



unesco

Instituto Internacional para
la Educación Superior en
América Latina y el Caribe

25
AÑOS

Promoviendo la
educación superior
para todas las personas

ess

**Educación
Superior y
Sociedad**

Vol. 35 No.1 (2023)

35

Dossier temático

“Los Futuros de la Educación Superior
en América Latina y el Caribe”

Instituto Internacional de la UNESCO para la
Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2023
Educación Superior y Sociedad (ESS)

Nueva etapa

Vol. 35 No. 1

e-ISSN 26107759

Publicación semestral

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR GENERAL	Norberto Fernández Lamarra , Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
EDITORA EJECUTIVA	Débora Ramos Torres , Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela
EDITORES ASOCIADOS	Cristian Perez Centeno , Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina Marisa Álvarez , Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina Pablo García , Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
CONSEJO ASESOR EDITORIAL	Francesc Pedró , Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Alta Hooker , Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua Ana Capilla Casco , Educación Superior, EFTP y Ciencia de la Organización de Estados Iberoamericanos, España David Julien , Organización Universitaria Interamericana, Canadá Jorge Enrique Delgado , School of Education, Department of Administrative and Policy Studies/Institute for International Studies in Education/Center for Latin American Studies, University of Pittsburgh, United States José Joaquín Brunner , Cátedra UNESCO en Políticas Comparadas en Educación Superior, Universidad Diego Portales, Chile Rossana Valeriana de Souza e Silva , Grupo Brasileño de Cooperación Internacional de Universidades, Brasil Santiago Mengual-Andrés , Universidad de Valencia, España
CONSEJO TÉCNICO EDITORIAL	Emma Sabzalieva , Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela José Antonio Quinteiro , Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Sara Maneiro , Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Victoria Galan , Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Yuma Inzolia , Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela
CORRECCIÓN DE ESTILO	Carol Sánchez , Venezuela
DIAGRAMACIÓN	Carolina Azuaje , Venezuela
TRADUCCIÓN	Yara Bastidas , Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela
SOPORTE TECNOLÓGICO	Edward Betancourt , Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela

Apartado Postal N° 68.394, Caracas 1062-A, Venezuela, Teléfono : 58 212 2861020,
E-mail: ess-iesalc@unesco.org

ESS evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la redacción; por lo que todos los trabajos aquí publicados han sido arbitrados.

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons CC BY 4.0
Copyright:
© The Author(s)



OPEN ACCESS

COMISIÓN DE ARBITRAJE

Álvarez, Marisa

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Antileo Baeza, Enrique

Centro de Estudios y Documentación Memoria Mapuche, Chile

Aponte Hernández, Eduardo

Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico

Beneitone, Pablo

Universidad Nacional de Lanús, Argentina

Barrientos Oradini, Nicolás

Universidad Miguel de Cervantes, Chile

Briasco, Irma

Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Brunner, José Joaquín

Universidad Diego Portales, Chile

Calvo, Gladys Rosa

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cambours de Donini, Ana María

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Canese, Valentina

Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

Castillo Guzmán, Elizabeth

Universidad del Cauca, Colombia

Castro, María Paulina

Universidad de Chile, Chile

Chacón, Eglis

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela

Chan, Débora

Universidad Austral de Chile, Chile

Chazaro García, Laura

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Coloma Manrique, Carmen Rosa

Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Colus, Flávia

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

Comes, Yamila

Universidade de Brasília, Brasil

Contreras Lagunas, Francisco Javier

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela

De Pinho, Fabiana

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Brasil

Didriksson Takayanagui, Axel

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dietz, Gunther

Universidad Veracruzana, México

Eguibar, José

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Escalona Burgos, Omaira

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Ezama, Laura

Universidad de La Laguna, España

Falcón, Paulo

Universidad Tecnológica Nacional, Argentina

Fernandes Gonçalves, Ana Carolina

Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Galaz Fontes, Jesús Francisco

Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México

Galli, María Gabriela

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

García, Pablo

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Gnecco-Lizcano, Angela María

Universidad de los Llanos, Colombia

González Nieto, Noé Abraham

Universidad Autónoma Metropolitana, México

González Jiménez, Rosa María

Universidad Pedagógica Nacional, México

Educación Superior y Sociedad (ESS)

es una publicación registrada en las siguientes bases de datos e índices:



González Sierra, Darwin
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Hamui Sutton, Mery
Universidad Autónoma Metropolitana, México

Hernández Loeza, Sergio
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Ithurburu, Virginia
Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Kanobel, María Cristina
Universidad Tecnológica Nacional, Argentina

Lastra, Karina Fabiana
Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Lion, Carina
Universidad de Buenos Aires, Argentina

López, Altagracia
Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana

López Segre, Francisco
Universitat Politècnica de Catalunya, España

Mancinelli, Gloria
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Martínez Navarro, Marlene
Universidad de La Habana, Cuba

Mato, Daniel
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Marúm Espinosa, Elia
Universidad de Guadalajara, México

Mendoza Zuany, Rosa
Universidad Veracruzana, México

Mollis, Marcela
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ocoró Loango, Anny
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Operti, Renato
Universidad Católica de Uruguay, Uruguay

Perez Centeno, Cristian
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Perez Lindo, Augusto
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Pierella, María Paula
Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina

Quinteiro Goris, José Antonio
Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela

Recalde Morillo, Darío Esteban
Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

Reynaga Peña, Cristina Gehibie
Tecnológico de Monterrey, México

Rodrigues Heringer, Rosana
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Rodríguez, Diana
Universidad Nacional de Luján, Argentina

Roig, Hebe Irene
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ruiz Bravo, Patricia
Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Sabzalieva, Emma
Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela

Sojo Mora, Blanca Luz
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Sulca, Elizabeth
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Torres López, Alexaivy del Valle
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Vessuri, Hebe
Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Venezuela

Vieira do Nascimento, Daniele
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Xhardez, Verónica
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Yépez, Patricio
Unión de Universidades de América Latina, México

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), con sede en Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) está consagrada a publicar resultados de investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; disseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS) se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is a bi-annual journal published by the UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (UNESCO-IESALC), located in Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is dedicated to publishing research results; identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS) est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (UNESCO-IESALC), basée à Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS) em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional de Educação Superior da UNESCO em América Latina e Caribe (UNESCO-IESALC), com sede em Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) é consagrada a resultados públicos de Investigações; identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; trainer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover a investigação e a educação superior; disseminar informações sobre políticas e boas práticas; contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região.

Educación Superior y Sociedad (ESS) consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

Prólogo	10
Francesc Pedró	
Editorial	12
Norberto Fernández Lamarra	
Dossier Temático	18
Los futuros de la educación superior en América Latina y el Caribe	
Presentación del Dossier	19
Elia Marúm Espinosa, Emma Sabzalieva y Cristian Perez Centeno	
1. Posibles futuros de la educación superior en América Latina y el Caribe: antecedentes, situación actual, escenarios y alternativas	29
Francisco López Segre	
2. Imaginando escenarios de innovación en la educación superior de América Latina	58
José Joaquín Brunner y Mario Alarcón Bravo	
3. Pistas para reflexionar sobre la (des) igualdad en la educación superior latinoamericana con relación a sus actores y currículos del presente y del futuro	81
Carolina Cabrera Di Piramo y Rodrigo Arim Ihlenfeld	
4. Escenarios de la universidad pública en América Latina	105
Axel Didriksson Takayanagui	
5. ¿Hacia dónde va la educación superior en México?	132
Sylvie Andree Didou Aupetit	
6. La educación superior para el 2050. Desafíos y oportunidades para un futuro no tan lejano	152
Rosa Alicia Rojas Paredes	
7. Los escenarios futuros de la universidad argentina: entre los desafíos “glonacales”, la inercia de las tendencias sistémicas y la larga ausencia de una agenda de política	179
Claudio Suasnábar	

- 8. Trabajo Comunal Universitario: una propuesta disruptiva y transformadora hacia 2050** 206
André Díaz Rojas, Yalile Chan Jiménez y Eugenia Rodríguez Ugalde
- 9. Reimaginando juntos el futuro del CETI: un nuevo contrato para la educación en México** 229
Patricia Alejandra Lamas Huerta y Blanca Ruth Sandoval Álvarez
- 10. Representações sociais sobre futuro profissional por estudantes de curso de Administração de Empresas** 254
Ricardo Portioli Gomes, Márcia Siqueira de Andrade e Janaína da Silva Gonçalves Fernandes
- 11. Competencias ciudadanas y educación de calidad para 2050 en la universidad laica Eloy Alfaro de Manabí** 272
Patricio Giler-Medina y Jipson Bravo-Cedeño
- 12. Cuando la representación no es suficiente: sesgos y brechas de género en la academia chilena** 291
Carolina Guzmán-Valenzuela, Carolina Gómez-González y Andrés Rojas-Murphy Tagle

Artículo Bilingüe Castellano-Quechua

- 1. “Estos Indios Nunca Aprenden”. Universidad, racismo e interculturalidad en el Perú** 321
Vicente Torres Lezama

Sección General

- 1. Inclusión y acceso en universidades chilenas: El caso de la Política de Gratuidad** 365
Relmu Gedda-Muñoz y Juan Antonio Carrasco-Bahamonde
- 2. Racismo y Educación Superior en Argentina** 396
Gloria Mancinelli, Nayra Eva Cachambi Patzi, Arón Milkar Bañay, Anny Ocoró Loango, Daniel Mato, Emanuel Rolando Martínez y Mariana Lanús Rieznik
- 3. Un estudio de multicaso sobre experiencias de Educación Híbrida en universidades de América Latina** 426
Diana Herrero-Villarreal, Gimena Betina Fussero, Nicolás Gandolfo, Belén Dalmasso, María Emilia Echeveste, Rodrigo Saúl Guanuco y Henry Alfredo Pérez

- 4. Educación Superior y EdTech. Oportunidades y riesgos en América Latina y el Caribe** **450**
Lucila Dughera y Fernando Raúl Alfredo Bordignonor
- 5. Formación superior complementaria para coadyuvar al perfil laboral de la Industria 4.0 en México** **471**
Edgar Roberto Sandoval García
- 6. A new proposal for interaction with the territory: origin, potential, and challenges of Brazilian Federal Institutes of Education** **497**
André Luís Nogueira da Silva, Raquel Sobral Nonato and Peter Kevin Spink
- 7. Mujeres en Ingeniería e Informática. Estudio del Programa de Becas Estímulo y su incidencia en la matrícula (2020- 2021)** **521**
Yesica Romina Pereira



Francesc Pedró García @ 

Director de UNESCO IESALC

Es un motivo de verdadera satisfacción presentarles a ustedes, nuestros estimados lectores, el último volumen de la revista Educación Superior y Sociedad (ESS). A través de esta publicación, quiero compartir el compromiso inquebrantable que el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC) tiene con la difusión y el análisis profundo de los temas más relevantes en el ámbito de la educación superior en nuestra región.

En esta ocasión, me complace enormemente inaugurar el primer número del Volumen 35 de nuestra revista. Este conjunto de artículos cuidadosamente seleccionados reúne análisis profundos y reflexiones ricas en perspectivas, abordando diversas facetas de la educación superior en América Latina y el Caribe. En este contexto, los desafíos vinculados al desarrollo de la sociedad y la construcción de un futuro inclusivo y sostenible para todos a lo largo de la vida adquieren una importancia fundamental.

Siguiendo con nuestra misión de fomentar la generación y difusión de conocimiento para contribuir al crecimiento y evolución de la comunidad académica, así como al fortalecimiento y transformación de la educación superior en nuestra región, ESS se presenta como un espacio de oportunidades. Es aquí donde se conectan los resultados de investigaciones realizadas en instituciones de educación superior locales. Esta colaboración dinámica se entrelaza con los temas centrales y las investigaciones y proyectos de intervención derivados de las directrices y recomendaciones de políticas públicas del propio IESALC.

Es de vital importancia destacar la sección dedicada al investigador indígena y al estudioso de la educación superior de las culturas originarias, tanto en América Latina y el Caribe como en otras partes del mundo. Estos destacados actores encuentran en esta plataforma de difusión el espacio adecuado para presentar en su propio idioma los resultados de sus investigaciones. Esto ha sido posible gracias al compromiso y dedicación del Profesor Dr. Norberto Fernández Lamarra, quien funge como Director General de ESS, y su equipo de Editores Adjuntos:

los distinguidos académicos Profesor Dr. Pablo García, Profesor Dr. Cristian Pérez Centeno y Dra. Marisa Álvarez, a quienes extiendo mi sincero agradecimiento.

También deseo expresar mi agradecimiento al Dr. Daniel Mato, director de la Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes” en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) en Argentina. El Dr. Mato ha ejercido con entusiasmo el rol de Editor Asesor de esta sección, logrando exitosamente la inclusión de artículos en las diversas lenguas de las comunidades originarias.

En esta edición, quiero reconocer especialmente a los Editores Invitados que han enriquecido este número: la Dra. Elia Marúm Espinosa, de la Universidad de Guadalajara en México, el Dr. Cristian Pérez Centeno, de la UNTREF en Argentina, y la Dra. Emma Sabzalieva, de UNESCO IESALC. Su valiosa labor académica ha dado forma al dossier temático sobre “Los futuros de la educación superior en América Latina y el Caribe”, una contribución que nos sumerge en las posibilidades por venir.

Mi agradecimiento se extiende igualmente a los investigadores, académicos, evaluadores y miembros de la Comisión de Arbitraje Científico de ESS, cuya dedicación ha asegurado la calidad y la integridad de los manuscritos presentados.

Finalmente, reconozco y agradezco al equipo de producción editorial en IESALC, liderado por Débora Ramos, Sara Maneiro, José Antonio Quinteiro y Yara Bastidas. Su compromiso incansable y habilidades han hecho posible la realización de este valioso número de Educación Superior y Sociedad.

En resumen, esta edición sería impensable sin la colaboración apasionada y destacada de cada uno de los mencionados. Una vez más, les expreso mi sincero agradecimiento por su generosidad, profesionalismo y participación excepcional, elementos que se han traducido en esta edición imprescindible de Educación Superior y Sociedad.



Norberto Fernández Lamarra @ 

Editor General

El IESALC/UNESCO tiene el agrado de presentar el nuevo número de la revista Educación Superior y Sociedad (ESS), una publicación que busca estimular la reflexión en torno a los desafíos que las instituciones de educación superior enfrentan en nuestra región. Este número nos convoca a revisar la situación actual de la educación superior en América Latina y el Caribe, así como los desafíos y retos que deben ser abordados tanto por los sistemas nacionales como por las propias instituciones.

La educación superior desempeña un papel fundamental en el desarrollo de nuestras sociedades y en la construcción de un futuro prometedor para toda la comunidad. Sin embargo, en la actualidad, nos encontramos ante una serie de desafíos que requieren un profundo análisis y debate por parte de todos los interesados en el nivel. Temas como la inclusión, la equidad, la calidad, la pertinencia, la democratización del nivel como la internacionalización son cruciales para garantizar que nuestras instituciones educativas estén preparadas para enfrentar los retos del siglo XXI. Por ello, en este número se presenta un dossier temático que abordó un tema de vital importancia para la educación superior de cara al futuro.

El dossier, titulado “Los Futuros de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, ha sido elaborado gracias a la colaboración de destacados expertos en la materia. Quiero expresar mi sincero agradecimiento y felicitaciones a los colegas Elia Marúm Espinosa de la Universidad de Guadalajara de México, Cristian Perez Centeno de la Universidad Nacional de Tres de Febrero en Argentina, y Emma Sabzalieva de UNESCO IESALC, por su destacada labor académica como editores.

Quiero también destacar la importancia de esta temática para la educación en su conjunto -y por supuesto para la educación superior- por mi rol de Director de la Cátedra UNESCO “Educación y Futuro en América Latina”. Espero que con este dossier de nuestra Revista podamos contribuir significativamente a esta temática y que pronto la misma sea enriquecida por nuevas investigaciones, estudios, políticas y propuestas para brindar una formación que permita que

los niños, jóvenes y también los adultos de nuestros sistemas educativos y de nuestras universidades puedan desempeñarse con plenitud en los años futuros, en sociedades que aún no podemos ni imaginar en cuanto a requerimientos, posibilidades y requerimientos.

Los editores de este importante dossier han elaborado una excelente presentación de éste, particularmente en cuando a las citas de documentos de la UNESCO y del IESALC por lo que no es necesario que esa importante temática sea abordada en este editorial. El dossier consta de doce artículos que abordan diferentes dimensiones de la educación superior. Cada uno de ellos ofrece una perspectiva académica única, aunque comparten algunos puntos en común. Por esta razón, pueden ser agrupados en tres categorías temáticas.

La primera, relacionada con los futuros de la educación superior y sus desafíos, incluye siete artículos. El primero de ellos, titulado "Posibles futuros de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: antecedentes, situación actual, escenarios y alternativas" ha sido escrito por *Francisco López Segre*, primer director de IESALC/UNESCO y destacado especialista de los temas de educación superior en la región. Lo siguen los artículos titulados "¿Hacia dónde va la educación superior en México?" de *Sylvie Didou Aupetit*, "Pistas para reflexionar sobre la (des)igualdad en la educación superior latinoamericana con relación a sus actores y currículos del presente y del futuro" de *Carolina Cabrera Di Piramo* y *Rodrigo Arim Ihlenfeld*, "Los escenarios futuros de la universidad argentina: entre los desafíos 'glonacales', la inercia de las tendencias sistémicas y la larga ausencia de una agenda de política" de *Claudio Suasnábar*, "La educación superior para el 2050. Desafíos y oportunidades para un futuro no tan lejano" de *Rosa Alicia Rojas Paredes*, "Imaginando escenarios de innovación en la educación superior de América Latina" de *José Joaquín Brunner* y *Mario Alarcón Bravo* y el artículo de *Axel Didriksson Takayanagui*, "Escenarios de la universidad pública en América Latina".

En el segundo grupo se pueden agregar artículos relacionados con el enfoque en la educación superior y sus actores: "Competencias ciudadanas y educación de calidad hasta 2050 en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí" de *Patricio Giler-Medina* y *Jipson Bravo-Cedeño*, "Reimaginando juntos el futuro del CETI" de *Patricia Lamas* y *Ruth Sandoval*, "Trabajo comunal universitario: una propuesta disruptiva y transformadora hacia el 2050" de *André Díaz Rojas*, *Yalile Chan Jiménez* y *Eugenia Rodríguez Ugalde* y, el trabajo de *Carolina Guzmán-Valenzuela*, *Carolina Gómez-González* y *Andrés Rojas-Murphy Tagle* titulado "Cuando la re-

presentación no es suficiente: sesgos y brechas de género en la academia chilena”.

Por último, se reconocen representaciones sociales y perspectivas de estudiantes, presenta el artículo “Representações sociais sobre futuro profissional por estudantes de curso de Administração de Empresas” de *Ricardo Portioli Gomes, Márcia Siqueira de Andrade y Janaína da Silva Gonçalves Fernandes*.

Además de la lectura de los artículos que conforman este dossier, les recomiendo especialmente prestar atención a la excelente presentación elaborada por los editores, donde se realiza una exhaustiva discusión sobre el futuro de la educación superior en América Latina y el Caribe. Espero que esta presentación sea de gran valor para comprender los desafíos y las oportunidades que nos esperan en el ámbito de la educación superior en nuestra región.

Desde el año pasado, cada número de la Revista Educación Superior y Sociedad además del dossier y de la sección general, incorpora un artículo escrito por colegas hablantes de alguna de las lenguas originarias de América Latina y el Caribe. Para que esto sea posible contamos con la valiosa cooperación del Dr. Daniel Mato, Director de la Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), de Argentina. En este número esta sección incluye el artículo titulado “‘Estos indios nunca aprenden’. Universidad, racismo e interculturalidad en el Perú” de *Vicente Torres Lezama*, de la Universidad Nacional de Arte Diego Quispe Tito del Cusco, Perú. Este artículo tiene como objetivo discutir críticamente la continuidad de viejas estructuras coloniales en la universidad peruana que impiden su transformación en una institución pertinente que responda a la diversidad cultural del país. El autor busca reflexionar sobre experiencias de universidades peruanas con grupos de estudiantes de procedencia étnica en las primeras décadas del siglo XXI, concretamente a partir de programas de acción afirmativa en las que el autor tuvo experiencia como estudiante y posteriormente como docente.

La Sección General de este número incluye 7 artículos que se han recibido a partir de la convocatoria regular de la revista. En primer lugar, se presenta el artículo titulado “Inclusión y acceso en universidades chilenas: El caso de la Política de Gratuidad”, de *Relmu Gedda-Muñoz y Juan Antonio Carrasco-Bahamonde*. Esta investigación se planteó explorar los efectos de la política de gratuidad respecto a la composición socioeconómica de la matrícula en universidades chilenas, para lo cual desarrolló un estudio de tipo cuantitativo, comparativo y transversal, que incluyó datos de 42 de las 54 universidades con matrícula nueva al 2022.

En segundo lugar, incluimos el artículo titulado "Racismo y Educación Superior en Argentina" de *Gloria Mancinelli, Nayra Eva Cachambi Patzi, Arón Millkar Bañay, Anny Ocoró Loango, Daniel Mato, Emanuel Rolando Martínez y Mariana Rieznik*. Este artículo expone resultados de investigaciones que contribuyen a la identificación, comprensión y análisis de formas en que el racismo, como ideología y sistema de poder, se manifiesta en la educación superior y contribuye a su reproducción y naturalización en todos los ámbitos de la vida social en Argentina. Estas investigaciones también examinan el papel fundamental que cumple la educación superior para lograr erradicar el racismo y alcanzar una mayor democratización en las sociedades contemporáneas. En tercer lugar presentamos el artículo titulado "Un estudio de multicaso sobre experiencias de Educación Híbrida en universidades de América Latina" de *Diana Herrero-Villarreal, Gimena Betina Fussero, Nicolás Gandolfo, Belén Dalmasso, María Emilia Echeveste, Rodrigo Saúl Guanuco y Henry Alfredo Pérez*. En este trabajo se realizó un estudio de multicaso utilizando datos obtenidos de segunda mano que reportan cinco experiencias de educación híbrida en el nivel universitario en América Latina, post ASPO. Los resultados evidencian diversas formas de combinar presencialidad y virtualidad, así como fortalezas y limitaciones compartidas.

A continuación, presentamos el artículo titulado "Educación Superior y EdTech. Oportunidades y riesgos en América Latina y el Caribe" de *Lucila Dughera y Fernando Raúl Alfredo Bordignon*. En este escrito, a partir de la sistematización de fuentes secundarias, se describe y analiza el crecimiento cuantitativo del sector comercial de tecnología educativa en relación a cuestiones económicas y a su diversificación de productos y servicios para la Educación Superior dando cuenta de la configuración actual de este fenómeno. Complementariamente, se aportan una serie de oportunidades y riesgos asociados a la EdTech en la educación superior de nuestra región.

Sigue el artículo titulado "Formación superior complementaria para coadyuvar al perfil laboral de la Industria 4.0 en México" de *Edgar Roberto Sandoval-García*. Este estudio compila las habilidades a ser desarrolladas en este tiempo de transición digital y explora los casos de éxito de implementación de tres países de la región de América Latina y el Caribe, identificando así, los actores y acciones clave a ser considerados, posteriormente, en una hoja de ruta a nivel país.

En sexto lugar se incluye el artículo titulado "Una nueva propuesta de interacción con el territorio: origen, potencialidades y desafíos de los Institutos Federales de Educación de Brasil" de *André Silva, Raquel Sobral Nonato y Peter Kevin Spink*. Este

artículo analiza el nuevo diseño institucional de los Institutos Federales de Educación (IFE) brasileños y el proceso que dio origen a estas instituciones, destacando el potencial y los desafíos para su compromiso cívico.

Finalmente, para cerrar la Sección General, se presenta el artículo titulado “Mujeres en Ingeniería e Informática. Estudio del Programa de Becas Estímulo y su incidencia en la matrícula (2020- 2021)” de *Yesica Romina Pereira*. Este artículo analiza el impacto de las Becas de Estímulo a Carreras que desarrolla una universidad argentina para fortalecer las trayectorias de las mujeres en estudios de pregrado y grado.

Como en cada número de nuestra Revista, queremos manifestar un fuerte agradecimiento a los más de 50 evaluadores que han participado como árbitros de los artículos y que, con su arduo trabajo de lectura y corrección, han contribuido a la excelente calidad de este número. Para nosotros, resulta muy valioso su compromiso académico con esta revista. También agradecemos una vez más a los y las autores que eligen nuestra revista para enviar sus producciones. Aprovecho esta ocasión para extender la invitación a nuestros lectores a postular sus artículos para los próximos números.

A propósito del próximo número, ya hemos iniciado la evaluación de los artículos recibidos para el mismo. Incluirá el dossier titulado: “La educación superior en la era digital!”. En las últimas décadas las tecnologías digitales han propiciado innovaciones en todos los ámbitos de la vida: económico, social, político, entre otros. La sociedad y la economía digital interpelan a la educación superior con la demanda de nuevos conocimientos y el desempeño de nuevos roles. La pandemia de COVID-19 impulsó aún más estos cambios, dada la gran expansión de actividades en línea. Las instituciones de educación superior (IES) implementaron rápidamente servicios digitales para sostener los procesos pedagógicos y sus funciones regulares, pero tanto su estructura como su organización han sido conmocionadas y se comenzaron a generar nuevos modelos institucionales y pedagógicos para atender a nuevas diversidades. Este dossier convoca a una revisión crítica del estado de la educación superior para enfrentar los múltiples desafíos de la era digital desde una perspectiva posthumanista, con trabajos referidos al orden regional, subregional o nacional. La organización del dossier está a cargo de Pedro Prieto (Universidad del Valle, Colombia), Marisa Álvarez (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina) y Emma Sabzalieva (UNESCO IESALC), como editores invitados.

Deseamos que este nuevo número de ESS nos ayude a seguir pensando en los desafíos que tienen las universidades de nuestro continente para seguir avanzando en términos de democratización y calidad.

Para finalizar quisiera hacer un homenaje a la colega María José Lemaitre, del Centro Interuniversitario de Desarrollo de Chile, quien ha sido miembro del Consejo Asesor Editorial de esta Revista y ha realizado una invaluable contribución a la investigación y la gestión de la educación superior en la región. Siempre seguiremos recordando a María José y aprendiendo de sus trabajos, estudios y libros.



unesco

Instituto Internacional para
la Educación Superior en
América Latina y el Caribe

25
AÑOS

Promoviendo la
educación superior
para todas las personas

ess ● Educación
● Superior y
● Sociedad

Vol. 35 No. 1 (2023)



Dossier



**“Los Futuros de la Educación Superior
en América Latina y el Caribe”**

Editores invitados

Elia Marum Espinosa

Cristian Perez Centeno

Emma Sabzalieva

Presentación del Dossier temático:

“Los Futuros de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”

Elia Marúm Espinosa ¹ @  Emma Sabzalieva ² @ 

Cristian Perez Centeno ³ @ 

¹ Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.

² Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

³ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina.

Ante la imperiosa y urgente necesidad de repensar la educación superior y su rol estratégico en la sustentabilidad del desarrollo, acorde con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y su Agenda 2030 signada como compromiso para nuestros países, así como de dar forma al futuro de esta educación para comenzar a reconfigurarla en el presente, y en el marco de la iniciativa del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO sobre los futuros de la educación, la Revista Educación Superior y Sociedad lanzó el proyecto de realizar el presente Dossier Temático, convocando a investigadores e investigadoras de América Latina y el Caribe, y en general a quienes tuviesen opiniones académicamente orientadas a plantear opiniones, críticas, propuestas y alternativas que aportaran elementos centrales al debate mundial sobre como concebir de una nueva manera, y cómo replantear el conocimiento, la educación y el aprendizaje en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre, desigualdad y precariedad, entendiéndolo que no es posible vislumbrar y trabajar en el presente para construir un solo futuro, sino que es necesario hacerlo para varios futuros, en diferentes aristas y escenarios para las sociedades de nuestros países.

