reduzca considerablemente. Siguiendo a Slaughter y Cantwell (2018), podemos conceptualizar al neoliberalismo desde una perspectiva normativa como la preferencia que tiene un conjunto de actores –individuos, organizaciones no gubernamentales (ONG), fundaciones sin fines de lucro, líderes políticos y corporativos, y el Estado– por el uso de mercados o cuasi mercados para alcanzar objetivos de política diversos como procesos de innovación, estabilidad económica, incrementos salariales o constitución de plataformas de provisión de bienestar social.

Subyace a esta visión un tratamiento de cliente-proveedor a las relaciones de mercados o cuasi mercados. Este marco conceptual que guía el accionar político se acompaña con criterios de gobierno, lo que lleva a Bacevic (2018) a hablar también del neoliberalismo como técnica de gobernanza que, a través de mecanismos de medición específicos, genera una estructura de incentivos para el accionar de las instituciones –entre ellas, las universidades– en función de objetivos de productividad sesgados a la promoción de la competitividad y la generación de valor económico medible y realizable en los mercados.

Si bien es una tendencia global, la expresión de los paradigmas neoliberales, tal como los hemos definido, tiene particularidades en la década de los 90. En América Latina y el Caribe, bajo el influjo de los programas de reformas estructurales impulsados por el Consenso de Washington, los 90 fueron un campo de prueba global de reformas de mercado de una forma más amplia y radical que en otras latitudes (Goldfajn, Martínez y Valdés, 2021). De hecho, en el ámbito de la ES se yuxtapusieron intentos de avanzar con arreglos de mercados a la tensión proveniente del cuestionamiento de modelos de gobernanza autonómicos donde, bajo distinto formato y peso relativo, las universidades se conducen por las comunidades internas (docentes, estudiantes, cuerpo funcional) y la reivindicación de un modelo propio de la región anclado en las tradiciones y marcos valorativos asociados a la Reforma de Córdoba de 1918.

A la radicalidad, por lo menos en el plano discursivo, de las reformas de mercado y su intento de aplicación en el mundo universitario se debe sumar la debilidad relativa de las universidades públicas. En el cono sur, los regímenes autoritarios estaban en retirada, por lo cual dejaron, en la mayoría de los casos, sistemas universitarios desbastados, cuyas reconstrucciones se pusieron en marcha hacia comienzos de los 90 (Argentina, Uruguay) o, bien, sufrieron transformaciones conservadoras y de mercado profundas con sesgos elitistas (Brasil, Chile).

El mayor peso de la agenda neoliberal en la región constituye una explicación plausible de las estrategias defensivas internacionales que las universidades latinoamericanas desarrollaron. Del mismo modo, la combinación de estas reformas estructurales de mercado aplicadas a contextos universitarios frágiles, en proceso de reconstrucción luego de años de autoritarismo en el Cono Sur, puede explicar por qué, dentro de América Latina y el Caribe, los sistemas universitarios públicos del Cono Sur fueron los que desarrollaron un mayor activismo propositivo en las dos primeras conferencias internacionales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) funcionó como resguardo, como foro validado por la comunidad internacional –académica y política– en el que las universidades latinoamericanas buscaron garantías ante las amenazas provenientes de otros ámbitos globales, como los organismos internacionales de financiación del desarrollo. Es decir, fue un ámbito donde la preservación del carácter de bien público de la ES y la defensa de las autonomías institucionales encontró receptividad para plasmarse en documentos internacionales capaces de esgrimirse como acuerdos de corte global, en contratase con las agendas de reformas de mercado y privatización que se insinuaban en algunos casos y se expresaban con claridad en otros.

Autores de distintos países de la región han remarcado la importancia de las conferencias como un indicio del estado del campo de producción de conocimiento en ES; es decir, como termómetro de los temas de agenda (Ordorika y Rodríguez-Gómez, 2018) y como instrumentos de política en tanto sus declaraciones constituyen una “estrategia integral de intervención recomendada para los Estados” (Rovelli, 2018). Vale recordar también el triple descentramiento que han adoptado los estados nacionales desde los años 60: desde arriba hacia abajo (la influencia de los organismos internacionales, en este caso del ámbito de la ES, como la UNESCO); hacia abajo (mediante transferencia de políticas y recursos de los estados nacionales a organizaciones locales); y el descentramiento del Estado hacia afuera (Peters y Pierre, 2006, apud Rovelli, 2018). En este último punto, destaca la influencia de ONG, pero también de fundaciones en la definición de la agenda y el debate educativo.

El proceso hacia la CMES 2022 y su instrumentación efectiva: diferencias con las conferencias previas

El camino hacia la tercera CMES fue tortuoso. La pandemia obligó su postergación –estaba prevista para el segundo semestre de 2021– y su carácter fue “degradado” en las escalas de categorización de eventos que utiliza la UNESCO, pasando de constituir una reunión representativa, categoría III (Conferencia no gubernamental, representantes de Estados, gobiernos, organizaciones intergubernamentales, organizaciones internacionales no gubernamentales) a una reunión no representativa, Categoría IV (Congreso internacional, participantes expertos cuyos aportes son a título individual).²

El cambio de categoría no es inocuo desde el punto de vista de los resultados que la Conferencia puede aportar. Las reuniones no representativas presuponen que las discusiones suceden entre individuos seleccionados por su conocimiento, no por su representatividad institucional. La voz de las universidades latinoamericanas no cuenta con representación propia. Formalmente, la Conferencia deja de ser un espacio para el posicionamiento de redes nacionales e internacionales de universidades y de entidades gubernamentales, y no se prevé el ejercicio del voto para la toma de resoluciones sustantivas. En particular, no se encuentra dentro de los mandatos habituales de una reunión categoría III la concreción de una Declaración Final –en formato articulado o comunicado–, cuerpo documental central de

las dos conferencias previas. Esta modificación neutraliza y entumece la importancia política de la Conferencia, al no presuponer definición alguna de corte normativo o propositivo con un mínimo carácter orientador de políticas.

De esta manera, las universidades de la región y sus redes pierden lo que percibían como principal foro de resonancia de su posicionamiento de resistencia y propuesta en la arena política global. Esta fuente de “malestar” –explicitado o no– se complementa con la pérdida de peso específico de la declaración de la conferencia regional. Recordemos que las declaraciones y planes de acción de las conferencias regionales constituyen anexos a las declaraciones mundiales, lo que nutre a los grandes acuerdos tejidos en la región con un barniz de oficialidad. Otro elemento ubica lo acordado en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018 en un tono de mayor intrascendencia como mandato para las políticas. A diferencia de lo sucedido en 1998 y 2009, la única CRES que se concretó fue la de América Latina y del Caribe. En otros términos, no solo cambió el carácter de la Conferencia, sino que la relevancia de su proceso de preparación entre regiones y países se opacó considerablemente con respecto a la primera y segunda.

La postergación de la CMES 2022 causó, adicionalmente, que la conferencia regional ocurriera cuatro años antes. A su vez, esto repercutió en la actualidad o integridad de sus contenidos, más si se considera que, entre la conferencia regional y la mundial, la pandemia tuvo un impacto disruptivo en la coyuntura y tendrá efectos de largo plazo, cuyas características todavía no se conocen pero que deberían constituir preocupaciones medulares en la próxima década, debido a su efecto sobre las trayectorias educativas de las futuras cohortes de estudiantes.

Durante 2021 –en pandemia– las características de las actividades previas a la CMES 2022 impulsadas desde la UNESCO reflejaron ese cambio sustantivo en su definición. Éstas fueron actividades resultadas de un congreso internacional, de puesta a punto y debate, no de una conferencia resolutive. El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) no se apoyó en las redes nacionales e internacionales





latinoamericanas para organizar eventos preparatorios. Más bien, apostó a una serie de encuentros en modalidad de webinarios en asociación con otros actores (Secretaría General Iberoamericana, SEGIB; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI) y algunos organismos multilaterales o privados asociados al financiamiento de la ES. A estos espacios se convocó en forma individual a ponentes de la región, también provenientes del ámbito académico, con la consiguiente emergencia de un sentido de protesta en algunas asociaciones de universidades nacionales y regionales. Estos encuentros en ningún caso contaron con resúmenes de la actividad que fueran remitidos como insumos a la Conferencia Mundial, reafirmando el carácter de congreso de discusión sobre temas de ES y sus problemáticas más que de constitución de base documental para la elaboración programática ordenada.

Una muestra de este carácter de congreso, más que de reunión, es la denominación y caracterización de sus actividades, que siguen una lógica de encuentro académico amplio. Además de instancias de apertura y clausura, el programa del evento se organizó sobre la base de “mesas redondas” de temas específicos, con exposiciones, así como charlas magistrales y talleres.

Sin embargo, debe notarse que el proceso de preparación de la CMES 2022 desde el mundo universitario latinoamericano no fue ni ordenado, ni particularmente participativo. Más allá de actores individuales o instituciones puntuales, las macrouiversidades latinoamericanas le dieron un lugar marginal en sus agendas. No hubo registro de seminarios o conferencias académicas organizadas desde el mundo universitario en forma sistemática de cara a la concreción de la CMES 2022. El grueso de las actividades preparatorias descansó en el esfuerzo de

las principales redes de segundo o tercer piso:³ la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) y la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). Los grupos de redacción –entre los que existieron espacios de intersección no despreciables⁴– estaban integrados por alguna docena de responsables individuales, pero no hubo instancias de validación estamental o académica que propiciaran una participación amplia con cobertura de la diversidad del espectro de universidades importantes de la región. Estas apreciaciones no quitan validez a los aportes que contienen las tres piezas documentales.⁵ Más bien se señalan para contemporizar y relativizar el grado de preocupación (y “malestar”) efectivo que la Conferencia pudo haber tenido en la región.⁶

Por último, el desarrollo en sí de la Conferencia Mundial en la lógica de pasar como congreso internacional tuvo características que fungieron como espacio de irritación hacia América Latina y el Caribe.

En primer lugar, ni estos tres documentos, ni el documento que resume la posición de la CRES 2018, ocuparon un papel relevante en la CMES 2022 de Barcelona. Alguno de ellos fue presentado en mesas específicas, en clave de discusión de tópicos, pero no fungió como aporte para demarcar una agenda de política. No obstante, es también de orden señalar que la hoja de ruta planteada por la UNESCO abarca, temáticamente, algunos de los aspectos señalados por los tres documentos.

En segundo lugar, los actores latinoamericanos y caribeños universitarios ocuparon un papel marginal. Fueron invitados a pocas mesas y su presencia fue nítidamente menor que la de actores de otras regiones, aun cuando la participación fuera siempre a título individual.

En tercer lugar, las mesas tuvieron una excesiva representación de actores institucionales no universitarios –fundaciones, organismos internacionales– cuya presencia fue nítida y contrastaste con la casi ausencia de rectoras y rectores en lugares protagónicos de las agendas, en particular provenientes de la región.

La marginalización de la región del proceso de intercambio en el diseño de la CMES 2022 queda en evidencia si se analiza la integración de los espacios que se estructuraron en ella. A continuación, se reportan los eventos y la participación de actores de la región, según el programa final de la CMES 2022.

Se realizaron 66 mesas redondas, con una cantidad muy variable de ponentes-moderadores: entre una y 14 personas. De la totalidad de estas mesas se registran participaciones de:

Nueve autoridades de universidades privadas de América Latina y el Caribe.

Diez representantes de ministerios o gobiernos de la región.

Dos representantes de redes de universidades (UDUAL y ENLACES).

Una persona que figura como investigadora, de Argentina.

Una persona de FLACSO.

Una persona de CLACSO.

Un representante de federación de docentes.

Una autoridad de una universidad pública.

Se realizaron 45 charlas magistrales. En tres de ellas participaron ponentes representantes de organizaciones regionales: la presentación de un libro (organizada por ENLACES, Ediciones universitarias de la UBA y la Universidad Nacional de Córdoba), una charla dada por el director ejecutivo de una universidad privada mexicana y otra de un ministro de la región.

En este punto es necesario incorporar algún matiz. Otros actores regionales –por ejemplo, *think tanks*, cuyos integrantes no ocupan espacios de decisiones presentes en universidades– se arrogaron el derecho de hablar “en nombre” de la universidad latinoamericana, a veces de forma relativamente beligerante. Más allá de la molestia compartible por la presencia de autores no universitarios con intereses segados sobre la ES, como fundaciones asociadas a entidades de financiación, en la presencia latinoamericana se hizo notar un peso relativo de actores sin responsabilidades actuales de conducción y representación válida en forma explícita por universidades. La participación de este tipo de actores, como los *think tanks* o las fundaciones, debería merecerles a las universidades regionales una profunda reflexión.

Algunos estudios han mostrado con claridad cómo este tipo de espacios, según los énfasis de las políticas nacionales, pueden asumir roles que van desde la definición de agendas prioritarias alternativas a las agendas definidas por los Estados o el acompañamiento técnico –a favor o en contra– de las políticas públicas implementadas. Éstas gozan de marcos normativos laxos, con el poder de la experticia técnica y la capacidad de generar y readaptar una política “fresca” sin lastres previos. Si la universidad latinoamericana como concepto desea proyectar su peso político internacional, debería estar atenta a la degradación de su propia imagen de representación, muy distinta al peso directo y activo de rectoras y rectores en las conferencias previas.

En cuarto lugar, como dijimos, la dinámica fue de intercambio encapsulado en mesas redondas, charlas magistrales y talleres específicos, como sucede en congresos. No hubo espacios de síntesis y de acuerdos tentativos, equipos de redacción de conclusiones, búsqueda de acuerdos en redacciones finales. El producto resultante, la hoja de ruta, titulada “Más allá de los límites, nuevas formas de reinventar la educación superior”, fue una propuesta preelaborada por la UNESCO, donde no se generaron espacios de diálogo para incorporar correcciones o preocupaciones. Éste era un camino esperable, en tanto que no había actores representados, sino participantes individuales por el formato que finalmente asumió la CMES.

En suma, hay razones procedimentales que justifican la crítica y el malestar desde el ambiente universitario de la región. La definición de la CMES 2022 como congreso internacional de expertos dispara una sensación de despojo de una arena política donde nuestras universidades habían logrado articular y, sobre todo, validar un discurso defensivo contra el avance de reformas de mercado y discursos propositivos, que filtraron las declaraciones finales de las conferencias previas. A partir de esta constatación, surgen otros cuestionamientos sobre la dinámica previa y en la misma CMES 2022, por ejemplo, el escaso peso de las universidades de la región en las instancias de preparación; la ausencia de consideración de la única conferencia regional en forma explícita; la escasa presencia de los documentos

armados por las redes en el entretendido de las actividades en Barcelona; el peso relativo de actores no universitarios ni gubernamentales en las mesas e instancias de intercambio pautadas; y una hoja de ruta que no fue objeto de intercambio *in situ*. La tercera CMES no fue un espacio para dirimir diferencias y marcar posiciones.

¿Qué dice y qué determina la hoja de ruta?

El tercer aspecto por considerar es el contenido de la hoja de ruta (UNESCO, 2022) más allá de su proceso de elaboración. ¿Hay en ella aspectos novedosos que indican una penetración mayor en el ágora global sobre ES de planteos asociados a las reformas de mercado, resistidas con relativo éxito desde la región en las conferencias mundiales previas? Para dar una respuesta primaria, habría que comparar las



declaraciones mundiales previas con el contenido de la hoja de ruta 2022, en aspectos críticos para las universidades latinoamericanas como son la autonomía institucional y la libertad de cátedra, el financiamiento y la promoción del sector privado o la ausencia de compromiso del sector público.

El siguiente cuadro comparativo muestra los principales planteamientos emergidos de las declaraciones finales de las dos primeras conferencias mundiales (1998, 2010) y de la hoja de ruta de la CMES 2022. Se analizan desde dimensiones críticas para evaluar la penetración de enfoques neoliberales, mercantilizadores o privatizadores de la ES en función de las definiciones que presentamos al comienzo del presente artículo (UNESCO, 2010; UNESCO, 1998). Se trata de desentrañar en qué medida la hoja de ruta 2022 podría leerse como un insumo con mayor propensión a defender arreglos de mercados o cuasi mercados como guía estructuradora de los sistemas de ES, siendo conscientes de los límites de declaraciones negociadas y no exhaustivas en sus alcances.

Para la comparación, elegimos los aspectos que más peso han tenido en la discusión regional y que han sido origen de fricciones conceptuales (Cuadro 1). Esto no presupone nuestra aceptación de que estas dimensiones resultan las más relevantes para realizar un análisis pormenorizado del avance de concepciones de mercado sobre el funcionamiento de la superiores. Ese análisis está fuera del alcance de este artículo.

Cuadro 1. Comparación en el tratamiento de aspectos críticos sobre el funcionamiento de los sistemas universitarios

Año	Autonomía y gobierno	Financiamiento	Otros tópicos vinculados
1998	<p>“[Las instituciones de educación superior deberán] disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas”. (p.6)</p>	<p>“Los establecimientos de enseñanza superior deben gozar de autonomía para manejar sus asuntos internos, aunque dicha autonomía ha de ir acompañada por la obligación de presentar una contabilidad clara y transparente a las autoridades, al parlamento, a los educandos y a la sociedad en su conjunto”. (p. 13) “La diversificación de las fuentes de financiación [...] se debería seguir reforzando a fin de garantizar el desarrollo de este tipo de enseñanza”. (p. 14)</p>	<p>Acceso: Igualitario, en función de “sus méritos respectivos” Estructura del sistema: Promoción de la diversificación institucional Áreas disciplinares: No hay priorización clara de unas áreas sobre otras. Rankings internacionales: No hay mención. Vínculos al interior del sistema: No hay mención. Carácter: Servicio público</p>
2009	<p>“La autonomía es un requisito indispensable para que los establecimientos de enseñanza los puedan cumplir con su cometido gracias a la calidad, la pertinencia, la eficacia, la transparencia y la responsabilidad social”. (p. 5)</p>	<p>“Financiación: La educación sigue siendo un bien público, pero debería estimularse también la financiación privada. Aunque deben agotarse todos los esfuerzos con vistas a aumentar la financiación pública de la educación superior, es preciso reconocer que los fondos públicos son limitados y tal vez no resulten suficientes para un sector que evoluciona tan rápidamente. Deberían explorarse otras fuentes de financiación, en particular las que se basan en iniciativas conjuntas de los sectores público y privado”. (p. 12)</p>	<p>Acceso: Igualitario, en función de “sus méritos respectivos” Estructura del sistema: Promoción de la diversificación institucional Áreas disciplinares: Ecléctico, parece priorizar STEM, redactado para no transmitir la impresión de desconsideración hacia ciencias sociales y humanas. Rankings internacionales: No hay mención. Vínculos al interior del sistema: No hay mención. Carácter: Bien público</p>
2022	<p>“Es esencial proteger la libertad académica [...]. Esto requiere un alto grado de autonomía y autogobierno institucional y un equilibrio adecuado entre la autonomía y la responsabilidad pública”. (p.10) “El autogobierno es importante para garantizar un enfoque colegiado en la toma de decisiones y la gestión académica”. (p.25)</p>	<p>“Los sistemas con mayor proporción de financiación pública han demostrado ser menos vulnerables a las crisis sanitarias y económicas”. (p.19) “No existe una solución universal [...] (el financiamiento debe prestar) la debida atención a los hechos de que (i) el talento y el mérito están presentes de diversas formas y los mecanismos de admisión que no se basan en la equidad pueden simplemente reproducir la desigualdad; (ii) los sistemas de financiación también podrían funcionar como barreras de admisión que conduzcan a la exclusión y/o a la segregación socioeconómica [...]; (iii) la financiación privada no debería estar vinculada exclusivamente a las contribuciones de los hogares o de los individuos, las empresas también pueden contribuir de varias maneras en relación con la ES con orientación profesional o académica”. (p. 30) “Un mayor número de países podría adoptar la ‘enseñanza gratuita selectiva’, según la cual el 40 por ciento o el 60 por ciento más pobre de la población estudiantil recibe educación superior gratuita”. (p.30)</p>	<p>Acceso: Cuestionamiento al mérito como criterio de acceso a la educación superior Estructura del sistema: Diversificación, pero con una clara preocupación por su posible consecuencia de estratificación Áreas disciplinares: Preocupación por la subordinación actual de las humanidades, las ciencias sociales y las artes Rankings internacionales: Preocupación sobre sus impactos en la asignación de recursos sesgada hacia instituciones de élite en detrimento de instituciones masivas Carácter: Bien público</p>

Un eje central para las redes y universidades latinoamericanas en sus elaboraciones conceptuales de cara a las conferencias mundiales ha sido la defensa de la autonomía y el autogobierno. En esta dimensión, las conferencias han reconocido en forma explícita a la autonomía como un rasgo constitutivo de un funcionamiento orgánico adecuado de las universidades, en una tradición “humboldtiana”, que combina investigación y enseñanza dentro de un mismo marco institucional (Humboldt, 2005). Tanto en las declaraciones de 1998 y 2010 como en la hoja de ruta 2022, la autonomía no es una pretensión de independencia, en tanto que implica la obligación institucional de “rendir cuentas” en forma transparente y periódica en la sociedad, tanto en términos de los logros alcanzados en las funciones sustantivas –enseñanza, investigación, extensión o responsabilidad social– como en el uso de los recursos materiales bajo su administración.

Es de interés señalar que la hoja de ruta 2022 trae consigo dos novedades en esta materia. En primer lugar, en la primera Conferencia se incorpora una mención explícita al “autogobierno” como forma de instrumentar la autonomía, con base en un principio de gestión colegiada de la gestión político-institucional. Siguiendo a Marsiske (2010), la autonomía universitaria tiene tres componentes: el del gobierno propio universitario, el académico y el financiero; con lo cual, autonomía y autogobierno no son sinónimos. Prueba de ello es que muchas entidades estatales gozan de autonomía técnica, pero la designación de sus autoridades descansa en los poderes políticos. Así, incorporar esta mención explícita es consistente con preocupaciones de larga data en las universidades latinoamericanas, ante la búsqueda de injerencia por parte del poder político en la toma de decisiones universitarias. En segundo lugar, hay un señalamiento de promover una autonomía articulada entre instituciones que deben integrar un sistema de ES, cuyos objetivos solo se pueden lograr si una coordinación sistemática media entre sus universidades.

A su vez, otra dimensión que ha merecido posicionamientos firmes de redes y universidades latinoamericanas y caribeñas es la caracterización de la ES como bien público social y responsabilidad de los Estados. El carácter de bien público fue incorporado recientemente en la declaración de 2009 (Lopez Segre, 2010), incorporación en la que las delegaciones de la región cumplieron un papel importante. Si bien las implicancias de esta caracterización para las políticas públicas en ES no son claras (Cabrera di Piramo y Arim Ihlenfeld, 2022; Sigh, 2014), esto implicó, desde la mirada latinoamericana, un avance con respecto a 1998, cuando se la había definido no como un bien, sino como un servicio público. La caracterización de bien público se mantuvo en todos sus términos en 2022.

Donde emergen más dudas sobre la presencia de un cambio discursivo actual es sobre el grado de responsabilidad de los Estados en la provisión de este bien público. En la declaración de la Conferencia 1998, se afirma que el financiamiento público “sigue siendo fundamental”, y en 2009 emerge una explícita preocupación de asegurar que no se degrade el nivel de inversión pública. Es importante tener presente que la priorización discursiva de la inversión pública no presupone una apuesta a la gratuidad ni a un financiamiento centrado exclusivamente en los tesoros nacionales. De hecho, tanto en 1998 como en 2009, se impuso como objetivo de política la diversificación de las fuentes de financiamiento, e incluso en 2009 se mostró cierto escepticismo sobre la idea de que los recursos gubernamentales pudieran impulsar el

desarrollo de la ES en los países de menor desarrollo relativo, donde “es preciso reconocer que los fondos públicos son limitados y que pueden no satisfacer las necesidades de un sector en rápido crecimiento” (UNESCO, 2010, p.12).

Los énfasis en el financiamiento público no están presentes bajo estas formas en la hoja de ruta 2022, aunque de la lectura global del documento emergen algunas preocupaciones consistentes con la necesidad de mejorar el soporte financiero de los Estados. En particular, hay un tono tenuemente crítico sobre la preponderancia de arreglos de cuasi mercados para que las instituciones universitarias accedan a los recursos (aspecto no mencionado en las declaraciones de las conferencias previas) y una clara preocupación de que la expansión de los sistemas de ES tiendan a sostenerse en el arancelamiento:

En muchos países, en lugar de que la ES se financie progresivamente con fondos públicos y, por tanto, sea gratuita para los estudiantes, la tendencia predominante ha sido aumentar las tasas de matrícula y otros costes indirectos. Esto supone una importante carga financiera para los estudiantes, que afecta tanto al acceso como a la finalización de los estudios, sobre todo para los estudiantes de bajos ingresos que, en algunos casos, tienen que contraer elevadas deudas y hacer fuertes reembolsos al graduarse (UNESCO, 2022, p. 9).

La hoja de ruta avanza en esta materia e insinúa que un objetivo de los países con estructura de financiamientos centrados en el pago de matrículas es construir políticas públicas financiadas por los estados que aseguren la gratuidad de, por lo menos, 40% del estudiantado más vulnerables. En esta materia, es de hacer notar una carencia de las propuestas realizadas desde América Latina y el Caribe. El problema del endeudamiento estudiantil, que emerge como un problema global pero que en la región ha tenido expresiones tan relevantes como la chilena, no está presente como un problema por afrontar ni en los documentos preparatorios de la CMES 2022 (AUGM, UDUAL, ENLACES), ni en la CRES 2018. Es posible que esta ausencia y la preocupación por el financiamiento público se explique por el peso relativo en dichas redes de los sistemas universitarios gratuitos (Argentina, Brasil, México, Uruguay).

Mención especial merece el enfoque presente en la hoja de ruta sobre desigualdades en la priorización de disciplinas y la conformación de sistemas de educación superior jerárquicos. Si bien las declaraciones 1998 y 2010 enfatizan la formación “cívica” como objetivo, no hay referencias a los problemas de subordinación creciente, producto del avance de los discursos de corte neoliberal, de las artes, ciencias sociales y humanidades. De hecho, en la declaración de 2010 (de la Conferencia de 2009) se parece priorizar las ramas de las ciencias, tecnologías, matemáticas e ingenierías con un enfoque productivista. En 2022, la preocupación por la subordinación mencionada emerge a título expreso.

Una constatación análoga opera con respecto a la creciente diversificación institucional de los sistemas universitarios. En 1998 y 2009, la diversificación era visualizada solamente como una virtud, un instrumento imprescindible para atender una población estudiantil más numerosa y diversa. La hoja de ruta 2022 problematiza esta realidad. La diversificación es una necesidad, pero también un riesgo de fragmentación y estratificación, pues una democratización vía diferenciación institucional podría constituir un mecanismo

perverso de reproducción social de las desigualdades de origen. Este aspecto ha sido tratado en la literatura. En algunos países de Europa occidental, se evidenció hace varias décadas; para dar respuesta a los procesos de masificación iniciados en los años 60, se diversificaron las instituciones y formaciones. Como a las nóveles instituciones y formaciones ingresaban las/os estudiantes “nuevos” y estas instituciones debían ganarse prestigio, emulaban prácticas universitarias que no eran en todos los casos las mejores, provocando un proceso de “homogeneización imitativa” que desterraba toda posibilidad de diversificación que atendiera a la diversidad estudiantil (Neave, 2001). En la hoja de ruta 2022 la siguiente cita evidencia estos planteamientos:

Un problema importante que subyace a esta situación es la visión jerárquica de las ocupaciones y los tipos de instituciones. Para muchos, el trabajo académico en las universidades elitistas tiene un valor intrínseco superior al de otras formas de actividades de aprendizaje y formación más aplicadas. En algunos casos, algunas disciplinas académicas se consideran más valiosas que otras. Aunque no hay forma de justificar y mantener razonablemente esas jerarquías, el funcionamiento de muchas instituciones y grupos se basa en ellas.

Esta visión jerárquica ha relegado tanto las bellas artes como las artes escénicas, los deportes y los programas tecnológicos y profesionales a una posición relativa inferior. Al mismo tiempo, las humanidades (que son esenciales para cualquier experiencia educativa) y, en algunos casos, las ciencias sociales, se han visto menoscabadas. Además, los programas no académicos (como los que están más orientados a la profesión o a la práctica) se consideran una especie de ES de segunda clase (UNESCO, 2022, p. 32).

También es posible identificar otras novedades con respecto a las declaraciones de las conferencias anteriores, que fungen como advertencias al avance de enfoques de mercado en la ES, por ejemplo: una expresa orientación a fomentar la cooperación sobre la competencia al interior de los sistemas, o una crítica incipiente a los efectos perversos que los rankings internacionales pueden provocar, vía una priorización del financiamiento público a instituciones de elite; estos son aspectos no incorporados en las declaraciones de las conferencias mundiales previas. Sin embargo, nos parece pertinente culminar esta sección señalando una diferencia particular, que es una desviación del discurso preponderante en los eventos mundiales previos y un cuestionamiento a la reivindicación de la meritocracia como pauta de acceso a posiciones sociales, incluyendo el acceso a instituciones más prestigiosas de ES. La meritocracia como marco de aceptación de las diferencias sociales se encuentra profundamente emparentado con los enfoques neoliberales e individualistas, que poca atención ponen en cómo los marcos comunitarios moldean conductas personales –incluyendo las decisiones de formación– y determinan posibilidades objetivas a lo largo de la vida.

En las sociedades desiguales, el mérito o la capacidad, como han demostrado muchos países, tiende a operar como desigualdad encubierta. Si los sistemas educativos (empezando por los programas de la primera infancia) no son capaces de compensar las disparidades o, peor aún, contribuyen a reproducirlas o amplificarlas, quienes acceden a la ES pertenecen ya a los grupos más privilegiados

de la sociedad. Si la admisión a la ES no presta atención a la desigualdad social, acaba excluyendo a quienes tienen talento y mérito y han nacido en hogares desfavorecidos. Esto hace que se reproduzcan las disparidades y se reduzcan las posibilidades de movilidad social. Además, las formas existentes de entender el mérito o el talento no son necesariamente sensibles a las diferentes capacidades que pueden tener las personas y a menudo se centran en el rendimiento académico, operacionalizado en términos restrictivos y formales (por ejemplo, a través de exámenes de altas consecuencias). Los criterios y procedimientos de acceso deben cuestionar esta visión restrictiva del mérito (académico) (UNESCO, 2022, p. 28).

La necesidad de repensar los mecanismos de acceso y asignación de estudiantes a diferentes universidades, ordenadas jerárquicamente por estructuras de prestigio, no era problematizada en las dos conferencias anteriores, al punto que la mención al acceso igualitario se condicionó en ambas ocasiones “en función de los méritos respectivos”. Esta visión es compatible con enfoques del individualismo metodológico. En 2022 hay un cambio discursivo nítido que obliga a pensar nuevas políticas de acceso y es una desviación importante de los marcos ideológicos neoliberales, donde la forma de acreditar derechos “diferenciales” se asocia a la demostración de méritos académicos individuales que, sin más, son una forma de reproducir y consolidar desigualdades sociales preexistentes.

Por supuesto, hay puntos “ciegos” en la hoja de ruta, como la no explicitación del papel central de los Estados en el sostén del financiamiento, o la ausencia de una preocupación por un incremento en la inversión pública. Pero, tanto en términos comparativos con las declaraciones de las conferencias previas, como en términos de los nuevos temas y enfoques —crítica a la meritocracia; preocupación por la estratificación; señalamiento de los problemas de endeudamiento y de la necesidad de avanzar hacia espacios de gratuidad en los sistemas más mercantilizados; promoción de la cooperación y de la ciencia abierta—, no hay elementos para afirmar que el documento es un caballo de troya para impulsar las reformas mercantilizadoras en los sistemas de educación superior.

Reflexiones finales

En el mundo universitario contemporáneo hay presiones claras que promueven arreglos de mercados y cuasi mercados como enfoques de política para orientar las prioridades de la universidad y moldear el vínculo entre los actores universitarios en clave cliente (estudiante, empresas, estados) y oferente de bienes (títulos de grado, servicios universitarios). América Latina y el Caribe no son una excepción.

Sin embargo, del contenido de la hoja de ruta 2022, propuesta por la UNESCO, no emergen elementos para afirmar que la misma constituye una herramienta para avanzar en esta agenda. Más bien, en ella se consideran aspectos y dimensiones novedosas y críticas de los modelos desreguladores, descentralizadores y proarreglos de mercados para la ES, como crítica a la meritocracia, respeto a la autonomía y el autogobierno, combate a la subordinación de las

humanidades y las artes, preocupación por desarrollos universitarios estratificados y reproductores de desigualdades.

A pesar de lo anterior, el proceso hacia la CMES 2022 y posterior a ella en nuestra región fue complejo y las críticas de las redes de universidades son fundadas. La degradación de la Conferencia Mundial, que excluye la posibilidad de representación institucional, limitó y entumeció la discusión profunda y argumentada de perspectivas distintas. El camino de preparación hacia la CMES 2022 fue deficiente y políticamente sesgado, con un peso específico muy bajo de las redes y universidades regionales. La representación de actores no universitarios, entre ellas fundaciones con intereses económicos en la ES, fue desmesurada y contrastaste con el espacio que ocuparon autoridades universitarias en general.

Del lado latinoamericano y caribeño también hubo deficiencias en la representación y en el proceso –documentos elaborados en espacios relativamente enclaustrados, que no fueron discutidos en ámbitos universitarios amplios, bajo involucramiento de universidades públicas en forma directa, una suerte de asunción de rol de representación por actores que no ejercen papel de conducción en las universidades de la región hoy en día– pero la orientación política desde la UNESCO priorizó un enfoque que limitó el papel de la CMES como ágora de intercambio propositivo y democrático.

Para las universidades de la región, las conferencias han constituido espacios de preocupación, de elaboración y disputa conceptual; es decir, una arena de resistencia y de propuesta. Las universidades latinoamericanas encontrarán un resguardo en estos ámbitos para defender sus modelos institucionales, un concepto de universidad anclado en las sociedades que habitamos y de una vocación democrática, por lo menos en el plano del discurso, que buscaba generalizar el acceso al conocimiento avanzado mientras que alentaba alinear las agendas de investigación y el vínculo con el medio social a las necesidades genéricas de un desarrollo endógeno e inclusivo.

Quizás debamos asumir la Conferencia 2022 como un hito particular. Más que pensar en elaborar y debatir ante un incentivo externo como las próximas conferencias, las universidades deberíamos salir de la retórica reiterativa de lo pasado para erigir, sobre nuestras señales de identidad y nuestras caras, elaboraciones conceptuales, nuevas propuestas de transformación. Desde nuestra autonomía, con rigurosidad y compromiso social, la mejor defensa de modelos universitarios democráticos e integrados a nuestras sociedades contra avances potenciales de modelos de mercado es renovar la capacidad de transformación y cambio, delineando las universidades que el siglo XXI necesita como uno de los pilares de un desarrollo sostenido, igualitario, sustentable y respetuoso de lo democrático en todos sus planos.

Notas

1. Por ejemplo, la densificación de la población estudiantil y la despersonalización del vínculo entre el cuerpo docente y estudiantil de la formación de pregrado y grado es un campo propicio para ubicar al estudiante no como un integrante de una comunidad de aprendizaje, sino como un cliente, un consumidor por atender con base en los derechos del estatus de consumidor.
2. Reglamento para la clasificación de conjunto de las categorías de reuniones convocadas por la UNESCO.
3. A esto se le suman algunas asociaciones de universidades nacionales que remitieron documentos a la Conferencia y los estados nacionales que deben elaborar informes sobre el estado de la ES en su país, siguiendo pautas específicas hechas por la UNESCO.
4. Es de orden dejar establecido que quienes escribimos este artículo participamos, desde la Universidad de la República, Uruguay, en forma activa en la redacción de los documentos de UDUAL y AUGM, y en forma más marginal en el documento de ENLACES.

5. Para un análisis primario y exploratorio de los contenidos comparados de estos documentos, ver Cabrera Di Piramo y Arim Ihlenfeld (2022), sometido a la revista *Pensamiento Universitario*.
6. A esto se suma que los documentos de AUGM (2022) y ENLACES (2002) se aprobaron entrado el año 2022, sin margen para presentaciones públicas y debates. El documento de UDUAL (2021) circuló con anterioridad, habiéndose realizado algunas presentaciones

públicas. No obstante, ninguno de los tres documentos fue objeto de intercambios en profundidad en los ámbitos universitarios, ni de aprobaciones en reuniones de autoridades de universidades de carácter amplio. A su vez, en algunos de estos espacios, como ENLACES, en la actualidad no participan redes de países enteros, como es el caso de Chile, Paraguay, Bolivia, Perú, Ecuador o varios países de Centroamérica.

Referencias

- Allan, G. (2018). The Conversation of a University. En A. Stoller, y E. Kramer, *Contemporary Philosophical Proposals for the University Toward a Philosophy of Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- AUGM. (2022). *Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. (2022). Declaración de Montevideo*. Montevideo: AUGM.
- Bacevic, J. (2018). University under Attack? Politics, Contestation and Agency beyond the 'neoliberal university'. En R. Barnett, y M. Peters, *The Idea of University: Contemporary Perspectives*.
- Cabrera Di Piramo, C., y Arim Ihlenfeld, R. (2022). *¿Cuáles son los aportes actuales de las redes de universidades de América Latina y el Caribe a la agenda global de la Educación Superior?*. Manuscrito no publicado.
- Educación, E. L. (2002). *La visión del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior de cara a la III CMES*.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder editorial.
- Goldfajn, I., Martínez, L., y Valdés, R. O. (2021). Washington Consensus in Latin America: From Raw Model to Straw Man. *Journal of Economic Perspectives*, 35(3).
- Humboldt, W. (2005). Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín. *Logos: Anales del Seminario de Metafísica* (38).
- Keehn, G., Anderson, M., y Boyles, D. (2018). Neoliberalism, Technology, and the University: Max Weber's Concept of Rationalization as a Critique of Online Classes in Higher Education. En A. Stoller, y E. Kramer, *Contemporary Philosophical Proposals for the University Toward a Philosophy of Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- López Segrera, F. (2010). Visión de la II Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, 2009). *Acta Scientiarum Education*, 32(1).
- Marsiske, R. (2010). La autonomía universitaria. Una visión histórica y latinoamericana. *Perfiles Educativos*, 32.
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Ordorika, I., y Rodríguez-Gómez, R. (2018). Field of Higher Education Research in Latin America. En *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Países Bajos: Springer.
- Sigh, M. (2014). Higher Education and Public Good: precarious potential. *Acta Academica*, 46 (1), 98-118.
- Slaughter, S., y Cantwell, B. (2018). Academic Capitalism Reflections on Higher Education in the United States and European Union. En M. Peters, y R. Bennett, *The Idea of the University: Contemporary Perspectives* (Kindle ed., Vol. 2). Peter Lang.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley, CA.
- UDUAL (2021). *Documento emitido a la III CMES*.
- White, M. (2017). *Towards a Political Theory of the University. Public reason, democracy and higher education*. New York: Routledge. Taylor y Francis Group.