El proyecto “Los futuros de la Educación Superior” liderado por el IESALC de la UNESCO, tiene como objetivo estimular el pensamiento y las ideas creativas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050, desde tres perspectivas

complementarias: expertos, público en general y jóvenes. Terminada la primera fase, se publicó *Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hacia 2050*, publicado en mayo de 2021. Posteriormente, en noviembre de 2021, se publicó *Caminos hacia 2050 y más allá*, donde se hace un certero llamado a la acción, y en 2022 se publicó *La educación superior que queremos: las voces de la juventud sobre los futuros de la educación superior*, donde, como su título lo indica, se consigna la visión de jóvenes sobre su perspectiva del futuro del nivel educativo más alto.

En el contexto de la iniciativa a gran escala de la UNESCO sobre los "Futuros de la Educación", este Dossier se ha inspirado en el proyecto "Futuros de la Educación Superior" convocado por el IESALC de la UNESCO, a partir de 2020-2022. Concebido en respuesta a la invitación de la UNESCO a reimaginar la educación, el proyecto "Futuros de la Educación Superior" se propuso involucrar a una serie de diferentes actores del sistema educativo, trabajando con ellos para comprender sus esperanzas, preocupaciones, visiones y propuestas para los próximos años. Al igual que en la iniciativa de la UNESCO, se fijó el año 2050 como punto final nominal de esta mirada al futuro: este horizonte de 30 años es lo suficientemente lejano como para crear nuevas estructuras, para contemplar diferentes formas de conocer y hacer en la educación superior. Pero, lo que es más importante, este horizonte es alcanzable: no está tan lejos como para que entremos en el mundo de la especulación. Más bien, podemos captar este punto final porque podemos entender qué se necesita para lograrlo.

El proyecto "Futuros de la Educación Superior" desarrolló un diseño metodológico innovador e inclusivo, persiguiendo deliberadamente la misma línea de investigación (es decir, siguiendo el mismo conjunto de preguntas de investigación) con diferentes grupos, haciéndolo por etapas sucesivas, de modo que los hallazgos de cada etapa se basaran en la anterior. En este sentido, la etapa fundacional fue una consulta a expertos y expertas en educación superior y futuro, a quienes consideraran que tienen un profundo conocimiento de la educación superior, de su entorno y de los desafíos que enfrenta en el presente y aquellos que le esperan en el futuro largo plazo, hacia el horizonte del 2050. El IESALC también se preocupó por garantizar una buena cobertura mundial y, con este fin, se seleccionaron 25 destacados expertos en educación superior de todas las regiones del mundo. La mayoría de ellos son o han sido académicos consolidados en su campo; algunos otros dirigen universidades u ocupan altos cargos en organizaciones dedicadas a la política de educación superior.

Las amplias y profundas conversaciones que tuvieron lugar durante una serie de talleres cerrados en línea desembocaron en la publicación del primero de los tres informes del proyecto. *Pensando más allá de los límites* (2021) expone las principales visiones de este grupo y, aunque es necesariamente de alto nivel, el informe también incluye ejemplos de formas de alcanzar los escenarios de 2050 para la educación superior. Una vez completada esta fase, el equipo del proyecto entendió igualmente valioso conocer las perspectivas del público. Con esa idea en mente, se creó una encuesta abierta, también organizada en línea, teniendo en cuenta tanto el alcance mundial de la encuesta como las restricciones impuestas por la pandemia de COVID-19 a las interacciones en persona.

Esta consulta pública fue completada por casi 1.200 personas repartidas en 100 países, aunque la mayoría residían en América Latina y el Caribe. Dados los anteriores niveles de actividad del IESALC en la región, este resultado era de esperar. Aunque la consulta estaba abierta a todo aquel que pudiera acceder a ella, fue completada principalmente por aquellos con una conexión con la educación superior, nuevamente considerando los principales canales alcanzados por las comunicaciones del IESALC. Analizar las voces de tantos participantes fue una tarea significativa tanto por la magnitud de la tarea en sí como por la diversidad de información y puntos de vista que fueron compartidos. Esta consulta dio lugar a una segunda publicación, *Caminos hacia 2050 y más allá* (2021), que además de compartir las principales conclusiones de los encuestados incluía seis llamados a la acción dirigidos a todos los interesados en la educación superior:

1. Defender el derecho a la educación superior
2. Abordar las barreras que limitan la participación
3. Abrir el acceso al conocimiento
4. Capacitar a las próximas generaciones
5. Esforzarse por que la educación superior sea más pertinente
6. Pensar en los futuros

El diseño metodológico y por fases del proyecto "Futuros de la Educación Superior" abrió una serie de opciones para ampliar la investigación participativa con otros grupos. Dadas las limitaciones de tiempo y recursos, se decidió centrar una última fase en los jóvenes. Aunque no es un ámbito exclusivo de los jóvenes, la educación superior de los futuros estará necesariamente determinada por los intereses y las necesidades de la juventud actual. También fue una buena

oportunidad para que el IESALC aprendiera más sobre cómo los 120 jóvenes participantes entienden la educación superior, lo que significa para ellos, y cómo (si es que lo ven) sería el papel de la educación superior en su propia visión para 2050. Esta fase de la investigación se realizó tanto en línea, en colaboración con un taller internacional dirigido por la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO, como en persona, a través de talleres con estudiantes de secundaria en Caracas, Venezuela (sede del IESALC) y Shenzhen, China (sede de UNESCO ICHEI). En 2022 se publicó el tercer informe resultante de la trilogía Futuros de la Educación Superior, y se tituló apropiadamente *La educación superior que queremos: las voces de la juventud sobre los futuros de la educación superior*.

Resulta difícil sintetizar las conclusiones de este proyecto multifacético, más allá del análisis proporcionado en los tres informes, ya que, simultáneamente fue una ardua tarea para convertir las múltiples voces en una sola narración. Pero, si intentáramos resumir cómo ven los encuestados del proyecto "Futuros de la Educación Superior" las características de la educación superior en 2050, podríamos identificar tres componentes. En primer lugar, en la organización de la educación superior, esta debe ser accesible y estar disponible para todos, ser de alta calidad y ágil, y aprovechar la tecnología para la inclusión y el bien público. En segundo lugar, en su contenido, la educación superior debe responder a la diversidad tanto en el personal como en el alumnado, así como en las epistemologías y la enseñanza, estar centrada en el estudiante y apoyar su desarrollo, y sustentarse en una investigación innovadora. En tercer lugar, en su orientación, la educación superior debe estar impulsada por valores de equidad y respeto, hacer frente a la crisis climática y estar interconectada global y localmente.

En resumen, la investigación puso de manifiesto la importancia de una visión holística (pero no singular ni homogénea) de la educación superior en 2050, que hemos visualizado en la figura 1. En esta visión, la educación superior es para todos y quienes son estudiantes están en el centro de todo. Este enfoque centrado en quien es estudiante se complementa con profesorado bien formado, modalidades de enseñanza flexibles, diversidad intercultural y epistémica, responsabilidad e innovación para la humanidad común, fomento del bienestar y la sostenibilidad conectada a múltiples niveles.

En este resumen se ha presentado una visión general de las tres fases del proyecto "Futuros de la Educación Superior" del IESALC, tanto para apoyar la introducción a este Dossier como para provocar a las y los lectores a leer los tres

Figura 1. Una visión holística de la educación superior en 2050

Fuente: Elaborado por el equipo del proyecto "Futuros de la Educación Superior" de UNESCO IESALC. Adaptación de lenguaje por autores

informes de este proyecto. Y lo que es más importante, esperamos que este pasaje le sirva de inspiración a usted, el lector, lectora para considerar ¿Cuál es su visión para 2050? ¿Cómo cree que la educación superior podría ser mejor para todos para entonces? Y, ¿qué puede hacer para ayudar a quienes son estudiantes de hoy y en el futuro a conseguir la educación superior que desean?

Los artículos que integran este Dossier abonan a esa reflexión y a las propuestas que cada experto y experta realiza sobre estos cuestionamientos desde perspectivas y énfasis distintos, por lo que su contribución es valiosa para el avance del estudio y acción sobre los futuros de la educación superior.

En esta invitación del Dossier "Los Futuros de la Educación Superior en América Latina y el Caribe" que proponía un diálogo crítico con los documentos de la

UNESCO en el contexto regional de América Latina y el Caribe, como hemos dicho, la Revista Educación Superior y Sociedad asume el desafío lanzado al sector universitario por la UNESCO en el documento "Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación", de contribuir a la reflexión y análisis del informe, a la integración de la mayor diversidad posible de actores en su discusión, que favorezca la construcción de un nuevo contrato social para la educación, así como la promoción de políticas públicas educativas que avancen en la realización de este sueño global.

El Dossier cuenta con la publicación de 12 trabajos provenientes de diversos países de nuestra Región, que abordan esa conversación tanto desde una perspectiva general y conceptual -podría decirse, temática- como desde ámbitos específicos de la educación superior, ya sea en el nivel de los sistemas de educación superior o universitarios nacionales como en el nivel institucional, alzando la mira en el horizonte de 2050. Aquí, los artículos son presentados con ese ordenamiento a fin de construir -en primer lugar- cierta contextualización general y de largo plazo, en cuya perspectiva se inscribirán -en segunda instancia- los casos nacionales e institucionales abordados.

Los dos primeros trabajos plantean escenarios futuros esperables para la educación superior latinoamericana.

En el primero de ellos Francisco López Segrera (Global University Network for innovation) presenta el ensayo "Posibles futuros de la educación superior en América Latina y el Caribe: antecedentes, situación actual, escenarios y alternativas". Los escenarios que propone -a partir del análisis de los documentos de la UNESCO- resultan una propuesta alternativa a otras preexistentes y derivan en acciones concretas específicas que podrían resultar en la mejora futura de la educación superior regional aunque -claro está- dependerá de variables y factores regionales y mundiales que son abordados por el autor.

En el segundo, en una dirección análoga, *"Imaginando escenarios de innovación en la educación superior de América Latina"* de José Joaquín Brunner y Mario Alarcón, de la Universidad Diego Portales (Chile), busca anticipar el tipo de innovaciones que podrían esperarse para la educación superior latinoamericana, a partir de determinar posibles escenarios de transformación. Estos escenarios son configurados considerando cuatro dimensiones: a) según su naturaleza, habitualidad e intensidad, distinguiendo entre innovaciones incrementales y disruptivas; b) según la diferenciación estructural entre sistemas e instituciones; c) según las funciones de la educación superior —en particular, enseñanza e investigación—

; y d) según su carácter nacional (local) o global. Sobre esta base, los autores anticipan innovaciones disruptivas en la dimensión global e innovaciones incrementales en la dimensión nacional/local latinoamericana. Y, por otra parte, mientras que en el centro cabrían esperar innovaciones disruptivas, de cambio paradigmático, en la periferia, por el contrario, sólo podrían anticiparse innovaciones incrementales, graduales, de continuidad acumulativa y mejoramientos parciales y, especialmente, transformaciones derivadas de cambios generados en el centro.

En el artículo "*Pistas para reflexionar sobre la (des) igualdad en la educación superior latinoamericana con relación a sus actores y currículos del presente y del futuro*" de Carolina Cabrera Di Piramo y Rodrigo Arim Ihlenfeld de la Universidad de la República (Uruguay), se aborda quizás la principal problemática estructural que debe enfrentar nuestra región al considerar la construcción de futuros deseables y necesarios para la educación superior: la desigualdad. Para ello se enfocan —en línea con los planteos de la UNESCO— en tres grandes problemas consustanciales como son el ambiente, la democracia y la inclusión, con el objetivo de analizar "qué pueden/podemos/debemos hacer y cuáles son los caminos que debemos dejar de recorrer las universidades de la región, reinventando nuestro modelo, para lograr, manteniendo nuestras ricas tradiciones, adaptarnos a los cambios futuros". Así, a partir del diagnóstico actual y del relevamiento de las principales necesidades, consideran algunas pistas acerca de cómo son y serán los estudiantes y el trabajo docente del futuro, y proponen cuáles serían algunas de las (necesarias) adecuaciones curriculares que deberían implementarse para atender la desigualdad.

En el tercer trabajo, de Axel Didriksson Takayanagi de la Universidad Autónoma de México, presenta un grupo de cinco posibles "*Escenarios de la universidad pública en América Latina*", para los próximos 15 o 20 años, derivados de distintas orientaciones que presentan las instituciones de educación superior de la región. El aporte prospectivo del artículo es tanto en relación con el debate sobre el cambio, como en la definición de decisiones y estrategias que permitan avanzar hacia alguno de los escenarios delineados, y a la visualización de la diversidad regional respecto de la universidad.

El artículo, de Sylvie Didou Aupetit, titulado "¿Hacia dónde va la educación superior en México?" se vincula directamente con la problemática de la igualdad, centrandose temáticamente en los debates sobre equidad e inclusión, que garanticen a todos y todas el acceso a la educación superior. En su caso, Didou se enfoca en la Agenda 2030 y especifica las problemáticas prioritarias para alcanzar

las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4 Educación de Calidad) por parte de México, en relación con la educación superior. Para ello, analiza políticas educativas y decisiones estratégicas del gobierno federal, así como los resultados alcanzados por ellas. Su trabajo no sólo aporta un diagnóstico de situación sino, que también formula proposiciones que mejoren la inclusión y avancen hacia el alcance de las metas establecidas en el horizonte 2030.

También contextualizado en el caso de la educación superior mexicana, pero en un horizonte de más largo plazo, *Rosa Rojas Paredes* de la Universidad de Guadalajara (México), analiza los desafíos y oportunidades que representan los principios, estrategias y propuestas de la UNESCO para este país. El texto, denominado "La educación superior para el 2050. Desafíos y oportunidades para un futuro no tan lejano" realiza dicho análisis a partir a) del significado político y educativo de un nuevo contrato para la educación propuesto en los documentos de UNESCO, b) del carácter de la educación como bien público y, c) de las interrelaciones entre educación, desarrollo y democracia. Concluye el trabajo formalizando propuestas para adecuar la educación superior del país a las nuevas demandas sociales y políticas para un desarrollo con calidad de vida y democracia.

En el mismo sentido que los dos artículos precedentes, pero considerando otro espacio nacional, *Claudio Suasnábar* —de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales— presenta un ensayo interpretativo de «Los escenarios futuros de la universidad argentina: entre los desafíos "glonacales", la inercia de las tendencias sistémicas y la larga ausencia de una agenda de política», a partir del análisis del contexto global-regional, de las tendencias históricas del sistema y los cambios en las políticas. El artículo sostiene -a modo de hipótesis-, por un lado, que la reestructuración global no sólo modifica las funciones académicas y organización institucional sino también genera diferentes escalas, nuevas jerarquías y estratificaciones, y por otro, que las políticas universitarias desde el retorno a la democracia no han modificado sustancialmente la configuración histórica de las universidades aunque introdujeron cambios en los patrones de regulación del sistema, en las instituciones y las comunidades académica-científicas. En las conclusiones del trabajo, aborda las dificultades y limitaciones de la universidad argentina para enfrentar los posibles escenarios futuros de la educación superior.

El séptimo artículo del Dossier "Trabajo comunal universitario: una propuesta disruptiva y transformadora hacia 2050" de los colegas de la Universidad Castro Carazo (Costa Rica), *André Díaz Rojas*, *Yalile Chan Jiménez* y *Eugenia Rodríguez*

Ugalde, presentan una experiencia transformadora que, a la vez que pone en cuestión el propio modelo educativo institucional, se inscribe en los principios y espíritu de la convocatoria del IESALC-UNESCO en el documento "Los futuros de la Educación Superior en América Latina y el Caribe".

A partir del documento "Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación" de la UNESCO, *Patricia Lamas Huerta* y *Blanca Sandoval Álvarez*, del Centro de Enseñanza Técnica Industrial, de Guadalajara (México), se propusieron —justamente— reimaginar el futuro de su propia institución que permitiera formalizar un nuevo contrato de la educación en su país. Para ello, — en el artículo "Reimaginando juntos el futuro del CETI: un nuevo contrato para la educación en México"— analizaron sus líneas estratégicas y la misión y visión institucional, bajo tres ejes de análisis: a) la estructura organizacional, b) la gestión y el gobierno institucional y c) la política educativa y sus programas institucionales. El texto concluye presentando una propuesta de desarrollo institucional basado en el estudio realizado, en el marco de las orientaciones promovidas por la UNESCO.

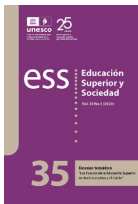
Por su parte, los colegas *Ricardo Portioli Gomes*, *Márcia Siqueira de Andrade* y *Janaína da Silva Gonçalves Fernandes*, del Centro Universitário Fieo y de la Universidade Ibirapuera (São Paulo, Brasil) en su artículo "Representaciones sociales sobre el futuro profesional de estudiantes de curso de administración de empresas" presentan los resultados de una investigación realizada en un municipio en la región occidental del Gran São Paulo. Los resultados obtenidos sugieren que el núcleo central de las representaciones sociales compartidas respecto del futuro profesional se estructuran en torno a tres significados centrales: el liderazgo, el emprendimiento y los logros profesionales; hallazgos que podrían orientar el foco formativo futuro en el campo de la administración de empresas.

Seguidamente, *Patricio Giler Medina* y *Jipson Bravo Cedeño* de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, de Ecuador en su trabajo "Competencias ciudadanas y educación de calidad para 2050 en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí" estudiaron las competencias ciudadanas que influyen en el servicio de educación superior de calidad a largo plazo y, sobre esa base, diseñaron una propuesta institucional de formación en competencias ciudadanas para una educación de calidad hasta 2050 basada en los ejes de adaptabilidad, microcredenciales, autoaprendizaje, vinculación comunitaria y capacitación docente.

Por último, cerrando este conjunto de artículos, *Carolina Guzmán-Valenzuela*, *Carolina Gómez-González* y *Andrés Rojas-Murphy Tagle* -de la Universidad de Ta-

rapacá, Chile- presentan su trabajo titulado “Cuando la representación no es suficiente: sesgos y brechas de género en la academia chilena” en el que abordan la temática con foco en dicho país, pero en el contexto latinoamericano y global. Para ello, analizan diversos indicadores relacionados con matrículas de doctorado, publicaciones y proyectos de investigación por género y antigüedad, reflexionan acerca de cómo ciertos movimientos sociales han generado un proceso de cambio, para, finalmente, proponer lineamientos concretos para abordar las brechas de género a nivel de políticas nacionales como institucionales.

El equipo editorial de este Dossier confía en que estos trabajos aportarán al avance del conocimiento y a las propuestas para la construcción de los futuros de la educación superior desde las condiciones y necesidades de América Latina y el Caribe, y con ello impulsarán el logro de los objetivos que recomendó la UNESCO y que se plasmaron en los tres documentos aquí referidos. Agradecemos a todos que consideren e incluyan estos artículos que aquí se publican en sus propias reflexiones, propuestas y aportes sobre los futuros de la educación superior.



1. Posibles futuros de la educación superior en América Latina y el Caribe: antecedentes, situación actual, escenarios y alternativas

Possible futures of higher education in Latin America and the Caribbean: background, current situation, scenarios and alternatives

Francisco López Segrera* @ 

*Global University Network for Innovation / Universitat Politècnica de Catalunya: Barcelona, España

RESUMEN

En el siglo XXI se han hecho esfuerzos por parte de la UNESCO, la OECD, el Banco Mundial y otras instituciones – así como en universidades y en centros de investigación – de trazar la prospectiva de la educación superior y sus posibles escenarios. Pero el esfuerzo más sistemático, a mi juicio, ha sido el realizado por la UNESCO y UNESCO-IE-SALC en fecha reciente. Este artículo lleva a cabo un breve análisis de 5 documentos publicados por la UNESCO, entre 2021 y 2022, previo a la III CMES de la UNESCO, —celebrada en mayo de 2022 en Barcelona—; y formula escenarios alternativos a los ofrecidos por la UNESCO en alguno de estos informes, acerca de los posibles futuros de la educación superior, en un mundo donde predomina la incertidumbre y la complejidad, y que confronta desafíos tales como: el cambio climático, la rearticulación geopolítica, el incremento de la desigualdad, de la polarización política y de la disrupción tecnológica acelerada. Se destaca también que, aunque América Latina y el Caribe es una unidad, las diferencias de las distintas subregiones son enormes. Por tanto, no es fácil hacer una prospectiva de la educación superior del conjunto de la región, pese a rasgos comunes. A pesar de esta situación, en este trabajo recomendamos acciones concretas específicas respecto a la educación superior en la región que, de adoptarse, implicarían una mejor alternativa de futuro a lo que prevalece hoy. Pero esto dependerá de las variables que enunciamos en este artículo y de una multiplicidad de factores regionales y mundiales.

Palabras clave: Futuros de la educación superior, escenarios, alternativas, III CMES de UNESCO, prospectiva.

Possible futures of higher education in Latin America and the Caribbean: background, current situation, scenarios and alternatives

ABSTRACT

In the 21st century, efforts have been made by UNESCO, the OECD, the World Bank and other institutions - as well as in universities and research centers - to trace the prospects of higher education and its possible scenarios. But the most systematic effort, in my opinion, has been the one carried out recently by UNESCO and UNESCO-IESALC. This article carries out a brief analysis of 5 documents published by UNESCO, between 2021 and 2022, prior to the UNESCO Third WHEC, - held in May 2022 in Barcelona -; and formulates alternative scenarios to those offered by UNESCO in some of these reports, regarding the possible futures of higher education in a world dominated by uncertainty and complexity and facing challenges such as: climate change, geopolitical rearticulation, increasing inequality, political polarization and accelerated technological disruption. It is also highlighted that although Latin America and the Caribbean is a single unit, the differences between the various subregions are enormous. Therefore, it is not easy to make a prospective of higher education in the region as a whole. Despite this situation, in this essay we recommend specific concrete actions regarding higher education in the region, which, if adopted, would imply a better alternative for the future of higher education than what prevails today. But this will depend on the variables that we list in this article and on a multiplicity of regional and global factors.

Keywords: Futures of Higher Education; scenarios; alternatives; UNESCO Third WHEC; Prospective

Possíveis futuros para o ensino superior na América Latina e no Caribe: antecedentes, situação atual, cenários e alternativas

RESUMO

No século XXI, a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial e outras instituições - assim como universidades e centros de pesquisa - têm feito esforços para delinear as perspectivas da educação superior e seus possíveis cenários. Mas o esforço mais sistemático em minha opinião, tem sido o realizado recentemente pela UNESCO e pela UNESCO-IESALC. Este artigo realiza uma breve análise de 5 documentos publicados pela UNESCO, entre 2021 e 2022, anteriores à III CMES da UNESCO, -realizada em maio de 2022 em Barcelona-; e formula cenários alternativos aos oferecidos pela UNESCO em alguns desses relatórios, sobre os possíveis futuros da educação superior, em um mundo

onde predominam a incerteza e a complexidade, e que enfrenta desafios como a mudança climática, a rearticulação geopolítica, o aumento da desigualdade, a polarização política e a acelerada disrupção tecnológica. Também destaca que, embora a América Latina e o Caribe sejam uma unidade, as diferenças entre as diferentes sub-regiões são enormes. Portanto, não é fácil traçar uma prospectiva de educação superior para a região como um todo, apesar das características comuns. Apesar dessa situação, neste trabalho recomendamos ações concretas específicas em relação ao ensino superior na região, que, se adotadas, implicariam uma alternativa melhor para o futuro do que a que prevalece hoje. Mas isso vai depender das variáveis que elencamos neste artigo e de uma multiplicidade de fatores regionais e globais.

Palavras-chave: Futuros da Educação Superior; cenários; alternativas; III CMES da UNESCO; Prospectiva

Futurs possibles pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes: contexte, situation actuelle, scénarios et alternatives

RÉSUMÉ

Au 21^{ème} siècle, des efforts ont été faits par l'UNESCO, l'OCDE, la Banque Mondiale et d'autres institutions - ainsi que dans les universités et les centres de recherche - pour tracer les perspectives de l'enseignement supérieur et ses scénarios possibles. Mais l'effort le plus systématique, à mon avis, a été celui mené récemment par l'UNESCO et par l'UNESCO-IESALC. Cet article analyse brièvement cinq documents publiés par l'UNESCO entre 2021 et 2022, avant la troisième Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO (WHEC 2022), - qui s'est tenu en mai 2022 à Barcelone - ; et formule des scénarios alternatifs à ceux proposés par l'UNESCO dans certains de ces rapports, sur les futurs possibles de l'enseignement supérieur dans un monde où l'incertitude et la complexité prédominent, et qui fait face à des défis tels que le changement climatique, la réarticulation géopolitique, l'augmentation des inégalités, la polarisation politique et l'accélération des bouleversements technologiques. Il est également souligné que, bien que l'Amérique latine et les Caraïbes forment une unité, les différences entre les sous-régions sont énormes. Il n'est donc pas facile de faire une prospective de l'enseignement supérieur pour l'ensemble de la région, malgré des traits communs. Malgré cette situation, dans ce document, nous recommandons des actions concrètes spécifiques concernant l'enseignement supérieur dans la région, qui, si elles sont adoptées, impliqueraient une meilleure alternative pour l'avenir que celle qui prévaut aujourd'hui. Mais cela dépendra des variables que nous énumérons dans cet article et d'une multiplicité de facteurs régionaux et mondiaux.

Mots-clés: Futurs pour l'Enseignement Supérieur, scénarios, alternatives, III CMES de l'UNESCO, Prospective

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Tendencias globales

Estamos en un punto de inflexión a nivel global: colapso ecológico; peligro de guerra nuclear, incrementado por Guerra Rusia-Ucrania; disrupción tecnológica acelerada; desigualdad creciente; declive de la hegemonía de EE.UU.; declive de la hegemonía de Occidente; emergencia de otros actores internacionales y en especial de China; subordinación de la UE a EE.UU., en especial a partir de la Guerra Rusia-Ucrania; se fortalece la OTAN y EE.UU. crea en Asia una nueva alianza militar anglosajona con Australia y Reino Unido (AUKUS); la pandemia de COVID-19 está lejana de estar controlada, como se observa en China y en otras áreas; las democracias se debilitan debido a la polarización política e ideológica en forma de “guerra cultural”; el “marketing digital” y el “fake news” se sigue incrementando, como ya observamos en el papel que desempeñó en las “victorias” de Donald Trump, Boris Johnson y Bolsonaro; los regímenes autoritarios tienden a predominar en Asia y África; se dan pasos para regular a los gigantes tecnológicos - que ganaron durante la pandemia cifras astronómicas - pero que ahora parecen vivir una crisis con desempleos masivos y bajadas en bolsa que pudiera ser similar a las de las punto.com de principios de siglo; también se seguirá tratando de regular a los paraísos fiscales, pero no será fácil; los políticos – presionados por las grandes empresas – han actuado contra el cambio climático con lentitud y debilidad, como vimos en las COP 26 (2021) de Glasgow y la COP 27, de Egipto (noviembre de 2022); viajarán al espacio más turistas que cosmonautas profesionales; el turismo irá retornando a sus cifras prepandemia, pero los viajes de negocios se reducirán sensiblemente, sustituidos por reuniones virtuales; una confrontación militar China-EE.UU., no es probable en 2023, pero si su PIB se reduce mucho por renunciar a la política de COVID 0, eso podría tener consecuencias graves para las cadenas de suministro y el PIB mundial; es posible que las “guerras híbridas” con diversas modalidades proliferen; el Ártico pudiera convertirse en un área de conflictos geopolíticos debido a las nuevas rutas marítimas y las riquezas que alberga.