Balance sobre la III Conferencia Mundial sobre la Educación Superior

ADA LUCIA GALLEGOS RUIZ CONEJO^a Y LIDA ASENCIOS TRUJILLO^b

^a Universidad Nacional Mayor de San Marcos

^b Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

Resumen

La tercera Conferencia Mundial sobre Educación Superior generó expectativas respecto al incumplimiento de objetivos trazados acerca del desarrollo pleno de las sociedades a través del mejoramiento de la calidad de la enseñanza en los centros de educación superior. Una evaluación objetiva de lo acontecido en el evento mundial permite afirmar que éste se caracterizó por la elocuencia de los discursos alusivos al derecho a la educación, sin embargo, no cumplió las expectativas. Fue más discursivo que efectivo en sus resultados, ya que evitó profundizar el debate sobre temas emblemáticos, concluyó de manera insuficiente cómo afrontar los retos del siglo XXI, lo cual evidenció el escaso compromiso de los gobiernos. Las aspiraciones permanecen pendientes respecto al derecho a la educación superior.

Palabras clave: Educación superior, calidad de la enseñanza, derecho a la educación, privatización del derecho, bien público y social.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.94.659>

Balance sobre a III Conferência Mundial sobre o Ensino Superior

Resumo

A terceira Conferência Mundial sobre o Ensino Superior gerou expectativas ao redor do não cumprimento dos objetivos marcados para o desenvolvimento pleno das sociedades através da melhora da qualidade da educação nos centros de Ensino Superior. Uma avaliação objetiva do acontecido no evento mundial permite afirmar que foi caracterizado pela eloquência dos discursos referentes ao direito à educação, no entanto, não cumpriu as expectativas. Foi mais discursivo que efetivo nos resultados, já que procurou evitar o aprofundamento no debate sobre temas emblemáticos, e concluiu de forma insuficiente sobre como afrontar os desafios do século XXI, o qual evidenciou o escasso compromisso dos governos. As aspirações continuam à espera ao respeito do direito ao Ensino Superior.

Palavras-chave: Ensino Superior; Qualidade do Ensino; Direito à Educação; Privatização do direito, bem público e social.

Evaluation of the Third World Higher Education Conference

Abstract

The Third World Higher Education Conference did not properly address the non-fulfillment of objectives set for the full development of societies through the improvement of the quality of teaching in higher education institutions. An objective evaluation of the conference allows us to state that although the eloquence of speeches alluding to the right to education stood out, it did not meet expectations. It was more discursive than effective in its results, as it avoided deepening the debate on emblematic issues, insufficiently concluded how to face the challenges of the 21st century, which revealed the scarce commitment of governments. Aspirations remain pending regarding the right to higher education.

Keywords: higher education, quality of education, right to education, right privatization, public and social good.

Antecedente

En el marco de las acciones preparatorias a la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) realizada en Barcelona, España, la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL, 2022) difundió un manifiesto que refleja la posición del conjunto de entidades de educación superior que la integran. Este documento parte de imputar a la pandemia como una de las causas principales de la afectación profunda que padeció la educación, ya que la covid-19 surgió en un momento en que como género humano enfrentábamos “otra crisis sistémica derivada de un modelo civilizatorio excluyente y depredador, que afectaba de distintas maneras a nuestras universidades”. El manifiesto de marras enfatiza que “cualquier reflexión sobre los aprendizajes futuros debe plantearse que la educación superior (ES) tiene que ser para todos y para toda la vida”.

El manifiesto ratifica la idea de que los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje “demandan el aprendizaje de los que aprenden y también de los que enseñan”, resaltando la importancia de las nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial, que, sin embargo no bastan para materializar plenamente los propósitos planteados por la educación superior en la región latinoamericana, más aún si tomamos en cuenta que existe un vínculo natural de interdependencia entre educación y desarrollo, entre investigación científica y contribución al desarrollo pleno de un colectivo humano.

De manera pertinente y oportuna, el manifiesto también resalta que es indispensable asimilar las lecciones de la pandemia: aceptar que hay un antes y un después, y que, ante la generalización del trabajo a distancia, se amplió la brecha digital ya existente. Es un imperativo categórico reducirla resaltando la necesidad de potenciar los modelos pedagógicos híbridos, emergentes del aprendizaje en línea, y aprovechando las lecciones positivas del confinamiento; sin embargo, se debe tomar en cuenta que las plataformas tecnológicas y la virtualidad no sustituirán la presencialidad, ni la construcción comunitaria e identitaria, propia de la experiencia universitaria.

La validez del avance tecnológico para contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza es incuestionable, porque es necesario saber usufructuar de esa tecnología también. Sin embargo, la importancia de la presencialidad no puede ni debe ser soslayada, por una razón elemental y válida: el proceso de formación se materializa entre seres humanos, el educador y los educandos, y estos requieren de un contacto directo, más allá de lo virtual, porque además el docente no es un simple transmisor de conocimientos, sino un orientador que debe contribuir a la formación de nuevas generaciones de seres humanos. Se trata entonces de generar una versión mejorada de intelectuales y personas. Es importante, por ello, la complementación entre la educación virtual y la presencial; se puede afirmar, sin temor a equivocarse, que entre ellas hay una relación de interdependencia en la actualidad, pues ambas son imprescindibles para los nuevos tiempos que vivimos.

Hacemos referencia al pronunciamiento de la UDUAL porque recoge de manera fiel las inquietudes expresadas por las universidades de la región latinoamericana y el Caribe en diversas oportunidades y espacios, acerca de la necesidad de identificar las causas estructurales que postergan la consolidación real de un derecho tan insoslayable como es la educación superior. En la

dirección trazada, vale la pena relieves algunos aspectos, además de los ya mencionados, del documento emitido antes del evento mundial, objeto de nuestra evaluación. Es así que consideramos oportuno replicar lo manifestado en el sentido de que “los criterios actuales para acreditar la calidad corresponden a la manera en que se gestionaban los diversos procesos del gobierno universitario”, añadiendo la afirmación categórica de que: “la internacionalización en sus diversos aspectos constitutivos tiene que replanearse globalmente, respondiendo a nuevos modelos de aprendizaje que demandan procesos colaborativos a nivel global”.

Finalizamos la referencia al manifiesto de la UDUAL en su propuesta contenida en 20 puntos, que a nuestro criterio se tornan trascendentales y que caracterizaron a la conferencia mundial. Sin embargo, no se llegó a comprender en su verdadera dimensión la necesidad de promover cambios cualitativos en el sistema educativo para beneficio de las futuras generaciones.

La conferencia mundial y sus resultados

Partiendo del criterio de que la educación superior tiene como fines la investigación científica, humanística y tecnológica; la difusión general de la cultura; el estudio de los problemas nacionales; la creación y transmisión de la ciencia; y el fortalecimiento de la identidad nacional. Bajo esos parámetros debemos orientar la evaluación de lo que ha acontecido hasta ahora en materia educativa y las perspectivas que se observan como desafíos en el contexto del siglo XXI. Corresponde evaluar si el contenido de la CMES 2022 cumple las expectativas de las universidades y los estamentos que la componen. En ese sentido, para este tipo de eventos internacionales deben tomarse las previsiones necesarias, de tal manera que –además de advertir la distancia física natural– el desarrollo de la CMES 2022, los temas de discusión, el debate y la conclusión sean lo menos distantes y lo más cercanos posibles entre los asistentes y los protagonistas involucrados en los procesos educativos de formación en el planeta. Empero, los resultados y lo acontecido en la conferencia evidencia que los organizadores y la mayoría de los asistentes del evento estuvieron absolutamente distanciados, no solo físicamente, de la ciudadanía vinculada a la función educativa en forma cotidiana.

Según Ramírez (2016), en su texto titulado “La enseñanza universitaria y los retos hacia el futuro”, la universidad se constituyó durante siglos en garante de las funciones tradicionales asociadas al progreso, a la construcción del conocimiento y a la transmisión del saber, que se ha configurado como uno de los motores del desarrollo económico de la sociedad y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Por otro lado, el tratadista, intentando ubicar su posición en el escenario del siglo XXI, manifiesta que hoy las universidades están en un proceso de transformación y de cambios radicales, ya que representan una actividad trascendente que requiere una importante inversión de tiempo, recursos humanos y financieros, para adaptarse y ser competitivas en los mercados nacionales e internacionales, considerando el mundo globalizado en el cual se encuentra la educación superior (Ramírez, 2016).

Enfatiza el autor que en la actualidad la enseñanza universitaria posee características que la definen como el proceso educativo de enseñanza superior que tiene lugar en una institución que actúa en la búsqueda, adquisición y construcción del saber científico, así como en un constante proceso intelectual crítico de esos conocimientos. Tradicionalmente, en la universidad, como en tantas otras instituciones educativas, el docente es el que sabe y el estudiante el que debe asimilar ese saber con responsabilidad (Ramírez, 2016). El autor advierte una preocupación inmensa sobre un conjunto de asignaturas pendientes que no son objeto de atención, menos de reflexión por parte de los Estados, cuyas instancias gubernamentales están completamente extraviadas e inhabilitadas intelectualmente para entender la profundidad del problema. Esta limitación se hizo latente en el evento de Barcelona.

Por su parte, Hugo Lira Ramos y Rossana Ponce de León, docentes de la Universidad del Bío Bío (Chile), en su ensayo “Desafíos de la educación universitaria para atender la diversidad” resaltan que el reto de las universidades de incorporar la temática de la atención a la diversidad de manera efectiva se traduce no solo en la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, sino también en la consideración de que toda aula es diversa, pues cada persona desde su particularidad debe ser integrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con lo cual se podrían establecer los cimientos para una educación inclusiva que proyecte y refleje una sociedad inclusiva (Lira y Ponce de León, 2006). Se trata de un tema que forma parte de los desafíos del siglo XXI, que constituye una inquietud recurrente en el ámbito de la educación superior, y que, sin embargo, sigue siendo una asignatura pendiente para los gobiernos y los organismos internacionales que perdieron la visión y perspectiva de construir un verdadero sistema educativo que allane éste y otros asuntos colaterales.

Ahora bien, conocidos los criterios difundidos por la UDUAL, así como los conceptos vertidos por determinados tratadistas sobre los retos que se enfrentan en estos nuevos tiempos, corresponde analizar si la CMES 2022 cumplió las expectativas o fue un evento intrascendente en cuanto a sus resultados. Corresponde, entonces, identificar las principales preocupaciones que atingen a las universidades de la región y al sistema de educación universitaria en general. Si bien es cierto que son muchas, señalaremos las más emblemáticas para evidenciar si fueron objeto de un tratamiento y debate suficiente en aras de generar conclusiones y, sobre todo, compromisos de los Estados, así como de las instituciones asistentes. Esto con el fin de apuntalar hacia la construcción de nuevos sistemas de enseñanza, además de la creación de condiciones y garantías para materializar este gran objetivo.

En ese entendido, en el afán de interpretar la inquietud de millones de personas involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que sustancialmente no estuvieron representadas en la conferencia mundial, presentaremos determinados temas.

¿Sobre la autonomía se debatió sobre este tema? ¿Se adoptó alguna medida o acuerdo conjunto para garantizar a las universidades de la región el libre ejercicio de su autonomía, a efecto del fiel cumplimiento de sus



principales actividades? ¿Se tomó conocimiento del acoso sistemático que sufren muchas universidades en su país, especialmente de parte de su gobierno? ¿Generaron preocupación los casos de algunos países en los que la autonomía universitaria está en peligro, como sucede en Brasil o Perú?

La respuesta contundente es que la CMES 2022 ignoró el tema de la autonomía universitaria, pese a que estaban presentes los afectados. No se tomó en cuenta que no es posible viabilizar mecanismos que consoliden el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, si a las entidades encargadas de cumplir esta tarea las están transformando en interdictos, cercenándoles su autonomía, afectando su fortaleza institucional y sometiéndolas a la jurisdicción de instancias gubernamentales bajo un arbitrario control académico, económico, institucional, e incluso político. Adviértase que una problemática tan profunda, que requiere atención y tratamiento de urgencia, no fue objeto de preocupación para los “expertos” en educación superior. La conferencia mundial no debió haber demostrado su indiferencia frente a esta problemática, porque a través de esta omisión imperdonable, los promotores de la vulneración de la autonomía universitaria se sienten incentivados en su siniestra tarea.

Los organizadores de la CMES 2022, al parecer, ignoran que en 2021 la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), de la Organización de Estados Americanos (OEA, 2021), aprobó y publicó la *Declaración de principios sobre libertad académica y autonomía universitaria*, adoptados en su 182 Período Ordinario de Sesiones, celebrado del 6 al 17 de diciembre de ese año. Es de conocimiento general que la CIDH es un organismo que forma parte de la estructura de la OEA (1988) y que las resoluciones que emite son de efecto vinculante para todos los Estados Miembros, al tenor de lo establecido en la *Convención Americana de Derechos Humanos o Pacto de San José de Costa Rica*, y su *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador)*. Pese a que los países de Latinoamérica y El Caribe forman parte de dicho convenio, los principios sobre libertad académica y autonomía universitaria no se han ejercido en ellos. Como correlato a estas anomalías, la CMES 2022 también eso ignoró, por lo que las universidades quedaron desguarnecidas.

Al respecto, como parte del Principio I, referido al “Ámbito de protección de la libertad académica”, se señala que, la libertad académica implica el derecho de toda persona a buscar, generar y transmitir conocimientos, a formar parte de las comunidades académicas y a realizar labores autónomas e independientes, para llevar a cabo actividades de acceso a la educación, docencia, aprendizaje, enseñanza, investigación, descubrimiento, transformación, debate, búsqueda, difusión de información e ideas de forma libre y sin temor a represalias. Adicionalmente, la libertad académica tiene una dimensión colectiva, consistente en el derecho de la sociedad y sus integrantes a recibir informaciones, conocimientos y opiniones producidas en el marco de la actividad académica, y de obtener acceso a los beneficios y productos de la investigación, innovación y progreso científico (Organización de los Estados Americanos, 2021).

Estos valiosos principios están siendo ignorados deliberadamente, como es el caso de Perú, donde a través de la *Ley 30220*, se extinguió la autonomía universitaria, creando un ente regulador de las universidades que hoy se constituye en una instancia suprauniversitaria, esencialmente represora, con potestades para cerrar entidades de educación superior y ejercer injerencia sobre planes y actividades académicas, administrativas, e incluso carácter electoral, aplicando sanciones económicas y otras más drásticas, como la clausura de la institución educativa. Además, se impone al Ministerio de Educación como ente rector de la calidad de la enseñanza superior.

Este tipo de atentados a la educación universitaria no fue mencionado en la CMES 2022. Es oportuno rescatar el manifiesto de la UDUAL:

Las tareas para desarrollar deben basarse en el principio de la autonomía universitaria, entendiendo que las universidades se apropian y producen conocimientos que son útiles e importantes para el conjunto de la sociedad y para la humanidad y que, por tanto, no pueden ser limitadas por un gobierno o por una ideología particular. Las universidades públicas, en particular, dependen del aporte económico del Estado y deben contar con ese aporte que es en última instancia el del conjunto de la sociedad. El apoyo que requiere la ES para su funcionamiento y desarrollo debe asegurarse en una política de Estado (UDUAL, 2022).

La educación superior es un derecho fundamental y no una mercancía

Este es otro tema que fue soslayado en la CMES 2022. Al respecto, es oportuno recordar que el derecho a la educación está consagrado como tal, tanto en la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, proclamado por la Organización de Naciones Unidas (ONU, 1996), como en el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, aprobado por el mismo organismo, bajo la consigna de que el Estado debe garantizar la plena efectivización de tan importante derecho. Asimismo, conviene también recordar lo previsto en el ámbito regional, a través del *Protocolo de San Salvador*, convenio en el cual, se vuelve a establecer la obligación del Estado de garantizar la vigencia del derecho a la educación.

Se asume que el concepto de educación no se circunscribe estrictamente al acto de transmisión de conocimientos, sino que se extiende hacia otros escenarios, como la formación, la interacción social, la investigación y la responsabilidad social universitaria. Resulta que en contrapartida a estos conceptos, desde la otra orilla antagónica, al

calor de la influencia ejercida por grupos de poder político y económico, inspirados en la tendencia neoliberal, se van adoptando medidas tendientes a incentivar la emergencia exponencial de centros de educación superior privados, al tiempo de imponerle al Estado políticas que limitan los recursos económicos o que los reduce en contra de la educación fiscal, bajo el peligroso concepto de que la educación es un servicio y no un derecho.

Al influjo de ese criterio, se pretende imponer la política de mercantilización de la educación superior para que simultánea y progresivamente vaya extinguiéndose el derecho a la educación superior hasta ser sustituido totalmente por el “servicio de educación”, sometido éste a las reglas de la oferta y la demanda, escenario en el cual las familias de escasos recursos económicos verán coartadas sus aspiraciones legítimas de que sus hijos accedan a una carrera universitaria. Esta es una de las razones por la que este tema tan delicado no haya sido abordado con la debida atención en la CMES 2022. Lo que queremos advertir es el hecho de que no se trató de un descuido, sino de una omisión deliberada.

Expresándonos de manera más frontal, consideramos que hay un interés manifiesto para que el Estado se desprenda paulatinamente de la responsabilidad que tiene de solventar suficientemente a la educación superior, para dejar en manos de la iniciativa privada esta importante actividad. Se pretende someter a la educación a un sistema darwiniano, donde solo quienes cuenten con los recursos económicos suficientes podrán abrazar una carrera universitaria. Podríamos graficar el problema bajo la siguiente figura: el derecho humano a la formación universitaria, confrontado con el interés de grupos de poder político y económico que pretenden mercantilizar la educación superior, promoviendo empresas comerciales de educación superior.

Ante esas circunstancias, es imperioso adoptar acciones para lograr que el Estado asuma el rol que las propias constituciones políticas le asignan en materia de educación superior y de respeto o preservación de las autonomías en cada país. Revisados los textos constitucionales del conjunto de los Estados que integran América Latina y El Caribe, se advierte la obligación que tiene el Estado para que, a través del gobierno, solvente suficientemente a las universidades públicas y garantice la autonomía de éstas. Este precepto no debe ser teórico; corresponde viabilizar su estricto cumplimiento, precisamente para resguardar el derecho de la ciudadanía de acceder a la educación superior, en el marco de la fortaleza institucional que le proporciona la figura de la autonomía a cada universidad, con el fin de que éstas desarrollen sus importantes tareas de formación, investigación científica, interacción social y contribución efectiva al desarrollo de su país.

¿La actual educación universitaria es integradora e inclusiva?

La CMES 2022 omitió un problema vigente: muchas casas superiores de estudio, directa o indirectamente, por razones económicas, religiosas, étnicas u otros factores, incurren en procedimientos de exclusión, que en sus efectos se tornan vulneradores de derechos, contradiciendo el principio de que la educación es un derecho, que constituye un bien público y social, y que corresponde al Estado garantizarlo para todos sin discriminación de ninguna naturaleza. En ese entendido, frente a esta omisión en la conferencia mundial, corresponde reflexionar que subyace la tarea ineludible de confrontar la tradición o sistemas educativos superados por el tiempo, ante los desafíos que nos impone el siglo XXI, a través de nuevos modelos orientados a promover el diálogo

intercultural. Estos tienen que ser consecuentes con los intereses y aspiraciones de nuestros pueblos originarios, reforzando la creación de instituciones de educación superior indígenas e interculturales. Además, es necesario impulsar la transformación de las universidades existentes, precisamente bajo un perfil intercultural; y ejercer la pluralidad con una vocación inclusiva, abierta a la diversidad.