La palabra incertidumbre apareció en 2022 en 5 ocasiones en previsiones de la UE; 30 veces en documentos del FMI; y 96 en los de la OCDE, según la cual el mundo crecerá en 2023 un 2.2%, a diferencia del 3.1% de 2022.

En el Occidente desarrollado, EE.UU. y la UE serán los más afectados. La Inflación: de un 7% en la UE y del 10% en EE.UU., es resultado del alza de precios de energía y alimentos debido a la Guerra Rusia-Ucrania.

La variable global clave en 2023 es la Guerra Rusia-Ucrania (GRU) y no la pandemia de COVID-19, como en 2020-2021. Hay un alto grado de imprevisibilidad en la economía y en la política. La GRU es la variable que determina: precio de la energía, de los alimentos, inflación, tasas de interés y crecimiento económico. Predomina un escenario de "empate" que augura una guerra larga y ya no se habla de negociaciones como al inicio. Las predicciones apuntan a que los EE.UU. y la UE tendrán recesión en 2023 y también se afectará el Sur Global ante un dólar fuerte y el alza de los precios de energía y alimentos.

Se prevé que la economía mundial crecerá un 2.9 % en 2023 y un 2,7 % en 2024. China creció solo un 3% en 2022, pero se espera que alcance el 5% en 2023. Los EE.UU. creció 1.9 en 2022 y se prevé crezca 1.4% en 2023; la UE creció 3.2 en 2022 y la previsión es de 0.7 para 2023. La fuerte desaceleración del crecimiento será generalizada. Los pronósticos tal vez se corregirán a la baja para el 95 % de las economías avanzadas y para cerca del 70 % de los mercados emergentes y las economías en desarrollo. Las economías de América Latina y el Caribe, que comenzaban a recuperarse de los efectos de la pandemia, se desacelerarán en 2023: solo crecerán 1,3%.

1.2. La III conferencia mundial de educación superior de UNESCO (CMES) y el futuro de la educación superior (ES)

En la III CMES de UNESCO – celebrada por vez primera fuera de París, en Barcelona (18-20 de mayo de 2022) -no hubo Declaración Final como en la Primera CMES ni tampoco Comunicado Final, como en la II CMES, solo una Hoja de Ruta de 42 páginas, preparada previamente, a manera de Declaración Final.⁽¹⁾

No me queda claro si en esta III CMES se alcanzó consenso -como en las 2 anteriores - de que la Educación Superior (ES) es un Bien Público y Social, pues algunos participantes consideran que el consenso que se alcanzó es que la ES constituye un bien común.

Me llamó la atención que UNESCO no celebró -salvo en América Latina y Caribe (ALC)- Conferencias Regionales, como sí se hizo en la I y II CMES.

La organización fue de calidad y los documentos y debates de interés, pero no observé el radicalismo en cuanto a la defensa de la ES como un bien público y social como en las dos anteriores conferencias, aunque esto fue algo ganado a base de debates por las delegaciones latinoamericanas en especial, en aquellas dos conferencias.

En la Conferencia de Córdoba (2018) –preparatoria de la III CMES de UNESCO– se aprobó una excelente Declaración, no fue acá el caso.

Si bien los documentos presentados por UNESCO tuvieron, en general, profesionalismo y calidad, también tenían un fuerte sesgo propio de los países del Norte y en especial de los países anglosajones, –que sin duda cuentan con una importante masa crítica de académicos de alto nivel en el análisis de la ES– en detrimento de la visión crítica que predomina en el Sur Global, y en especial en América Latina y el Caribe, como pudimos observar en la mencionada Conferencia de Córdoba (2018).

Previo a la III CMES, UNESCO presentó en 2019 una iniciativa mundial sobre los futuros de la educación y elaboró tres documentos en 2021 y dos en 2022, haciendo un valioso ejercicio de prospectiva de la ES y de sus posibles futuros a nivel global, aunque con vislumbres relevantes acerca de las diversas regiones del mundo. Los informes no incluyeron estudios de caso de sistemas de ES, o bien para universidades de determinados países.

No es debido a esta III CMES que se hacen por vez primera ejercicios de prospectiva de la ES a nivel global y en nuestra región. Sin remontarnos al siglo XX, tenemos que en las dos primeras décadas del siglo XXI se hicieron esfuerzos globales y regionales al respecto.

2. ANTECEDENTES

2.1. UNESCO y otras iniciativas de estudios prospectivos de la ES

El Director General de UNESCO en los años 90 –Federico Mayor Zaragoza– y el Director de la División de Prospectiva de UNESCO —Jerome Bindé– ambos hicieron un gran énfasis en el desarrollo de los estudios prospectivos. También había un fuerte clamor en nuestra región acerca de la importancia y necesidad de este tipo de estudios.⁽²⁾

En 1996 creamos, conjuntamente con Francisco Mojica Sastoque –discípulo de Michel Godet – la “Red Latinoamericana de Estudios Prospectivos”. Entre 1996 y 2004 la Red celebró varios congresos en distintos países de ALC. Las

mejores ponencias de dichos congresos fueron seleccionadas y se publicaron en dos libros –América Latina 2020 (2000) y América Latina y el Caribe en el siglo XXI (2004) – con prólogo de Celso Furtado e Introducción de Federico Mayor el primero, y con Introducción de Immanuel Wallerstein, el segundo. En ambos libros hubo un capítulo dedicado a la prospectiva de la ES en que publicaron artículos: Daniel Filmus, Francisco López Segrera, Carlos Tunnermann, Axel Didriksson, Jorge Broveto, Ana Luiza Machado, Xabier Gorostiaga, Flavio Fava, y José Raymundo Martins, entre otros autores.

En la pasada década se desarrollaron los estudios prospectivos en la región con fuerza, así como la aplicación de esta metodología a la educación superior. El IESALC, en especial tras la designación de Fransec Pedró como Director, dio un fuerte impulso a estos estudios.

En diversas universidades de la región –Externado de Colombia, Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia– llevamos a cabo estudios prospectivos planteando hipótesis, variables y escenarios para perfeccionar en ellas la ES. En otras muchas –y en instituciones como CEPAL– se llevaron a cabo cursos y ejercicios prospectivos al respecto.

También a nivel global la prospectiva de la educación superior y sus posibles futuros fueron objeto de estudios por la OCDE, por la red GUNI en algunos de sus Informes entre 2006 y 2022 y por Phillip Altbach y Hans de Witt en International Higher (IHE), entre otros autores e iniciativas al respecto.

2.2. Escenarios de la OCDE

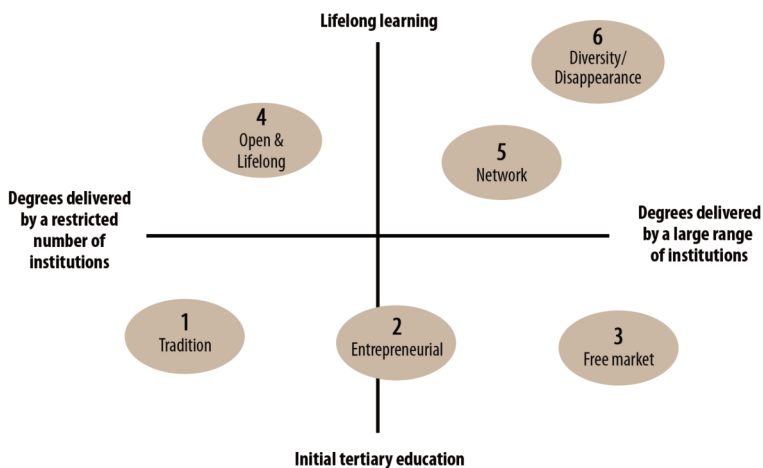
La OECD (siglas en inglés de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) llevó a cabo estudios de interés en 2004 y 2006 y sigue priorizando este tipo de estudios. A continuación, por su especial relevancia, ofreceremos una síntesis de los escenarios de la ES formulados en 2004 por la OCDE.

2.2.1. Seis Escenarios para el futuro de las universidades

Escenario 1: Tradición. Las Universidades conservan su perfil actual. Siguen practicando simultáneamente la docencia y la investigación sin excesiva dependencia o involucramiento con el sector privado. Este escenario 1, predomina en los países de Europa Occidental. En gran medida es el modelo por el que abogan las Declaraciones de las Conferencias Mundiales de UNESCO sobre Educación Superior.

Los otros posibles escenarios serían: *Escenario 2: Universidades Emprendedoras*; *Escenario 3: Mercado Libre*; *Escenario 4: Educación Permanente y Educación Abierta*; *Escenario 5: Red Global de Instituciones*; *Escenario 6: Desaparición de las Universidades*.

Gráfico 1. Seis Posibles Escenarios para las Universidades



Fuente: Stephan Vincent Lincrin: "Building future scenarios for universities and higher education: an international approach". En *Policy Futures in Education*, Vol 2, Number 2, p.14, 2004

2.2.2. Cuatro Escenarios de la OECD

En un documento presentado en una reunión de Ministros de Educación, la OECD (junio, 2006) formuló cuatro escenarios para la educación superior:

Escenario 1: Redes Abiertas. La educación superior tiene un alto grado de internacionalización que implica intensos vínculos mediante redes diversas entre IES, profesores, estudiantes y actores diversos del sector productivo. El proceso de Bologna es un modelo al respecto.

Escenario 2: Sirviendo a las Comunidades Locales. La educación superior es administrada y financiada por el Estado.

Escenario 3: Nuevo Tipo de Administración Pública. Las IES privadas tienen su propio financiamiento. Las IES públicas dependen aún en gran medida de los fondos públicos.

Escenario 4: Educación Superior Inc. En este escenario las IES compiten globalmente para proveer de servicios educativos y de investigación sobre bases comerciales. La universidad corporativa tipo Phoenix es el modelo que predomina.

3. SITUACIÓN ACTUAL

3.1. Preludio

Trataremos ahora de hacer una breve síntesis – incluyendo nuestras reflexiones en algunos casos - de los cinco documentos elaborados por UNESCO - previo a la III CMES UNESCO – sobre los futuros de la educación superior. *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación* (2021). Las principales contribuciones de la UNESCO IESALC a este gran compromiso mundial son *Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hacia 2050*, publicado en mayo de 2021 y *Caminos hacia 2050: Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior*, publicado en noviembre de 2021. En 2022 – previo a la CMES - se publicaron por UNESCO dos informes de gran relevancia: *Futuros de la Educación Superior* y *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Veamos ahora algunos de los aspectos de especial interés de estos informes.⁽³⁾

3.2. Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación superior (2021)

Este informe fue el resultado del trabajo colectivo de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, creada por la UNESCO en 2019. El objetivo del Informe consistió, en crear un nuevo contrato social para una educación que repare las injusticias, al tiempo que transforma el futuro.

3.3. Pensar más allá de los límites. perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050 (IESALC 25 de mayo de 2021)

El Informe –síntesis de las consultas organizadas por el IESALC- hace dos preguntas: ¿Cómo le gustaría que fuera la ES en 2050? y ¿Cómo podría contribuir la ES a tener mejores futuros para todos en 2050?

En *Pensar más allá de los límites*, UNESCO IESALC suministró una síntesis de las consultas con 25 expertos en educación superior en todo el mundo.

El informe recorre desde el concepto y los propósitos de la educación superior (secciones 1 y 2) hasta las funciones de la educación superior (secciones 3 y 4) y desde allí hasta las maneras en la que la educación superior podría llevar a cabo sus misiones (secciones 5 y 6). Las oportunidades y los retos que pueden presentarse en el camino hacia 2050 se recogen al final del informe (sección 7).

La educación superior debe responsabilizarse por la promoción del bienestar del planeta, así como por la contribución al desarrollo social y económico.

Hay que diseñar una ES que cumpla con el principio de ES para todos. Que permita acceder a ella a aquellos que tengan el mérito, independientemente de sus recursos económicos, y permita a cada alumno desarrollar todo su potencial, para que pueda poner en práctica su propio "proyecto de vida".

La creación y difusión del conocimiento, será otro de los objetivos claves de la ES, junto a la diversidad en sus múltiples formas, con el fin de dar respuesta a los diversos alumnos: cómo se les puede apoyar y como eliminar las barreras que pueden impedir el acceso a la educación superior.

La ES a nivel del sistema y de las instituciones debería organizarse en torno a determinados valores, responder colectivamente a los desafíos globales, dar forma a los mundos que la rodean, elevar su voz en el entorno global y reconsiderar su compromiso a través de las regiones, para desarrollar una internacionalización mutuamente inclusiva.

Los mensajes clave de este grupo de expertos a la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación se presentaron en cuatro amplias declaraciones sobre los futuros de la educación superior.

En resumen, el informe prevé respuestas colectivas a los retos mundiales y enfatiza valores tales como: el respeto, la empatía, la igualdad y la solidaridad, que deben estar en el centro de las futuras instituciones de educación superior y de sus misiones. La educación superior puede configurarse como un bien público y como motor del desarrollo social y económico de los países y regiones. Para democratizar la digitalización, los actores de la educación superior deben abogar por el derecho a la conectividad, a un dispositivo y a la creación de redes, por ejemplo, a través de centros de aprendizaje. Las instituciones de educación superior deben estar a la vanguardia de la lucha contra la crisis climática y otros retos mundiales, mediante la producción de conocimientos y

la incubación y transferencia de tecnología, e integrar la educación sobre el cambio climático al aprendizaje.

3.4. Caminos hacia 2050 y más allá. resultado de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior (noviembre 2021)

Esta consulta pública de la UNESCO IESALC sobre los futuros de la ES se llevó a cabo en el marco de la iniciativa de la UNESCO sobre los futuros de la educación, que pretende “reimaginar cómo el conocimiento y el aprendizaje pueden dar forma al futuro de la humanidad y del planeta”.

La **Parte 1** resumió las **Esperanzas y preocupaciones por el futuro** de los encuestados y los agrupa según los cuatro caminos que surgieron como los más destacados en la consulta: calidad de vida, cambio social, cuidado del medio ambiente y desarrollo de la tecnología.

La **Parte 2, Educación superior en 2050**, expone los principales temas de la consulta sobre los futuros de la educación superior y la forma en que los encuestados prevén esos futuros de cara a 2050 y más allá.

En la **Parte 3, Análisis por región y perfil**, las respuestas a la consulta pública se analizan en función de tres elementos demográficos importantes: región del mundo, identidad de género y juventud.

La **Parte 4** examina el **Impacto de la COVID-19 sobre las visiones futuras**.

Por último, la **Parte 5** del informe sugiere seis Llamados a la acción basado en los resultados de la consulta pública y reflexiona sobre los esfuerzos nuevos y en curso de la UNESCO.

Los encuestados indicaron su ubicación en 97 países del mundo. China, Perú, Argentina, Colombia y El Salvador son los países con la participación más elevada, y en conjunto representan 51% de todas las respuestas.

3.5. Futuros de la educación superior (2022)

En este Informe se utilizó un proceso de desarrollo de escenarios para crear y explorar diversas situaciones futuras deseables con el fin de facilitar la reflexión sobre los supuestos y las oportunidades para el futuro de la educación superior.

UNESCO formuló 4 Escenarios posibles y el autor de este artículo ha formulado a continuación en este trabajo Escenarios Alternativos.

Cuadro 1. Resumen de los cuatro escenarios desarrollados en el informe de UNESCO

Escenarios	Características destacadas	Visión de futuro - Bien común
Escenario 1. Educación superior abierta	Características destacadas El carácter flexible de la apertura permite el acceso a la educación a través de diversas vías formales, no formales e informales. Garantiza que los recursos educativos producidos con fondos públicos sean accesibles y estén disponibles para todos sin coste alguno.	Visión de futuro - Bien común Adopta conceptos vinculados a la educación superior como un bien público y común y aborda el mandato de justicia social de la educación que garantiza que las personas tengan acceso a una educación superior equitativa y de calidad.
Escenario 2. Centros de aprendizaje en red con tecnología	Las redes virtuales y ubicuas que salvan las diferencias de desarrollo y geográficas mediante el uso de tecnologías y exploran formas innovadoras de llevar a cabo las misiones de la educación superior y crear capacidades de las comunidades para tener éxito.	Proporciona un entorno accesible e inclusivo para dar cabida a las diferentes necesidades de las diversas comunidades que participan en el aprendizaje y la construcción de conocimientos comunes. Apoya la democratización del conocimiento mediante el acceso abierto a la información y las comunidades colectivas.
Escenario 3. Educación superior ecológicamente sostenible	Se centra en la comprensión ecológica y socialmente responsable de reconocer la conexión entre las personas, el planeta y todos los demás seres vivos. El papel principal de la educación superior es promover el cuidado, la sostenibilidad y el bienestar del planeta del que dependemos.	Considera la educación superior como un bien común que evoluciona en las relaciones sociales mutuas, en las que los seres humanos mejoran su bienestar en relación con el mundo natural
Escenario 4. Educación superior impulsada por el desarrollo	Pretende reforzar la participación cultivando las capacidades humanas para resolver los retos de desarrollo, económicos, sociales, comunitarios y medioambientales. Crea ecosistemas de enseñanza y aprendizaje e investigación alineados con las necesidades de desarrollo de la sociedad.	Genera sistemas de conocimiento compartido que elevan a las comunidades y apoyan el florecimiento humano contribuyendo a procesos de desarrollo humano equitativo y justo.

Fuente: Caminos hacia 2050 y más allá (2022) <https://www.iesalc.unesco.org/los-futuros-de-la-educacion-superior/caminos-hacia-2050-y-mas-alla/>

Escenarios alternativos formulados por F. López Segrera:

La ES ha tenido que enfrentarse a desafíos del COVID-19, que se irán venciendo cuando se alcance la “inmunidad del rebaño” en muchos países. Esto ocurrió en el último trimestre de 2021, salvo en países de determinadas regiones y en zonas de ciertos países.

En otros países este proceso de “inmunidad del rebaño” demorará más, como hemos visto a fines de 2022 en China.

Las universidades trazaron estrategias para, en un extremo, retornar a lo presencial lo más pronto posible; y, en otro, continuar durante 2022-23, con la ES en línea.

Escenarios Simples

- Continuar con la ES en línea.
- Reiniciar la ES presencial.
- Reestructurar el viejo modelo con las experiencias adquiridas en la ES en línea y pasar a una modalidad híbrida.

Escenarios Complejos

- **1. Regreso a la normalidad.** Todas las actividades de docencia, investigación y extensión retornan a lo presencial en todos los países del mundo.
- **2. Presencial en países con “inmunidad del rebaño”, en línea en países sin ella.** Solo en los países que han alcanzado la “inmunidad del rebaño” se regresa a la normalidad, en el resto continuará la ES en línea.
- **3. Reinicio de ES presencial en 2021 en “universidades de clase mundial” y en otras universidades de países desarrollados.** En las “universidades de clase mundial” – en su mayoría anglosajonas - y de muchos países desarrollados, la docencia presencial se reinició en el último trimestre del 2021.
- **4. Retorno de la internacionalización.** La internacionalización de la ES recuperará (en el actual curso escolar 2022-23) un alto monto de las cifras de participación de 6 millones de estudiantes que había alcanzado en 2019.
- **5. Grado presencial y Posgrado en línea.** En los cursos de posgrado de las universidades públicas y privadas, a nivel mundial, se mantuvo la

ES virtual durante todo 2021, aunque se retornó, en muchos casos, a lo presencial en los cursos de grado.

● **6. ES Híbrida.** Podría desarrollarse una forma híbrida de ES en ciertos cursos de grado y posgrado y en determinadas universidades y países: los estudiantes vendrían al campus para experiencias presenciales intensivas y luego regresarían a casa para completar el semestre en línea.

● **7. Modelo sincrónico: presencial y en línea.** Los cursos serían impartidos tanto en forma presencial como en línea por el profesor al mismo tiempo.

3.6. Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior (2022) Hoja de ruta

Este documento propone una hoja de ruta para reinventar la educación superior (ES) en los próximos años. Una hoja de ruta para la ES debe tener en cuenta dos marcos temporales a nivel nacional, regional y mundial en los próximos años. El primero viene dado por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: los 17 ODS y sus metas. El Marco de Acción Educación 2030 se desarrolló bajo este paraguas.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen un triple papel:

- alcanzar sus propias metas en relación con el ODS 4,
- contribuir a la calidad del aprendizaje y a la inclusión de todo el sistema educativo,
- y servir para alcanzar todos los ODS.

El segundo marco temporal relevante lo proporciona el Informe sobre los Futuros de la Educación, presentado en noviembre de 2021.

El contexto global y regional de la ES, ha experimentado cambios sustanciales desde la II CMES de 2009:

1. El cambio climático y la pérdida de biodiversidad
2. La persistencia de los conflictos armados es otra gran amenaza
3. La desigualdad de ingresos es un tercer gran reto para las sociedades humanas
4. El declive general de la democracia: el porcentaje mundial que vive en democracias plenas ha disminuido del 12,3 por ciento en 2010 al 6,4 por ciento en 2021 (EIU).

5. En la región de ALC, la pandemia y la Guerra Rusia-Ucrania ha implicado crisis económica, así como el incremento de la pobreza y de la pobreza extrema.

Por eso es necesario transformar los sistemas e IES:

1. La expansión con disparidades duraderas ha caracterizado a la ES en las últimas décadas: tasa matrícula que oscila de acuerdo al grado de desarrollo de los países entre el 10% y el 80%, 235 millones de estudiantes cursan hoy la ES.

2. Expansión de la internacionalización de la ES. Convenciones Regionales y Mundiales de Reconocimiento de Cualificaciones.

3. Las tecnologías desempeñan un papel cada vez más importante en la ES: ciencia abierta y educación abierta.

4. Financiamiento: en muchos países, en lugar de que la ES se financie con fondos públicos y sea gratuita para los estudiantes, la tendencia predominante ha sido la de aumentar las tasas de matrícula y otros costes indirectos.

5. Los sistemas de ES han crecido en complejidad y priorizan los resultados del aprendizaje, la empleabilidad, la diversidad y la inclusión.

El impacto de COVID-19: la brecha digital y la falta de preparación para la enseñanza en línea, han aumentado las disparidades educativas entre regiones, entre países y en el seno de estos, entre los que tienen acceso a la tecnología y los que no.

La visión de la UNESCO sobre la educación superior:

1. La educación es un derecho, incluida la ES. Es una actividad destinada a favorecer la equidad y la distribución igualitaria de oportunidades.

2. La UNESCO promueve la educación como parte indivisible de los derechos humanos universalmente reconocidos

3. Las IES tienen tres misiones principales: producir conocimiento a través de la investigación científica, educar a las personas y la responsabilidad social

4. La UNESCO considera que la ES es parte integrante del derecho a la educación y un bien público, lo que se traduce en que las IES cumplan sus tres misiones y sostengan los principios y valores democráticos.

El Informe considera 6 **Principios Clave para configurar el futuro de la ES** (Ver Figura 1):

1. Inclusión, equidad y pluralismo
2. Libertad académica y participación de todas las partes interesadas: Esto requiere un alto grado de autonomía y autogobierno institucional, así como un equilibrio adecuado entre la autonomía y la responsabilidad pública.
3. Indagación, pensamiento crítico y creatividad: La ES tiene el poder de potenciar la creatividad, encender la imaginación y promover el pensamiento divergente, preparando a los estudiantes para encontrar soluciones innovadoras para abordar los desafíos globales.
4. Integridad y ética.
5. Compromiso con la sostenibilidad y la responsabilidad social.
6. Excelencia a través de la cooperación en lugar de la competencia: los rankings internacionales y nacionales han exacerbado una dura competencia entre instituciones. Sin embargo, la solidaridad y la colaboración son valores fundamentales de la ES.

Figura 1. Principios para configurar el futuro de la educación superior



Fuente: Elaboración propia

Reinventar la educación superior: **6 Retos:**

1. Del elitismo discriminatorio al acceso equitativo bien financiado.
2. Aprendizaje diverso y ecuménico.

3. Del enfoque disciplinario a la inter y transdisciplinariedad, el diálogo abierto y la colaboración activa entre diversas perspectivas.
4. Del aprendizaje en una etapa de la vida al aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.
5. Pasar de un archipiélago jerárquico y débilmente conectado de instituciones y programas, a un sistema integrado con diversidad de programas y vías de aprendizaje, así como mecanismos flexibles de reconocimiento y cualificación.
6. De un modelo industrial de escolarización a experiencias de aprendizaje pedagógicamente informadas y tecnológicamente enriquecidas en las que los estudiantes gestionan sus propios itinerarios de aprendizaje.

Internet, la inteligencia artificial, el aprendizaje automático (machine learning), y la realidad virtual –entre otras innovaciones– mejoran y enriquecen la ES.⁽⁴⁾

El Informe propone 8 enfoques prácticos para avanzar, convirtiendo el diálogo en acción y resultados:

1. Objetivos ambiciosos y seguimiento minucioso de los avances hacia ellos
2. Garantía de calidad y mejora continua en ES
3. Vías de aprendizaje flexibles, reconocimiento, movilidad e internacionalización.
4. Investigación e innovación en materia de ES asociadas al desarrollo de capacidades
5. Renovación de la producción, la difusión y el uso de los datos de la ES
6. Una conversación global sobre y la colaboración en ES
7. Cooperación internacional para apoyar los objetivos compartidos
8. Un calendario para los próximos años

Navegando hacia 2030 y más allá: Hitos de la Hoja de Ruta:

1. La CMES 2022 fue una oportunidad para profundizar en una conversación global
2. Esta hoja de ruta propone: (i) difundir los resultados de la CMES 2022 y continuar el diálogo a nivel nacional, regional y mundial; y (ii) difundir una versión actualizada de la hoja de ruta de la ES a principios de 2023.
3. Entre 2022-2025, (i) activar una Iniciativa Intersectorial de ES liderada por la UNESCO para monitorear el progreso hacia las metas de ES; y (ii)

canalizar mecanismos para alimentar las agendas de los Miembros y de las partes interesadas vinculadas a la ES.

4. Entre 2023-2026, (i) iniciar un proceso de seguimiento de los objetivos de la ES; y (ii) desarrollar una plataforma global (que articule los esfuerzos regionales) para facilitar la producción de conocimientos y el intercambio de buenas prácticas.

5. En 2027, celebrar un Foro de ES a medio plazo en línea que promueva la participación de diversas partes interesadas dentro de las regiones y entre ellas.

6. En 2030, definir los objetivos y las metas de la ES teniendo en cuenta el futuro de la educación y los objetivos del año 2050.

7. En 2032, celebrar la 4th Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES 2032).

Figura 2. Hoja de Ruta. Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior



Fuente: Elaboración propia con base en <https://www.whec2022.org>

4. ESCENARIOS Y ALTERNATIVAS

4.1. Prospectiva y futuros posibles

La prospectiva tiene como objetivo identificar los futuros posibles o futuribles, con el fin de escoger el más conveniente y construirlo desde el presente, desarrollando una adecuada estrategia. Por ejemplo, si aspiramos a un futuro con baja mortalidad infantil tenemos que desarrollar políticas e inversiones en el sector de la salud dirigidas a este fin. Si queremos lograr los mejores escenarios posibles en la educación superior, es necesario aplicar las políticas que recomienda UNESCO en sus tres CMES y en los mencionados informes sobre futuros de la ES.

La prospectiva, de origen francés -Gastón Berger, Bertrand de Jouvenel, Michel Godet-, a diferencia del forecasting (pronóstico), de origen anglosajón, no pretende predecir el futuro sino construirlo. Identificar, mediante variables ad hoc, los diversos escenarios y recomendar políticas para crear el mejor escenario posible.⁽⁵⁾

4.2. Retos que enfrenta la ES en un contexto de crisis global e incertidumbre

La crisis de la representación del futuro como crecimiento exponencial indefinido a nivel planetario y de las etapas del crecimiento económico como una marcha de todos hacia una felicidad compartida, han quebrantado en el Sur – y también en el Norte – la certidumbre de la civilización occidental como modelo a imitar y también en modelos socialistas alternativos que se derrumbaron.