Para estos tiempos de posiciones progresistas, y de profunda convicción democrática, es importante involucrarse en verdaderos procesos de construcción de una epistemología moderna, sustentada en las matrices indígenas, absorbiendo los saberes ancestrales, tomando en cuenta las investigaciones sobre las culturas tradicionales y las lenguas o idiomas originarios, y reivindicando derechos de poblaciones vulneradas y sectores marginados. La universidad debe dejar de ser un espacio de aprendizaje restringido a una casta social, como pretenden los propietarios de algunas empresas comerciales de educación que sistemáticamente, y de manera perversa, complotan contra una alternativa humanista de construir universidades accesibles a todos, y donde los derechos humanos prevalezcan frente a la angustia del enriquecimiento económico irracional.

Debemos entender que estas tareas no se podrán emprender exitosamente si no se coordinan con los educandos y, sobre todo, con los jóvenes, porque en manos de ellos está la garantía de su materialización en el tiempo y espacio, máxime si a través de estos nuevos sistemas de formación, se pretende forjar la emergencia de nuevas generaciones con mejor calidad humana. Al respecto, conviene citar una vez más un fragmento del manifiesto de la UDUAL (2022):

Sin duda los jóvenes que ejercerán como profesionales en el futuro deberán ser flexibles y resilientes; tendrán que actualizarse a lo largo de su vida y ser creativos para construir sus propios proyectos y espacios de acción. Pero resulta igualmente importante que sean solidarios y socialmente responsables. El liderazgo que ejercerán producirá cambios sociales si es un liderazgo colectivo y transformador.

Cabe explicar el porqué de la utilización de la palabra *resiliencia* cuando nos referimos a las nuevas generaciones: porque *resiliencia* implica la capacidad que tiene una persona para superar circunstancias traumáticas, renovándose de manera constructiva,



positiva, a través de nuevas fortalezas adquiridas. Estamos hablando entonces del proceso de adaptarse bien ante la adversidad frente a una tragedia, trauma, amenaza o fuentes de tensión significativas, problemas que ocasionan situaciones estresantes. Esa experiencia y reacción se requieren dentro el proceso educativo para superar fenómenos negativos que se han presentado por las causas antes señaladas y que se vieron reflejadas en la CMES 2022.

¿La conferencia mundial promovió lineamientos objetivos para resolver el tema de las brechas digitales en el sistema educativo?

Debido a la superficialidad con la que se abordaron los temas de quienes controlaron el evento, se advirtió otra importante omisión: la necesidad de comprender que la pandemia nos orilló forzosamente al desarrollo de actividades académicas por la vía virtual para reducir la intensidad de los contagios, empero, este fenómeno desnudó un problema más profundo, la brecha digital en los educandos y probablemente en otros tantos docentes. Este drama social ya existente antes de la pandemia se mostró en su verdadera dimensión durante el confinamiento general y en la actualidad, exponiendo ante la realidad una asimetría social ostensible, sin solución a corto plazo, frente a una necesidad de encontrar mecanismos que permitan democratizar este derecho.

La CMES 2022 se limitó a abordar el tema, de acuerdo con la condición humana de sus organizadores; es decir, no proporcionó ningún lineamiento efectivo para solucionar este gran problema. Una razón fue que los asistentes al evento se mostraron muy permisivos con los representantes de los gobiernos, cuando éste debía ser el espacio para efectuar exigencias y compromisos concretos y realizables a los Estados. Los representantes gubernamentales asisten a estos eventos sin aportar nada, deslindando responsabilidades y sólo consumiendo los costos y presupuesto que invierte su país para costear su viaje y estadía, con los impuestos de la sociedad civil, que al final solventa el viaje turístico.

Es importante adoptar mecanismos que ayuden a reducir las brechas digitales. Los actores de la educación superior deben abogar por el derecho a la conectividad, a un dispositivo y a la creación de redes. Además, se deben implementar centros de aprendizaje. Bajo ese lineamiento, las universidades deben estar a la vanguardia en la lucha contra la vigencia caprichosa de estas asimetrías, que provocan la división de ciudadanos “de primera”, “de segunda” y hasta “de tercera clase”, que se manifiesta de manera notoria en el uso del internet o una computadora, porque no todos tienen las mismas posibilidades y oportunidades en países tan desiguales como los nuestros, donde la igualdad solo está prevista literalmente en la Constitución y otras normas, pero donde la realidad fáctica muestra un panorama desolador. Obviamente esta problemática no preocupa ni interesa a los organizadores de la CMES, tampoco a sus empleadores, es decir, a los propietarios de las empresas comerciales de educación superior.

Epílogo

La educación superior requiere de eventos que se caractericen por su compromiso real con este derecho, pues de lo contrario, las conferencias mundiales le hacen más daño que ofrecerle beneficios. Queda claro que los debates superficiales; la renuencia a llegar al fondo del problema; la evasión de poner el dedo en la llaga; la influencia de tendencias políticas conservadoras que pretenden que el Estado se desprenda cada vez más de la obligación de promover la educación pública, del deber de solventar económicamente en forma suficiente a las universidades públicas; son las consignas sobre las cuales los promotores de la educación proyectada como mercancía, bajo el eufemismo llamado “servicio”, trabajaron activamente en el evento de Barcelona. Ante ese escenario desolador, se deben promover respuestas colectivas y holísticas.

Corresponde prevalecer valores tales como el respeto, la empatía, la igualdad, la solidaridad, la sensibilidad humana, la pedagogía de la alteridad, bajo el principio de la otredad, pensando en el otro, haciendo a un lado el individualismo exacerbado. Estos referentes bioéticos deben estar en el centro de las futuras instituciones de educación superior y de sus misiones. Bajo ese contexto, se puede afirmar que, siguiendo esta línea altruista, la educación superior tiene grandes posibilidades de materializarse como un bien público y social, pasando de la simple consigna a la realidad concreta, para beneficio de nuestros pueblos y particularmente de las nuevas generaciones. De esta manera, convertida la educación superior en una realidad palpable, fungirá como motor del desarrollo social y económico de los países y las regiones.

Cabe aclarar que cuando interpelamos a las “empresas comerciales de educación superior”, no significa que cuestionemos la existencia de entidades educativas privadas que contribuyan a la formación de personas en los niveles escolar, universitario y otros espacios. En tanto que no se desprendan de la finalidad altruista que se persigue, vale la pena respaldar su vigencia y funcionamiento, máxime si los Estados, debido a los limitados recursos con que cuentan o los bajos presupuestos asignados a la educación, ocasionan que las universidades públicas no generen los espacios para la mayoría de jóvenes que desean una determinada carrera y terminan por ingresar a una universidad privada. Lo que cuestionamos es el peligroso concepto que se asume sobre la educación al considerarla un simple servicio, al margen del significado profundo que sostenemos, en sentido de que la educación es un bien público y social, por ende, un derecho humano insoslayable, ergo una obligación ineludible del Estado.

Entonces, para quienes tenemos claro el concepto sobre la educación superior, nos resulta inadmisibles e indignante tratar este derecho como una mercancía y por ello cuestionamos a quienes pretenden asegurar su patrimonio hasta su cuarta generación, a costa de la legítima aspiración que tiene todo ser humano de educarse, formarse y adquirir una profesión, a través de la cual contribuirá efectivamente al desarrollo del colectivo humano al que pertenece.

Finalmente, más allá de los cuestionamientos formulados contra lo acontecido en la CMES 2022, si algo positivo debemos rescatar, es la experiencia y la lección aprendida que identifica lo que no se debe hacer si queremos consolidar el sueño de construir un nuevo sistema de enseñanza que tenga siempre presente que en las universidades estamos formando seres humanos, no máquinas productoras de fortunas; que la investigación científica y la tecnología tienen sentido en tanto que apunten a un fin altruista; que se deben resguardar los derechos fundamentales y preservar la vida de las personas; y que es necesaria la construcción de sociedades más justas y solidarias, más humanas.

No estamos de acuerdo con aquellos regímenes de gobierno o los grupos de poder político-económico que colocan a la educación en una posición secundaria. Ya quedó demostrado que una de las vías expeditas para consolidar el verdadero desarrollo de los colectivos humanos es a través de la educación que prospera en todos los ámbitos, por ello no debe dejar de ser un derecho insoslayable; éste es el aprendizaje que debemos valorar y aplicar de manera constructiva en la labor educativa.

Referencias

Lira, H. y Ponce de León, R. (2006). "Desafíos de la educación universitaria para atender la diversidad". *Horizontes educativos* (11). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917575005.pdf>

Organización de los Estados Americanos (1988). *Protocolo Adicional a la Convención Americana Sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Protocolo de San Salvador. OEA.

(2021). *Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria*. OEA.

Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París, ONU.

(1996). *Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales*. ONU.

Ramírez, J. (2016). "La Enseñanza Universitaria y los Retos hacia el Futuro". *Revista Torreón Universitario*. 5 (13), 13-21. Disponible en: <https://repositorio.unan.edu.ni/6271/1/160-431-1-SM.pdf>

Unión de Universidades para América Latina y El Caribe (2022). *Manifiesto para la III Conferencia Mundial de Educación Superior*. UDUAL. <https://www.udual.org/principal/2022/05/21/udual-presente-en-la-conferencia-mundial-de-educacion-superior-2022/>

El derecho humano a la educación superior en América Latina y el Caribe: propuestas para su cumplimiento efectivo

JERI GLORIA RAMÓN RUFFNER DE VEGA^a y AARÓN JOSÉ ALBERTO ORÉ LEÓN^b

^a Universidad Nacional Mayor de San Marcos

^b Universidad Ricardo Palma

Resumen

Una de las vías expeditas para consolidar el desarrollo de las naciones es a través de la educación. Con convicción, a esta alternativa como política de Estado, priorizaron la educación en Asia y Europa en todos sus niveles, decisión que produjo resultados positivos, como testimonio de que los conceptos de desarrollo, educación y derecho humano son compatibles y complementarios, además de integrales e interdependientes. El presente documento demuestra que, al constituir la educación superior un derecho humano, se torna insoslayable, porque atinge más que a la persona como individuo, a todo un colectivo humano. La normativa internacional que vincula a Latinoamérica y el mundo, así se entiende, consagra su vigencia y necesaria atención en bien de la humanidad.

Palabras clave: educación superior; derechos humanos; autonomía universitaria; calidad de la educación; UNESCO.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.94.660>

O direito humano ao ensino superior na América Latina: Propostas para seu cumprimento efetivo

Resumo

Um dos caminhos mais rápidos para consolidar o desenvolvimento das nações é a educação. Com convicção em essa alternativa como política de Estado, priorizaram a educação na Ásia e na Europa em todos seus níveis, decisão que produziu resultados positivos como testemunha de que os conceitos de desenvolvimento, educação e direitos humanos são compatíveis e complementares, além de integrais e interdependentes. O presente documento tem o objetivo de amostrar que com a constituição do Ensino Superior como um direito humano se transforma em algo inevitável, pois chega mais do que à pessoa como indivíduo, senão a todo o coletivo humano. A normativa internacional que vincula a América Latina e o mundo assim o compreendeu, consagrando sua vigência e necessária atenção para o bem da humanidade.

Palavras-chave: Ensino Superior; Direitos Humanos; Autonomia Universitária; Qualidade da Educação; UNESCO

The Human Right to Higher Education in Latin America and the Caribbean: Proposals for Its Effective Compliance

Abstract

One of the swift routes to consolidate a nation's development is through education. Committed to this alternative as a State Policy, education in Asia and Europe was prioritized at all levels, a decision that led to positive fruition, as a testimony that the concepts of development, education and human rights are compatible and complementary, as well as comprehensive and interdependent. The objective of this paper is to demonstrate that by posing higher education as a human right, it becomes inescapable, because it affects not only to a person as an individual, but to the whole human collective. The internationally binding legislation for Latin America and the world was ascertained, thus embodying its effectiveness and the necessary attention for the good of mankind.

Keywords: education, human rights, university autonomy, education quality, UNESCO.

La educación, un derecho humano insoslayable

La educación es un derecho humano permanente. Incluye, por lo tanto, la educación primaria; secundaria; preparatoria, técnica o vocacional, y universitaria para todas las personas en cualquier etapa de su vida. Al respecto, es importante clarificar conceptos.

Los derechos humanos son aquellos que tenemos básicamente por existir como seres humanos; son inherentes a todas las personas sin distinción de ninguna naturaleza. Por consiguiente, las características de raza, etnia, nacionalidad, sexo, opción sexual, religión, ideología, pensamiento político, edad, estatus social y condición económica resultan irrelevantes para el reconocimiento de estos derechos.

Además se rigen por principios que sirven de base para su consagración tanto en la normativa internacional de efecto vinculante en la mayoría de las naciones del mundo, Derecho Internacional de los Derechos Humanos (DIDH), como en las constituciones políticas de los Estados. Por ejemplo, en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se declara el principio de universalidad, porque todos tienen Derechos Humanos (DDHH); basta ser humano para tener acceso a ellos y nadie puede ser excluido (1948). Otro ejemplo es el principio de extraterritorialidad, puesto que los DDHH trascienden las fronteras y acompañan a la persona hacia donde vaya. En cuanto al principio de imprescriptibilidad, implica que los DDHH no tienen plazos perentorios de fenecimiento y siempre están vigentes.

Asimismo, los DDHH son progresivos; no están sujetos a restricción ni reducción, menos proscripción alguna. También son interdependientes porque cada uno requiere de la vigencia simultánea del otro. Es así como el derecho a la salud está vinculado al derecho a la vida y el derecho a la educación está directamente relacionado con el derecho al desarrollo.

En ese entendido, a la luz de lo previsto en las normativas nacionales e internacionales, sobran fundamentos para tipificar a la educación superior como un derecho humano. Bajo esa consigna, subyace la obligación ineludible del Estado, en cualquier país y en todas las instancias, adoptar los recaudos necesarios y las previsiones pertinentes, y emitir los instrumentos jurídicos correspondientes para garantizar la plena vigencia de este derecho en favor de todas las personas que habitan el territorio de ese Estado, sin distinción ni discriminación de naturaleza alguna.

Normativa internacional vigente relacionada al derecho a la educación superior

La Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las ONU el 10 de diciembre de 1948 en París, establece, en su artículo 26, el derecho a la educación superior, específicamente: “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (ONU, 1948). Por su parte, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales, Culturales (PIDESC), suscrito por los Estados parte en la Asamblea General de diciembre de 1966, en su artículo 13, establece las obligaciones de los Estados de asegurar el acceso progresivo

universal y gratuito a todas las personas a la educación superior, lo que debe realizarse sin ninguna condición (ONU, 1966).

Existen otros instrumentos de derecho internacional relevantes que tienen plena vigencia en cada país suscribiente por el efecto vinculante que los caracteriza y, por ende, son de cumplimiento obligatorio en la jurisdicción de cada Estado. Uno de ellos es el *Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos (CADH), conocido como el Protocolo de San Salvador, aprobado el 17 de noviembre de 1988, y en vigor desde 1999 (ONU, 1999). Se trata del primer instrumento jurídico del sistema interamericano que se refiere de manera directa al derecho a la educación y a la orientación que ésta debe tener.

En el Artículo 13, se establece que los Estados parte convienen que la educación deberá orientarse hacia el desarrollo pleno de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Asimismo, reconocen que con el objeto de lograr el ejercicio del derecho a la educación, la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente, mientras que la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza técnica profesional, debe ser generalizada y accesible a todos (ONU, 1999), y la enseñanza superior debe ser igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita. Este instrumento internacional, en lo concerniente a la enseñanza universitaria, apunta hacia la consolidación de la enseñanza gratuita, misma que se materializa a través del Estado, por ser éste el guardián de los derechos humanos en cualquier sistema democrático.

Por su parte, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, adoptada por la Asamblea General de las ONU el 18 de diciembre de 1979, y en vigor desde el 3 de septiembre de 1981, en su artículo 10, establece la igualdad de acceso a la educación para las mujeres y la eliminación de roles estereotipados que legitimen la violencia de género en el proceso educativo. Enarbola la necesidad de que el ejercicio de este derecho no involucre ningún mecanismo de discriminación, sea expresa o implícita, que tienda a menoscabar la legitimidad, especialmente de las mujeres (ONU, 1979). Esta previsión emerge de una coyuntura en la que la mentalidad patriarcal en la mayoría de los países, especialmente de América Latina y el Caribe, ha estado ostensiblemente fortalecida culturalmente, por tendencias de carácter retrógrada, situación que debe continuar enfrentándose.

También tenemos la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de la ONU en 1989, y en vigor desde el 2 de septiembre de 1990. Dicho instrumento señala en el Artículo 32 que el derecho a la educación es necesario porque protege de la explotación económica y laboral, las cuales pueden entorpecer el proceso educativo del niño o la niña. Asimismo, a través del Artículo 28, se subraya que la enseñanza superior debe ser accesible a todos (ONU, 1990).

Por su parte, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General en Nueva York en 2006 entró en vigor en 2008. A través de su Artículo 24, exige que el proceso educativo sea inclusivo para todos y en todos los niveles.

En cuanto a la temática de la educación del DIDH, se advierte que existe una tendencia a establecer la educación como un derecho fundamental insoslayable.

Información técnica pertinente respecto a la educación superior

El Instituto de Estadística de la UNESCO reporta que la tasa bruta de matrícula en América Latina y el Caribe (porcentaje de la población matriculada en relación con la población total del grupo de edad recomendado) aumentó considerablemente entre los años 2000 y 2018, pasando de 23% a 52%. Sin embargo, el Banco Mundial identifica que sólo la mitad de los estudiantes matriculados entre 25 y 29 años completan su formación. Esta especie de deserción acontece por distintas razones, muchas de ellas vinculadas al incumplimiento de los Estados con sus obligaciones en temas de derechos humanos (World Bank, 2021).

Es de suprema importancia enfatizar que el cumplimiento del derecho a la educación, en cualquier etapa, está basado en cuatro dimensiones del derecho:

1. Disponibilidad de la oferta educativa en todas las partes de los territorios
2. Accesibilidad de todas las personas, sin ninguna forma de discriminación, a la educación y a las instituciones escolares
3. Aceptabilidad de los contenidos educativos brindados
4. Adaptabilidad de la educación al contexto en el cual los sujetos de derechos están incluidos.

Lamentablemente se advierte que en la mayoría de los países se suscita un descuido o falta de voluntad preocupante de las autoridades del ramo, evidenciándose la ausencia de políticas de Estado tendientes a garantizar o impulsar los procesos educativos, bajo los cuatro parámetros señalados. Por consiguiente, cuando no se cumplen cualquiera de estas dimensiones, los Estados están concretamente violando el derecho humano a la educación.

La educación superior, la autonomía universitaria y sus antecedentes

América Latina y el Caribe tienen una larga trayectoria en la discusión sobre el derecho a la educación superior. Hace más de 100 años, cuando en septiembre de 1918, estudiantes argentinos ocuparon las facultades de Medicina, Derecho e Ingeniería de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), se planteó la laicidad y la democratización de la educación universitaria. En oposición al modelo universitario milenario europeo, de tradición autocrática y religiosa,

que había sido creado en 1088 en la Universidad de Bolonia, estudiantes latinoamericanos exigieron que la UNC se desvinculara de los padres jesuitas que la habían fundado en 1613. Esta especie de rebelión estudiantil tenía un profundo contenido político contestatario. Por ello, entre su pliego petitorio o pliego de exigencias, se contemplaban puntos como: participación de los sujetos de las comunidades educativas en la gestión administrativa universitaria; autonomía universitaria; libertad de cátedra; mecanismos de asistencia social para docentes; y el acercamiento de las universidades a las necesidades de los pueblos, a través del desarrollo de iniciativas de extensión universitaria y de conocimientos que contribuyan a la justicia socioeconómica.