Los retos que deberá enfrentar la educación superior estarán condicionados por el escenario de sistema-mundo que prevalezca. Pero es importante destacar que, con nuestras recomendaciones y acciones en el ámbito universitario podemos contribuir a construir el mejor escenario, esto es, el escenario apuesta.

Si predomina el escenario de un sistema mundo cada vez más desigual y contaminado y con ingobernabilidad global, podrían prevalecer en la educación superior escenarios tales como:

- a) Mercado libre en el que imperan las fuerzas del mercado.
- b) Educación Superior Inc., en que las IES compiten globalmente para proveer servicios educativos y de investigación sobre bases comerciales y no sociales.

c) Predominio de la competitividad privatizadora versus la cooperación solidaria.

d) En América Latina y el Caribe hoy prevalece el escenario de **Globalización con subordinación y mercado actual "indefinido"**. La tendencia es a la privatización creciente de la educación superior. Si predomina el escenario de ingobernabilidad global, el escenario actual podría evolucionar hacia un escenario de **Globalización con subordinación y mercado regulado por acuerdos comerciales (como GATS)**. Esto implicaría la desnacionalización de la educación superior, ante la llegada indiscriminada de proveedores con ánimo de lucro.

Si predomina el escenario de "democracia internacional consensuada", que implique paz mundial, y políticas que garanticen la sostenibilidad del planeta, así como la reducción acelerada de la pobreza y la desigualdad, pudieran prevalecer en la educación superior los siguientes escenarios:

a) Universidades emprendedoras e innovadoras. Actúan con autonomía ante varias fuentes de financiamiento.

b) Red global de instituciones. Orientadas a la cooperación internacional y a la solución de los problemas nacionales y locales con una visión local que aporta a lo global.

c) Redes abiertas: la educación superior muestra un alto grado de internacionalización que implica vínculos entre diversas redes y se basa más en la cooperación que en la competencia. Es uno de los escenarios que propone la OCDE, similar al anterior.

d) Sirviendo a las comunidades locales. La educación superior es administrada y financiada por el Estado y se enfoca la docencia y la investigación a los problemas nacionales y locales.

e) En el caso de ALC pudiera extenderse y perfeccionarse un escenario que ha venido emergiendo, similar al anterior, de **Globalización sin subordinación y con cooperación independiente**. Un creciente número de países, –México, Honduras, Cuba, Venezuela, Bolivia, Chile, Colombia, Argentina, Brasil- establecen acuerdos de cooperación en el ámbito universitario sin subordinarse a los acuerdos comerciales del GATS.

4.3. Acciones necesarias para construir un futuro alternativo a la educación superior en la región

a. *Partir del criterio de que la educación superior es un servicio público. Independiente de cuál sea su fuente de financiamiento.* Esto implica que las IES, tanto públicas como privadas, asuman un compromiso público con la sociedad en que están insertas.

b. *El acceso ha de ser "igual para todos, en función de los méritos" respectivos tal y como señala en su artículo 26.I la Declaración Universal de los Derechos Humanos.*

c. *La universidad debe ser un centro de pensamiento crítico, como "una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar", como plantea el Informe Delors.*

d. *Debe imperar la dimensión ética. Esto implica no supeditar los valores de la cultura de paz, democracia, desarrollo sostenible, equidad, solidaridad, y justicia, a fines bélicos o de mercado que atenten contra la condición humana.*

e. *La universidad ha de aplicar capacidad prospectiva y anticipatoria que le permita, al iluminar posibles alternativas y escenarios, construir la mejor opción posible de futuro.* Esto implica que predomine la cooperación y no la competencia y la mercantilización.

f. *Los Sistemas de Educación Superior en ALC han de fortalecer la identidad cultural propia ante la homogeneidad cultural que pudiera imponer un cierto tipo de globalización.*

g. *Las Redes de ES en ALC están desempeñando un papel importante, es necesario fortalecerlas.*

h. *La movilidad académica y el intercambio ha sido una característica central de la educación superior.* En América Latina y el Caribe, el proceso de internacionalización de la educación superior debe ser preservado a través de una adecuada reglamentación y evitar su desplazamiento o sustitución por una internacionalización con ánimo de lucro.

i. *La universidad en ALC debe cumplir la función social que espera la sociedad de ella, no sólo en equidad en el acceso, sino también en lo que se refiere a estar en el estado del arte en conocimientos, informaciones y propuestas de soluciones.*

j. *Hay que garantizar una adecuada relación con el mundo del trabajo, lo que implica adaptar sus planes y programas de estudios a los requerimientos de éste en ALC.*

k. *La universidad en ALC ha de asumir el reto de contribuir a la educación cívica, esto es, a la formación de ciudadanos conscientes y responsables.*

l. *Los profesores deben ser co-aprendices con sus alumnos y diseñar ambientes de aprendizajes, a fin de que las IES en ALC sean verdaderos "centros de educación permanente para todos durante toda la vida".*

m. *El lograr la integración regional de sistemas de educación superior implica, previamente, su adecuada articulación nacional.*

n. *La autonomía, que permite a la universidad cumplir en forma cabal sus cometidos, debe ir acompañada de la rendición de cuentas a la sociedad y al estado, lo que implica un estilo de rendición social de cuentas que trasciende lo meramente contable.*

o. *Los procesos de evaluación y acreditación deben facilitar el tránsito de la cultura de la evaluación a una cultura responsable, autónoma, pertinente y eficiente en las IES en ALC.*

p. *Asumir en ALC una concepción estratégica de reforma - no de contrarreforma neoliberal, que es la tendencia predominante en muchas IES de la región - y de cambio, en un marco de planificación y dirección de carácter innovador, en las áreas siguientes: institucional, académica, de organización y pedagógica.*

q. *La ES a nivel mundial y en ALC debería cumplir sus compromisos con los niveles educativos precedentes, ayudando así a mejorar los niveles primarios y secundarios de educación, aplicando distintas formas de cooperación.*

r. *Los Sistemas de Educación Superior deben articular fórmulas eficaces y que asignen la igualdad de oportunidades para todos los universitarios, independientemente de si acuden a instituciones públicas o privadas,*

s. *Para hacer efectivas todas las recomendaciones formuladas en los puntos precedentes, es necesario la aplicación de políticas adecuadas a nivel de región y de país en ALC en los siguientes ámbitos: masificación, deserción, financiación, acreditación, docencia, investigación, internacionalización, innovación, responsabilidad social de la universidad, gobernanza, estructura organizativa y adecuada valoración de la profesión*

académica. También es urgente lograr aplicar a los sistemas de ES de ALC, mediante legislaciones y acciones ad hoc, los objetivos trazados en las Declaraciones de las Conferencias Regionales de UNESCO de educación superior -CRES 1996 (Habana), CRES 2008 (Cartagena) y CRES 2018 (Córdoba)- y en su Declaración (1998), Comunicado Final (2009) y Hoja de Ruta (2022) de sus CMES, haciendo un énfasis especial a lo recomendado por UNESCO en sus diversos informes sobre los Futuros de la ES. El IESALC debe seguir desempeñando un papel clave al respecto.

5. CONCLUSIONES

Si bien el trabajo desarrollado por UNESCO - y en especial por IESALC – resulta clave para transformar la ES de la región, esto dependerá de un conjunto de variables complejas dada la diversidad de la región de ALC:

1. Niveles de cada una de las subregiones y de los países. No es igual este proceso de construcción de futuros alternativos en los países del Cono Sur que en los de Centroamérica.
2. Diferentes tasas de matrícula y deserción: no es lo mismo el proceso de cambio en países como Chile y Argentina, con elevadas tasas de matrícula, que en ciertos países del Caribe y Centroamérica con bajos porcentajes de matriculación y altas tasas de deserción.
3. Es mucho más difícil lograr las transformaciones que propone UNESCO –y las que proponemos en este documento– en países de la región donde predomina el neoliberalismo, que en aquellos países donde gobiernan fuerzas políticas de carácter progresista.
4. Lo adverso de la situación internacional actual, debido al impacto de la pandemia y a la Guerra Rusia-Ucrania, entre otros factores.
5. Escenarios específicos, económicos, políticos, sociales y culturales que se produzcan en cada una de las subregiones y en cada uno de los países.

En la universidad futura, habrá que aprender a emprender: a preparar proyectos; a trabajar en equipo con alumnos y profesores; a conectarse a las redes de ES a nivel mundial y regional en forma interactiva; a perfeccionar el conocimiento de idiomas como el inglés, el chino, el ruso, el francés, el árabe, el portugués y el swahili, entre otros; a tener un absoluto dominio de los

aportes tecnológicos propios de la inteligencia artificial y de la revolución digital (*big data*, *software*, ciberseguridad, video juegos, 3D) y de las TICS en sus versiones más avanzadas. En resumen, será clave aprender habilidades genéricas más allá de lo específico disciplinario: el aprendizaje y actualización permanente es imprescindible en la sociedad del conocimiento.

El nivel de conocimientos reales que tenga un universitario, su capacidad para trabajar en equipo o para expresarse y escribir en otros idiomas como el inglés, será por lo general decisivo para insertarse en el mercado de trabajo, en una empresa, mucho más que una titulación formal de licenciatura o maestría.

Hay tres tecnologías que —aunque sus aplicaciones y necesidades profesionales no estén aun perfectamente definidas, como sucedió en sus inicios con internet— cada vez generarán mayor cantidad de empleos: *big data* (permite la manipulación de grandes conjuntos de datos); *blockchain* (cadena de bloques); y la neurorobótica (implica estudios combinados de neurociencia, robótica e inteligencia artificial con el fin de que el pensamiento humano pueda interactuar con las máquinas).

Además, tanto el *machine learning* (utiliza técnicas estadísticas para darle a las computadoras la habilidad de aprender —y de mejorar su desempeño ante una tarea determinada— sin estar específicamente programadas), como la estadística computacional (lleva acabo predicciones mediante el uso de computadoras), tendrán cada vez un mayor peso en la formación universitaria.

Las licenciaturas deben ofrecer una formación inicial integral, pues no sabemos aún cuales serán las demandas del mundo laboral dentro de cinco a diez años.

Las IES deben ser instituciones en las que se aprenda mediante la investigación, la innovación y la transferencia de conocimiento en un marco de permanente actualización. Debe haber en ellas, mediante la digitalización, herramientas diversas para el seguimiento personalizado del alumno.

La misión de la universidad no es ya solo docencia, investigación y extensión. Ahora es imperativa la formación en competencias transversales para la competitividad y para una adecuada inserción en el mercado de trabajo. Esto no implica que las universidades estén al servicio de las empresas —cuando deben estar en primer lugar en función de las necesidades de la sociedad—, pero es imprescindible, mediante adecuados proyectos de triple y cuádruple hélice, la interacción permanente entre universidad-sociedad-estado-empresa.

Precisamente por esto, la universidad y la empresa deben colaborar en la preparación y actualización de los programas académicos y del currículo. El aprendizaje en las licenciaturas y en las maestrías debe estar acorde con lo que necesita el mundo laboral y la sociedad, mediante la flexibilidad del currículo y adecuadas experiencias en el ámbito profesional.

La Universidad pública —tanto en la licenciatura como en las maestrías— seguirá siendo desafiada en ALC por las privadas. Si bien muchas de estas últimas carecen de calidad, hay privadas excelentes e incluso con mayores recursos financieros en ocasiones. En ALC, sin embargo, el personal docente e investigador de mayor calidad sigue estando en las universidades públicas y lo mismo ocurre en la UE. Sin embargo, no es menos cierto que las privadas hegemonizan ciertas maestrías como ocurre con los MBA.

La ES virtual seguirá compitiendo con la presencial y se seguirá desarrollando, al igual que la semi-presencial. Los proveedores extranjeros tendrán cada vez una mayor presencia en la región. Sin impedir esta presencia, se debe regular para que no ofrezcan una formación de dudosa calidad.

Las universidades de ALC deberían colaborar entre ellas en forma más intensa vía las redes de ES y por otros medios, ofreciendo cursos de especialización, maestrías y desarrollando investigaciones conjuntamente. El Programa UNIT-WIN de Cátedras UNESCO es un relevante ejemplo al respecto, al igual que redes como el **Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior** (ENLACES) y GUNI.

También son imprescindibles nuevas leyes de educación superior en los países de la región —y reglamentos de aplicación de ellas— con el objetivo de poner al día nuestros vetustos sistemas de educación superior.

Debemos estudiar y observar, sin copiarlas, las experiencias anglosajonas —EE.UU. y Reino Unido— y de la Unión Europea, donde los estudios de grado solo tienen tres o cuatro años y en los que se observa el predominio de la enseñanza y el aprendizaje bilingüe de las materias (español e inglés) y la transdisciplinariedad. También debemos estudiar el sistema universitario de Finlandia, China y Japón, siguiendo con atención el desarrollo de las universidades chinas, que ofrecen y que demandan.

Es necesario seguir desarrollando, mediante la internacionalización de la educación superior, las dobles titulaciones en especial en las maestrías, e impartir en inglés y otros idiomas al menos el 50% de sus asignaturas. En Cataluña,

por ejemplo, el 71% de las maestrías de 2018 se impartieron en lenguas extranjeras, en especial en inglés.

Otra novedad que deberíamos aplicar en las licenciaturas de la región —y que es algo que caracteriza a la educación superior en EE.UU. y que se comienza a experimentar en España— es el “Grado abierto”, esto es: un programa de acceso a la universidad en que el alumno elige en el primer año asignaturas de diversas carreras antes de decidirse por alguna de estas carreras en el segundo año.

La CRES 2018 —señala la Red Enlaces en un documento preparatorio para la III CMES— reconoció que el compromiso social de la ES, a través de las diferentes formas de extensión, constituye un factor esencial de la naturaleza de las IES en nuestra región de ALC. *No hay desarrollo si las universidades no están comprometidas con la justicia social.* Esas características, hacen que la ES en ALC requiera de criterios de calidad alternativos a los que frecuentemente se emplean en la evaluación institucional con parámetros internacionales, propios de algunos rankings, que tienden a homogeneizar, ignorando las especificidades regionales de ALC.

Ya hemos señalado como en la III CMES de mayo de 2022, no estuvimos muy cercanos de lo planteado en la CRES 2018, aunque hubo muchos aportes valiosos, tanto en las presentaciones de los participantes como en los documentos presentados por UNESCO.

GUNI siempre abrió sus puertas a todas las visiones, pero mantuvo y mantiene una línea editorial progresista y radical, cercana al espíritu de lo planteado en las conferencias regionales de educación superior de UNESCO en América Latina y el Caribe de 1998 (Habana, Cuba), 2008 (Cartagena, Colombia) y 2018 (Córdoba, Argentina).

Algunos de los principales retos que enfrenta la ES en el 2022 en América Latina y el Caribe son: el rápido aumento de la privatización, la insuficiente financiación pública, la falta de acceso de los más pobres, la débil inversión en I+D+i, la escasa producción científica, la alta tasa de deserción académica y la baja tasa de matrícula, a pesar de su mejora, en comparación con los países desarrollados. Todos estos problemas se han agudizado con la pandemia (2020-2022).

Somos testigos de la crisis de la universidad en América Latina y el Caribe, -y a nivel mundial- no sólo en cuanto a la gestión, financiación, acreditación y

currículo, sino también en cuanto a su misma concepción. Debemos adaptar a la universidad a un entorno que muestra cambios radicales en los conceptos básicos y en las identidades. Algunos consideran que la falta de socialización está relacionada con cambios radicales en la capacidad de educación y socialización de instituciones tradicionales como la familia y la escuela. El desafío consiste en la construcción de la nueva universidad, en reinventarla en este clima de incertidumbre y crisis económica global, impidiendo el triunfo de pesimismo.

La universidad debe cumplir la función social que espera la sociedad de ella, no sólo en equidad en el acceso, sino también en lo que se refiere a estar en el estado del arte en conocimientos, informaciones y propuestas de soluciones para un adecuado desarrollo sostenible humano y social.

Es el momento de reconocer que, a pesar de avances y de logros en unas pocas IES de excepción, aún en ALC no hemos sido capaces de alcanzar la cristalización de un nuevo modelo de universidad, en el cual la producción de conocimiento predomine, y no su mera transmisión. Una prioridad en este proceso que deberíamos desarrollar, sería la socialización del conocimiento. De este modo, las IES no se limitarían a ser meras instituciones académicas, pues las universidades se convertirían en las líderes del cambio social.

Somos conscientes de que no hay un modelo único de universidad. Hay muchos ejemplos acertados de reformas de universidad y transformaciones que, mediante la adaptación apropiada a las condiciones de ALC, podemos generalizar y aplicar en nuestras universidades.

Todos estos cambios y transformaciones debemos realizarlos, sin olvidarnos del reto que constituye para nuestras universidades latinoamericanas y caribeñas -y en especial para la universidad pública de investigación-, la existencia de un mercado global de educación superior, que amenaza con diluir nuestras identidades en un patrón hegemónico anglosajón (o europeo), con el que debemos debatir defendiendo el carácter de derecho humano y bien público y social de la educación superior y mostrando las especificidades y riquezas de nuestra historia y de nuestros modelos de universidad. Debemos tener esto muy presente, a la hora de construir los escenarios futuros de la educación superior, en el espíritu de lo recomendado por UNESCO.

REFERENCIAS

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2021). *Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. UNESCO. <https://bit.ly/3DKsTJZ>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2022). *Caminos hacia 2050 y más allá*. UNESCO IESALC. <https://bit.ly/3DSUCbb>
- López Segrera, F. (2004). *América Latina y el Caribe en el Siglo XXI*. UNAM.
- López Segrera, F. (2010). *Educación superior Internacional comparada: escenarios temas y problemas*. Universidad Externado de Colombia.
- López Segrera, F. (2019). *Prospectiva de la educación superior en el mundo*. El Viejo Topo.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://bit.ly/47leod3>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior Hoja de Ruta propuesta para la WHEC2022*. UNESCO. <https://bit.ly/3YpVOMJ>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (febrero de 2022). *Futuros de la educación superior*. UNESCO. <https://bit.ly/3ql8M1M>
- Pedró, F. (2020). Applications of Artificial Intelligence to higher education: possibilities, evidence, and challenges, *IUL Research*, 1(1). <https://doi.org/10.57568/iulres.v1i1.43>

NOTAS

⁽¹⁾ Asistí a esta III CMES – también había asistido a las dos anteriores – representando a la Global University Network for Innovation (GUNI) junto a su Director Josep Vilalta y a otros colegas.

⁽²⁾ A diferencia de lo que hago en mis libros y en la mayoría de los artículos, he preferido no acribillar el texto con notas, ni tampoco incluir algún estudio de caso, dado la necesaria brevedad de este artículo. Ambas cosas las puede encontrar el lector en dos de mis libros publicados – Educación superior Internacional comparada: escenarios temas y problemas. Universidad Externado de Colombia, 2010. Bogotá; Prospektiva de la educación superior en el mundo. El Viejo Topo, 2019, Barcelona – y en uno que se publicará en breve: Visiones innovadoras de la educación superior de UNESCO y GUNI.

⁽³⁾ Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO, 2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa. Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050. UNESCO 2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529>. Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. UNESCO 2022. Caminos hacia 2050 y más allá. UNESCO, 2022 <https://www.iesalc.unesco.org/caminos-hacia-2050-y-mas-alla/>. Futuros de la educación superior. UNESCO, 2022.

⁽⁴⁾ Vid, Pedró, Francesc (2020) "Applications of Artificial Intelligence to higher education: possibilities, evidence, and challenges", incluido en el número actual de IUL Research, vol. 1 No. 1 (2020). <https://iulresearch.iuline.it/index.php/IUL-RES/article/view/43>

⁽⁵⁾ He aplicado el método prospectivo en diversos estudios de consultoría y en varios libros como: América Latina y el Caribe en el Siglo XXI (UNAM, 2004), con Introducción de Immanuel Wallerstein y Prólogo de Federico Mayor Zaragoza, La Revolución Cubana (El Viejo Topo, 2010), Cuba-EEUU: De enemigos cercanos a amigos distantes (1959-2016) (El Viejo Topo, 2016), América Latina: crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha (CLACSO, 2016) y Prospectiva de la educación superior en el Mundo (El Viejo Topo, 2019). En mi segunda Tesis de Doctorado "Cuba sans l'URSS" (1989-1995), defendida en 1995 en Paris VIII, apliqué este método. Consultar también de Francisco Mojica y Francisco López-Segrera "Hacia dónde va el mundo". El Viejo Topo, Barcelona, 2015.

2. Imaginando escenarios de innovación en la educación superior de América Latina

Imagining innovation scenarios in Higher Education in Latin America

José Joaquín Brunner¹ @  Mario Alarcón Bravo² @ 

^{1,2}Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

RESUMEN

El presente ensayo busca identificar algunos escenarios posibles de innovación en el espacio latinoamericano de la educación superior (ES); esto es, bajo qué circunstancias podrán introducirse novedades en las organizaciones de educación superior, sus funciones, procesos y resultados, o bien, en las políticas dirigidas a este sector, su formulación, implementación e impactos. Para este efecto se referencia y revisa la literatura especializada y se recurre además a las propuestas surgidas de los medios de comunicación, académico y gubernamental. Los escenarios de la innovación son abordados desde cuatro dimensiones. Primero, su naturaleza, habitualidad e intensidad, distinguiendo entre innovaciones incrementales y disruptivas. Segundo, desde la diferenciación estructural entre sistemas e instituciones. Tercero, considera las dos funciones clásicas de la ES, esto es, enseñanza e investigación. Cuarto, desde la dimensión de lo nacional (local) y lo global. Nuestra tesis es que considerando las tendencias actuales de la ES, pueden anticiparse innovaciones disruptivas en la dimensión global e innovaciones incrementales en la dimensión nacional/local latinoamericana. Mientras en el centro cabe esperar innovación disruptiva, de cambio paradigmático, en la periferia, por el contrario, solo pueden anticiparse innovaciones incrementales, es decir, graduales, de continuidad acumulativa, mejoramientos parciales y, sobre todo, variados ajuste a las transformaciones impulsadas por el centro y a sus impactos en la periferia. El ensayo introduce en la primera sección el concepto de innovación aplicado a la ES; enseguida construye la base teórico metodológica del análisis, luego ofrece los resultados de éste y por último los discute a propósito de la tesis argumentada.

Palabras clave: Innovación; universidad; sistema; educación superior

Imagining innovation scenarios in Higher Education in Latin America

ABSTRACT

This paper seeks to identify some possible scenarios of innovation in the Latin American higher education (HE) space; that is, under what circumstances novelties may be introduced in higher education organizations, their functions, processes, and products, or in the policies aimed at this sector, their formulation, implementation, and impacts. For this purpose, specialized literature is referenced and reviewed, as well as proposals from the media, academia, and government. Innovation scenarios are approached from four dimensions. First, its nature, regularity, and intensity, distinguishing between incremental and disruptive innovations. Second, from the structural differentiation between systems and institutions. Third, it considers the two classic functions of HE, i.e., teaching and research. Fourth, from the national (local) and global dimensions. Considering the current trends in HE, our thesis is based on the fact that disruptive innovations can be anticipated in the global dimension and incremental innovations in the national/local Latin American dimension. While in the center we can expect disruptive, paradigm-shifting innovation, in the periphery, on the contrary, we can only anticipate incremental innovations, that is, gradual, of cumulative continuity, partial improvements and, above all, varied adjustments to the transformations triggered by the center and their impacts on the periphery. The essay introduces in the first section the concept of innovation applied to HE; it then builds the theoretical and methodological basis of the analysis, then offers the results of the analysis and finally discusses them in relation to the thesis argued.

Keywords: Innovation; university; system; higher education

Cenários de inovação no ensino superior latino-americano

RESUMO

Este ensaio procura identificar alguns cenários possíveis de inovação no espaço do ensino superior (ES) latino-americano particularmente, procura identificar sob que circunstâncias as inovações podem ser introduzidas nas organizações de ensino superior, suas funções, processos e produtos, ou nas políticas destinadas a este setor, sua formulação, implementação e impactos. Para este fim, a literatura especializada é referenciada e revisada, assim como as propostas da mídia acadêmica e governamental, Os cenários de inovação são abordados a partir de quatro dimensões. Em primeiro lugar, a partir da sua natureza, regularidade e intensidade, distinguindo entre inovações incrementais e disruptivas. Em segundo lugar, a partir da diferenciação estrutural entre

sistemas e instituições. Em terceiro lugar, a partir das duas funções clássicas da Educação Superior, ou seja, o ensino e a pesquisa. Em quarto lugar, a partir da dimensão nacional (local) e global. Nossa tese é que, considerando as tendências atuais na Educação Superior, inovações disruptivas podem ser antecipadas na dimensão global e inovações incrementais na dimensão nacional/local da América Latina. Enquanto no centro é possível esperar inovações disruptivas, mudanças de paradigma, na periferia, pelo contrário, apenas inovações incrementais podem ser antecipadas, ou seja, continuidade gradual e cumulativa, melhorias parciais e, acima de tudo, ajustes variados às transformações impulsionadas pelo centro e seus impactos na periferia. Na primeira seção, o estudo introduz o conceito de inovação aplicado à ES; depois constrói a base teórica e metodológica da análise, depois oferece os resultados da análise e finalmente os discute com relação à tese defendida.

Palavras-chave: Inovação; universidade; sistema; ensino superior

Imaginer des scénarios d'innovation dans l'enseignement supérieur latino-américain

RÉSUMÉ

Cet essai cherche à identifier quelques scénarios possibles d'innovation dans l'espace de l'enseignement supérieur (ES) latino-américain; c'est-à-dire, dans quelles circonstances des innovations peuvent être introduites dans les organisations d'enseignement supérieur, leurs fonctions, processus et résultats, ou bien dans les politiques destinées à ce secteur, leur formulation, mise en œuvre et impacts. À cette fin, la littérature spécialisée est référencée et examinée, ainsi que des propositions émanant des médias académiques et gouvernementaux. Les scénarios d'innovation sont abordés à partir de quatre dimensions. Premièrement, leur nature, habitude et intensité, en soulignant les innovations incrémentales et les innovations disruptives. Deuxièmement, à partir de la différenciation structurelle entre les systèmes et les institutions. Troisièmement, les deux fonctions classiques de l'enseignement supérieur sont considérées, à savoir l'enseignement et la recherche. Quatrièmement, à partir de la dimension nationale (locale) et mondiale. Compte tenu des tendances actuelles de l'enseignement supérieur, notre thèse est basée sur le fait que des innovations perturbatrices peuvent être anticipées dans la dimension mondiale et des innovations progressives dans la dimension nationale/locale latino-américaine. Alors qu'il est possible de s'attendre à des innovations perturbatrices et de changement de paradigme dans le centre, au contraire, dans la périphérie, seules des innovations incrémentales peuvent être anticipées, c'est-à-dire graduelles et de continuité cumulative, ainsi que des améliorations partielles

et, surtout, des ajustements variés aux transformations impulsées par le centre et aux impacts sur la périphérie. Dans la première section, l'essai introduit le concept d'innovation appliqué à l'ES ; il construit ensuite la base théorique et méthodologique de l'analyse, puis propose les résultats de l'analyse et enfin les discute au regard de la thèse argumentée.

Mots clés: Innovation; université; système; enseignement supérieur

1. INTRODUCCIÓN

Un artículo del Chronicle of Higher Education de hace ya una década partía así: "Difícilmente se puede mencionar hoy la enseñanza superior sin oír la palabra 'innovación', o sus sucedáneas 'cambio', 'reinención', 'transformación'" (Kirschner, 2012).