El movimiento reformista de Córdoba marcó un hito en la historia de la educación universitaria. Se puede afirmar sin temor a equivocarse que, gracias a este acontecimiento, hay un antes y un después en los antecedentes del sistema educativo superior; toda vez que los sucesos de Córdoba no solo tienen una connotación académica, sino esencialmente política, porque el movimiento estudiantil estaba confrontando, entre otros, a un viejo sistema conservador en cuanto a la forma de enseñanza, la estructura de gobierno de los centros de formación, las ideas a difundirse, la libertad académica, de pensamiento y expresión, y sobre todo, el autogobierno, libre de tutelajes inspirados en sistemas obsoletos (Casalino *et al.*, 2018).

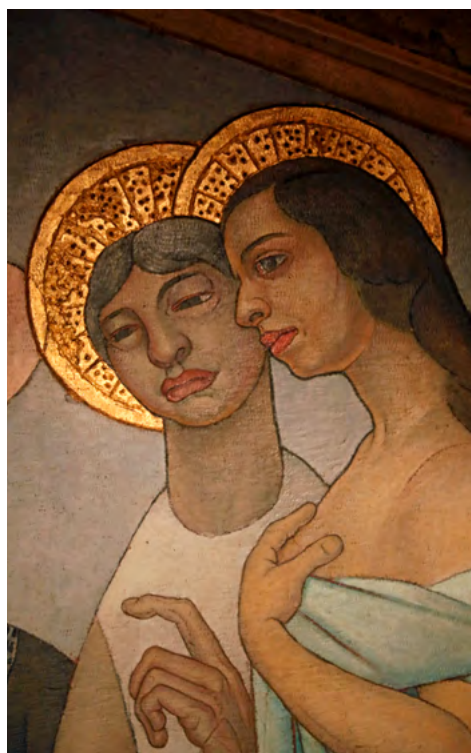
Cabe remarcar que el grado de influencia y repercusión suscitados a partir de este importante acontecimiento fue de efecto directo en el movimiento estudiantil de Latinoamérica, porque los principios enarbolados por sus líderes trascendieron las fronteras y muchas universidades públicas empezaron su propia lucha en sus países para conquistar la autonomía universitaria, figura que hasta nuestros tiempos se mantiene por la validez de sus principios y valores. Inspirados en las conquistas consolidadas gracias a la Reforma Universitaria de Córdoba, con el transcurso de los años y las décadas, sobrevinieron nuevas conquistas. Es así que, a estas demandas, más recientemente, se sumaron el cumplimiento de la justicia socioambiental, la ejecución de los derechos humanos y el buen vivir, y una producción crítica de conocimientos, plural y diversa, que reconoce los saberes y cosmovisiones de los pueblos indígenas originarios, afrodescendientes y de otros grupos históricamente excluidos.

Este movimiento político, emancipatorio y liberador de estudiantes argentinos rápidamente se diseminó por el continente, provocando la asunción de federaciones estudiantiles e inspirando reformas universitarias en distintos países del mundo. En una época en la que hay una corrida por la inclusión de estudiantes en los sistemas de educación superior, pero dejando de lado los principios fundamentales para la transformación social, nos parece urgente recuperar estos mensajes potentes de nuestra región, reiterando que la población estudiantil de nuestra región continúa siendo víctima de persecuciones y procesos de criminalización por el simple hecho de luchar colectivamente por la realización de sus derechos.

La democratización de la enseñanza superior no significa un crecimiento acelerado en la tasa de matriculación, o en el número de instituciones de enseñanza, o una ampliación en la diversificación de títulos y carreras, como observamos en nuestra región. Aclarando conceptos, consideramos que democratización con inclusión significa crear mecanismos para revertir las tendencias de reproducción de relaciones asimétricas de poder, exacerbación de las desigualdades y de las discriminaciones en los sistemas educativos, generando sociedades más igualitarias.

El crecimiento de la oferta educativa superior no estuvo debidamente acompañado de un financiamiento adecuado que garantice el disfrute del derecho en igualdad de condiciones para las personas. Al contrario, hubo una tendencia a la precarización de las instituciones públicas y un crecimiento de la oferta privada. Es necesario advertir que, ante la falta de reglamentación por parte de los Estados, se multiplicaron las escuelas internacionalizadas y de élite para los ricos, y universidades de baja calidad para estudiantes pobres que hacen grandes esfuerzos para pagar por la educación superior –pensando que ello les permitirá tener mejores condiciones de vida– y que terminan por no conseguir puestos de trabajo decentes por la baja calidad de la educación a la cual acceden.

Nos preocupan los procesos de privatización –hoy 53.2% de estudiantes de educación superior están en universidades privadas– dando lugar al financiamiento de la educación superior. Consideramos necesario denunciar que la educación superior ahora se presenta como una mercancía negociada en el mercado de acciones, un negocio interesante que homogeniza y estandariza los conocimientos y formas de pensar, y produce ciudadanos útiles a la profundización de los modelos neoliberales. Por otro lado, nos genera máxima inquietud la hiperconcentración de la enseñanza privada en manos de pocas instituciones, muchas veces extranjeras.



Importancia de reivindicar a la educación como un derecho fundamental

En el contexto del escenario antes descrito, se impone la necesidad de desarrollar iniciativas tendientes a recuperar el contenido del derecho a la educación superior. Consideramos como tarea ineludible promover y considerar que una educación superior disponible para todas las personas:

- Significa que las instituciones de educación superior públicas y gratuitas deben de estar financiadas y presentes en las distintas partes del territorio, con docentes calificados, solventes en su profesión y en condiciones adecuadas de trabajo.
- Significa que, cuando sea necesario, el Estado debe brindar educación superior a distancia, de manera complementaria a la educación presencial, garantizando las condiciones para estudiar, lo que supone el acceso universal a internet, dispositivos tecnológicos y plataformas accesibles, preferencialmente de código abierto y con software libre. Cabe recordar que durante la pandemia los procesos de enseñanza-aprendizaje fueron asumidos por las

familias, estudiantes y docentes, quienes tuvieron que comprar equipos de conexión y pagar el acceso a internet y plataformas; empero los Estados deben asumir los costos de transformación digital, sin privatización.

- Significa que el conjunto de barreras que impiden el acceso a este derecho debe ser superadas. Así, la educación superior tiene que ser gratuita y no puede adoptar procesos excluyentes para el ingreso a las universidades, que suelen dejar afuera a los grupos históricamente marginados. Por otra parte, donde la gratuidad de la educación pública superior ya esté garantizada, es imperativo no retroceder justamente porque dicho privilegio debe ser progresivamente cumplido para todas las poblaciones. Tampoco puede haber barreras en términos de infraestructura, o de otra naturaleza, que impidan el acceso a personas con distintas discapacidades o minorías étnicas, migrantes y otros grupos a la enseñanza superior. Es bueno recordar que la educación superior ha servido durante siglos para formar grupos sociales dominantes de la población. Ahora urge ampliarla a los sectores históricamente excluidos y con perspectiva intercultural e interseccional, y crear y ampliar políticas de acción afirmativa para garantizar el acceso y políticas intersectoriales, y la permanencia de estos grupos en la educación.

Consideramos también recordar que la educación superior debe ser un bien común y aceptable, por ello se destacan estas iniciativas:

- La educación superior debe de ser una inversión que la sociedad hace en colectivo para generar justicia social y ambiental, un instrumento habilitador de la realización de los demás derechos. En este sentido, nos preocupa la ofensiva del capital corporativo, muchas veces extranjero, que pretende habilitar al sector empresarial para la titulación en carreras cortas y rápidas, e influenciar los espacios de gobernanza global y de toma de decisión sobre políticas educativas, de manera poco transparente y democrática. Asimismo, nos inquietan los procesos de privatización y comercialización de la educación, que amplifican las desigualdades y segregaciones en los sistemas. Aquí, los Estados tienen el rol fundamental de regular la oferta privada y evitar el endeudamiento de los estudiantes y sus familias para no arrastrar las falencias de la educación básica.
- El contenido de la educación superior debe poner en el centro de su proyecto político-pedagógico a la dignidad humana, el pensamiento crítico, la transformación de las sociedades, la realización de todos los derechos humanos, la paz y la convivencia democrática. En tal sentido, la presencialidad es fundamental para cumplir con el derecho a una educación que enseñe a vivir, convivir, compartir y crear colectivamente una sociedad de justicia social.
- Es necesario romper con la lógica del pensamiento único, estandarizado, hegemónico y mantenedor del *status quo*. Una educación aceptable significa aceptar y valorar la diversidad, incluso en los procesos evaluativos, que deberían seguir criterios formativos y no únicamente economicistas.
- Hay que responder a las expectativas de los sujetos de derechos y de los distintos actores de las comunidades educativas, que deben participar en la gestión de las universidades y en la definición de las políticas educativas, y garantizar las condiciones para que todas las personas puedan estudiar y seguir la trayectoria de vida que deseen.

- Se debe garantizar un ambiente libre de violencia, intimidación, acoso, hostigamiento, amenazas y demás agresiones contra las mujeres, personas LGBTQI+ o cualquier otro grupo, debido a su participación en la comunidad académica o del ejercicio de actividades. Asimismo, la educación superior debe ser libre de violencia contra las instituciones, los laboratorios y las bibliotecas universitarias.
- Las mujeres han tardado seis siglos en acceder a las universidades. Ahora hay que garantizar la ruptura de estereotipos de género y de la cultura patriarcal, de manera que ellas puedan permanecer estudiando en las áreas que deseen –incluso en Ciencias, Matemáticas, Ingeniería y Tecnología (STEM, por sus siglas en inglés) donde siguen poco presentes– y que concluyan sus cursos elegidos, participando en la toma de decisiones.
- Hay que revalorar las carreras humanistas, la filosofía, el arte, la música, el deporte, porque ellas permiten comprender los procesos históricos, políticos, sociales y proponer alternativas para el desarrollo de las sociedades.
- La educación superior debe tener un compromiso con la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria, además de garantizar la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, elementos fundamentales para consolidar la democracia, el pluralismo de ideas, el progreso científico y el buen vivir.
- La educación debe ser flexible para responder al contexto de cada estudiante, permitiendo que continúe y culmine sus estudios, incluso en contextos de emergencia.
- La democratización de la educación superior implica que actores cuyos derechos fueron violados en etapas anteriores de su vida estarán en las universidades y otras instituciones de enseñanza superior, y que por lo tanto las escuelas deberán adaptarse para acoger de manera adecuada a este nuevo grupo, brindando asistencia social y emocional cuando sea necesario, y adoptando una cultura de colaboración, en lugar de la cultura de la competición, meritocracia e individualismo.
- Considerando la indivisibilidad de los derechos humanos, también será necesario adoptar políticas intersectoriales e interseccionales para prevenir posibles nuevas violaciones de derechos, ya sea en la presencialidad o en la educación a distancia, para evitar el desgranamiento que mayormente sucede en los primeros años de la educación.
- Finalmente, para garantizar la educación superior universitaria y no universitaria como derecho humano, es fundamental asegurar las condiciones para la realización de ese derecho. Urge garantizar buenas condiciones para la docencia, incluyendo buenos salarios, infraestructura laboral y libertad de cátedra. Es hora de descolonizar y despatriarcalizar la construcción de los conocimientos, incorporar los saberes y cosmovisiones de los pueblos indígenas, de afrodescendientes, personas migrantes, minorías étnicas, comunidades LGBTQI+ y otros grupos históricamente excluidos. Es hora de asegurar la libertad académica para proteger la diversidad de métodos, temáticas y fuentes de investigación acordes con las prácticas y reglas internas de cada disciplina.
- Es imperativo asegurar un financiamiento público y adecuado de la educación superior pública y estatal que garantice el acceso y permanencia de las y los estudiantes, sin recurrir a “soluciones” basadas en los préstamos,

que, en largo y mediano plazos, disminuyen los recursos disponibles para la educación debido al servicio de la deuda que deben de pagar los Estados, estudiantes y sus familias. Para ello, es fundamental adoptar mecanismos de justicia fiscal y de control de la evasión y elusión de impuestos, con miras a disponer de más recursos para la educación.

- Asimismo, es urgente garantizar la presencialidad, la territorialidad y las condiciones para la organización estudiantil y docente, así como la participación de las comunidades educativas en la definición de las políticas, para adoptar una gobernanza transparente y democrática, basada en los intereses de la comunidad universitaria en diálogo abierto y permanente con la sociedad. Así, los órganos de gobierno y cogobierno universitario deben transmitir en vivo sus reuniones y dinámicas de toma de decisión para abrir paso a modelos de democracia directa y abierta.

¡La educación superior es un derecho; no es una mercancía! ¡Es imperativo que todos los Estados la asuman como responsabilidad primordial, cumplan con sus obligaciones, y hagan todos los esfuerzos para que se ejecute para todas las personas!

Reflexiones finales

Se debe comprender y asimilar la idea de que la educación no se refiere a la simple transmisión de conocimientos y saberes. Si bien, ello forma parte de todo proceso educativo, va mucho más allá; se trata de la formación de seres humanos en función de una aspiración colectiva, que es el desarrollo. Bajo esa perspectiva, la educación se convierte en un derecho, en uno fundamental porque tiene un carácter superlativo. Esa es la razón por la que muchos Estados asumieron esta responsabilidad con la convicción necesaria de que, al generar las condiciones de accesibilidad a la educación para la ciudadanía, están democratizando el derecho en cuanto a su efectivización en provecho de la mayoría de los ciudadanos integrantes de esa sociedad. El resultado de tal decisión genera beneficios para la población y se traduce en desarrollo. Ese es el testimonio claro de una política de Estado cuyos conductores advirtieron con inteligencia que una perfecta estrategia de desarrollo no puede obviar al principal instrumento que viabilizará la legítima aspiración del colectivo humano de alcanzar importantes índices de desarrollo, gracias a la priorización del derecho a la educación.

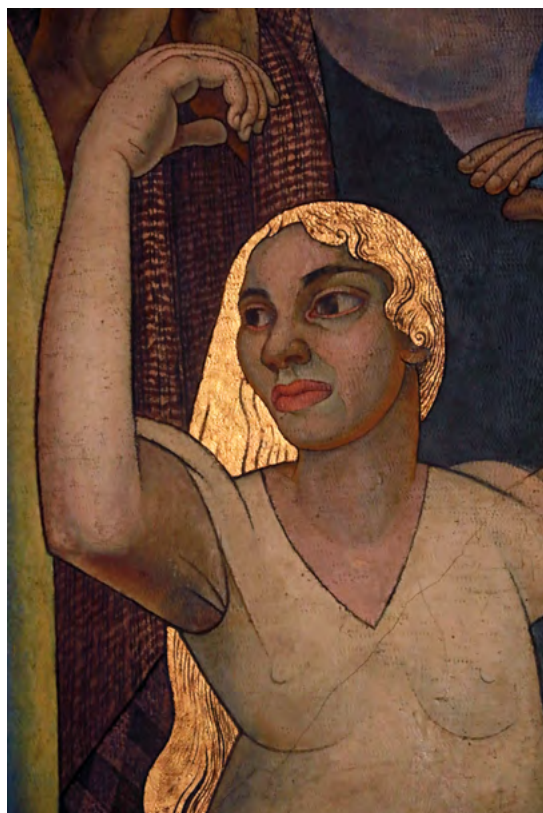
En atención a esta verdad comprobada, los organismos internacionales que acogen en su interior a los Estados, sea en nivel regional o hemisférico, incluyeron en sus agendas el debate sobre la necesidad de priorizar este derecho. Éste fue el motivo por el cual emergieron importantes pactos y convenios internacionales que fueron mencionados en el presente artículo, mismos que le otorgan el carácter superlativo al derecho a la educación y específicamente a la educación superior. Bajo esa línea, se previó que los Estados deben adecuar su ordenamiento jurídico interno acorde a los principios y referentes axiológicos que prevé el DIDH en materia educativa. Dicha es la razón por la que las constituciones políticas de diferentes países contemplan en su texto literal la educación valorada como tal, es decir, un derecho fundamental, orientado como instrumento a contribuir al desarrollo pleno de un Estado.

Comprendiendo en su verdadera magnitud el mensaje que se pretende transmitir, no se puede negar que la educación es uno de los factores que más influye en el avance y progreso de sociedades. No se debe ignorar que provee conocimientos y enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos. Subyace la necesidad de que este derecho sea materializado en todos los sentidos.

Específicamente en lo concerniente a la educación superior, coherentes con los conceptos desarrollados en el presente artículo, conviene ratificar con insistencia el criterio y el concepto de que la educación universitaria tiene como principal objetivo que este tema pueda ser reconocido como un imperativo de la justicia social, basada en la igualdad de oportunidades para que, sin discriminación alguna, se generen las condiciones materiales y objetivas, para el acceso a este derecho y su disfrute por parte de todas las personas que habitan en el territorio del Estado, siendo los conductores del mismo los responsables inexcusables de aplicar políticas de Estado bajo ese lineamiento.

Esto significa también que la educación universitaria debe ser observada desde dos ámbitos: por un lado, el derecho de todos de acceder al mismo sin limitación alguna, y por el otro, las acciones de responsabilidad social universitaria en las que deben estar involucrados todos los actores y protagonistas de los procesos de formación, como autoridades, docentes y estudiantes; ello a efecto de que las importantes tareas de enseñanza, investigación científica, interacción social, estén orientadas a contribuir de manera efectiva al desarrollo de un país y como parte de ese objetivo macro, a la eliminación sistemática de las asimetrías sociales, las desigualdades que aún subsisten en cada uno de nuestros países, realidad que nos interpela a todos, porque hasta ahora la educación superior no ha generado los resultados requeridos en términos de aspiración ciudadana. Es decir, los pueblos aún continúan esperando que los sistemas educativos en general y específicamente del ámbito universitario demuestren que están contribuyendo efectivamente a la materialización de los derechos económicos, sociales y culturales, a través del rol que desempeñan dentro del colectivo humano al cual pertenecen.





La pregunta que inevitablemente debemos formularnos a estas alturas es: ¿estarán de acuerdo con estos objetivos aquellos centros de formación cuyo único que interés es lucrar, donde el estudiante es visto como una mercancía, y el denominado “servicio de educación” es considerado una simple actividad comercial que debe generar ganancia económica? La respuesta es obvia: aquellas universidades que actualmente están distorsionando la sagrada función educativa, que más que centros de formación se consolidaron como “empresas comerciales de educación superior” con la complicidad del Estado, naturalmente no están de acuerdo con los postulados que estamos enarbolando por su visión neoliberal a ultranza de la actividad educativa. Esto no les permite comprender la importancia de la educación superior como un derecho humano y como un bien público social, por ende, menos les interesará observar a la educación superior como un contribuyente firme al desarrollo de

un país. Esos objetivos no se encuentran en su opción de vida porque su esquema empresarial está subordinado a las reglas de la oferta y la demanda, y harán todo lo posible a través de la influencia política que ostentan en cada país para que el Estado, se vaya desentendiendo de su obligación ineludible de solventar suficientemente a las universidades públicas, y así estas se vayan asfixiando económicamente de forma exponencial, para que los míseros recursos que perciben del Estado sean cada vez más insuficientes y los procesos de formación no sean de calidad por las insuficiencias de sus presupuestos.