Tras la pandemia del COVID-19 con sus efectos globales —tanto a nivel de los sistemas nacionales de educación superior (ES) así como a nivel de las instituciones, en especial las universidades (Salmi, 2020) — dicho emparejamiento se ha vuelto aún más estrecho, difundiéndose alrededor del mundo. En efecto, se proclama que se ha abierto una nueva ventana de oportunidad para introducir cambios significativos y profundos en aspectos claves de la ES como ha sido el avance de la modalidad híbrida. En primer lugar, en sus funciones esenciales: formativas, de enseñanza y aprendizaje, y de producción y gestión del conocimiento avanzado (I+D).

Sin duda, en estos asuntos el foco más reciente de ebullición viene del uso de la tecnología del ChatGPT y sus consecuencias potenciales para la ES (Rudolph *et al.*, 2023), que se inscribe en una tendencia más general de innovaciones pedagógicas vinculadas a la revolución digital (Guárdia *et al.*, 2021).

La complejidad alcanzada por las innovaciones en la educación superior (ES) y la anticipación de sus escenarios futuros es el objeto de interés de este ensayo reflexivo. Ella se relaciona no solo con la diversidad de las innovaciones, sino además, con la diferenciación de los sistemas, las instituciones, sus funciones y actividades (Van Vught, 2008; Carpentier, 2018; Zapp *et al.*, 2021). También en América Latina se ha producido un variado despliegue de procesos de diferenciación y se han multiplicado las formas de diversidad de la ES (Landinelli, 2008; Rama, 2018), en dos direcciones. En dirección horizontal, entre los sectores estatal y no estatal o privado de la ES (Rama, 2020, 2021); en el sentido vertical, entre instituciones universitarias y no universitarias de ES (Fe-

rreyra *et al.*, 2021). En efecto, según cifras recientes, América Latina posee más de 4 mil universidades y más de 6 mil instituciones-no universitarias de ES. En ambos niveles, el mayor número de instituciones pertenecen a los respectivos sectores privados (Brunner y Miranda, 2016; Ferreyra *et al.*, 2021).

De modo tal que los espacios para la innovación en la ES de la región latinoamericana—tanto a nivel institucional como también sistémico—son amplios y diversos, resultando difícil anticipar cómo se desarrollarán en el futuro, precisamente por la diversidad y complejidad de sus bases institucionales. El presente artículo busca representar la topografía de estos espacios e identificar algunos escenarios posibles de innovación. Para esto, la siguiente sección (2) propone el enfoque teórico metodológico que permite ordenar nuestra reflexión, con base en dos componentes. Por un lado, una somera revisión de la literatura sobre la naturaleza de las innovaciones en el campo de la ES. Por el otro, un ejercicio similar aplicado al marco analítico de los procesos de diferenciación y diversificación de la ES. A partir de ambos elementos introducimos un sencillo dispositivo que permite representar gráficamente el espacio de los escenarios posibles de innovación. A continuación, en la sección (3) de resultados se construyen diversos escenarios referidos a posibles innovaciones en las áreas de la enseñanza e investigación. De carácter disruptivo o incremental, en los espacios nacional y global. Por último, la sección (4) discurre sobre esos escenarios a la luz de la literatura revisada, de ideas que vienen siendo discutidas desde la consulta de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) sobre el futuro de la ES en 2050 (Brunner, 2021), y en diversos foros, paneles y webinars regionales. Finalmente, la sección de referencias (5) da cuenta de la literatura empleada para la elaboración de este ensayo.

2. PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA

2.1. Concepto de innovación

Una amplia literatura—más centrada en el norte que en el sur global—cubre el tema de la innovación en la educación superior, tanto a nivel de instituciones universitarias como de sistemas nacionales de educación superior (ES). En todos los casos se trata, en el sentido más general del término, de la introducción de novedades en las organizaciones, sus funciones, procesos y productos,

o bien, en las políticas, su formulación, implementación e impactos. En una definición extensa equivale a hacer algo nuevo o hacer lo mismo de mejor manera (Baregheh *et al.*, 2009). De una manera algo más acotada, innovación sería la creación de una nueva combinación de PMTO, esto es, producto-mercado-tecnología-organización (Boer y Engels, 2001).

Por lo general, la innovación en la ES es un concepto que aparece ligado a otros como creatividad, novedad, implementación y emprendimiento (Thierney y Langford, 2016). La literatura especializada distingue dos formas básicas—innovación incremental y disruptiva (Cai, 2017)—referidas a los ámbitos de las instituciones o del sistema (Christensen y Eyring, 2011) y, en ambos casos, a los más diversos aspectos organizacionales.

Tal grado de dispersión en los focos posibles de la innovación lleva, eventualmente, a volver intercambiable este concepto con los de cambio, reforma, transformación o modificación, extendiéndolo al punto de restarle especificidad. Según esta lectura omnicomprensiva, las innovaciones comprenderían cualquiera alteración en el vasto universo de la ES, por pequeña y superficial o profunda y radical que fuese, e independientemente de si afectase la administración o la pedagogía, a una universidad o al sistema completo de ES, las tecnologías de base, las labores de investigación o el estatuto de los académicos, el gobierno institucional o la vinculación con el entorno, el bienestar estudiantil o la gestión financiera de la universidad.

La aproximación de la literatura especializada latinoamericana es igualmente abierta, aunque con menor énfasis en los aspectos conceptuales y con una prevalencia de estudios de casos referidos a experiencias de nivel institucional y a la enseñanza de disciplinas y profesiones (Jerez y Silva, 2017a, 2017b; Jerez *et al.*, 2017; Jerez y Rojas, 2022). Desde un punto de vista tipológico, los estudios más frecuentes son de innovaciones curriculares y pedagógicas, seguidos por los de innovaciones sociales (tercera misión) y aquellos referidos al ámbito de la investigación (modalidades de producción de conocimiento) y al de la administración institucional (González-Castro y Sandoval-Barrientos, 2021). El eje prioritario se halla fuertemente influido por una definición programática de innovación educativa: “la innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor aprovechamiento en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional de la ense-

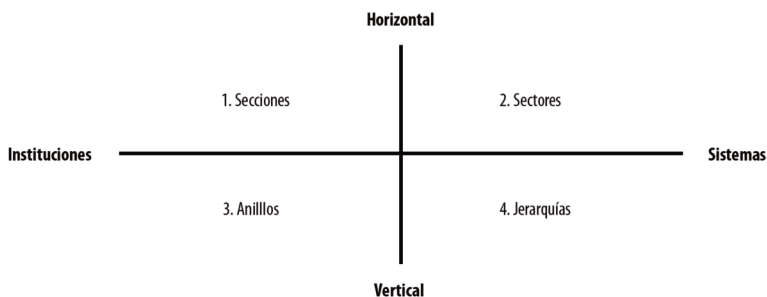
ñanza. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos” (UNESCO, 2016). Es probable que el surgimiento de esta idea de innovación sea producto, precisamente, de una innovación de la política a nivel de los sistemas nacionales, en la dimensión del aseguramiento y mejoramiento de la calidad (Zapata y Tejeda, 2009; Malagon Plata et al., 2019).

2.2. Diferenciación y diversidad

Además, la discusión de la innovación se halla estrechamente imbricada en el caso latinoamericano con las posibilidades que ofrece, y oportunidades que crea, la diferenciación de los sistemas y de las universidades. En efecto, este proceso lleva a una progresiva mayor diversidad y complejidad organizacional, creando espacio—al menos idealmente—a que se multipliquen también las novedades.

Para poder llevar adelante el análisis de innovaciones posibles en un cuadro con múltiples dimensiones, dinámicas y grados diversos de complejidad, recurrimos aquí a la representación básica del espacio de la ES propuesta por Clark (1978; 1983), ampliamente empleada en la literatura. Proporciona una suerte de mapa topográfico levantado en torno de dos ejes. El eje horizontal distingue partes o unidades de la ES ubicadas una junta a otras lateralmente, sin distinción de status. En el caso de que la diferenciación ocurra dentro de las universidades, reciben el nombre de secciones; típicamente, cátedras, departamento y facultades. Si la diferenciación ocurre entre universidades, las partes del sistema así desplegadas reciben el nombre de sectores, como en el caso de las instituciones estatales y no estatales. A su turno, el eje vertical distingue partes o unidades que se hallan en relación de prelación o subordinación de status. En el caso de que la diferenciación sea dentro de las universidades, Clark propone designarlas como anillos; por ejemplo, en el caso de los programas de pregrado y posgrado. Si la diferenciación ocurre entre universidades, las partes del sistema así desplegadas reciben el nombre de jerarquías, como en el caso de las instituciones universitarias y no-universitarias dentro de un sistema nacional.

En la sección que sigue emplearemos esta matriz para mapear sobre ella posibles escenarios de innovación, distinguiendo entre escenarios de inno-

Figura 1. *Matriz de diferenciador de la ES*

Fuente: B.R. Clark (1978, 1983)

vacación incremental o disruptiva, sea a nivel nacional o global. Nuestra tesis es que, a la luz de las tendencias actuales de la ES (Brunner, 2000, 2021; Brunner *et al.*, 2021a) y de las conversaciones sobre escenarios futuros reflejadas en medios de prensa y en el medio académico, pueden anticiparse innovación disruptiva en la dimensión global e innovaciones incrementales en la dimensión regional/local.

3. RESULTADOS

3.1. Innovaciones disruptivas

El argumento sobre innovaciones disruptivas en la ES viene proponiéndose por lo menos desde hace cuatro décadas en el norte global, o sea, en el centro y con proyección hacia las periferias del sur global. Este tipo de innovación se asocia con cambios estructurales, discontinuos, destructores de competencia, creadores de nuevos mercados o industrias y relacionado con descubrimientos, reinventiones o el surgimiento de nuevos paradigmas (Christensen, 1997). Este argumento comenzó a popularizarse a fines del siglo pasado. Entre otros, Peter Drucker anunció en una entrevista del año 1997 que, en treinta años más, los *big university campuses* serían reliquias; las universidades no sobrevivirán, dijo, y comparó este cambio con la revolución de la imprenta. Desde entonces se proclaman radicales transformaciones del modelo de provisión de la ES, sea por una desagregación (*unbundling*) de las funciones tradicionales de la universidad (McCowan, 2017), la difusión de massive open online courses

(MOOCs) (Ansah *et al.*, 2020), el desplazamiento de grados y títulos por nano y micro certificaciones (Selvaratnam y Sankey, 2021), o la desaparición de las humanidades en beneficio de una convergencia tecnológica de los conocimientos (Peters *et al.*, 2021). En general, este tipo de innovación se proclama en la literatura, sobre todo en relación con los escenarios de las celdas de alcance sistémico (Celdas 2 y 4 de la Figura 1).

3.2. Nuevo paradigma

En la dimensión global se han ido produciendo una serie acumulativa de innovaciones incrementales, de sustentación, no rupturistas ni de cambios radicales, que han facilitado el espectacular crecimiento de la matrícula, la continua diferenciación de los sistemas y demás transformaciones anotadas más arriba. En su conjunto, han instaurado las bases 'glonacales' de una nueva división y organización internacional del trabajo académico, transformándolo en todos sus aspectos —psicosociales, de prácticas, patrones de colaboración y competencia, modalidades de coordinación y evaluación, etc.— que hoy organizan el sistema-mundo de la ES del mañana (Labraña *et al.*, 2019).

Sostenemos que este sistema-mundo de la ES experimentará, en los próximos treinta años, una serie de innovaciones disruptivas, que se hallan en curso subterráneamente, pero que próximamente emergerán a la superficie bajo la forma de un nuevo paradigma de la ES. Quiere decir que una acumulación de innovaciones (en cantidad) puede dar lugar a un salto (cualitativo) del tipo innovación disruptiva. A continuación imaginamos algunos rasgos de este sistema-mundo.

3.3. Espacio global

La idea, alguna vez enunciada por el fundador de Udacity, Sebastian Thurn, de que la provisión de ES quedaría en el futuro centralizada en no más de 10 organizaciones / empresas, siete World Class Universities (WCU) y tres *new providers*, entre ellos Udacity, claro está, es seguramente equivocada, pero abre un espacio de imaginación que aquí interesa explorar.

En efecto, la noción de que existirá (ya está la vista) un espacio global de ES nos parece familiar, si no controlado por unos pocos proveedores (cómo se pensó con el auge de los MOOCs) al menos como un espacio 'glonacal' (Marginson, 2022a), estratificado dentro de un sistema mundo con al menos dos

centros (llamémoslos anglosajón y mandarín, tentativamente), donde unos proveedores dominantes (plataformas/empresas/ universidades, de tipo jurídico híbrido, a la vez *for* y *non profit*) compiten por crear la arquitectura de ese espacio.

3.4. Enseñanza superior inicial

Una amplia franja de dicho espacio global—mirado desde la perspectiva de las cuatro celdas de la Figura 1—será ocupada por la formación inicial (primer título o grado) de capital humano avanzado; digamos, en lenguaje internacional estandarizado, educación de Niveles 5 y 6 de la CINE-2011. En la dimensión 'glonacal', la formación de ciclo corto será cada vez más local-nacional, mientras la formación de primer grado será cada vez más global-nacional. Aquella responderá a los mercados locales de trabajo y al desarrollo tecnológico local; esta otra, a diversos enfoques interdisciplinarios de tipo *bachelors* (3 años) organizados en torno a 'asuntos' (issues) y 'proyectos' (como en el *project-based-learning*). Aquella será enseñanza en y para la acción (programas duales no solo con un pie en la empresa sino en todos los frentes del comercio y servicios, salud, deporte, actividades comunitarias, de cuidados personales, de asistencia legal, etc.). Tendrá un componente presencial importante y un peso preponderante de los *practitioners*. Los programas de primer grado, en tanto, serán híbridos, con un componente ofrecido a distancia a través de plataformas globales (que combinarán lecciones, tutorías, simulaciones, ejercicios, trabajos en la red, materiales virtuales, traducción simultánea, etc.) y ofrecidos por proveedores centrales (no limitados a 10, pero seguramente a un par de centenares). Su 'realización' empero (y no mera 'recepción') en el extremo local-nacional, estará a cargo de instituciones de ES de cada país, especializadas en colaboración en red con los nodos centrales y en el guiamiento, acompañamiento y evaluación de estudiantes.

3.5. Credenciales y trayectorias

Los esquemas de evaluación/examinación/verificación/certificación de los procesos formativos en todas su variedad serán descentralizados y múltiples, pudiendo desde ya discernirse algunas tendencias: habrá una gran variedad de nano, micro y meso certificaciones, lo más próximo posible a cada unidad de aprendizaje, como se anotó más arriba, particularmente en el nivel del

ciclo corto (Schröder, 2019). El vínculo entre formación y trabajo se moverá cada vez más hacia modalidades de ‘demostración práctica de capacidades’ para las tareas a la mano. Los certificados macro—como títulos o grados terminales de ciclo (Niveles 6, 7 y 8) — serán cada vez menos relevantes por su rápida obsolescencia, carácter genérico y uniforme, y escaso poder de señalización dentro del mercado laboral (debido a la gran variedad de agencias y procesos formativos subyacentes).

Al término de la formación inicial o básica del capital humano avanzado existirá una amplia variedad de opciones y trayectorias posibles (Lauder y Mayhew, 2020), las cuales combinarán de maneras menos rígidas que hoy ‘estudio’ y ‘trabajo’, combinaciones que irán en aumento al multiplicarse las trayectorias y los medios de aprendizaje, imponerse la práctica del *life long learning* (Nygren *et al.*, 2019), transformarse el mundo del trabajo con las tecnologías emergentes (‘cuarta revolución industrial’ de un sector económico del conocimiento) y disponer—cada vez más países— de un ingreso universal básico asegurado. En ese torbellino de opciones y trayectorias, las nociones mismas de ‘profesión’ y ‘carreras profesionales’, tan propias de la era moderna, irán disolviéndose para ser sustituida por las nuevas formas de certificación en función de trayectorias individuales y su registro en ‘pasaportes’ o ‘portafolios’ virtuales que darán cuenta de las formaciones y capacidades adquiridas y demostradas, los desempeños realizados y la vinculación con redes ‘glonacales’. El potencial de que estos cambios terminen incidiendo acumulativa y combinadamente en las cuatro celdas de nuestra matriz de escenarios futuros posibles es, efectivamente, una posibilidad, incluso más allá de la retórica a veces exclusivamente norte global céntrica (Penprase, 2018; Trauth-Goic, 2020).

3.6. Producción de conocimiento

También en otra dimensión del espacio ‘glonacal’ de la ES mapeado sobre nuestra matriz de posibles escenarios futuros—aquella correspondiente a la investigación y producción de conocimiento avanzado, R+D+I—se observa ya desde hace varios años un número creciente de innovaciones que la literatura trata como diversos ‘modos de producción’, actividades de ‘triple hélice’ y la difuminación de las anteriores fronteras entre investigación básica y aplicada, no-comercial y comercial, localizada en la academia o la empresa, guiada por la curiosidad del investigador o por una misión definida por la autoridad

pública (Gibbons *et al.*, 1994; Gibbons, 1998; Carayannis y Campbell, 2019). Incluso, la diferenciación interna entre docencia e investigación (celda 1 de la Figura 1) deja de ser, de cara al futuro, un principio ordenador de las organizaciones académicas. Basta pensar que entre las 30 mil universidades que se estima existen en el mundo, y las decenas de miles adicionales de instituciones de ES no-universitaria, solo una reducida fracción (dos mil o tres mil universidades) realiza labores sistemáticas de investigación científico-tecnológica (Kwiek, 2019; Marginson, 2022b), mientras las WCU incluidas en la cima de esta jerarquía no pasan de 100 a 500 (Li y Eryong, 2021).

América Latina, en cambio, ocupa una posición claramente periférica en el sistema mundo del conocimiento científico-tecnológico y de sus aplicaciones en la esfera económica. Si bien alrededor del año 2017 la región representaba un 8,4% de la población mundial y un 6,7% del PIB global, salvo con la excepción de su tasa bruta de matrícula en educación superior a nivel mundial (12,5%), en los demás indicadores de economía de conocimiento avanzado y sociedad de la información, la región latinoamericana muestra un aporte más bien exiguo en relación con su participación en la población mundial (8,4%). Esto vale para los indicadores de población, graduados de educación terciaria, producto interno bruto (PIB) expresado en poder de paridad de compra (en PPC), doctorados en ciencia e ingeniería, producción científica (medida por publicaciones internacionalmente registradas), exportaciones de alta tecnología (USD millones), estudiantes internacionalmente móviles, Investigadores en ciencia y tecnología (jornada completa equivalente), gasto en investigación y desarrollo (como porcentaje del producto interno bruto expresado en PPC), número de universidades top 500, patentes, aplicaciones de diseño industrial (recuento) y premios Nobeles (para el período 1901-2018) (Labraña *et al.*, 2019, p. 135; Parias *et al.*, 2022).

4. DISCUSIÓN

4.1. Centros y periferias

Los resultados de nuestro análisis muestran que, cualquiera sea la celda horizontal o vertical, a nivel de sistemas o de instituciones, en nuestra matriz de escenarios posibles, la dimensión norte global/sur global, o sea, centros mundiales/ periferias regional-locales, adquiere una importancia decisiva.

Miradas las cosas en perspectiva hacia mediados del siglo 21, cabe imaginar entonces que, como sugiere R. Barnett (2021), las universidades, obligadas por su 'situación ecológica' —la de estar interconectadas y mutuamente involucradas con los demás ecosistemas importantes, como aquellos de conocimiento, aprendizaje organizacional, instituciones sociales, esfera política, economía capitalista, civilizaciones y entorno natural— se distinguirán entre sí más bien por la manera cómo se hacen responsables, cada una con su propia misión, tradiciones, recursos y medios, de interactuar con esos ecosistemas, en sí frágiles y alterados o dañado por la vorágine de la tardo-modernidad capitalista. Las entidades de ES del futuro pueden concebirse, por lo mismo, como organizaciones que trabajan con conocimiento avanzado, hallándose involucradas con los demás ecosistemas dentro del espacio 'glonacal' donde desenvuelven sus actividades. En conjunto, estos sistemas están forzados a atender a las mega crisis (Boin *et al.*, 2021), no solo aquella causada por la pandemia del COVID-19 (Bergan *et al.*, 2021), sino al conjunto de ellas que la humanidad enfrenta en este siglo, teniendo como tarea inmediata el cumplimiento de los ODS-2030, tarea en la cual desde ya se encuentran comprometidas (Fia *et al.*, 2022). En este cuadro se insertan asimismo los posibles escenarios de cambio en tensión, entra la normalización, la adaptación o la aceleración (Capano *et al.*, 2022).

Esta nueva ecología de la gestión social del conocimiento avanzado de ninguna manera superará, sin embargo, la doble restricción del sistema-mundo de la ES; es decir, su carácter 'glonacal' de centros/periferias, por una parte, y su organización capitalista académica a nivel mundial (Zajda, 2020; Brunner *et al.*, 2021b), por la otra. El caso de América Latina imaginado hacia 2050 permite ilustrar este punto. De acuerdo con nuestra tesis inicial, así como en el centro global cabe esperar innovación disruptiva, de cambio paradigmático, en la periferia latinoamericana, por el contrario, solo pueden anticiparse innovaciones incrementales, es decir, graduales, de continuidad acumulativa, mejoramientos parciales y, sobre todo, variados ajustes a las transformaciones disruptivas impulsadas por el centro (anglosajón y mandarín) y a sus impactos en la periferia (Labraña *et al.*, 2019).

Como dice por ahí el gran historiador de las economías-mundo, F. Braudel (2002): "El esplendor, la riqueza y la alegría de vivir se reúnen en el centro de toda economía-mundo, en su mismo núcleo. Allí es donde el sol de la historia

da brillo a los más vivos colores [...] Las técnicas avanzadas también se encuentran, por lo general, allí, y la ciencia fundamental que las acompaña está con ellas". Lo mismo se aplica a las innovaciones dentro del campo de la ES. La nueva división internacional del trabajo académico y los modos de producción y transmisión crecientemente más complejos vienen del centro o centros del norte global y se trasladan a la periferia, igual como ocurrió originalmente con la institución medieval europea de la universidad y luego con los modelos humboldtiano o napoleónico, y hoy con el paradigma de las WCU. Lo que parte, pues como un cambio potencialmente radical en el centro, es recibido, adaptado, recreado incrementalmente en nuestro propio ecosistema de conocimiento donde, por lo demás, los otros ecosistemas relevantes funcionan igualmente de maneras dependientes o subordinadas.

4.2. Entre economía y política

Luego, es probable que América Latina se integre subalternamente durante las próximas tres décadas al mercado global de formación de primer grado (bachillerato) del capital humano avanzado y esté forzada a desarrollar un segmento más robusto de formación de ciclo corto para el trabajo, de manera de poder absorber la demanda por educación terciaria todavía desatendida. En los demás niveles formativos superiores la región avanzará en la misma dirección del norte global, pero más lento y seguramente con mayores resistencias de las estructuras profesionales y corporativas de las universidades.

Es probable que en su relación con el ecosistema político, que sí está en permanente agitación en América Latina, con cambios polares entre democracias débiles y autoritarismo de caudillos e intensas confrontaciones de clases y estratos, nuestra ES—universidades en particular—continúen siendo 'comprometidas' o 'militantes' buscando sostener el rol de 'intelectual orgánico' de tipo gramsciano en relación con las clases subalternas y de 'intelectual crítico' frente a las estructuras de poder y desigualdad (de las cuales inevitablemente forman parte). Quizá esto marque un rasgo diferencial con la deriva 'economizante' de la universidad de los capitalismo académicos centrales, en comparación con una deriva de 'politización' de la universidad latinoamericana, según observó Medina Echavarría (1967) ya en los años 1960. Según escribió en un punzante pasaje donde describe dicha universidad militante: "se deja invadir

sin tamiz alguno por los ruidos de la calle y reproduce en su seno, en exacto microcosmos, todos los conflictos y pasiones de su mundo. La tarea científica desaparece y sólo quedan los gritos sustituyendo a las razones”.

4.3. Conservación con transformación

Por su parte, no puede olvidarse que las universidades y los sistemas nacionales que las cobijan son instituciones o complejos institucionales con una fuerte dependencia de la trayectoria (Krücken, 2003; Capano *et al.*, 2022) y con unas identidades atadas a ideas e ideales que han perdurado largamente en el tiempo y son parte de las culturas académicas contemporáneas (Barnett y Guzmán Valenzuela, 2022).

Efectivamente, a pesar de las muchas disrupciones anticipadas durante el último tiempo, y de haberse vuelto apabullantes su proclamación a la salida de la pandemia reciente, sin embargo, los cambios observados en la ES durante el siglo 21 mantienen inalterada la base de economía política y organizacional de los sistemas nacionales: expansión del acceso, diferenciación horizontal y vertical de los sistemas, financiamiento fiscal dominante pero con creciente participación de recursos privados (Buckner, 2017), coordinación competitiva vía mercados o cuasimercados (Kornjenovic y Robertson, 2016, 2017), expansión global de un capitalismo académico variegado con diversidad de expresiones ‘glonacales’ (Brunner *et al.*, 2021b), mayores exigencias de *accountability* (Huisman, 2018; Kivistö *et al.*, 2019), internacionalización jerárquica dentro del esquema centro/periferias (Marginson, 2022a; Marginson y Xu, 2023), rica y compleja estratificación de los sistemas nacional- ‘glonacales’ reflejada en rankings internacionales (Lo y Allen, 2023) donde la cúspide es ocupada por las 100 world class universities (WCU) (Alsahawa *et al.*, 2021) y hacia abajo —hasta la base— se distribuyen miles de instituciones, algunas con presencia variable de investigación y otras exclusivamente docentes y/o de ciclo corto y carácter vocacional.

En el plano interno de las organizaciones (Celdas 1 y 3 de la Figura 1), estos cambios se acompañan por nuevas formas de burocratización de la gobernanza institucional, una revolución “managerialista”, y la transformación de la profesión académica por la adopción de un régimen altamente racionalizado de trabajo, producción y control del desempeño y la productividad (Brunner *et al.*, 2019; Brunner, 2022).

En el plano cultural, el conjunto de estas transformaciones van acompañadas por la gradual desaparición de la 'idea de universidad' como sustento ideológico de la tradición institucional; en reemplazo se abre paso la noción de 'multiversidades' de ciencias-tecnologías encargadas de formar diversos estratos de 'capital humano' (avanzado) que, en número siempre mayor, requiere la administración y reproducción de sociedades, economías y Estados basados en la creación y el uso de conocimiento (Brunner *et al.*, 2019; Labraña y Brunner, 2022).