Se trata de una estrategia promovida por sectores políticos y económicos que representan a universidades privadas de élite, que son inaccesibles para la población por las sumas astronómicas que implica su matriculación e ingreso, estando reservadas exclusivamente para las élites sociales. Esas universidades donde el hijo de una familia pobre no tiene posibilidad de ingreso, son las que hoy influyen en las decisiones del Estado para que éste le niegue o restrinja recursos a las universidades públicas, le cercene su autonomía, en la idea perversa y siniestra de promover la privatización de la educación superior para ejercer una especie de monopolio de lo que ellos denominan “servicio”.

Entonces, estamos viviendo un momento crucial que tiene que ver con la educación superior, porque las cosas están tremendamente extrapoladas. Por un lado, estamos quienes creemos que la educación superior es un de-

recho humano, vinculado al desarrollo de los pueblos en todas las dimensiones y debe ser brindado por las universidades en el marco del ejercicio pleno de su autonomía, con el respaldo incondicional del Estado, especialmente a través del imprescindible apoyo económico. Por el otro lado, están aquellas que denominamos “empresas comerciales de educación superior”, mismas que representan a logias de poder económico y político de gran influencia en el propio Estado y que ven en la educación un servicio con fines meramente lucrativos. La historia dirá quién tiene razón. Por el momento corresponde seguir actuando en función de nuestros principios que apuntan a la defensa del derecho humano a la educación.

Referencias

- Casalino, C., Rivas, J. y Toche, C. (2018). La Reforma Universitaria y el movimiento universitario en el Perú de 1919. Análisis de sus dimensiones institucionales, sociales y políticas. *Estudios*, (40), 33-55. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ecea/n40/n40a03.pdf>
- Organización de Estados Americanos (1999). *Protocolo Facultativo sobre Derechos Económicos Sociales y Culturales, Adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos*. OEA.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (1979). *Convención Internacional Contra Todas las Formas de Discriminación de la Mujer*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (1990). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.
- Universidad Nacional de Córdoba (1918). *Manifiesto Liminar*. UNC. <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>
- World Bank (2021). *Latin America and the Caribbean: Tertiary Education*. World Bank.

El futuro de la educación superior en nuestro continente: retos y perspectivas

DOLLY MONTOYA CASTAÑO

Rectora de la Universidad Nacional de Colombia y presidenta de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe

Resumen

Este artículo presenta elementos que las universidades e instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe deben abordar en el marco de la hoja de ruta hacia un cambio civilizatorio. La pandemia y las crisis de nuestra casa común (el planeta) nos obligan a plantear una educación superior distinta que responda a las necesidades de desarrollo sostenible para nuestros territorios. Este proceso requerirá fortalecer los vínculos de solidaridad entre los países y entre sus instituciones de educación superior, ampliar la cooperación internacional, el diálogo y reconocimiento de saberes, y emplear el conocimiento en la solución de nuestro problema más urgente: la superación de las desigualdades.

Palabras clave: educación superior; desarrollo sostenible; desigualdad; cooperación internacional.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.94.661>

O futuro do ensino superior no nosso continente. Desafios e perspectivas

Resumo

O artigo apresenta elementos que as universidades e instituições de Ensino Superior da América Latina e o Caribe precisam tomar em conta no marco da folha de rota para uma mudança civilizatória. A pandemia e as crises da nossa casa comum (o planeta) obrigam-nos a pensar um Ensino Superior diferente que responda às necessidades de desenvolvimento sustentável para nossos territórios. Isso vai precisar fortalecer os vínculos de solidariedade entre os países e suas instituições de Ensino Superior, assim como abranger ainda mais, na cooperação internacional, o diálogo e o reconhecimento de saberes para usar o conhecimento na solução do nosso problema mais urgente: a superação das desigualdades.

Palavras-chave: Ensino Superior; Desenvolvimento Sustentável; Desigualdade; Cooperação Internacional.

The Future of Higher Education in Our Continent: Challenges and Perspectives

Abstract

This article presents those elements that universities and institutions of higher education in Latin America and the Caribbean should address within the framework of the roadmap towards a civilizational change. The pandemic and the crisis of our common home (the planet) force us to propose a higher education that responds to the needs of sustainable development for our territories. This process will require strengthening the bonds of solidarity between countries and between their institutions of higher education, expanding of knowledge, and using it to solve out most urgent problem: overcoming inequalities.

Keywords: higher education, sustainable development, inequality, international cooperation.

¿Cómo se originó la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior?

La Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) de 2022 fue convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) con el objetivo de reformular las ideas y prácticas de la educación superior para garantizar el desarrollo sostenible para el planeta y la humanidad (UNESCO, 2022), de cara a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con horizonte al año 2030. La alineación que plantea la UNESCO no es un evento al azar; al contrario, representa una idea angular sobre lo que las instituciones de educación superior (IES), los Estados, las empresas y la sociedad deben trabajar: vincular el devenir de la educación a lo largo de la vida en general, y de la educación superior en particular, al bienestar de nuestras sociedades y nuestra casa común. Esta premisa le exigió a las IES leer sus contextos y analizar los retos presentes y futuros del mundo globalizado, con el ánimo de formular propuestas que nutriesen los debates que se llevarían a cabo en la CMES.

La pandemia fue quizá el mayor catalizador en este ejercicio académico. La profundización de las desigualdades, la aceleración de la internacionalización y la cooperación global, la ruptura de paradigmas de la educación tradicional, y la masificación de la virtualidad, son solo algunas de las transformaciones vividas durante este periodo difícil para la humanidad. Ellas explican el contexto actual y la urgente necesidad de consolidar políticas de Estado consecuentes con la educación que este nuevo mundo exige.

En un informe de 2017, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) afirma que esta es la región más desigual del mundo. La inequidad, a la que no solo alude el informe, es transversal a la vida de la ciudadanía en todo el continente. Además de la excesiva concentración de la riqueza en unas pocas manos, América Latina y el Caribe presentan, de forma generalizada, múltiples dificultades para el acceso y goce de derechos básicos fundamentales, como la educación y el saneamiento; la privación de libertades básicas y derechos civiles; y la discriminación de poblaciones afrodescendientes, pueblos indígenas y comunidades LGTBQ+, entre otras.

La existencia de desigualdades fuera del área tradicional de la concentración de riqueza se hizo más latente con la pandemia. Un ejemplo claro es el aumento de la brecha de género. Las acciones llevadas a cabo por los gobiernos para contener la covid-19 estuvieron estrechamente relacionadas con la estructura que soporta la organización de las labores de cuidado en nuestro continente. La exigencia de quedarse en casa como modo de contención del virus se contrapuso a la necesidad de encontrar métodos de subsistencia. Esta relación fue un caldo de cultivo para que toda la labor de cuidado quedase en manos de las mujeres, propiciando, entre otras, mayor sometimiento a violencias en el interior del hogar (Almeda y Batthyany, 2020).

El caso educativo no fue una excepción en la agudización de las brechas de desigualdad. En México, la efectividad de los procesos de educación remota estuvo altamente vinculada con el poder adquisitivo; adicionalmente, la ausencia de un profesor o guía permanente causó que gran parte del liderazgo del proceso educativo recayera en padres y madres de familia que, en

muchas ocasiones, no podían acompañar a sus hijos a causa de necesidades económicas insatisfechas y ausencia de alfabetización digital (Perez-Archundia, 2020).

La ampliación de la brecha de desigualdad trajo consigo también un atraso en la consecución de las metas planteadas por los ODS. De acuerdo con un informe de 2020 de la Organización de Naciones Unidas (ONU) el déficit de financiación de los sistemas educativos pasó de 11% a 29%. Los países de ingresos medios y bajos sufrieron las consecuencias más nefastas de este aumento, ya que cerca de 80% de sus jóvenes enfrentó el cierre de algún tipo en sus instituciones educativas.

Los ODS son metas acordadas por la totalidad de los Estados reunidos en la ONU con el fin de ejecutar mejores perspectivas de vida para las personas en todo el mundo (ONU, 2021). El compromiso de las naciones en esta enorme tarea implica no solo la firma de los acuerdos, sino también requiere la puesta en marcha de las políticas requeridas para dar cumplimiento a esos objetivos en el interior de los Estados. El déficit de financiación de los sistemas educativos mencionado (11% antes de la pandemia) deja entrever una ausencia de política de Estado para la educación. La tarea que se debe emprender de aquí en adelante requerirá de un mayor respaldo gubernamental en este rubro a lo largo de la vida, como elemento básico en el desarrollo de las naciones.

Tanto la desigualdad como la debilidad de las políticas estatales configuran un tercer gran elemento que define el contexto latinoamericano y caribeño: la necesidad de procesos de internacionalización y cooperación. Como ya se mencionó, los problemas de desigualdad son fenómenos precisamente continentales. El que distintos países se vean afectados por situaciones tan similares, desde el Cabo de Hornos hasta Algodones, pasando por el Gran Caribe, invita al mundo académico a tejer lazos de cooperación que sean capaces de producir nuevo conocimiento que aporte soluciones a esos problemas compartidos.

Lo anterior no excluye el carácter planetario de las crisis y problemas actuales. La deforestación amazónica, los fenómenos migratorios y los conflictos en Ucrania o en Oriente Medio generan consecuencias con impacto en todos los rincones. Las necesidades y las iniciativas de América Latina y el Caribe, aunque con visión global, deben ser atendidas desde su propia realidad. La formación en las aulas debe dotar a los jóvenes de actitudes ciudadanas y aptitudes cognitivas que les permitan construir soluciones a problemas locales, regionales y nacionales.

Visión latinoamericana: nuestros retos y propuestas

Conocedoras del panorama anterior, muchas de las universidades e instituciones de educación superior de nuestro continente se reunieron para construir una visión colectiva que compartieron en la CMES 2022. En diferentes espacios de discusión, propiciados por organizaciones como el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) sentaron las bases para una posición articulada de nuestro continente de cara a la conferencia.



En síntesis, podemos señalar cinco grandes elementos transversales a los distintos documentos insumo que desde nuestra región se llevaron a la CMES 2022: i) la necesidad de que la educación se conciba como política de Estado, ii) la construcción de unidad e identidad latinoamericana, iii) la defensa de la autonomía universitaria, iv) la responsabilidad de liderazgo en la gestión del conocimiento para el bien común y, v) la búsqueda de equidad en el camino hacia el desarrollo sostenible.

Educación como política de Estado

Como ya lo presentamos en el primer apartado, es necesario que el Estado asuma un rumbo claro sobre lo que desea para su educación superior, especialmente la pública. Una política gubernamental para la educación no se reduce simplemente a un impulso de la financiación que atienda, por ejemplo, la ausencia de cobertura, sino también debe consolidar la visión que las sociedades tienen acerca del futuro de su educación.

Las universidades son, en esencia, proyectos colectivos. Su origen corresponde con necesidades claras de sus contextos locales, regionales y nacionales. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se constituyó como la conocemos

hoy a principios del siglo XX, en medio de tensiones sobre el carácter de la academia y el fragor de una revolución que redefinió los destinos de la República Mexicana (UNAM, 2015). La Universidad Nacional de Córdoba (UNC), de carácter religioso inicialmente, fue una clave durante la época colonial: con el tránsito a la era republicana, fue la primera institución nacionalizada por el gobierno con el fin de proveer formación universitaria a la ciudadanía argentina. La Universidad Nacional de Colombia (UNAL) surgió como “un proyecto educativo y político de unidad nacional, construcción de paz y desarrollo económico” (González, 2017), durante el periodo denominado “olimpico radical” en la segunda mitad del siglo XIX. La Universidad de la Habana, al igual que la UNC, nació como una institución de carácter confesional; sin embargo, dejó de serlo y sufrió cambios profundos tras la emancipación colonial y el proceso revolucionario de mediados del siglo XX (Universidad de la Habana, 2018). Estas reseñas aluden a un mismo espíritu. La UNAM, la UNC, la UNAL, la Universidad de La Habana y el amplio

grupo de las universidades de la región, son hijas de sociedades que buscaban definirse y que imaginaban posibilidades de un futuro mejor.

Una nación que renuncia a apoyar decididamente la educación es una nación que renuncia al derecho y deber que tiene de conocerse y pensarse, que renuncia a construir sus horizontes de futuro y, por lo tanto, que renuncia a caminar colectivamente los senderos del hoy al mañana. Actualmente, cuando la sociedad enfrenta cambios civilizatorios, es necesario robustecer los centros de producción de pensamiento de nuestras naciones. Solo de esa manera se podrán aportar soluciones a los retos del futuro.

Unidad e identidad latinoamericana y caribeña

Reconociendo las tensiones y los conflictos globales que proceden de la mercantilización del conocimiento, su instrumentalización para el uso restrictivo y el lucro privado, y la subordinación a los desarrollos tecnológicos provenientes de otras latitudes, la región latinoamericana y del Caribe debe emancipar su condición de dependencia y transitar hacia el liderazgo colectivo y transformador que brota en la gestión del conocimiento. Esto implica la creación, el descubrimiento, la adaptación crítica, el enriquecimiento, la preservación, la transferencia, el aprendizaje, la difusión, la divulgación y el uso del conocimiento para producir cambios en los territorios, contribuir a la solución de problemas estratégicos nacionales, regionales y planetarios, aportar al desarrollo de las naciones desde los territorios y lograr transformaciones sociales que mejoren la calidad de vida en comunidad (*Plei* 2034, 2022).

Desde la Universidad Nacional de Colombia, se ha propuesto avanzar en un modelo de gestión del conocimiento basado en los principios y lineamientos de ciencia abierta y de la cooperación sur-sur, que implica, en primer lugar, una proyección internacional, atendiendo a su carácter de identidad pública, estatal, nacional y latinoamericana; en segundo lugar, un compromiso con la construcción de puentes de interculturalidad entre pueblos, con el reconocimiento de saberes propios, ancestrales, y de la especificidad de problemáticas regionales en conexión con lo global, que permitan la construcción de un diálogo simétrico con el norte global (*Plei* 2034, 2022). Esfuerzos como el Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior, de la IESALC, y la propuesta de nueva medición desde el sur realizada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), son iniciativas que orientan y movilizan hacia la producción de alternativas en términos de evaluación y calidad, por medio de estándares propios y originales capaces de dar cuenta de la especificidad de la región (Jiménez y Estrada, 2020; citado en *Plei* 2034).

América Latina y el Caribe comparten orígenes, problemas, necesidades y anhelos. Heredan un mismo proceso histórico. Cuentan con una riqueza natural, social y cultural muy diversa. Se enfrentan a una profunda desigualdad y a la necesidad de construir alternativas de cuidado para la casa común; desean construir sociedades más justas e igualitarias y nuevos modelos de desarrollo que traigan prosperidad a los territorios. La región tiene particularidades propias que exigen un liderazgo colectivo y transformador que construya estrategias diferenciadas para responder a las necesidades de los territorios. Nuevos modelos de aprendizaje flexibles permitirán sumar capacidades científicas que contribuyan a que las aulas sean más plurales, incluyentes y diversas. Son más los elementos que nos unen que los que nos separan.

Ya se mencionó que las universidades aparecen para dar respuesta a una sociedad que exige estudiar las necesidades que las interpelan. Se ha visto también que la mayoría de estas necesidades son transversales a todo el continente, ¿será acaso necesario que la región dé un paso adelante y que la sociedad latinoamericana y caribeña se considere unida? La aparición de organizaciones como la UDUAL responde precisamente a la clara existencia de una identidad latinoamericana que debe ser completada. Los esfuerzos que se han realizado son increíbles; sin embargo, siguen siendo insuficientes. La aparición de nuevas tecnologías y la conciencia de globalidad, en la que ahora se están formando las nuevas generaciones de profesionales, requiere que se profundicen los tejidos de cooperación internacional, sobre todo entre actores de una misma región.

La experiencia nos dice que el diálogo de saberes es una de las herramientas más ricas para generar nuevo conocimiento. Su potencia transformadora permitirá que una gran nación latinoamericana y caribeña supere las capas que la separan y avance junta hacia una sociedad más sustentable y equitativa.

Autonomía universitaria

Hace poco más de un siglo los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba catapultaron a la academia latinoamericana y caribeña a una nueva era. El Manifiesto Liminar, una exhortación a los “hombres libres de Sud América” (Federación Universitaria de Córdoba, 1918), es probablemente el documento fundacional del concepto de autonomía universitaria. Los jóvenes estudiantes en Córdoba y su gesta permitieron la consolidación de una universidad latinoamericana y caribeña verdaderamente libre y, por lo tanto, universal. El carácter de universalidad del conocimiento solo se hace efectivo cuando es claramente independiente de cualquier tendencia política, religiosa, ideológica, etcétera.

Es la autonomía universitaria la que facilita que la universidad cumpla su función social al gestionar el conocimiento para el bien común. Para el caso concreto de la CMES, la defensa de la autonomía universitaria es un asunto primordial. Los ODS, tema central de la conferencia de 2022, trastocan elementos profundos de cómo comprendemos nuestras relaciones en sociedad. Es claro que los modelos de desarrollo imperantes actuales no se corresponden con el espíritu de los ODS. Las universidades propondrán transformaciones que serán controversiales, por ello, deben mantenerse autónomas, para ser garantes del bienestar de la sociedad en su conjunto.

Liderazgo en la gestión del conocimiento para el bien común

La vocación de servicio de las universidades exige que su quehacer adopte prácticas y estrategias que se ubiquen a la vanguardia para el desarrollo de las sociedades. El nuevo conocimiento que se genere en las aulas debe ser socializado en los territorios y proveer de elementos provechosos a las comunidades, en un diálogo permanente de apropiación y construcción mancomunada.



La gestión del conocimiento para el bien común requiere que profundicemos en la formación integral, la armonización de la docencia, la investigación y la extensión, para que nuestros estudiantes desarrollen actitudes ciudadanas y aptitudes cognitivas enfocadas en forjar liderazgos colectivos en sus territorios.

El proceso de formación integral debe venir acompañado del fortalecimiento de los sistemas locales, regionales y nacionales de innovación. En ellos, las instituciones de educación superior, las empresas, la sociedad civil y el Estado se articulan tras propósitos comunes que desarrollan una educación que innove tecnológica y socialmente.

Equidad hacia el desarrollo sostenible

La educación es una de las llaves para vencer las inequidades. *El Manifiesto Liminar* de Córdoba llamaba a los hombres libres de Sudamérica a la acción para superar las barreras del pasado; sin embargo, este llamado per se es un impedimento. La sociedad no podrá progresar para acometer grandes transformaciones si olvida a la mitad de la población representada por las mujeres.

El cambio civilizatorio al que hoy se asiste implica que se pongan en marcha una serie de cambios culturales, que permitan que la sociedad en su conjunto avance por la senda del desarrollo sostenible. Las universidades deben potencializar la diversidad para desde allí generar conocimiento. Es necesario que se planteen pedagogías que faciliten el acceso de las poblaciones históricamente excluidas¹ y de esta manera se democratice el acceso al conocimiento. La defensa de la democracia, los derechos y las libertades pasa por la construcción de garantías para que todas y todos gocemos de ellas.

Perspectivas a futuro

La CMES 2022 finalizó incluyendo en la hoja de ruta, para la educación superior global, muchos de los elementos que se han mencionado a lo largo de este texto. Las conclusiones de los diálogos llevados a cabo en Barcelona plantean principios con los que los 139 países asistentes pueden configurar una nueva educación superior para sus naciones, sus regiones y para el globo entero.