4.4. Investigación a la zaga

Por último, visto el papel marginal que la investigación académica latinoamericana desempeña en el mundo, también en esta área —de la producción de conocimiento (I+D+i)— cabe esperar adaptaciones a, más que aceleraciones de, los cambios que están ocurriendo en el sistema global de ciencia y tecnología. Éste aparece cada día más claramente hegemonizado por unos pocos países del norte anglosajón, europeo-occidental y del Asia-Pacífico; allí es "donde el sol de la historia da brillo a los más vivos colores" y donde se produce, asimismo, la mayor parte de las teorías, enfoques, métodos, evidencia y su utilización por parte de las otras esferas de la sociedad —economía, cultura y política— antes de arribar a nuestras costas y ser incorporados a nuestros sistemas académicos nacionales. Como dice un reciente estudio, es difícil predecir si el actual sistema—anglo-europeo céntrico—que excluye una parte significativa del conocimiento humano, no obstante, fecundo y en rápida expansión, podrá continuar su actual trayectoria (Marginson, 2022b, 2022c). Significa que la internacionalización de la academia se intensificará, reflejándose en la producción colaborativa, la coautoría de publicaciones, el intercambio de experiencias, el testeo de innovaciones médicas y otras, pero todo esto dentro de las estratificaciones y jerarquías de la academia-mundo: predominio de STEM versus social science, arts and humanities (SSAH), desigual peso de las publicaciones según indexación e idiomas, y papel directivo de las élites científicas de cada disciplina y especialidad localizadas —casi sin excepciones— en los países del norte global. Según constata el mismo autor antes citado: "El camino a seguir para explicar la ciencia global consiste en reconocer la autonomía (parcial) del sistema global y, dentro de éste, sus dimensiones horizontal y vertical y combinar la teoría de redes con una teorización del poder hegemónico que estratifica y excluye, manteniendo abiertas las posibilidades de la

multipolaridad. La ciencia sólo tiene una autonomía parcial porque se ve afectada por las intervenciones arbitrarias de los gobiernos, especialmente a través de la financiación, y por las fuerzas del mercado, aunque hasta ahora, ni la política ni la economía han subvertido permanentemente las conversaciones colegiales que prosiguen en expansión” (Marginson, 2022c:1580). En suma, también en este caso la matriz que hemos empleado para llevar adelante nuestra reflexión crítica sobre posibles escenarios de innovación, muestra que en todos las celdas, en lo relativo a I+D, hay probablemente más fuerza disruptiva fluyendo desde el norte global—incluso recompuesto ahora en torno a su bipolaridad anglo-europea y mandarina—que capacidad de incidencia local-regional a nivel latinoamericano, que de no moverse hacia la innovación contextual endógena local-regional, seguirá jugando roles subalternos respecto del cuadro de poder hegemónico central.

REFERENCIAS

- Alsawaha, A. M., Al-Alawi, A. I., & Al-Jayyousi, O. (2021). A Critical Literature Review of World-Class Universities: Characteristics, Enablers, and Strategies. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 6(3).
- Ansah, R. H., Ezeh, O. V., Teck, T. S., & Sorooshian, S. (2020). The disruptive power of massive open online course (MOOC). *International Journal of Information and Education Technology*, 10(1), 42-47.
- Baregheh, A., Rowley, J., & Sambrook, S. (2009). Towards a multidisciplinary definition of innovation. *Management Decision*, 47(8), 1323-1339. Doi: 10.1108/00251740910984578
- Barnett, R. (2021). Realizing the World-Class University: An Ecological Approach. En Rider S., Peters M.A., Hyvönen M., y Besley T. (eds), *World Class University. Evaluating Education: Normative Systems and Institutional Practices* (pp. 269-283). Springer.
- Barnett, R. y Guzman-Valenzuela, C. (2022). The socially responsible European university: a challenging project. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(4), 752-766.
- Bergan S., Gallagher, T., Harkavy, I., Munck, R. y Van't Land, H. (eds) (2021). *Response to the Covid-19 Pandemic - Building a more sustainable and democratic future*. Council of Europe - Higher Education Series No. 25. <https://bit.ly/3Kuitile>

- Boer, H. and During, W.E. (2001). 'Innovation, what innovation? A comparison between product, process and organizational innovation', *Int. J. Technology Management*, Vol. 22, Nos. 1/2/3, pp.83–107.
- Boin, A., McConnell, A., & Hart, P. (2021). *Governing the pandemic: The politics of navigating a mega-crisis* (p. 130). Palgrave Macmillan - Springer Nature.
- Braudel, F. (2002). *La dinámica del capitalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (2022). La industria académica: la universidad bajo el imperio de la tecnocracia global, de Carlos Hoevel. *Estudios Públicos*, (168), 145-151.
- Brunner, J. J. (2021). Educación superior 2050: Innovaciones disruptivas y adaptaciones incrementales (Nota conceptual para IESALC - UNESCO, Futures of Higher Education, 2021). <https://bit.ly/3qpvpCj>
- Brunner, J.J. (2000). Globalización y el futuro de la educación. Tendencias, desafíos, estrategias, en *Análisis de prospectivas de educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, UNESCO. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. ED-01/ PROMEDLAC VII/ Documento de Apoyo. <https://bit.ly/3005JbG>
- Brunner, J. J., Mollis, M., & Tiramonti, G. (2021a). Entrevista a José Joaquín Brunner y Marcela Mollis. Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050, IESALC/UNESCO. *Propuesta Educativa*, 1(55), 103-114.
- Brunner, J. J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., & Ganga, F. (2021b). Variedades de capitalismo académico: un marco conceptual de análisis. *Education Policy Analysis Archives*, 29 (January-July), 35-35.
- Brunner, J. J., Ganga, F., Vargas, J. R. L., & Rodríguez-Ponce, E. (2019). Idea moderna de universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XX1*, 22(2), 119-140.
- Buckner, E. (2017). The worldwide growth of private higher education: cross-national patterns of higher education institution foundings by sector. *Sociology of Education*, 90(4), 296-314.
- Cai, Y. (2017). From an analytical framework for understanding the innovation process in higher education to an emerging research field of innovations in higher education. *Review of Higher Education*, 40(4), 585-616

- Capano, G., Howlett, M., Jarvis, D. S., & Ramesh, M. (2022). Long-term policy impacts of the coronavirus: normalization, adaptation, and acceleration in the post-COVID state. *Policy and Society*, 41(1), 1-12.
- Carayannis, E.G., Campbell, D.F.J. (2019). Mode 1, Mode 2, and Mode 3: Triple Helix and Quadruple Helix. In: Smart Quintuple Helix Innovation Systems. Springer Briefs in Business. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01517-6_3
- Carpentier, V. (2018). *Expansion and differentiation in higher education: The historical trajectories of the UK, the USA and France*. Centre for Global Higher Education working paper series, No.33. <https://bit.ly/30MUj8c>
- Christensen, C. M., & Eyring, H. J. (2011). *The innovative university: Changing the DNA of higher education from the inside out* (1st ed. ed.). Jossey-Bass.
- Christensen, C. (1997). *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail*. Harvard Business School Press.
- Clark, B.R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press.
- Clark, B. R. (1978). Academic differentiation in national systems of higher education. *Comparative Education Review*, 22(2), 242-258.
- Drucker, P. (1997). Seeing things as they really are. *Forbes*, Mar 10. Recuperado de 1997. <https://bit.ly/440qeXf>
- Ferreira, M. M., Diaz, L. D., Urzua, S., & Bassi, M. (2021). *La vía rápida hacia nuevas competencias: Programas cortos de educación superior en América Latina y el Caribe*. World Bank Publications.
- Fia, M., Ghasemzadeh, K., & Paletta, A. (2022). How Higher Education Institutions Walk Their Talk on the 2030 Agenda: A Systematic Literature Review. *Higher Education Policy*, 1-34.
- Gibbons, M. (1998). *Higher education relevance in the 21st Century*. UNESCO World Conference on Higher Education. UNESCO.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzmen, S., Trow, M. and Scott, P. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage.
- González-Castro, C. y Sandoval-Barrientos, S. S. (2021). Experiencias de Innovación Docente en Educación Superior en América Latina. *Revistas de Investigación*, 45(105), 156-180.

- Guàrdia, L., Clougher, D., Anderson, T., & Maina, M. (2021). IDEAS for transforming higher education: an overview of ongoing trends and challenges. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(2), 166-184.
- Huisman, J. (2018). Accountability in Higher Education. In *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, ed. Pedro Teixeira and Jung Cheol Shin. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_156-1
- Jerez, O. y Rojas, M. (2022). *Innovar y Transformar desde las Disciplinas: Experiencias claves en la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2021-2022*. <https://doi.org/10.34720/zmdk-a274>
- Jerez, O. y Silva C. (Eds). (2017a). *Innovando en Educación Superior: Experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017* (Volumen 1: Gestión curricular y desarrollo de la docencia). 1era Ed. Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile. Laspau Affiliated with Harvard University.
- Jerez Yañez, O., Silva, C., Hasbún Held, B., Ceballos, E, Rojas, M. (2017). *Innovando en la educación superior: experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017* (Volumen 2: Metodologías activas de enseñanza y aprendizaje. Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile. Laspau Affiliated with Harvard University.
- Jerez, O. y Silva C. (Eds). (2017b). *Innovando en Educación Superior: Experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017* (Volumen 3: Integración de TIC's). 1era Ed. Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile. Laspau Affiliated with Harvard University.
- Kirschner, A. (2012). Innovations in Higher Education? Hah! *The Chronicle of Higher Education*, April 8.
- Kivistö, J., Pekkola, E., Berg, L. N., Hansen, H. F., Geschwind, L., & Lyytinen, A. (2019). Performance in higher education institutions and its variations in Nordic policy. *Reforms, organizational change and performance in higher education: A comparative account from the Nordic countries*, 37-67.
- Komljenovic, J. & Robertson, S. (2016). The dynamics of 'market-making' in higher education. *Journal of Education Policy*, 31 (5), 622-636.
- Komljenovic, J. & Robertson, S. (2017). Making global education markets and trade. *Globalization, Education and Societies*, 15(3), 289-295.
- Krücken, G. (2003). Learning the 'new, new thing': On the role of path dependency in university structures. *Higher Education*, 315-339.

- Kwiek, M. (2019). Social stratification in Higher Education: What it means at the micro level of the individual academic scientist. *Higher Education Quarterly*, 73(4), 419-444.
- Labraña, J. y Brunner, J. J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad. *Perfiles Educativos*, 44(176).
- Labraña, J., Brunner, J.J., Álvarez, J. (2019). Entre el centro cultural y la periferia organizacional: la educación superior en América Latina desde la teoría de sistemas-mundo de Wallerstein. *Estudios Públicos* 156 (primavera), 107-141.
- Landinelli, J. (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. Gazzola y A. Didriksson (edits.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, IESALC-UNESCO, 155-178.
- Lauder, H., & Mayhew, K. (2020). Higher education and the labour market: an introduction. *Oxford Review of Education*, 46(1), 1-9.
- Li, J. y Eryong, X. (2021). Criticality in world-class universities research: a critical discourse analysis of international education publications, *Educational Philosophy and Theory*, 53:12, 1257-1271, DOI: [10.1080/00131857.2020.1779989](https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1779989)
- Lo, W. Y. W. y Allen, R. M. (2023). The Ranking Game. *The Oxford Handbook of Higher Education in the Asia-Pacific Region*, 210.
- Malagón Plata, L. A., Rodríguez Rodríguez, L. H., & Machado Vega, D. F. (2019). Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, 21(32), 273-290.
- Marginson, S. (2022a). Research on international and global higher education: Six different perspectives, *Oxford Review of Education*, 48:4, 421-438, DOI: [10.1080/03054985.2022.2087619](https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2087619)
- Marginson, S. (2022b). Space and scale in higher education: the glonacal agency heuristic revisited. *Higher Education*, 84(6), 1365-1395.
- Marginson, S. (2022c). What drives global science? The four competing narratives. *Studies in Higher Education*, 47(8), 1566-1584.
- Marginson, S. (2021). Heterogeneous systems and common objects: The relation between global and national science. *CGHE Special Report*. McCowan, T. (2017). Higher education, unbundling, and the end of the university as we know it. *Oxford Review of Education*, 43. (6), (2017): 733-748.

- Marginson, S. y Xu, X. (2023). Hegemony and inequality in global science: Problems of the center-periphery model. *Comparative Education Review*, 67(1), 000-000.
- Medina Echavarría, J. (1967). *Filosofía, Educación y Desarrollo*. Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Peters, M.A., Jandrić, P. & Hayes, S. Revisiting the Concept of the Edited Collection: Bioinformational Philosophy and Postdigital Knowledge Ecologies. *Postdigit Sci Educ* (2021). <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00216-w>
- Nygren, H., Nissinen, K., Hämäläinen, R., & De Wever, B. (2019). Lifelong learning: Formal, nonformal and informal learning in the context of the use of problem-solving skills in technology rich environments. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1759-1770. <https://doi.org/10.1111/bjet.12807>
- Parias, C. H. G., Arias, J. A. L., & Mejía, W. A. G. (2022). Evolución de la producción científica en América Latina indexada en Scopus. 2010-2021. *Bibliotecas. Anales de investigación*, 18(3).
- Penprase, B.E. (2018). The Fourth Industrial Revolution and Higher Education. En N.W. Gleason (ed.), *Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution*. Palgrave Macmillan - Springer Nature, Singapore Pte Ltd., 207-228.
- Rama, C. (2021). Las dinámicas de la educación superior privada en América Latina y el impacto de la pandemia. *Universidades*, 72(89), 66-77.
- Rama, C. (2020). La dinámica de lo público y lo privado en la educación superior en América Latina. *Cuadernos Universitarios*, 13(XIII), 49-60.
- Rama, C. (2018). La nueva reforma universitaria de la diversidad académica: de la diferenciación institucional y la regulación pública, a la diversidad académica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 9(13), 64-76.
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1).
- Salmi, J. (2020). COVID's Lessons for Global Higher Education: Coping with the Present While Building a More Equitable Future. *Lumina foundation*. Disponible en: <https://bit.ly/3Kuj86c>
- Schröder, T. (2019). A regional approach for the development of TVET systems in the light of the 4th industrial revolution: the regional association of vocational and technical education in Asia. *International Journal of Training Research*, 17(sup1), 83-95.

- Selvaratnam, R. M., & Sankey, M. D. (2021). An integrative literature review of the implementation of micro-credentials in higher education: Implications for practice in Australasia. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 12(1), 1-17.
- Tierney, W. G., & Lanford, M. (2016). Conceptualizing innovation in higher education. *Higher education: Handbook of theory and research*, 1-40.
- Trauth-Goik, Alexander, Repudiating the Fourth Industrial Revolution Discourse: A New Episteme of Technological Progress. Faculty of Arts, Social Sciences and Humanities - Papers. 186. <https://bit.ly/44YGI92>
- UNESCO. (2016). Innovación Educativa. Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente" – Texto 1. CARTOLAN E.I.R.L., Perú. <https://bit.ly/44WyKYz>
- Van Vught, F. (2008). Mission diversity and reputation in higher education. *Higher Education Policy*, 21, 151-174.
- Zapata, G. y Tejada, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la Educación*, (31), 192-209.
- Zajda, J. (Ed.). (2020). *Globalisation, ideology and neo-liberal higher education reforms*. Springer.
- Zapp, M., Marques, M., & Powell, J. J. (2021). Blurring the boundaries. University actorhood and institutional change in global higher education. *Comparative Education*, 57(4), 538-559.

3. Pistas para reflexionar sobre la (des) igualdad en la educación superior latinoamericana con relación a sus actores y currículos del presente y del futuro

Clues to reflect on (in) equality in Latin American higher education in relation to its present and future actors and curricula

Carolina Cabrera Di Piramo ¹ @  Rodrigo Arim Ihlenfeld ² @ 

^{1,2} Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

RESUMEN

A partir de reconocer tres grandes problemas, focos de interés y desafíos acuciantes para la educación superior de Latinoamérica y el Caribe, como son el ambiente, la democracia y la inclusión, en este texto pretendemos hacer foco en una parte o derivación del último de estos tres, la desigualdad. Mediante una perspectiva reflexiva, alimentada de antecedentes previos y casos puntuales, intentamos dialogar entre dos bibliotecas para hacer un puente entre evidencias y perspectivas provenientes de distintos marcos de análisis. Nuestra premisa fundamental es que la educación superior en nuestra región, la más desigual del planeta, cuenta con numerosos desafíos. Para indagar en esto, en primer lugar, desarrollamos algunas nociones de la desigualdad en el nivel educativo superior, considerando realidades actuales y urgentes necesidades de superación de problemas. Posteriormente, nos adentramos en algunas pistas acerca de cómo son y serán las/os estudiantes y el trabajo docente del futuro, y algunas necesarias adecuaciones curriculares que deberían llevarse a cabo para combatir la desigualdad. Resulta de interés notar que las universidades de la región deberán adaptarse a los cambios futuros, de corte global, atendiendo a las expresiones de los problemas y las características de los sistemas de educación superior de la región.

Palabras clave: Universidades; educación superior; Latinoamérica y Caribe; futuros; desigualdad

Clues to reflect on (in) equality in Latin American higher education in relation to its present and future actors and curricula

ABSTRACT

Based on the recognition of three major problems, pressing issues and challenges for higher education in Latin America and the Caribbean, such as the environment, democracy and inclusion, in this essay we intend to focus on a part or derivation of the last of these three, inequality. Through a reflective perspective, nourished by previous precedents and specific cases, we try to dialogue between two libraries in order to build a bridge between evidence and perspectives from different analytical frameworks. Our fundamental premise is that higher education in our region, the most unequal on the planet, faces numerous challenges. To investigate this issue, we first developed some notions of inequality at the higher education level, considering current realities and urgent needs to overcome problems. Subsequently, we explored some clues about what the students and teachers of the future are and will be like, and some necessary curricular adjustments that should be made to fight inequality. It is interesting to note that universities in the region will have to adapt to future global changes, taking into account the expressions of the problems and characteristics of higher education systems in the region.

Keywords: Universities; Higher Education; Latin America and the Caribbean; Futures; Inequality

Pistas para refletir sobre a (des)igualdade no ensino superior latino-americana em relação a seus atores e currículos acadêmicos presentes e futuros

RESUMO

Partindo do reconhecimento de três grandes problemas, focos de interesse e desafios prementes para a educação superior na América Latina e Caribe, como meio ambiente, democracia e inclusão, neste texto pretendemos focar uma parte ou derivação do último desses três, a desigualdade. Por meio de uma perspectiva reflexiva, mas alimentada por antecedentes anteriores e casos específicos, tentamos dialogar entre duas abordagens para construir uma ponte entre evidências e perspectivas de diferentes quadros de análise. Nossa premissa fundamental é que a educação superior em nossa região, a mais desigual do planeta, apresenta inúmeros desafios. Para investigar isso, primeiro desenvolvemos algumas noções de desigualdade no ensino superior, considerando as realidades atuais e as necessidades urgentes de superação de problemas.

Posteriormente, aprofundamos algunas pistas sobre como são e serão os alunos e o trabalho docente do futuro, e algumas adaptações curriculares necessárias que devem ser realizadas para combater a desigualdade. É interessante notar que as universidades da região terão que se adaptar às mudanças futuras, de caráter global, levando em consideração as expressões dos problemas e as características dos sistemas de ensino superior da região.

Palavras-chave: Universidades; Educação superior; América Latina e Caribe; futuros; desigualdade

Pistes de réflexion sur l'(in)égalité dans l'enseignement supérieur latino-américain par rapport à ses acteurs et programmes d'études actuels et futurs

RÉSUMÉ

De la reconnaissance de trois problèmes, points d'intérêt et défis urgents pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et aux Caraïbes, tels que l'environnement, la démocratie et l'inclusion, nous nous sommes centré sur une partie ou une dérivation du dernier de ces trois, l'inégalité. À partir d'une perspective réflexive, nourrie d'antécédents et de cas particuliers, nous avons tenté de faire dialoguer deux bibliothèques afin de construire un pont entre les évidences et les perspectives provenant de différents cadres d'analyse. Nous partons du principe que l'enseignement supérieur dans notre région, la plus inégale au monde, est confronté à de nombreux défis. Pour étudier cela, nous avons d'abord développé quelques notions d'inégalité au niveau de l'enseignement supérieur, en tenant compte des réalités actuelles et des besoins urgents pour surmonter les problèmes. Nous avons exploré ensuite quelques indices sur ce que sont et seront les élèves et les enseignants de demain, ainsi que les ajustements nécessaires à apporter aux programmes scolaires pour lutter contre les inégalités. Il est intéressant de noter que les universités de la région devront s'adapter aux futurs changements mondiaux, en tenant compte de l'expression des problèmes et des caractéristiques des systèmes d'enseignement supérieur de la région.

Mots clés: Universités; enseignement supérieur; Amérique Latine et Caraïbes; future; inégalité

1. INTRODUCCIÓN

Hacer el ejercicio reflexivo e imaginativo sobre el futuro o los futuros de la educación superior, las universidades, los sistemas universitarios y los actores que con ella se vinculan desde dentro y fuera resulta un gran desafío en el

contexto latinoamericano actual. Un contexto marcado y condicionado por situaciones de desigualdad profundizadas por la pandemia global recientemente atravesada y que tiene y tendrá consecuencias visibles.

A este desafío se suma, en palabras de Facer (2022), el hecho de no caer en la tentación de proponer diagnósticos que vayan hacia la extrema crítica a las situaciones actuales ni hacia la idealización o utopía acerca de cómo deberían ser nuestras universidades y/o sociedades. En estos dos planos, a su vez, las redes de universidades de la región han tenido, sobre todo recientemente, cierta tendencia a ello, mostrando a su vez cierta carencia en el sustento de sus posicionamientos en datos sistemáticos (Arim y Cabrera, 2022).

Distintos diagnósticos, proyectos, posicionamientos y estudios recientes han identificado tres grandes problemas que afronta la educación superior hoy: la inclusión, la sustentabilidad, y la democracia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022). Esto va en línea con algunos desafíos identificados incluso previamente a la pandemia de COVID-19 para este nivel educativo: la masificación y diversificación estudiantil, los cambios en sentido privatizador de las instituciones de educación superior que afectan su enseñanza y su producción de conocimiento, la disminución del financiamiento público de las universidades y el aumento en las tensiones provocadas por las deudas estudiantiles para acceder al nivel, currículos cambiantes, la necesidad de contar con organismos de toma de decisiones que tengan conocimientos de gestión más allá de su saber técnico-disciplinar- institucional, entre otros (Manning, 2018).

Ante este panorama, en este trabajo pretendemos de manera reflexiva y haciendo uso de casos puntuales, plantear el debate acerca de uno de los problemas que más incumbe a las universidades latinoamericanas de la región de cara al futuro: el de los vínculos entre desigualdad y educación superior. Nos motiva el hecho de pensar las universidades de Latinoamérica y el Caribe en y del contexto futuro, intentando quitarnos de la lógica de pensar en las funciones universitarias sustantivas, pues, de hecho, hasta podríamos interrogarnos acerca de su pertinencia o existencia futura. En lugar de ello, y considerando los marcos originados a partir del proyecto sobre "Los futuros de la educación superior" del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), elegimos concentrarnos en un tema derivado de la inclusión, como es la desigualdad.

Tomando la idea de Facer (2022) acerca de que pensar cualquier escenario del futuro de la universidad será incierto y entonces se hace necesario lidiar con la "ambigüedad epistemológica" (p. 202), optamos por tomar aportes teóricos provenientes de distintos marcos y retomando las características constitutivas del campo de producción de conocimiento en educación superior, donde confluyen miradas provenientes de las esferas políticas, académicas y de gestión, también consideramos reportes y documentos elaborados desde esos ámbitos.

Nos interesa manejar como escenario de base el pensamiento de que hoy en día los problemas a los que nos enfrentamos desde los sistemas de educación superior adquieren características cuasi globales. Con esto queremos decir por ejemplo, que durante gran parte de, al menos, la historia reciente, del siglo XX, en general en el ambiente universitario, los problemas que se detectaban en Europa llegaban varias décadas más tarde a la región latinoamericana. Posiblemente en gran parte por los procesos autoritarios vividos en nuestro continente, los desarrollos universitarios quedaron congelados en el mejor de los casos y devastados en otros, lo que generó que la región se fuera acompañando posteriormente a ciertos procesos y sus correspondientes complejidades, como por ejemplo el de la masificación. A esto debemos agregar un ingrediente local: nos encontramos en el continente más desigual del planeta, con todas las consecuencias que ello imprime en nuestras sociedades y sistemas universitarios.

A continuación, planteamos un análisis por niveles y bibliotecas para intentar hacer el puente temático entre desigualdad y educación superior en clave de futuro superador de estos problemas. En el próximo apartado tratamos cuestiones de democracia, justicia social y universidades, para darle paso luego a la movilidad intergeneracional y los vínculos entre justicia social y universidad. En un tercer apartado intentamos aterrizar en algunas pistas que tenemos hoy para pensar en los actores de la educación superior del futuro: estudiantes y docentes, y cómo deberíamos adaptar los currículos para superar las problemáticas de desigualdad en función de esos perfiles. Cerramos el texto con algunas reflexiones que buscan abrir nuevas puertas imaginativas de los futuros de la educación superior en la región.

2. LA FOTO PANORÁMICA

2.1. Democracia, justicia social y universidades: una primera mirada

Es un lugar común señalar a las desigualdades sociales, en distintas dimensiones constitutivas del bienestar, como uno de los problemas estructurales más demandantes y persistentes de Latinoamérica y el Caribe. A título de ejemplo, los países de la región, con algunas pocas excepciones, se ubican entre las naciones que presentan mayores niveles de desigualdad en la distribución del ingreso y la riqueza. Estas posiciones relativas muestran pocas variaciones en el tiempo y un comportamiento asimétrico en el ciclo económico. Crisis y recesiones suelen afectar negativamente a la distribución del ingreso, pero los períodos de expansión no se asocian con reversiones en estas tendencias.

En un mundo que entra en la tercera década del siglo XXI signado por fuertes procesos de polarización política y la emergencia de discursos y gobiernos de corte autocrático, la región tampoco muestra un buen desempeño en la vigencia de regímenes democráticos plenos y la calidad de su debate público. En el *Democracy Index* que publica periódicamente la revista *The Economist*, únicamente, Uruguay y Costa Rica emergen como “democracias plenas” en el año 2021. La consolidación de sistemas políticos polarizados y con dificultades serias para cultivar y preservar democracias deliberativas capaces de sostener el intercambio en la espera pública son señales de alerta y preocupación en una región donde la inestabilidad política, los procesos autoritarios de distinto signo y la presencia de una convivencia social fragmentada y conflictiva ha sido una constatación a lo largo de la historia. Mientras que en el mundo occidental desarrollado autocracias y polarizaciones fuertes son un cambio de signo de las últimas décadas luego de la segunda posguerra, en Latinoamérica y el Caribe asume la forma del regreso de los ciclos de conflictos exacerbados y fracturantes. Por supuesto, ambos fenómenos no son independientes, pero no se pretende aquí analizar los vínculos entre conflicto político y desigualdades, simplemente se plantean a modo de luces amarillas para tener en cuenta en el análisis del escenario actual.

Las universidades son parte de la comunidad a la que pertenecen y que, en la mayoría de los casos, las sostienen. Sin embargo, su existencia se cimienta en una antinomia de dos elementos distintos y, a veces, antagónicos. Por un

lado, son instituciones ancladas en sus sociedades de pertenencia, su propia identidad se asocia a la localidad territorial de su emplazamiento y su historia. Se encuentran imbuidas en comunidades, regiones y ciudades; de las cuales toman parte de sus señales de identidad y participan en su dinámica, incluyendo los conflictos y tensiones emergentes o latentes. Por otro lado, su principal papel social histórico remite a la generación y transmisión de conocimiento. Esta misión requiere conformar y pertenecer a redes amplias internacionales comprometidas con este objetivo; realidad que las vuelve instituciones cosmopolitas y abiertas por necesidad, integrantes de comunidades globales que trascienden los ámbitos de las naciones y las localidades donde se asientan su funcionamiento físico (Marginson, 2011). La tensión entre ambos elementos es casi inexorable. La generación de conocimiento en sí, en enclaves institucionales poco conectados con los aspectos locales, no asegura el derrame de beneficios de distinta naturaleza para la sociedad de pertenencia. El desarrollo local exige que las universidades, en la región, funcionen como puentes para conectar las necesidades de conocimiento avanzado en distintas áreas de nuestras sociedades con el desarrollo de la investigación a escala global.