Para la UNESCO (2022), la educación es un derecho que debe ser garantizado toda la vida. Las responsabilidades que tienen las Instituciones de Educación Superior (IES) son la producción de conocimientos que formen a los ciudadanos bajo la ética de la responsabilidad social, y el compromiso con el liderazgo colectivo y transformador. Estas acepciones concuerdan claramente con la idea de educación que las IES han abanderado desde y para el continente. La educación del futuro deberá configurarse sobre seis principios, a saber: 1) inclusión, equidad y pluralismo; 2) libertad académica; 3) pensamiento crítico y creativo; 4) integridad y ética; 5) compromiso con la responsabilidad social y la sostenibilidad; y 6) la excelencia académica. Estos serán claves para garantizar una formación integral, acceso a la educación, transformación digital e interdisciplinariedad (UNESCO, 2022).

En esta línea también se manifestaron las universidades de América Latina y el Caribe. Posterior a la CMES 2022, se realizó en Córdoba, Argentina, el Congreso Internacional de Universidades Públicas (CIUP). En este escenario se congregaron universidades públicas, principalmente del continente, para definir los derroteros que deben seguir sus países para atender al llamado de la CMES y, a su vez, responder a las necesidades regionales, atendiendo al principio de unidad latinoamericana.

Para el CIUP (2022), la educación superior es un derecho fundamental y un bien social que sirve a las comunidades. Para el caso de América Latina y el Caribe, las IES, el Estado, las empresas y la sociedad civil deben centrar sus esfuerzos en alinear los propósitos, valores y acciones de la educación hacia los ODS. Esta apuesta pretende que desde la educación las naciones respondan a sus desafíos sociales, atendiendo las necesidades de las comunidades más vulnerables a través de sendos ejercicios de internacionalización e integración que permitan que nuestra historia e identidad compartida nutran el nuevo conocimiento que ha de marcar el futuro.

El camino marcado por las organizaciones multilaterales y los espacios de cooperación de las universidades no es el único camino que puede seguir la educación superior en la región. Las transformaciones aceleradas que requieren los sistemas educativos del continente, naturalmente, generarán reticencias en sectores sociales que defienden los valores individuales por sobre los colectivos, la acumulación exagerada de riqueza y la explotación de nuestra casa común. Las tensiones sociales que han de producirse deben ser encaradas por las naciones con resiliencia y decisión en favor de la defensa de lo colectivo. Las ciencias, las ingenierías y las artes han sido, a lo largo de la historia, el mayor motor de transformaciones sociales, pero también han sido utilizadas corruptamente para defender ideas contrarias a la búsqueda del bien común. Estoy convencida de que el futuro de nuestra región, en proceso de construcción, depende enteramente de la decisión

que tomen los actores vinculados a la educación. Tales decisiones deberán ser consecuentes con el espíritu de la universalidad del conocimiento, su democratización y la búsqueda compartida de soluciones a las problemáticas de los distintos territorios con el compromiso de proteger la dignidad y la vida de las personas, aportar al bienestar de todos y consolidar el progreso de nuestras naciones.

Nota

1. Mujeres, comunidad LGTBQ+, afrodescendientes, pueblos indígenas, personas en condición de discapacidad, etcétera.

Referencias

- Almeda, E., y Batthyany, K. (2020). Género, desigualdades sociales y pandemia por SARS-CoV-2. *Revista Española de Sociología*, pp. 1-18.
- CEPAL (2017). Panorama Social de América Latina. Santiago: ONU.
- Congreso Internacional de Universidades Públicas (CIUP, 2022). *Declaración de Córdoba*. Córdoba: CIUP.
- Federación Universitaria de Córdoba (21 de junio de 1918). *Manifiesto Liminar*. Disponible en: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>
- González, F. (2017). Introducción. En U. N. Colombia, E. Restrepo, C. Sánchez, y G. Silva (eds), *Universidad, Cultura y Estado, Tomo 1* (pág. 3). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jiménez, A. C., y Estrada, J. (2020). Procesos de Integración y Cooperación académicas Sur-Sur: propuestas y líneas de acción para la internacionalización desde el Centro de Pensamiento “Apuesta por el Sur” de la Universidad Nacional de Colombia. *Documentos de Trabajo Plei 2034*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: retosplei.unal.edu.co/viewToolkits
- ONU. (2020). *Informe de Políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. ONU.
- ONU. (4 de mayo de 2021). *Agenda para el Desarrollo Sostenible*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Perez-Archundia, E. (2020). Desigualdad y Rezago. El sistema educativo mexicano al desnudo frente a la pandemia del COVID-19. *Entramados*, 36-41.
- Plei 2034 (2022). *Plan Estratégico Institucional 2034 - PLEI 2034 2.0*. Bogotá: Dirección Nacional de Planeación y Estadística. Universidad Nacional de Colombia.
- UNAM (2015). *Acerca de la UNAM*. Disponible en: <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/unam-en-el-tiempo/cronologia-historica-de-la-unam/1910>
- UNESCO (2022). *Conferencia Mundial de Educación Superior*. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/education/higher-education/2022-world-conference>
- UNESCO (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. UNESCO.
- Universidad de la Habana (2018). *Historia*. Obtenido de Universidad de la Habana: <https://www.uh.cu/acerca-de-la-uh/historia>

Experiencia de enseñanza a distancia dinámica y enriquecida: el caso de la Dirección de Pedagogía de la Universidad Blas Pascal

VALERIA MOSCHETTA^a Y MARÍA HELENA SADDI^b

^a Licenciada en Ciencias de la Educación. (Universidad Nacional de Córdoba). Master of Science in Education (Purdue University). Directora del Centro de Investigación Aplicada y Desarrollo en Educación. Asesora pedagógica en la Dirección de Pedagogía, de la Universidad Blas Pascal, Córdoba, Argentina.

^b Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Máster en Tecnología de la Educación. (Universidad de Salamanca, España). Directora de Pedagogía; Coordinadora de la Lic. en Gestión de Instituciones Educativas, Universidad Blas Pascal, Córdoba, Argentina.

Los inicios

La Universidad Blas Pascal (UBP) fue creada en el año 1990, con “la finalidad de formar profesionales competentes, comprometidos ética y solidariamente con el desarrollo y crecimiento de la sociedad a la que pertenecen” (Sistema Institucional de Educación a Distancia, UBP, 2022).

El año 2000 se constituyó en hito histórico, porque desde dicho momento la UBP viene realizando un recorrido académico sostenido en el tiempo con la incorporación de la modalidad de Educación a Distancia en sus propuestas de Grado, Educación Continua, Extensión y Posgrado.

La iniciativa de esta innovación, para aquel momento y en el contexto de Argentina y de la ciudad de Córdoba, estuvo guiada por una inquietud preponderante dada por la incorporación de aquellas personas interesadas en dar continuidad a sus estudios o en iniciarlos con la posibilidad de compatibilizarlos con el lugar de residencia, con la actividad laboral o con sus obligaciones familiares.

El comienzo estuvo dado con las carreras de grado de Contador, Derecho, Administración, Gestión Ambiental y Turismo.

En la actualidad, la UBP cuenta con 34 carreras de grado, cuatro maestrías y dos especializaciones, sumándose a ello programas de Educación Continua y de Extensión que abordan propuestas que pretenden responder a diversas demandas de la sociedad en su conjunto.

A todo esto se suma una cantidad aproximada de 8 mil estudiantes y 500 docentes de grado, en tanto que en posgrado se cuenta con alrededor de mil alumnos y 129 profesores.

El trabajo en equipo como dispositivo clave de la Dirección de Pedagogía

Una de las fortalezas que destaca el trabajo en la universidad es la del valor y la impronta permanente hacia el trabajo en equipo.

Una de las áreas en la que esa dinámica se plasma es la Dirección de Pedagogía dependiente del Vicerrectorado Académico.

Se trata de un equipo conformado por asesores pedagógicos, asesores comunicacionales y diseñadores gráficos que participan activamente en el diseño y la producción de las asignaturas que se imparten a distancia, entre cuyas funciones está la de asesorar a los docentes expertos en cada disciplina, a través de aportes desde sus respectivas especialidades.

De esta manera, ese trabajo mancomunado se plasma en la configuración y elaboración de una propuesta didáctica significativa y contextualizada.

La principal premisa que guía el asesoramiento pedagógico comunicacional es la de acompañar al docente contenidista a través del aporte de estrategias didácticas que contribuyan a un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes. Hay una exposición de temas, a lo largo de la que se invita a los alumnos a realizar lecturas de autores clave, así como también a elaborar actividades de aprendizaje vinculadas con hechos concretos y propios de la futura profesión elegida por cada uno. La principal intención de dicho material es poner en juego prácticas reflexivas, prácticas que los alejen de “sitios de confort” y los inviten a problematizarse y a reflexionar.

A ello se suman videos que los profesores graban, donde plantean los temas clave para el estudio de las asignaturas y que, como tales, se constituyen en un recurso valorado tanto por docentes como por los mismos estudiantes. Son una instancia a través de la cual los alumnos pueden ver y escuchar a sus profesores.

La dinamicidad y el hecho de estar atentos a las necesidades institucionales, particularmente de docentes y estudiantes, hacen que la Dirección de Pedagogía, diseñe y gestione estrategias de acción que respondan a prácticas pedagógicas situadas.

Una de esas estrategias está dada por el *Programa de Perfeccionamiento Docente* (PPD) cuya tarea “se centra en el dictado de cursos de capacitación en temáticas relacionadas con la enseñanza y los aprendizajes” (Sistema Institucional de Educación a Distancia, UBP, 2022). Este programa ofrece propuestas de formación para los profesores, abordando temáticas clave como *el rol del tutor, la producción de materiales para la educación a distancia y el trabajo colaborativo y las TIC*. Particularmente, se vio la necesidad de revisar y estudiar los procesos de evaluación, para lo cual se viene brindando una propuesta específica sobre evaluación de los aprendizajes. Respecto a este tema y a raíz de la pandemia, se diseñó un curso de capacitación sobre la *elaboración de exámenes a libro abierto*.

Los medios para la enseñanza

En los inicios de la modalidad de Educación a Distancia, el material impreso fue el medio por excelencia a través del que se hacían llegar las diferentes propuestas de enseñanza. Con el correr del tiempo y con los avances tecnológicos, se fueron sumando otros.

Puntualmente, en el caso de la UBP el CD-ROM, fue donde los estudiantes se encontraban con las diferentes materias propias de la carrera de grado elegida. Dicho elemento se enviaba por correo postal, llegando así al hogar de cada alumno. Las tutorías se realizaban por correo electrónico y mediante llamadas telefónicas en horarios estipulados.

En el año 2007 se puso en funcionamiento la plataforma de desarrollo propio denominada mi UBP, que generó una gran innovación desde todo punto de vista en variables que a continuación se detallan:

- La primera de ellas se fija en un entorno donde se encuentran centralizados todos los aspectos que hacen a la vida y al quehacer universitario.
- La segunda alude a la publicación de todas las materias que forman parte de la currícula de cada carrera, en la que se incluyen el desarrollo de los contenidos, actividades, propuestas de lectura, videos y evaluación.
- La tercera se centra en la importancia que adquiere el aprendizaje colaborativo como posibilitador de interacciones con y entre los estudiantes mediante foros de debate, wikis y encuentros sincrónicos por chat.
- La cuarta se constituye en un espacio de información y socialización de contenido académico relevante.

Como se puede observar, prevalece el ánimo de centralizar todo el quehacer de los actores institucionales, con la finalidad de plantear de manera clara lo que refiere a las actividades propias de los roles que desempeñan.

Innovaciones en el camino

Con base en lo planteado, es posible observar que a lo largo de estos más de veinte años, la institución viene dando cuenta de un sistema de educación a distancia sólido. En el año 2020 tuvo que afrontar uno de sus mayores desafíos, sostener su calidad académica en tiempos de la pandemia por coronavirus.

La experiencia hizo que, ante lo abrupto e impredecible de la circunstancia, la Dirección de Pedagogía cobrara un rol protagónico para la toma de decisiones en lo que a propuestas presenciales hacía. De este modo se contribuyó a la generación de nuevas estrategias y formas alternativas que vinieran en auxilio de las prácticas pedagógicas y didácticas. A lo ya mencionado, respecto de las instancias de intercambio, en la plataforma mi UBP, se sumó *Teams*, software que está integrado a *Microsoft Office 365*, como un generador más de encuentros sincrónicos.

En este sentido, compartimos con Alcaide y De la Poza (2021) “que la incorporación del *Teams* en la docencia fue algo inusual, ya que tanto docentes como alumnos tuvieron que afrontar el reto ipso facto, y esto añadido al desconcierto que ya de por sí había generado la pandemia y los confinamientos” (p. 952).

El recurso didáctico permite ampliar y enriquecer la comunicación en tiempo sincrónico, generando espacios para diálogos más cercanos con los protagonistas y sus necesidades. Puntualmente, en el caso del Posgrado, se incorporan una serie de herramientas tales como las videoconferencias grupales e individuales, y se lleva a cabo un trabajo colaborativo a través de documentos compartidos, y de carpetas que albergan diversidad de materiales didácticos, tales como videos, podcasts, narraciones, y libros, entre otros posibles.

Otra innovación generada desde la Dirección de Pedagogía estuvo dada por el nacimiento, en el año 2020, de *Misceláneas Educativas* (<https://pedagogia.ubp.edu.ar/>), una publicación virtual de tirada semanal que recoge los aportes de especialistas en Educación y en Comunicación, nacionales e internacionales y que se constituyen en una invitación a reflexionar sobre las propias prácticas y sobre la posibilidad de innovar en los ámbitos profesionales de acción. Es así como favorece la posibilidad de expresión que encuentran muchos profesores para compartir lo que experimentan, lo que aplican, lo que saben. Podemos decir con Imbernón (2021), que “en esa dialéctica... aprender y desaprender, se mueve la formación del profesorado”.

Misceláneas Educativas, cobra un lugar cada vez más importante como espacio de enriquecimiento de la práctica profesional académica, ofreciendo lecturas con relación a *experiencias educativas, estrategias y recursos didácticos, y entrevistas a expertos*.


A modo de cierre provisorio

Todo lo planteado da cuenta de un camino transitado durante más de 20 años, en los cuales la Dirección de Pedagogía de la Universidad Blas Pascal, pretende brindar aportes válidos, situados y acordes a las demandas de la sociedad y al ideario institucional.

Se retoma la idea de dinamicidad y flexibilidad en las tareas que se vienen llevando a cabo porque precisamente están abiertas a cambios y a innovaciones que serían impensadas sin abordarlas de un modo colaborativo y comprometido.

Referencias

- Alcaide González, MÁ.; Poza Plaza, EDL. (2021). Percepciones sobre el uso de la aplicación Microsoft Teams en la docencia: Perspectiva de los docentes y de los estudiantes. En *IN-RED 2021: VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Editorial Universitat Politècnica de València. 950-961. <https://doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13711>
- Imbernón, F. (2021). En esa dialéctica... aprender y desaprender, se mueve la formación del profesorado. *Misceláneas Educativas*, (Nº 20), Universidad Blas Pascal. Disponible en: <https://pedagogia.ubp.edu.ar/2021/03/25/en-esa-dialectica-aprender-y-desaprender-se-mueve-la-formacion-del-profesorado/>
- Universidad Blas Pascal (2022). *Sistema Institucional de Educación a Distancia*. Córdoba, Argentina.




*Los seres de este mundo,
decía, no son sólo sombras
o reflejos lamentables del
Creador, son independientes
y capaces de llevar una vida
compleja a través del libre
albedrío.*

René Avilés Fabila

Reflejos



El centenario de otra vanguardia



Emocionados, en *Universidades* nos sumamos finalmente a la celebración del centenario de un movimiento estético que nació como un proyecto coyuntural de la consolidación de la Revolución Mexicana y que se transformó en la estampa identitaria más ambiciosa de un país que escapaba de la oscuridad en la escena plástica. Con fotografías de Barry Domínguez conmemoramos los primeros pasos del muralismo en el mundo.



Ya a lo largo de la revista se ha podido constatar. Roberto Montenegro y su no firmado (en inconformidad por una sesgada censura no abiertamente aclarada)

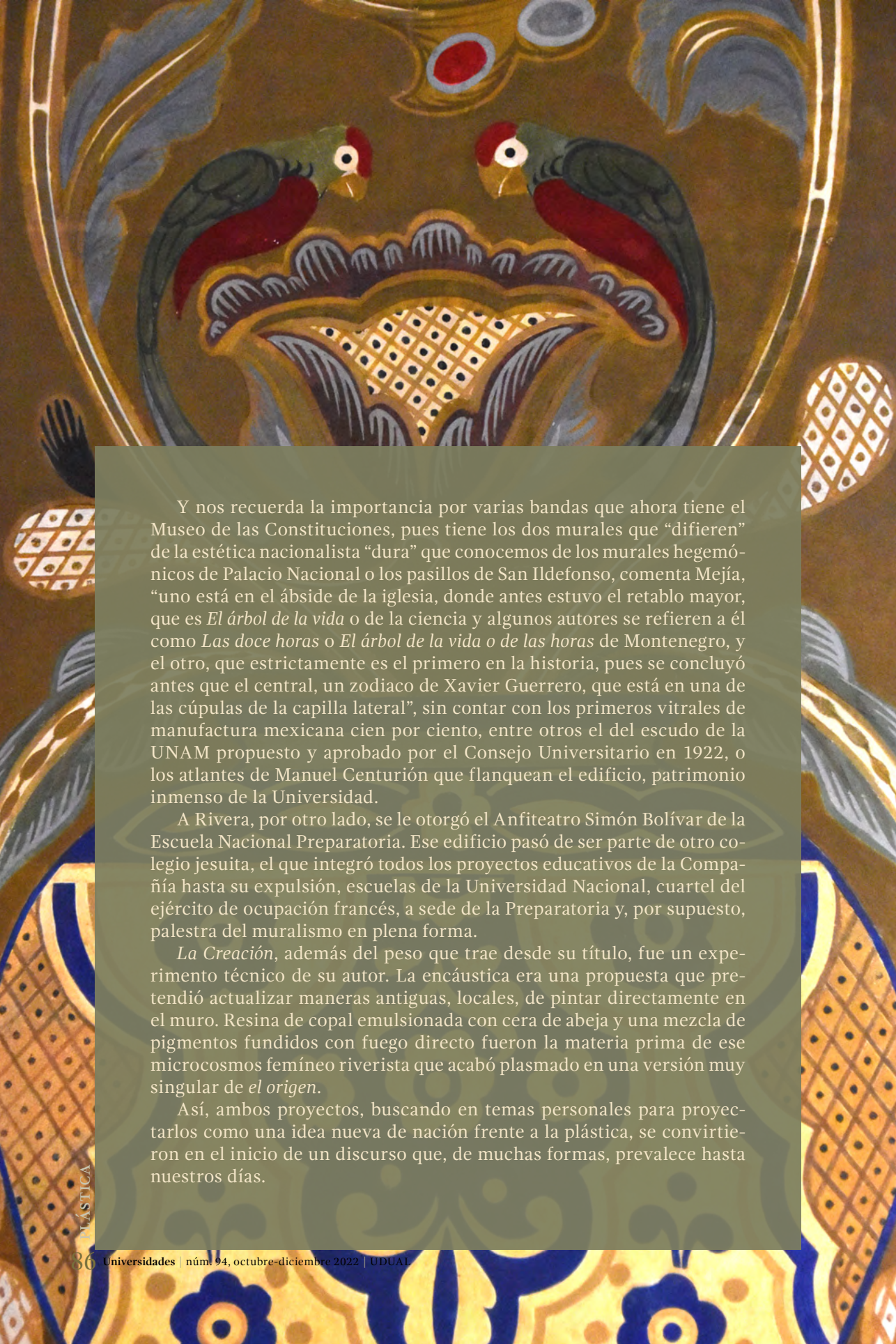
Árbol de la vida o de la ciencia y Diego Rivera y *La Creación*, de 1921 y 1922 respectivamente, proyectos que abren la puerta que José Vasconcelos puso a su disposición, son contundentes. Se trataba de, a simple vista o en la más acuciosa revisión, entender que México veía germinar un nuevo espacio en el arte, el de los muros públicos, y una nueva tesis para el porvenir, la de un renacimiento cultural revolucionario.