En otras palabras, y siguiendo a Giroux (2018) "El tipo de papel que desempeñará la enseñanza superior tanto en la educación como en la movilización de los estudiantes constituye un asunto esencial que determinará si es posible establecer un nuevo ideal revolucionario con el objeto de abordar los ideales de la democracia y su futuro." (p. 11)

Surge así preguntarnos: ¿pueden nuestras universidades cumplir un rol relevante, simultáneamente, en la constitución de sociedades más justas e integradas y realizar aportes sustantivos a la calidad de nuestras interacciones democráticas? Comenzar a dilucidar estas preguntas exige comprender cuáles son las posibles correas de transmisión entre desarrollo universitario, justicia social y calidad democrática. En este plano, las principales redes nacionales e incluso las instancias de encuentro programático como las Conferencias Regionales de nuestra región enuncian problemas y erigen principios generales –la educación como bien público, la importancia de la extensión como vehículo para asegurar el acceso al conocimiento de la sociedad, la responsabilidad estatal en el financiamiento de la educación superior, etc. – pero no profundizan ni en la validación conceptual de algunas de esas categorías ni en la explicación

de las razones y los procesos a través de los cuales universidad y educación superior aseguran justicia, libertad o, más genéricamente, bienestar colectivo (Arim y Cabrera, 2022).

2.2. Justicia social, movilidad intergeneracional y universidad

Las dos primeras décadas del siglo XXI han sido testigo de una expansión sin precedentes del acceso a la educación superior a escala mundial. Estimaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) muestran que en 2021 un 48% de las personas entre 25 y 34 años cuentan con una titulación proveniente de instituciones de educación terciaria o superior, mientras que en el 2000 solo alcanzaba este nivel de formación un 27%. Se estima que el ritmo de expansión de la educación superior no cesará en esta tercera década del siglo a escala global. Hacia 2030 la mitad de cada cohorte ingresará a los sistemas de educación terciaria y dentro de estos el 50% obtendrá un grado universitario (Marginson *et al.*, 2020). En este contexto, Latinoamérica y el Caribe es una de las regiones del mundo donde se registra una expansión más acelerada de la matrícula en la educación superior desde comienzos del siglo, sólo superada por Asia Oriental y Sud oriental (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] -UNESCO-Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2022).

El mundo camina a pasos acelerados hacia la universalización de la educación superior, tal como predijo bastante temprano Martín Trow (1973). Por su lado, Marginson (2016) ha caracterizado esta nueva realidad de la educación superior a escala global como una época de preponderancia de los sistemas de alta participación. Sin duda, el incremento del nivel educativo en sí es un efecto deseable, en tanto amplifica las capacidades personales y enriquece las trayectorias vitales de las próximas generaciones. Sin embargo, los discursos públicos preponderantes, provenientes de distintas vertientes ideológicas, suelen ubicar en la educación la respuesta casi exclusiva a los problemas de desigualdad y movilidad social, con base en los marcos conceptuales filtrados por concepciones meritocráticas, que ubican en las políticas públicas la responsabilidad, desde el lado de la oferta, de hacer disponibles opciones de formación y en las personas, desde el lado de la demanda, la responsabilidad de aprovechar y hacer uso de dichas alternativas. En un contexto de ampliación del nivel educativo, estos componentes discursivos llevan a que las expectativas

de realización y movilidad de las familias se ubiquen casi que en exclusividad en la educación superior.

No obstante, el acceso generalizado y más democrático a la educación superior no asegura ni mayor justicia social ni mayor movilidad intergeneracional. Por ejemplo, la evidencia para Europa y Estados Unidos muestra que la expansión actual de los sistemas de educación superior coincide con aumentos significativos de la desigualdad en la distribución del ingreso y la riqueza a escala global y una reducción en el grado de movilidad intergeneracional (Chetty *et al.*, 2017). En un plano más general, el incremento del nivel educativo de la población es un fenómeno secular de las sociedades modernas, con períodos de aceleración y otros de enlentecimiento. Pese a ello, no hay una relación de causalidad inmediata entre ampliación de la educación y el nivel preponderante de desigualdades. En el plano económico, la expansión de la educación dialoga con el cambio tecnológico y su carga de transformación en las estructuras de la demanda laboral (Goldin y Katz, 2008), las características y grado de progresividad de los sistemas impositivos, las cargas que las personas deben asumir para afrontar la inversión en capital humano por ejemplo vía la acumulación de deudas asimétricas entre jóvenes provenientes de contextos diferentes una vez que egresan de la educación superior, o el grado de estratificación al interior de los propios sistemas educativos (Piketty, 2020).

Un problema central que entumece o neutraliza el posible efecto positivo sobre las desigualdades sociales de un mayor y generalizado acceso a la educación superior, son las características estratificadas que emergen del proceso de ampliación de las plataformas educativas. Este es un problema tradicional discutido en los ámbitos académicos que abordan el estudio de los procesos de estratificación social ¿la expansión de la educación reduce la desigualdad a través de la ampliación de las oportunidades de las personas provenientes de los estratos más desfavorecidos, o las exagera a través de una expansión que preserva las posiciones de élite dentro del sistema educativo para esos sectores privilegiados? En las sociedades contemporáneas, la expansión de los sistemas de educación superior ha sido acompañada por un proceso de diferenciación institucional, donde a las universidades de investigación y de élite que dominaron el paisaje durante buena parte del siglo XX se le sumaron otras instituciones nuevas, focalizadas

en la enseñanza, menos selectivas en sus criterios de aceptación de estudiantes. A su vez, los mecanismos de financiamiento de la expansión institucional muestran patrones diferenciados, con sistemas que amplifican su alcance vía esquemas de mercado —aranceles, percepción de subsidios— y otros que preservan cierta preponderancia del financiamiento público. Desde una perspectiva teórica, el resultante final de este proceso es ambiguo, en tanto operan dos fuerzas en contradicción. Por un lado, la ampliación de oportunidades formativas en sí puede ser una respuesta adecuada a poblaciones más diversas que requieren tránsitos distintos. Bajo esta hipótesis, la diferenciación es un camino de diversificación de la oferta educativa funcional a la obtención de mayores niveles de justicia social. Por otro lado, la diferenciación puede constituir un camino de desviación de los sectores más desfavorecidos, en tanto constituye una respuesta a la demanda de acceso, pero preserva las posiciones de más prestigio, reconocimiento y poder para aquellas personas que provienen de los estratos más favorecidos (Shavit *et al.*, 2007).

En Latinoamérica y el Caribe se cuentan con menos estudios y más fragmentados sobre el efecto de la diversificación institucional y acerca de la desigualdad en la distribución de los ingresos y la riqueza, pese a constituir una materia de primer orden para comprender los escenarios posibles que en esta componente se abren en los próximos años y, como argumentaremos más adelante, para fortalecer la calidad de la convivencia democrática en la región. La expansión de los sistemas de educación superior asumió características muy distintas entre los países, tanto por el grado de diferenciación institucional como por la preponderancia de mecanismos de mercado o financiamiento público. Conviven países donde la mayor demanda ha sido absorbida por el sector público a través de procesos de ampliación de la matrícula de las instituciones existentes (Uruguay) o de incremento del número de universidades públicas (Argentina), con otros donde la expansión del sistema se apoya casi que exclusivamente en el sector privado (Brasil, Chile). Entre esos modos polares, varios países combinan incremento de la matrícula pública con una tendencia a un aumento relevante en el papel del sector privado, con y sin fines de lucro. No obstante, la alteración de las plataformas institucionales de la educación superior vía la incorporación de nuevos actores ha sido un factor preponderante.

Los resultados, en términos de justicia, de la estratificación de los sistemas de educación superior en la distribución de logros una vez que los jóvenes obtienen un título universitario muestran patrones preocupantes. Por ejemplo, evidencia reciente para Colombia muestra que, una vez controlado por test estandarizados realizados al finalizar la educación secundaria y al finalizar un grado universitario, los retornos a la educación superior son fuertemente heterogéneos y la fuente principal de variación es la institución universitaria de procedencia. La fuerte estratificación institucional, con las universidades públicas competitivas y las privadas de élite configurando el círculo de mayor prestigio, entumecen la capacidad de promover movilidad social por parte del sistema universitario (Gomez, 2022). En Brasil y Chile se observan resultados similares con retornos dispares a la educación superior según tipo de institución, resultados que arrojan dudas sobre la capacidad de expansiones estratificadas para promover arreglos sociales más justos (Mc Cowan *et al.*, 2016).

Por lo tanto, no es una consecuencia inexorable de la expansión de los sistemas terciarios la emergencia de sociedades más justas ni con mayores niveles de movilidad social (Marginson, 2016). Una expansión fraccionada y segmentada de los sistemas de educación superior puede constituir una nueva frustración al anhelo de movilidad social de los estratos más vulnerables y de constitución de sociedades más equitativas. Un escenario de esta naturaleza no colabora en generar condiciones de funcionamiento políticos democráticos estables. Tanto por razones de que hacen a una mayor justicia social como por razones que forjan a las bases económicas que sostienen las democracias regionales, la preocupación por la educación superior debe ocupar un espacio privilegiado en la discusión y diseño de las políticas públicas en el siglo XXI.

2.3. Educación superior, justicia social y democracia: reexamen de un vínculo complejo

Los niveles patológicamente altos de desigualdad en diferentes dimensiones del bienestar constituyen un factor que condiciona el funcionamiento de democracias deliberativas sanas, capaces de encontrar soluciones a los problemas sociales, cimentar bases de convivencia sostenidas en el respeto a las diferencias y en el cultivo del reconocimiento recíproco sobre bases normativas que afir-

men el acceso igualitario –en el sentido dado por Amartya Sen– a capacidades sustantivas para una vida digna sin importar procedencia, género o pertenencia a grupo humano alguno.

Como señaláramos, una condición necesaria, pero no suficiente para mejorar las condiciones de funcionamiento de nuestras democracias, es revertir los grados de desigualdad imperantes en la región. Sin embargo, ¿qué otros elementos pueden aportar la educación superior a la calidad de nuestras democracias contemporáneas?, ¿hay un rol específico para la institución universidad en su versión latinoamericana, para colaborar a asentar las estructuralmente frágiles institucionalidades republicanas y protegerlas también de las tendencias autoritarias que vuelven a emerger a escala planetaria y regional en esta centuria? Las respuestas a estas preguntas podrán ser positivas si los sistemas universitarios latinoamericanos son capaces, simultáneamente, de cumplir con las expectativas depositadas en ellos por las familias y comunidades –ser motor de movilidad social, cimentadoras de sociedades más equitativas– y constituirse en un ámbito de fortalecimiento de las esferas públicas en el sentido de Habermas, mejorando la calidad, cultivando el respeto recíproco en la diversidad, contenido y carácter deliberativo de las democracias; atributos importantes para neutralizar los procesos de inestabilidad política recurrentes.

A lo largo de la historia de la educación superior emerge la preocupación de que sus objetivos de aprendizaje trascienden la formación preprofesional asociada a la inserción en el mercado de trabajo, para abarcar la necesidad de un enriquecimiento cultural amplio y el cultivo de un sentido de ciudadanía cosmopolita, reflexivo y deliberativo. Sin embargo, hay una tensión objetiva entre ampliar el alcance y la educación superior de calidad – tránsito hacia su universalización – y promover espacios de formación reflexivos y abiertos. En buena medida, la expansión educativa requiere diversificar ofertas y flexibilizar trayectorias, pero también estandarizar contenidos y procesos para que resulte posible su replicación a escala ampliada.

Para diversos autores, el proceso de masificación y estandarización con la mira puesta en obtener una inserción dinámica de los y las egresadas en los mercados de trabajo, socava la capacidad de construir pensamiento crítico, y el reconocimiento intercultural recíproco y capaz de reconocer limitantes y potencialidades en las herencias culturales y los contextos sociales concretos. En otros términos, afecta la función de la universidad como promotora de la

diversidad de pensamiento y la convivencia social sostenida sobre criterios de justicia e igualdad de derechos (White, 2017).

Nussbaum (2018) reivindica una educación superior e instituciones universitarias que asuman como uno de sus focos el desarrollo de capacidades para una ciudadanía global, para la participación en los mecanismos deliberativos de una democracia plena que no se quede en los confines de las fronteras nacionales. En tiempos en que la formación transcurre bajo el signo de una mayor diversidad cultural y una internacionalización creciente, la universidad debe propender a formar ciudadanías que, bajo una inspiración socrática, puedan reflexionar críticamente sobre los orígenes sociales de normas morales en apariencia eternas e inmutables, a distinguir sobre la naturaleza y las convenciones sociales, a construir argumentos por sí misma en contraste y diálogo con los argumentos de otros ciudadanos sin atender a argumentos de falsa autoridad.

Las democracias contemporáneas operan en sociedades más diversas y plurales, con mayor trasiego de personas entre fronteras porosas, aunque no siempre receptivas a la diferencia. La emergencia de temas inminentemente globales – la crisis medioambiental, los derechos humanos –presuponen una comprensión más allá de la aldea local para ubicarse en el plano del intercambio entre culturas, idiosincrasias y percepciones diversas. Pero incluso temas más tradicionales para la vida comunitaria – educación, producción, salud – requieren cada vez más de diálogos en donde participan actores procedentes de distintos contextos y naciones. Estos encuentros deben ser cada vez más frecuentes si se desea encontrar soluciones sustentables a los acuciantes problemas de la humanidad.

Sin embargo, como señala Nussbaum, la globalización económica promueve que estos encuentros estén mediados por las defectuosas normas del mercado, que organizan la vida societal en función de intereses privados en búsqueda de ganancia. Mucho tienen las universidades del futuro para aportar en estos escenarios de economía global, para construir como contrapeso una ciudadanía global. Redes culturalmente densas y más ricas que promuevan conexiones sociales fructíferas, respetuosas y justas es un imperativo normativo que la vida universitaria puede asumir en este mundo en transformación. No sucederá en forma mágica ni espontánea. Una ciudadanía que no sólo refiera a una región o grupo, sino como parte de un mundo más complejo e interrelacionado y con una profunda comprensión de la diversidad y de las aspira-

ciones humanas no emergerá sólo de las conexiones económicas impulsadas por los mercados.

Observemos que desde Latinoamérica y el Caribe estos atributos adquieren nuevas significaciones. Parte de las debilidades de las democracias regionales es la persistencia de desigualdades estructurales que hacen al respeto y consideración hacia grupos subordinados en los procesos históricos de conformación de nuestras sociedades. Las poblaciones indígenas y afrodescendientes cuentan con escasa voz y están sujetas a discriminaciones sistemáticas y profundas. Las mujeres continúan luchando por la configuración de situaciones de plena igualdad, objetivo todavía esquivo. Esto también ocurre en las universidades, instituciones cuyos valores y preponderancias se asocian al prototipo de varón blanco proveniente de estratos sociales aventajados. En Latinoamérica y el Caribe, la reconfiguración de la universidad como soporte de esferas públicas más igualitarias y debates informados y respetuosos, no solo tiene el cariz del respeto hacia la/el extranjera/o. Tiene por delante la tarea de actuar con celeridad para que las voces y presencias de los grupos discriminados y postergados, política y económicamente, finalmente ocupen su espacio en pie de igualdad.

Ahora bien, las universidades del futuro – o del presente capaz de construir futuros más promisorios – deberán conjugar no sólo la promoción de capacidades para la participación democrática efectiva y deliberativa, sino también la promoción de la movilidad económica y social. El discurso de una universidad plural y abierta al debate, sin su complemento de una universidad que no discrimine y promueva más oportunidades económicas, es la puerta a nuevos elitismos y procesos de estratificación, ante el riesgo que la formación para participar en forma activa en la vida comunitaria o las oportunidades objetivas de acceso a puestos de jerarquía termine, nuevamente, encapsulada para las élites que ingresan y egresan de las instituciones más prestigiosas.

En este plano, el papel de las universidades en el futuro mediato e inmediato debería cumplir dos requisitos simultáneamente: evitar o revertir la estratificación institucional – que, como señaláramos anteriormente, no es sinónimo de diversificación – y, como comentamos más adelante, construir ofertas curriculares flexibles, capaces de habilitar la acreditación de conocimientos útiles para la participación en diferentes esferas de la vida social y evitar lógicas tubulares, adaptadas a nuevos actores institucionales.

Sin estos ingredientes, no será posible incorporar de manera natural contenidos cuyo objetivo medular sea el cultivo de habilidades analíticas genéricas, tendientes a desarrollar la vocación y la actitud de razonar en conjunto, sobre las disyuntivas y elecciones que enfrentarán a lo largo de la vida – individuales y colectivas – y ceder a la tentación de renunciar al debate reflexivo y fecundo en pos del mero intercambio de opiniones y prejuicios inamovibles ante la presencia de diferencias. Si las universidades deben ser plataformas para una mayor justicia en el acceso a oportunidades económicas, el foco de la formación debe incorporar habilidades que se traduzcan en clave de mayor acceso a oportunidades materiales y de movilidad ascendente. Estos objetivos solamente se pueden cumplir con currículos que fomenten transferencias entre programas e instituciones sencillas, mezclen formaciones para una vida comunitaria rica con contenidos capaces de abrir oportunidades de desarrollo laboral y movilidad vertical, que habiliten el encuentro e intercambio entre estudiantes provenientes de diferentes contextos sociales y con acervos culturales heterogéneos, en un ambiente institucional que propicie el respeto recíproco y la igualdad en el acceso y permanencia.

3. UN ATERRIZAJE EN ACTORES Y CURRÍCULOS UNIVERSITARIOS

3.1. ¿Quiénes son y serán las/os estudiantes del futuro en Latinoamérica y el Caribe?

Si recuperamos las etapas y transiciones de la educación superior de élite a la de masas y a la universalización, además de los niveles de escolarización que definen cada una de ellas y el significado de cada etapa, que va desde ser un privilegio a un derecho y a una obligación, otro de los aspectos definitorios de estos períodos es la “función” de la educación superior para las/os estudiantes y la sociedad toda (Coté y Pickard, 2022). Interesa notar, con respecto al último elemento, que mientras la educación superior fue de élites, atendiendo por definición a menos del 15 % de las poblaciones, su función obviamente era la de preparar líderes del futuro. Posteriormente, en la etapa de masificación, cuando se atiende al 16-50 % de las poblaciones, la función es la de ampliar ese público objetivo, llegando al personal técnico de distintos organismos. Más recientemente, cuando hablamos de educación superior universalizada, su función es la de preparar a grandes cantidades de personas para la vida del mañana, en una sociedad industrial, con capacidad de anticiparse a los cambios sociales y tecnológicos (Coté y Pickard, 2022).

De estas etapas podríamos desprender también, como causa o consecuencia, cambios en el perfil estudiantil. En Latinoamérica ha sido bastante estudiado y reportado cómo las variaciones tendientes a la masificación llevaron a recibir públicos estudiantiles diversos y la necesidad de nuestros sistemas de adaptarse a esos cambios (Rama, 2009). Menos estudiado ha sido el proceso de la mano de la universalización que experimentan algunos de nuestros países, y es aquí donde nos interesa plantear algunas reflexiones y proyecciones.

Siguiendo a Facer (2022) en el futuro cercano las instituciones de nivel terciario y superior tendrán cada vez más que adaptarse a recibir estudiantes de más edad, de la mano de cambios demográficos que se viven a escala global. Las instituciones universitarias deberían entonces adaptar sus currículos –tema sobre el que entraremos más adelante–, pero también sus políticas de bienestar, acompañamiento estudiantil y formación docente hacia públicos estudiantiles trabajadores y, de mayor edad. La situación de inserción laboral temprana obliga a pensar otro tipo de cambios pedagógicos, de adaptación de formatos, que ya comenzaron a generarse durante la pandemia vivida recientemente, donde en varios países de nuestra región hubo masas estudiantiles que volvieron a estudiar, con las condiciones generadas por la no necesaria presencialidad o simultaneidad de los procesos de enseñanza. En la región que habitamos, en casos de universidades con políticas de acceso irrestricto (como Argentina o Uruguay) y ante la profundización de esas mismas tendencias demográficas en algunos países (como Uruguay) esto podría acentuarse.

Esto nos lleva a su vez a interpelar el propio concepto de “abandono”, “deserción”, o “desvinculo”, ampliamente debatido, sobre todo por las características de libre acceso que comparten gran parte de las universidades de la región, que ha llevado históricamente a sobreestimar el ingreso o el abandono, dependiendo de cómo se analice el proceso. Hoy en día, frente a la situación de inminente aumento de estudiantes de más edad, que ya están insertas/os en el mercado laboral, que tienen responsabilidades de cuidados de otras personas o se encuentran en etapas de conformación familiar, podríamos pensar que el hecho de “ir y venir” hacia los estudios universitarios, genere períodos de cursada interrumpidos por períodos de “actividad invisible”, que pueden significar un alejamiento puntual por razones personales o por no poder cum-

plir requisitos académicos. Si bien podríamos suponer que esto ha ocurrido desde hace mucho tiempo por estas características institucionales, estos cambios nos hacen suponer que podría profundizarse, que aumenten esas adaptaciones personalizadas de tiempos académicos si no se adaptan los currículos y las políticas de acompañamiento de manera integral o integrada. A su vez, las condiciones de la enseñanza actual, con un fuerte componente virtual, si bien podríamos suponer que facilitan ciertos procesos de acceso al estudio, también pueden dificultarlo, sobre todo en países con niveles de conectividad mermada. Este es el caso de México, donde se ha planteado el derecho a la conectividad dado que la mitad de los hogares solamente tienen acceso a internet (Reyes Sandoval, 2021).

A su vez, creemos en la importancia de ser conscientes que los tiempos estudiantiles de hoy, y más aún, del futuro, son y serán diferentes a los de las etapas tempranas de masificación. Justamente, como desprendimiento de cuáles eran las funciones de la educación superior en las etapas anteriores, de elitismo y masificación, los públicos que accedían al nivel eran personas con ciertas necesidades resueltas. Hoy en día, al ampliarse ese público, y a las características que tienen en cuanto a participación e involucramiento en temas sociales generales las nuevas generaciones, podríamos aventurar que los tiempos estudiantiles son otros. Se trata hoy en día de estudiantes que tienen múltiples participaciones sociales por temas de interés general como son el medio ambiente o las cuestiones de género. Esto no solo debería interpelar los contenidos y las formas de implementar lo curricular, sino que debería llevarnos a pensar que las/los estudiantes del futuro posiblemente sean personas cuyo proyecto de vida y su participación social excede completamente a la órbita universitaria, lo que también posiblemente conlleve a una readaptación de los tiempos destinados al estudio.

3.2. Algunos puntos para pensar el trabajo docente

Si bien ahondar en aspectos referentes al trabajo docente universitario del presente y del futuro constituye un tema en sí mismo, alimentado de bibliografía y marcos de análisis e interpretación específicos, creemos relevante considerar aquí solamente algunas pinceladas de temas de urgencia, características generales de este sector, que creemos sería pertinente atender en cualquier escenario futuro de la educación superior.

Nos interesa notar, que al igual que en otras dimensiones de análisis nombradas en este escrito, hay algunos tópicos sobre el trabajo docente en la actualidad en el nivel superior que se repiten en distintas partes del globo, de manera más o menos independiente al tipo de institución de educación superior al que hagamos referencia.

En primer lugar, algunas características generales: el aumento en la matrícula estudiantil, junto con la disminución del financiamiento –en particular estatal– del sector, a lo largo y ancho del globo llevan a que cada vez más las aulas estén masificadas. Las/os docentes deben enfrentarse, en algunos casos con sus mismas cajas de herramientas –ya suficientemente sacudidas durante la pandemia de COVID-19– a grupos más diversos, más numerosos, lo que también nos lleva a suponer una sospechosa disminución salarial en términos comparativos con situaciones previas (Giroux, 2018). Esto tiene el aditamento del aumento en los requisitos para ingresar y progresar en la carrera docente, lo que la hace más desafiante aún.

En segundo lugar, si focalizamos la atención en algunos sectores docentes específicos, como son las/os docentes que ingresan a la carrera académica, se ha hecho cada vez más notorio de que además de que en algunos casos son quienes sostienen gran parte del sistema, lo hacen en condiciones de trabajo particularmente precarias. En estos momentos diversos movimientos de estos sectores a nivel global, en España, Uruguay, y en algunos sitios de Estados Unidos, como California⁽¹⁾ están reivindicando mejoras en las condiciones de trabajo. Vale destacar a su vez que estos sectores se encuentran en etapas vitales de formación de familias –con lo cual también se reclaman políticas de atención a los cuidados- y de desarrollo académico crucial– dadas en muchos casos por la realización de doctorados-, a lo que se suma sostener gran parte del trabajo de aula –virtual o presencial– que se lleva a cabo institucionalmente.

Como último punto de este ítem, es interesante notar que las redes regionales de universidades de la región han tomado este tema como preocupación actual. En particular, el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), lo recoge y plasma en su documento elaborado de cara a la III Conferencia Mundial de Educación Superior. ENLACES hace referencia al “trabajo decente” en las universidades de la región, y en la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo docente y no docente, que se vio altamente demandado y sacrificado durante los últimos años, donde en nuestra región

a su vez un número no menor de trabajadoras/es destinó fondos, y equipamientos propios a la continuidad de las funciones institucionales (ENLACES, 2022).

3.3. Necesarios debates sobre la oferta curricular del futuro y sus características

En las últimas décadas, en Latinoamérica, sobre la base napoleónica de gran parte de nuestras universidades, dedicadas a formar profesionales mediante planes de estudios tubulares –donde no era necesario originalmente diversificar los currículos, ya que lo que se pretendía de un profesional era algo uniforme y estable en el tiempo–, se comenzaron a generar políticas de flexibilidad, como punto de partida para concebir tránsitos más democráticos.⁽²⁾ La lógica tubular de las carreras suponía cierto elitismo, acorde a los tiempos en que la concepción estudiantil que se tenía indicaba que eran sujetos capaces de adaptarse a estas arquitecturas curriculares.

Lo que se ha planteado en trabajos previos y sostenemos aquí, es justamente que tender a tener perfiles de formación variados y grados de flexibilidad curricular en las universidades crecientes abre la posibilidad a que los nuevos públicos estudiantiles accedan y hagan suyo el nivel educativo superior.

Bernstein (1974), referente de los estudios del currículo, estableció una diferenciación de los currículos, entre aquellos que tienen un alto nivel de clasificación y los que tienen baja clasificación o “enmarcamiento”. Esto implica que los currículos que tienen clasificación alta están fuertemente organizados y pautados, y de acuerdo con este autor, cuando esto ocurre los actores involucrados en el proceso curricular –típicamente estudiantes y docentes– tienen poco poder para propiciar cambios o adecuaciones curriculares. En ese sentido, convendría pensar que, en el futuro, en el nivel educativo superior, va a ser necesario tender a un “enmarcamiento” débil, en tanto las/os docentes puedan, cada vez más, haciendo uso de la libertad académica y de las herramientas que tienen, incluir cambios en sus programas. Camilloni (2001) ha planteado esto en tanto también dentro de las universidades frente a un mismo programa de una asignatura, diferentes docentes pueden darle características diferentes a un curso, en sus énfasis temáticos, formas de evaluación, entre otros. Por su parte, las/os estudiantes pueden elegir qué tipo de entidades curriculares incluyen en su formación. De esta manera, la flexibilidad descentra el poder académico e institucional, parcialmente, hacia las/os estudiantes, constitu-

yéndose en una manera de generar cierta justicia o inclusión mediante la incorporación de trayectorias variadas.