No es banal la elección de los lugares donde se colocarían esas primeras piezas claves del muralismo. A Roberto Montenegro se le ofrece el altar del templo del Colegio de San Pedro y San Pablo, un primer escenario de la educación superior en los años coloniales, luego marco para sustentar los primeros ánimos congresistas del México independiente, para acabar en manos del Vasconcelos educador en la conclusión de la guerra civil que le daba al país una versión de la modernidad.

Ahí, Montenegro elabora una alegoría que diera sentido a la enorme labor que se le encomendaba: ver México a través del arte. Didáctico, recolectó fauna y flora endémica para construir ese hermoso árbol donde la simetría manda. Atrevido, volvió la mirada a San Sebastián, el pretoriano mártir de la fe cristiana, que representará para siempre el valor del cuerpo y del espíritu sobre la incompreensión social.

Rosalba Mejía, coordinadora del Museo de las Constituciones (desde 2010), recinto interdisciplinario de la UNAM donde se encuentra el mural de Montenegro, comenta para *Universidades*, “Vasconcelos dio estos edificios para que sus muros fueran utilizados como una herramienta de educación para crear un arte nacionalista que tenía que inspirarse de lo que hacían los artesanos de todas las villas de todos los rincones del país y que diera como resultado un producto alejado de la estética europea que había prevalecido en nuestro país durante el fin de siglo XIX para que el pueblo se instruyera, una necesidad apremiante para conseguir una *unidad nacional*”.





Y nos recuerda la importancia por varias bandas que ahora tiene el Museo de las Constituciones, pues tiene los dos murales que “difieren” de la estética nacionalista “dura” que conocemos de los murales hegemónicos de Palacio Nacional o los pasillos de San Ildefonso, comenta Mejía, “uno está en el ábside de la iglesia, donde antes estuvo el retablo mayor, que es *El árbol de la vida* o de la ciencia y algunos autores se refieren a él como *Las doce horas* o *El árbol de la vida o de las horas* de Montenegro, y el otro, que estrictamente es el primero en la historia, pues se concluyó antes que el central, un zodiaco de Xavier Guerrero, que está en una de las cúpulas de la capilla lateral”, sin contar con los primeros vitrales de manufactura mexicana cien por ciento, entre otros el del escudo de la UNAM propuesto y aprobado por el Consejo Universitario en 1922, o los atlantes de Manuel Centurión que flanquean el edificio, patrimonio inmenso de la Universidad.

A Rivera, por otro lado, se le otorgó el Anfiteatro Simón Bolívar de la Escuela Nacional Preparatoria. Ese edificio pasó de ser parte de otro colegio jesuita, el que integró todos los proyectos educativos de la Compañía hasta su expulsión, escuelas de la Universidad Nacional, cuartel del ejército de ocupación francés, a sede de la Preparatoria y, por supuesto, palestra del muralismo en plena forma.

La Creación, además del peso que trae desde su título, fue un experimento técnico de su autor. La encáustica era una propuesta que pretendió actualizar maneras antiguas, locales, de pintar directamente en el muro. Resina de copal emulsionada con cera de abeja y una mezcla de pigmentos fundidos con fuego directo fueron la materia prima de ese microcosmos femenino riverista que acabó plasmado en una versión muy singular de *el origen*.

Así, ambos proyectos, buscando en temas personales para proyectarlos como una idea nueva de nación frente a la plástica, se convirtieron en el inicio de un discurso que, de muchas formas, prevalece hasta nuestros días.

Con la cita de Miguel de Cervantes como título, Carmen Parra recibió la Presea Cervantina el pasado 23 de octubre. En el mensaje con el que agradeció tal homenaje, reproducido aquí con su favor, podremos encontrar no solo una sencilla muestra de gratitud, sino un capítulo profundo en la vida de la artista plástica.

“La pluma es la lengua de la mente”

CARMEN PARRA

Este premio es un fuego de artificio, una bomba de tiempo que explota en mi vida porque Cervantes está vivo y nunca recibió un premio. Su obra ha traspasado todas las épocas, las fronteras, los mares, los océanos, los ríos. Es la esencia del arte y del genio.

Estoy en el teatro Cervantes para agradecer, agradecer a la Secretaría de Cultura, al Festival Cervantino en sus 50 años; agradecer, agradecer a Guanajuato; agradecer a mi familia, a mis amigos, agradecer al sol de Guanajuato, y agradecer a ustedes que están aquí conmigo. El mundo de imágenes del que me nutro está en Guanajuato –extraordinario paisaje, la Bufa, los cerros pelones, como parajes lunares, pintados por Olga Costa y José Chávez Morado–, especialmente en La Valenciana, en su tiempo una de las minas más ricas de América.

La Valenciana era como un cuento de Rulfo, solo había muertos y piedras. Con Guanajuato, es ahora patrimonio de la humanidad. A través de mi vida vi su transformación, como el ave fénix que renace de sus cenizas. Mi padre, Manuel Parra adquirió junto con el licenciado Alcocer la casa de Raya de la mina, que estaba derruida y la restauraron.

El Conde de La Valenciana construyó una extraordinaria iglesia barroca que fue mi jardín encantado, yo jugaba en sus retablos, me escondía entre los estípites, rodeada de toda la iconografía de santos y ángeles. Era un trampantojo, un engaño de la vista, una espiral del tiempo. La Valenciana también fue mi viaje al interior de la tierra, prohibido a las mujeres. Esto que ves eran bosques. Ahora son bosques subterráneos, ya que su madera está en los túneles de las minas, en su enorme andamiaje. Un gran hormiguero de donde salió el oro y la plata, la riqueza para el viejo mundo, que es también nuestro mundo.

Nunca, por otro lado, me ha abandonado el Quijote, está siempre a mi lado. Porque la vida del Quijote es la aventura humana, espejo donde nos podemos reconocer, la historia de un loco fantástico y absurdo, desmedido del corazón. Somos herederos de esa gran novela y seguiremos luchando contra los molinos de viento en esta época de cambios inconmensurables. “No puede impedirse el viento, pero hay que aprender a hacer molinos”.

Quiero recordar algunos amigos porque son parte de este viaje. A mis maestros, los arquitectos restauradores de Guanajuato el doctor Luis Ortiz Macedo, el arquitecto Jaime Ortiz Lajous, el arquitecto Giorgio Belloli y a mi papá el arquitecto Manuel Parra. A mis hermanos del corazón María Luisa *La China* Mendoza y Gorki González, a Juan Ibáñez hacedor del teatro. Al pueblo de Guanajuato, a los mineros de Guanajuato.

Y porque “la pluma es la lengua de la mente” Cervantes está con nosotros y seguimos cabalgando.

Ciudad de México, octubre de 2022.

mafalda y lo lemenino

ANALHI AGUIRRE

Red Universitaria de Géneros, Equidad y Diversidad Sexual

durante el último semestre de este año, en las instalaciones del Museo de las Constituciones de la UNAM, se llevó a cabo la exposición temporal *Mafalda: miradas a lo femenino*, con la colaboración de los sucesores de Joaquín Salvador Lavado (Quino), y la curación de Mireya del Pino Pacheco.

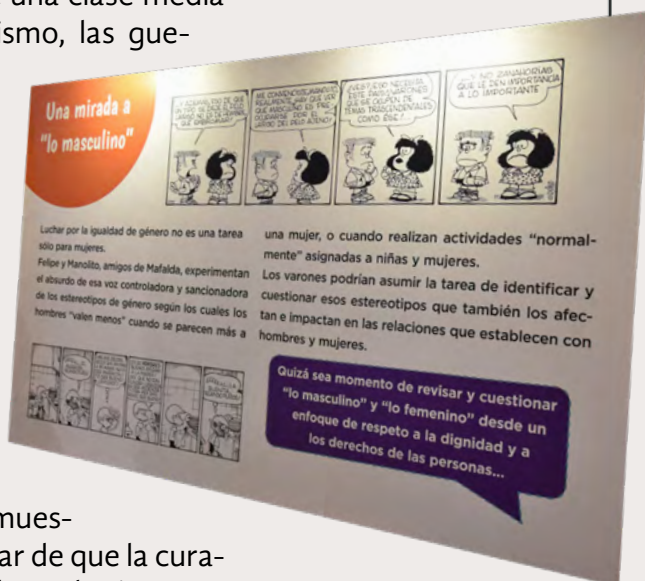
Una exposición con semejante título da ganas enormes de ir a visitarla. Quino es uno de los mejores historietistas del mundo, por su increíble y única visión crítica de la sociedad. Aunque el dibujante argentino se focalizó en lo que sucedía en Argentina, entre los años 1964 y 1973, la repercusión de las grandiosas tiras de Mafalda fue global.





En medio de un estallido con revoluciones sociales importantes como algunos movimientos estudiantiles o el feminismo, Mafalda portaba la voz de una clase media aplastada por el imperialismo, las guerras, la política, el gobierno, el conocimiento y, por supuesto, los roles de las mujeres en una sociedad que comenzaba a despegarse de lo obsoleto.

Por ello, el anuncio de la exposición prometía una visita enriquecedora para quienes siguen a Quino, o quieren conocerlo. No obstante, el espacio asignado para tal muestra no fue suficiente, a pesar de que la curación fue atinada. Los 10 libros de tiras que contiene "la vida" de Mafalda cuenta con muchos más ejemplos de la mirada de lo femenino que pudieron exhibir, y en todo caso no explican el porqué de la curaduría.



Las miradas a lo femenino de la exposición tenían que ver, más bien, con una mirada feminista, pero, de todas maneras, escasa. Con un total de 10 viñetas, la exposición clasificó el material con diferentes apelativos, tales como “Una mirada a la mujer en el hogar”, “Una mirada a los estereotipos de género”, “Una mirada a lo masculino”. Demasiada simpleza para una temática tan compleja y con tanta atención en estos tiempos.

Ejemplo de ello, es la explicación simplista o, mejor dicho, de lugar común, que se les da a las tiras reunidas bajo la rúbrica “Una mirada a la mujer en el hogar”. En vez de poner a dialogar el contexto, que hemos y estamos transcurriendo en cuanto a cambio social, en estas tiras cómicas solamente hay una somera relación sobre el estereotipo respecto a las labores domésticas y la maternidad.

Sin duda, la idea de poner al acceso del público esta ojeada a la obra de Mafalda es notable, con todo lo que implica realizar una exposición como ésta. Empero, en este caso, para muestra no bastaba un botón.





Universidades se congratula
por la elección del

Consejo ejecutivo 2022-2025

llevada a cabo en la XXI Asamblea General.

¡Por un trienio de renovado trabajo!

ACADEMIA
MEXICANA
DE LA
LENGUA



Entre los libros de la Academia
siempre hay una buena opción



<https://www.academia.org.mx/publicaciones>

El libro que vino desde la profundidad del futbol

Raúl Rojas a nivel de cancha, despejando el idioma de un deporte que pone a rodar al mundo.

por Miguel Ángel Padilla Acosta

Jubilado del Servicio Exterior Mexicano,
ex profesor UAM-I

Algunos sabemos casi nada de futbol, pero sabremos mucho más que sus sencillas reglas y grandes glorias si leemos este libro escrito por el profesor Rojas, quien es considerado mundialmente y por buenas razones uno de los científicos mexicanos más brillantes.

El libro es interesante, ilustrador, muy ameno, redactado con prosa sencilla y comprensible aun cuando trata materia densa. Sus 19 capítulos se reparten adecuadamente en seis secciones a partir de bien decididos campos temáticos cuyos bien pensados títulos permiten percibir los temas a tratar: cancha y jugador, la dinámica del juego, el material que rodea al futbol, la buena y la mala fortuna, el negocio y la tecnología digital que está inmersa en este deporte.

Esta recomendable publicación es mucho más que un divertido reportaje o anecdotario para juego de trivia futbolera con vistas al próximo campeonato mundial. Es en verdad un exitoso trabajo de amplia investigación para difusión científica tan rigurosa como amena, interesante para los lectores que son aficionados al futbol, pero también para lo aficionados a cualquier otro deporte, o a ninguno.

¿Dónde se juega futbol, cómo se ve ese espacio donde coinciden jugadores y espectadores? A ese lugar de los hechos se refiere lo referente a cancha y jugador, en donde se revisa la geometría física y el espacio tiempo, la biomecánica y fisiología de los jugadores, las fuerzas de oscilación de los estadios y el impacto de la acústica de los espectadores que terminan siendo un doceavo jugador virtual

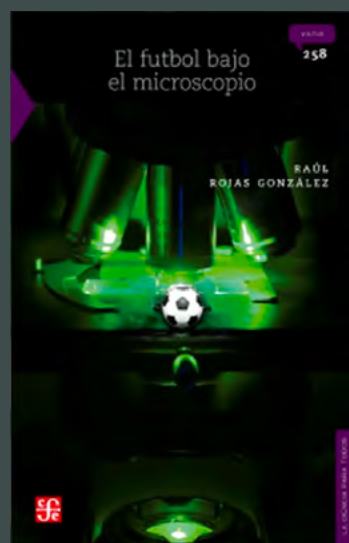
que, como todos saben, puede ser decisivo. No en último término se describe la enorme importancia del terreno, del césped, que con ayuda de botánica e ingeniería descubrimos que no es tema “superficial”. Aquí se recoge justo la historia de una bella formulación futbolera alemana, describiendo un heroico jugador que surgió “desde la profundidad del espacio”, frase que se petrificó como proverbio, pero vista de cerca es como un poema a dos infinitudes coincidentes del espacio-tiempo en una cancha futbolera.

La pelota va y viene, pasa de una parte de la cancha a otra con jugadas que, bonitas o no, limpias o rudas, se perciben diferente y mejor gracias la ciencia física aplicada en la sección de “La dinámica”, dedicada a la aerodinámica, los efectos y las transiciones de fase de la pelota. El lector conoce entonces sobre bases científicas las posibilidades de un despeje de meta óptimo, así como el fascinante cúmulo de factores que se esconde tras un simple chanfle.

Al tratar sobre las invisibles fuerzas invisibles y las leyes de la física en la aerodinámica es necesario conocer también su fundamento material. En la siguiente división, “El material”, se analiza la química y composición molecular de los materiales para jugar el futbol. La vestimenta de fibras diversas mezcladas y los zapatos con sus materias dúctiles son condiciones importantísimas para conseguir el mejor desempeño y afectan decisivamente a los jugadores y el juego. El punto central de todo es la pelota, sin la cual no hay juego, así que se analiza su forma con ayuda de la geometría arquimediana. El autor concluye que “la clásica pelota de hexágonos y pentágonos” es al fin “una proyección del icosaedro truncado a la superficie de una esfera”. Bueno, y que gracias a este libro nos enteramos que en verdad existe algo así como “el balón de dios”, el fullereno, una molécula con átomos de carbono de 60 vértices. Finalmente, gracias a la química se explica cómo los polímeros largos dan mayor o menor elasticidad a una pelota y la dotan para el objetivo buscado de llegar al rebote perfecto.

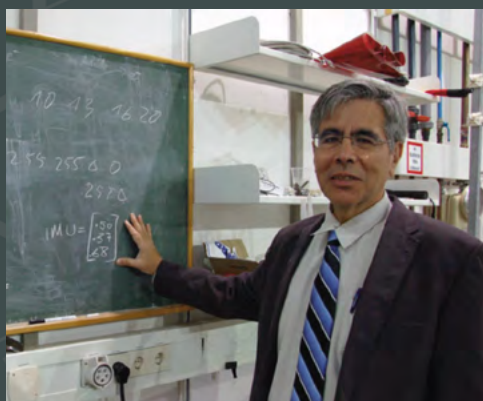
Aunque no todo es “cuestión de suerte”, no existe juego ni deporte alguno sin participación de la diosa fortuna, que también en el futbol debe tomarse en cuenta. Es en la parte “La buena y la mala fortuna”, donde se acude al análisis estadístico y se aplica la teoría de los juegos, así como cálculo de probabilidades. El lector tal vez se sorprenda bajo cuáles condiciones se puede resolver un tiro penal y, más aún, que el resultado se puede considerar también una negociación entre el tirador y el portero. Acerca de la inevitable pregunta de ¿quién ganará el partido? es el lector el que gana en conocimientos sobre los sistemas de puntuación y la simulación computacional, importantes para los mercados de apuestas, lo cual que nos conduce al siguiente apartado.

Para los que ven este juego algo sagrado, como un “dios esférico”, no resulta tan agradable la realidad de que el futbol profesional es también un gran negocio millonario de medios, fortunas, mafias y corrupción.



Este aspecto se aborda con ayuda de la economía, que es una ciencia social. Gracias a la sección “El negocio del fútbol” y su análisis del oligopolio futbolístico global se puede conocer y demostrar la cruda realidad: “el dinero anota los goles”, es decir, del fundamento de los escándalos y corrupción de la FIFA. Este apartado es sin duda un gran mérito del libro. Su ausencia hubiera sido un defecto.

Los dos últimos capítulos, sobre la aplicación de la visión computacional, la estereoscopia con muchas cámaras en el juego, la óptica y las posibilidades de la robótica se incluyen en “Tecnología digital”. Un ámbito que no podía faltar, ya que el autor es un especialista de talla mundial en esa materia. El arbitro asistente de video es ya una realidad (para bien); los robots futbolísticos con inteligencia artificial pueden serlo y ganar su primer campeonato allá por 2050, se asienta en el libro.



Hasta aquí describimos de hecho seis secciones y 19 capítulos. Pero *El fútbol bajo el microscopio*, como todo buen texto de difusión científica contiene mucho más, empezando con el nombre del objeto investigado, que se revisa en la introducción. Fútbol es el deporte de la pelota y de la patada, ya que en la mayoría de los idiomas se vinculan estos sustantivos para formar el concepto de bola-pie-pateada. El lector encontrará allí información de cómo el mismo deporte que despierta pasiones a nivel planetario puede tener nombres tan diferentes y extraños.

Por si fuera poco, este libro único se acompaña con interesantes y atinadas gráficas, tablas de datos, diagramas, esquemas, fotos, etc., así como alguna que otra fórmula matemática y química, que ayudan a ilustrar y profundizar lo expuesto en el texto. No son pocas y ninguna sale sobrando. Si el lector se apunta para producir un robot futbolístico, puede encontrar los planos en la última ilustración del libro. ¡Mucho éxito!

Raúl Rojas, *El fútbol bajo el Microscopio*, Fondo de Cultura Económica, 2022.



VOICES *of Mexico*

CISAN • UNAM

ISSN: 0186-9418

Art in Our World

Gretta Penélope Hernández: grettah@gmail.com

Issue 117 • Summer-Autumn 2022

MAGAZINE Published entirely in English, brings you essays, articles and reports about the economy, politics, the environment, international relations and the arts.

Published three times a year

Subscriptions Mexico \$145.00 M.N. United States and Canada US\$ 35.00 dlls. Other Countries US\$ 57.00 dlls.

Torre II de Humanidades, piso 10, Circuito interior de Ciudad Universitaria,
Ciudad de México, C. P. 04510. Telephone (011 5255) 5623 0308, 5623 0281

voicesmx@unam.mx
www.revistascisan.unam.mx/Voices/

BACK ISSUES AVAILABLE
WRITE US FOR A FREE COPY