La flexibilidad curricular puede darse de muchas maneras y tener distintos niveles o grados de acuerdo con múltiples cuestiones, siendo la más clara las posibilidades institucionales de generar ofertas variadas. Desde principios del siglo XX Camilloni (2001) planteaba que los currículos uniformes también tienen oportunidades de ser individualizados. Por ejemplo, existe la posibilidad de obtener "currículo uniforme con ramificación remedial", que toma en cuenta la posibilidad de cursadas en distintos tiempos de una misma asignatura, lo que ha implicado tener en cuenta que distintas/os estudiantes requieran diferentes modalidades o tiempos para un mismo proceso (Camilloni, 2001). No obstante, interesa notar que esto ha continuado presente en tiempos más recientes, ya que se ha identificado como una tensión de la educación superior del siglo XXI a la contraposición entre estudiantes que desean cursar sus carreras en distintos lugares y haciendo puentes disciplinares y los currículos estandarizados (Manning, 2018).

Los cambios curriculares tendientes a la flexibilidad curricular se han implementado o se pueden implementar a nivel institucional o también supra institucionalmente (dependiendo claro está, de políticas estatales y otros elementos en los que no es interés entrar aquí). Con respecto a esta segunda posibilidad, continuando con algunos tópicos mencionados antes, conviene remarcar y convendría en la región y a futuro aprender algunas lecciones a partir de la experiencia de algunos países centrales con respecto a la diversificación institucional. En la segunda mitad del siglo XX, para dar respuesta a la masificación y a los nuevos públicos estudiantiles, algunos países europeos apostaron por una "política binaria" (caso Gran Bretaña o Francia), que consistió en crear nuevas instituciones que atendieran a nuevos públicos y otros apostaron a una "política integrada", incorporando en las instituciones ya existentes nuevas ofertas (Neave, 2001). En el caso europeo, los países que optaron por políticas binarias acabaron parcialmente por segregar el sistema, generando que las instituciones de mayor prestigio continuaran siendo las de más trayectoria histórica, a las que accedían los mismos públicos tradicionales, y las nuevas fueron refugio de quienes antes no accedían al nivel. Convendría considerar, en la realidad continental actual, y teniendo en cuenta algunas evidencias que ya existen, si los nuevos currículos necesariamente requieren crea-

ción institucional o pueden encaminarse a través de la flexibilización de estructuras preexistentes o reconocimientos interinstitucionales más profundos.

4. COMENTARIOS FINALES

Resulta claro, plantear que estamos en un momento decisivo para la humanidad. La acción conjunta de la pandemia, las crisis económicas sostenidas y por períodos generalizadas, los ataques variados a las democracias –entendidas en distintos planos y de diferentes maneras– influyen e interpelan a las universidades como centros máximos de creación de conocimiento, generadores de potencial igualdad social futura, de pensamiento crítico y de “coraje cívico” (Giroux, 2018). A lo largo y ancho del globo nutren este panorama también, por un lado, los constantes ataques a las juventudes, las mujeres, las minorías y todas formas de diversidad que interpelen a los grandes núcleos de poder y, por otro lado, las permanentes intromisiones de grupos con carga ideológica marcada –religiosa, política, etc. – que pretenden inmiscuirse en la vida universitaria, con un potencial y concomitante ataque a su libertad (Giroux, 2018).

A la hora de hacer ejercicios imaginativos o diagnósticos sobre los futuros, es importante también ser conscientes que estudiar los cambios, tomando a Clark, continúa siendo lo más “recalcitrante” (Clark, 1983, p. 182) de las ciencias sociales, porque presupone explicitar conflictos, disputas, y cambios en la manera de llevar a cabo procesos que en ocasiones datan de siglos atrás. Sin embargo, también debemos recoger que las universidades tienen la ambivalencia de, por una parte, resistirse a los cambios y, por otra, llevar a cabo transformaciones relevantes en períodos cortos de tiempo, como vimos que ocurrió en la pandemia.

La pregunta de rigor es qué pueden/podemos/debemos hacer y cuáles son los caminos que nos corresponde dejar de recorrer las universidades de la región, reinventando nuestro modelo, para lograr, manteniendo nuestras ricas tradiciones, adaptarnos a los cambios futuros. Es importante retomar que parte de los desafíos generales que se visualizan hoy en día para el nivel educativo superior tienen que ver con dar respuesta a problemas ambientales, democráticos y de inclusión. En este texto abordamos la desigualdad y su vínculo con parte de estos desafíos.

Parecería que una respuesta tentativa a nuestra pregunta de base tendría que ver con que nuestras instituciones se adapten a las características de los

nuevos actores institucionales. Atender mediante políticas institucionales a nuevos públicos estudiantiles, generar opciones para la diversificación y el reconocimiento curricular, habilitar el ejercicio docente en libertad curricular y dando también herramientas para que los colectivos docentes puedan desarrollar las tareas que se les encomiendan en mejores condiciones. Esas mejores condiciones también redundan en la generación de buenas oportunidades para la producción de conocimiento –tema en el que en este escrito no entramos– pero que forma parte medular de la labor docente universitaria. Para indagar en el posible cumplimiento de estos temas en el futuro a través de diversos mecanismos y políticas, además del evidente financiamiento del sector, importaría generar instancias fundadas de estudio, reflexión y debate sobre las agendas universitarias deseables en y para el futuro. Entendemos que sobre la base de lo que implica el desarrollo y la institucionalidad universitaria en la región, esta tarea compete a sectores diversos que incluyen colectivos estudiantiles y funcionariales, autoridades, gobiernos nacionales, instituciones educativas de niveles primario y secundario, organizaciones sociales que se vinculan con las universidades, corporaciones profesionales, entre otros. Solamente desde el trabajo en sinergia y cooperación entre organizaciones y países, las universidades de una región comprometida social y económicamente podrán dar respuesta a sus crecientes y variadas demandas.

REFERENCIAS

- Arim, R., Cabrera, C. (2022). Las conferencias mundiales de educación superior y América Latina y el Caribe: ¿pasado épico, presente insatisfactorio, futuro incierto?. *Universidades*. 73(94): 25-42.
- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control*. Vol I. Paladin.
- Binelli, C., Menezes-Filho, N. (2019). Why Brazil fell behind in college education? *Economics of Education Review*. 72.
- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En: OPS-Facultad de Medicina, UBA. *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. (2001) (pp. 23-52). UBA.
- Chetty, R., Hendren, N., Grusky, D., Hell, M., Manduca, R., Narang, J. (2017). The Fading American Dream: *Trends in Absolute Income Mobility Since 1940*. *Science* 356. 6336: 398-406.

- Clark, B.R. (1983). *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press.
- Côté, J., Pickard, S. (2022). *Routledge handbook of the sociology of higher education*. New York: Routledge.
- Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior. (2022). La visión del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior de cara a la III CMES.
- Facer, K. (2022). Imagination and the Future University: Between Critique and Desire. *Critical Times*. 5(1): 202-216.
- Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- Goldin, C., Katz, L., (2008). *The Race Between Education and Technology*. Harvard University Press.
- Gomez, N. (2022) Returns to college education in Colombia. *Higher Education Policy*. 35 (3): 692-708.
- Manning, K. (2018). *Organizational theory in higher education*. Routledge.
- Marginson, S. (2011). Higher Education and Public Good. *Higher Education Quarterly*. 65(4): 411-433.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*. 72: 413-434.
- Marginson, S., Callender, C., Locke, W. (2020). *Higher Education in Fast Moving Times Larger, Steeper, More Global and More Contested*. Bloomsbury Publishing.
- McCowan, T., Bertolin, J. (2020). *Inequalities in higher education access and completion in Brazil. UNRISD Working Paper*, United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD), Geneva, 2020.
- Neave, Guy. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Gedisa.
- Nussbaum, M. (2018). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. En Stoller, A., Kramer, E. (2018). *Contemporary Philosophical Proposals for the University*. Palgrave Macmillan.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 de mayo de 2022.

- Piketty, T. (2020). *Capital and Ideology*. Cambridge Massachussetts: the Belknap Press of Harvard University Press.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*.50: 173-195.
- Reyes Sandoval, A. (2021). Imagine un modelo de educación superior flexible y centrado en el aprendizaje. En *The futures of universities thoughtbook*. Edición México. Galán, V. et al., (2021).pp. 33-34. UIIN.
- Rodríguez, J. Urzúa, S., Reyes, L. (2016). Heterogeneous Economic Returns to Post-Secondary Degrees: Evidence from Chile. *The Journal of Human Resources*. 51(2): 416-460.
- Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A. (2007). *Stratification in higher education. A comparative Study*. Stanford, California: Standord University Press.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.
- UNICEF-UNESCO-CEPAL. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4- Educación 2030. UNESCO.
- White, M. (2017). *Towards a Political Theory of the University. Public reason, democracy and higher education*. New York: Routledge. Taylor & Francis Group.

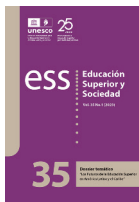
NOTAS

(1) https://www.theguardian.com/us-news/2022/dec/10/university-of-california-strike?CMP=Share_AndroidApp_Other
https://elpais.com/politica/2018/02/02/actualidad/1517601267_811315.html

<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/11/mas-de-400-docentes-grados-1-y-2-de-la-udelar-se-reunieron-en-una-primer-a-samblea-nacional-para-analizar-la-situacion-de-precarizacion-laboral/>

recuperados el 6 de abril de 2023

(2) Es de hacer notar que la lógica de creditización estuvo presente como alternativa de política en Latinoamérica con mucha anterioridad. Por ejemplo, el Rector Oscar Maggiolo, de la Universidad de la República de Uruguay esbozaba esta necesidad en 1967.



4. Escenarios de la universidad pública en América Latina

Public university scenarios in Latin America

Axel Didriksson Takayanagui * @ 

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.

RESUMEN

En este trabajo se presenta un grupo de escenarios para el debate sobre el futuro de la universidad pública en América Latina. En una primera parte se describen algunos de los desarrollos y componentes de la educación superior de la región, así como elementos de juicio para la realización de un abordaje de tipo prospectivo. La idea central es analizar distintas orientaciones que se presentan en las instituciones de educación superior, y para ello se elaboran cinco escenarios que perfilan sus trayectorias hacia los próximos 15 o 20 años. El sentido principal de la prospectiva es coadyuvar al debate sobre el cambio, así como definir decisiones y estrategias para mantener o construir alguno de estos escenarios, pero también perfilar una visión de conjunto desde la diversidad que existe en la región en este sector fundamental para la formación de nuevos conocimientos, saberes y aprendizajes. Desde la perspectiva de este trabajo, se apuntan tres de estos escenarios como los más deseables, porque constituirían una plataforma transversalizada de procesos proactivos de transformación e integración solidaria en el mediano y largo plazos. Al final se presentan unas breves conclusiones, abiertas como se pretende, a la discusión sobre el futuro de nuestras universidades.

Palabras clave: Universidad Pública; Prospectiva de la Educación Superior; Universidad en América Latina

Public university scenarios in Latin America

ABSTRACT

This paper presents a set of scenarios for the debate on the future of the university in Latin America. In the first part, it describes some of the developments and components of higher education in the region, as well as elements of judgment for a prospective approach. The central idea is to analyze the different orientations of higher education

institutions, and to this end, five scenarios are elaborated to outline their trajectories over the next 15 to 20 years. The main purpose of the prospective is to contribute to the discussion on change, as well as to define decisions and strategies to maintain or build some of these scenarios, but also to outline an overall vision based on the diversity that exists in the region in this fundamental sector for the formation of new knowledge, know-how and learning. From the perspective of this work, three of these scenarios are identified as the most desirable, because they would constitute a cross-cutting platform for proactive processes of transformation and solidarity integration in the medium and long term. At the end, some brief conclusions are presented, open, as intended, to the discussion on the future of our universities.

Keywords: Public University; Prospective of Higher Education; University in Latin America

Cenários da universidade pública na américa latina

RESUMO

Este artigo apresenta um conjunto de cenários para o debate sobre o futuro da universidade na América Latina. Na primeira parte, descrevem-se alguns dos desenvolvimentos e componentes da educação superior na região, bem como elementos de julgamento para a realização de uma abordagem prospectiva. A ideia central é analisar diferentes orientações que se apresentam nas instituições de ensino superior, e com esse objetivo são elaborados cinco cenários que delineiam suas trajetórias rumo aos próximos 15 ou 20 anos. O sentido principal da prospectiva é contribuir para o debate sobre mudança, bem como definir decisões e estratégias para manter ou construir qualquer um destes cenários. Também busca traçar uma visão geral com base na diversidade que existe na região nesse setor fundamental para a formação de novos conhecimentos, saberes e aprendizados. Na perspectiva deste trabalho, três destes cenários são apontados como os mais desejáveis, porque poderiam constituir uma plataforma transversalizada de processos proativos de transformação e integração solidária a médio e longo prazo. No final, são apresentadas algumas breves conclusões, abertas como se pretende, à discussão sobre o futuro das nossas universidades.

Palavras-chave: Universidade Pública; Educação Superior Prospectiva; Universidade na América Latina

Scénarios pour l'université publique en Amérique latine

RÉSUMÉ

Cet article présente un ensemble de scénarios pour le débat sur l'avenir des universités en Amérique latine. Dans une première partie, nous décrivons quelques évolutions et

componentes de l'enseignement supérieur dans la région, ainsi que des éléments de jugement pour la réalisation d'une démarche prospective. L'idée centrale est d'analyser les différentes orientations qui se présentent dans les établissements d'enseignement supérieur, et pour cela, cinq scénarios ont été élaborés qui dessinent leurs trajectoires pour les 15 ou 20 prochaines années. Le sens principal de la prospective est de contribuer au débat en marche, ainsi que de définir des décisions et des stratégies pour conserver ou construire l'un ou l'autre de ces scénarios, mais aussi il vise à esquisser une vision d'ensemble basée sur la diversité qui existe dans la région dans ce secteur fondamental pour la formation de nouvelles connaissances, savoirs et apprentissages. Dans la perspective de ce travail, trois de ces scénarios sont identifiés comme les plus souhaitables, car ils constitueraient une plateforme transversale pour des processus proactifs de transformation et d'intégration solidaire à moyen et long terme. À la fin, quelques brèves conclusions sont présentées, ouvertes comme prévu, à la discussion sur l'avenir de nos universités.

Mots clés: Université Publique; Prospective de l'Enseignement Supérieur; Université en Amérique Latine

1. INTRODUCCIÓN

Durante las décadas que lleva este siglo, la universidad pública en América Latina ha sostenido importantes cambios que apuntan a un futuro que se proyecta, sin embargo, en un periodo de nuevas condiciones de incertidumbre y conflicto. En un balance general de periodo de ciclo largo, desde los años ochenta a la fecha, los mismos, sin embargo, no han podido revertir la desigualdad desde la que se ha reproducido la universidad pública en la región, ni ha podido superar la tradicional segmentación del conjunto de sus instituciones de educación superior (IES).

Las cerca de un centenar de nuevas universidades, nuevas sedes e Instituciones de Educación Superior (IES) (sobre todo de tipo técnico superior) que fueron construidas de finales de los años noventa a la fecha, sobre todo en Argentina, Brasil, Uruguay, México, Ecuador, Colombia, Bolivia, Perú, por mencionar algunos de los países que presentaron importantes avances en sus coberturas educativas⁽¹⁾, representan sin duda una tendencia positiva, pero que no ha sido suficiente para revertir las magras condiciones de exclusión y marginación de grandes sectores de jóvenes y adultos del conjunto del sistema de educación superior de la región. El dato de que en la región desde hace por lo menos dos décadas no se ha podido avanzar en la universalización de

este nivel educativo, da cuenta de manera fehaciente que el crecimiento del grupo de edad correspondiente no tiene aún las condiciones para llegar a la tasa bruta de escolarización cercana al 50% del mismo, con la excepción de muy pocos países⁽²⁾.

Así, las tasas de ingreso de las cohortes generacionales han mantenido una tasa de ingreso y permanencia de estudiantes más o menos las mismas, desde hace más de dos décadas, de alrededor de un 39% del grupo escolar correspondiente (alrededor de 24 millones de estudiantes), pero se ha ampliado la falta de oportunidades de millones de jóvenes que se encuentran en los sectores más pobres de las grandes y medianas urbes y, sobre todo, los que se localizan en las zonas rurales e indígenas de nuestros países, en unos más y en otros menos.

La pandemia del COVID-19 y sus consecuencias en la pérdida de aprendizajes y de cobertura, produjo una mayor segmentación y deserción de importantes sectores de la sociedad, y aun esta tendencia no ha podido ser superada con el regreso a la presencialidad, y los esfuerzos de las políticas públicas por conseguir ampliar la cobertura en este nivel educativo siguen manteniendo una acción muy limitada⁽³⁾.

Sin embargo, como tendencia se debe constatar, en este contexto, que el crecimiento de la población joven en la región aún seguirá siendo un sector de crecimiento. El llamado “bono demográfico” es una realidad que debe ser considerada en la prospectiva de las universidades, dado que habrá una constante hacia las siguientes décadas con demandas crecientes de acceso y permanencia en estas instituciones, a pesar de la proyección que también habrá que considerar del cambio demográfico hacia el envejecimiento que ya impacta a varios países de América Latina, y que será una realidad acuciante hacia el 2050⁽⁴⁾.

Ante este panorama general de desigualdad, que representa la tendencia más dura que debe estar en el centro de las políticas públicas e institucionales hacia el futuro, podemos encontrar en los procesos de cambio que se han venido sucediendo en las universidades y IES de América Latina, la presencia de variables y nuevos fenómenos que apuntan a complicar aún más el papel fundamental que tienen estas instituciones a favor de un desarrollo nacional alternativo, socialmente sustentable, con justicia y equidad, y que agravan las posibilidades de emprender una gran transformación, tal y como se propuso

en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), celebrada en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, a mediados de 2018, en el marco de la conmemoración del centenario de la gesta estudiantil de 1918⁽⁵⁾.

Lo que aquí se presenta, entonces, son algunos de los procesos estructurales de alto impacto que están en desarrollo en las universidades, la reflexión crítica de los mismos y, sobre todo, cinco escenarios que se proponen que parten de la idea de que están presentes como gérmenes de realización desde un enfoque prospectivo, pero que también puede ser compartidos y entrelazados, como se verá más adelante.

Los procesos que van del presente al futuro, a los que se hace referencia, no son todos lo que son, pero si se consideran como centrales para definir políticas de cambio, tanto a nivel institucional, como nacional y regional, porque dan un marco de reflexión para la elaboración de estrategias de largo plazo y alcance, como es la intención del presente trabajo. Asimismo, como podrá apreciarse, estos se articulan a contextos no solo regionales sino también mundiales, porque vivimos en un mundo de conocimientos interconectados, pero también de relaciones muy diferenciadas y desiguales entre los países y las regiones, que deben integrar nuestra perspectiva en el horizonte de un futuro deseable para un cambio radical en las universidades.

1.1. Tendencias de impacto en la universidad pública

Lo que se pensaba sería el "fin de la historia" con el triunfo del neoliberalismo y de sus apologistas en todo el planeta, está ahora siendo fuertemente cuestionado dados los indicadores de una profunda crisis estructural que viene de 2008-2009 y que no ha podido ser superada, y que ha profundizado la desigualdad entre países y regiones, con nuevos jugadores, como China y Rusia, una nueva guerra en la que participan todas las potencias mundiales, de una u otras maneras, que se suma a los desastres naturales que otrora se pensaban serían la punta de lanza de una nueva era post-neoliberal, cuando lo que se tiene enfrente es la desregulación con recursos de los Estados para hacer frente a la crisis financiera, la confrontación interregional llegada al límite de la cordura, junto a la descomposición social y cultural de la primera potencia, Estados Unidos, frente a una sociedad en la que se están multiplicando sectores emergentes y desafiantes, millones de migrantes desplazados de sus países, una crisis alimentaria, la destrucción planetaria y una debacle económica que no parece tener una salida expedita al corto plazo.

La tendencia a la profundización de la crisis económica aparece de forma evidente en algunos de los trabajos que han analizado la larga curva de desacoplamiento mundial, tanto en el sector financiero, ecológico y ambiental, como social y regional. Es interesante comprobar que el lugar emblemático del inicio de lo que se ha considerado como una nueva fase del capital, la economía del conocimiento, se presente ahora como el pico del iceberg de la nueva crisis mundial: el Silicon Valley, con la quiebra del banco de inversión de las *start ups* (empresa emergente) más importantes: el Silicon Valley Bank. A este lo siguieron la quiebra del First Republic Bank, la caída del índice bancario regional (KRE) de S&P 500 de un 6.5% a 38.86 puntos y así ha continuado con el Pac West Bancorp, el Western Alliance, el Key Corp, y luego la fiebre convulsiva que llegó hasta Wall Street, el Dow Jones y el Nasdaq con pérdidas de más del 1% cada uno. Así, la crisis se ha venido sucediendo hasta alcanzar el techo de la deuda de Estados Unidos que tuvo que ser pactada al más alto nivel de su presidencia (2/06/2023) con una ley para elevar el techo de la deuda gubernamental para así poder enfrentar las condiciones de un impago que ha alcanzado niveles sin precedentes en la mayor economía del mundo.

Las evidencias de la economía política crítica, presentan en el corto y mediano plazo, una condición de mayor agudización y de la continuidad y el agravamiento de una onda larga de contracción, de inestabilidad y de insolvencia económica y bancaria en Estados Unidos y en otras partes del mundo desarrollado.

Lo que se presentaba como la alternativa mundial a la crisis neoliberal y que apuntaba a la globalización como escenario general: la innovación en los conocimientos, la mejoría en la salud de la población, la mutación demográfica y las nuevas tecnologías disruptivas, aparecen ahora más bien como una burbuja que muestra signos de estancamiento e inflación, así como de una reconversión económica de esta misma globalización. Todas las grandes compañías de alta tecnología y de sus enormes ganancias, sobre todo en la informática, la inteligencia artificial y las farmacéuticas, han comenzado a mostrar que sus expectativas están desplomándose. Esto ocurre en las industrias de manufactura, de TICS (como Zoom, Meta, Google o Twitter), de streaming, como Netflix, lo que incluye también a las tecnologías futurísticas como la bioelectrónica, los autos de manejo independiente, la realidad virtual, el

Metaverso o las Web-3, así como la descomposición de grandes compañías concentradas en los puntos de encadenamiento (*blockchain*) y de servicios, como Walmart u otras empresas de aplicaciones masivas⁽⁶⁾. Aun en el terreno financiero, las criptomonedas no alcanzan a presentar un diseño financiero favorable y de ruptura en los intercambios comerciales, o la también muy poco probable conversión de objetos de innovación en proceso nanotecnológicos, dadas las dificultades perseverantes de poder “achicar” los componentes existentes. Seguimos con los mismos tamaños de las computadoras y tabletas de hace más de tres décadas, y aunque se han hecho muchas pruebas de autos y transportes eléctricos, falta mucho para que se dejen de usar los coches de motor de gasolina, ya no digamos la sustitución de la energía derivada del petróleo y del gas por otras alternativas “ecológicas”.

La respuesta del capitalismo y de los Estados de mayor desarrollo en las economías del conocimiento, están apostando más bien a la guerra y al desarrollo de iniciativas relacionadas con el control de la inteligencia social, lo que se ha caracterizado como el **capitalismo cognitivo** o **general intellect**⁽⁷⁾ para buscar favorecer un nuevo ciclo de acumulación⁽⁸⁾, que pueda apuntar a la comprensión de un modelo social y económico en ciernes, pero distinto, que supere las viejas fórmulas del pensamiento económico por otras que hagan posible pensar en una nueva sociedad más sostenible y equitativa. La continuidad del sistema, tal y como ahora lo conocemos, parece cada vez más imposible o hasta indeseable⁽⁹⁾.

1.2. Pensar y actuar desde el presente y hacia el futuro

A pesar de que la tendencia a una descomposición mundial, no parece ser tan preocupante para las universidades, por ahora, debido sobre todo a la organización de sus estructuras académicas, a su *esclerosis disciplinar* (Corona-Treviño, 2022) y a su burocratización conservadora, ya llegará el momento en el que se presente la dislocación de la falta de interés y de responsabilidad frente a lo que se viene.

La evidencia de haber creado nuevas universidades y IES en América Latina, como ya se ha señalado, no ha alcanzado a superar las tradiciones de individualización de los académicos, los usos y costumbres de dominio administrativo, la aplicación de estándares de evaluación y de baja producción de conocimientos relacionados con la solución a los ingentes problemas nacionales,

con sus importantes excepciones, pero que marcan una pobreza de visión y una implantada noción de pragmatismo, tal y como la ha definido Daniel Innerarity (2009), bajo el término de “la tiranía del presente”:

La consecuencia lógica de la tiranía del presente es que el futuro queda desatendido, que nadie se ocupa de él. La “urgencia de los plazos” (Luhman) hace que no nos podamos abrir al horizonte no inmediato. Nos lo impide el peso poderoso de lo que ha de resolverse hoy mismo. El futuro distante deja de ser un objeto relevante de la política y la movilización social, no solo por el descrédito de las planificaciones o su perversión totalitaria, sino debido a la urgencia de los problemas agudos. Lo que está demasiado presente impide la percepción de las realidades latentes o “anticipables”, y que muchas veces son más reales que lo que ocupa actualmente toda la escena. ¿O es que resulta razonable prestar tal atención a las amenazas presentes que dejamos de percibir los riesgos futuros? ¿Podemos permitirnos al lujo de sacrificar los proyectos de larga duración en el altar del corto plazo? ¿Qué es más real, el cambio climático o el calor de este verano? ¿Estamos realmente dispuestos a que las posibilidades actuales arruinen las expectativas del futuro?”⁽¹⁰⁾.

Para evitar el cortoplacismo y la linealidad de las políticas universitarias, debe asumirse una visión crítica respecto de los principales componentes de organización y procesos académicos e institucionales, económicos y políticos que se presentan en este sector, para formular escenarios que puedan conducir a una visión distinta sobre el futuro de la educación superior y universitaria en la región.

En la gran mayoría de nuestros países, la universidad pública concentra la mayor proporción de actividades de investigación, de formación de capital humano especializado y profesional, y genera iniciativas de innovación científico-tecnológicas. No obstante, sigue predominando un modelo de docencia muy tradicional, tanto en lo que se refiere al valor de sus funciones, de sus estructuras, así como en la relocalización de los recursos, que provienen en lo fundamental del Estado. La empresa privada sigue sin impulsar actividades de ciencia básica o aplicada y cuando lo hace también dependen de estímulos o de recursos provenientes del erario público.

Estas condiciones siguen manteniéndose en la región con procesos de dependencia cognitiva y de consumo masivo de tecnologías que provienen del extranjero, sobre todo de empresas transnacionales y de laboratorios corpo-

rativos. Esto tiene que ver directamente con la capacidad instalada en nuestros países de la inteligencia y la producción de conocimientos que se requieren para sustentar una vía de desarrollo de autonomía científica y tecnológica. La formación de doctores se concentra en unos cuantos países, sobre todo en Brasil, Argentina y México, y el número de posgraduados se encuentran formándose sobre todo en universidades del extranjero, mucho más que en nuestros países y en una perspectiva de lento o no-retorno⁽¹¹⁾.

Por lo general, también, la orientación del trabajo académico sigue estando regido por la publicación de libros o artículos y por las tareas de docencia, y las universidades que se orientan hacia la producción de nuevos conocimientos pueden ubicarse, de nuevo, en tan solo algunos países y no llegan a ser más de 30 o 40 en toda la región. Predomina, por ello, la tendencia lineal de publicar por cantidad más que por calidad u orientadas hacia la innovación social relacionada a la solución de problemas con alta incidencia de mejoramiento social y comunitario, o que se propongan ir escalando hacia una mayor auto-determinación en C&T nacional o regional. La lógica de publicar y publicar ha alcanzado a ser la práctica académica más establecida en las universidades, cuando el impacto de estas publicaciones no llega a ser, a menudo, siquiera significativo para el fortalecimiento de una discusión nacional o regional y, se puede estimar, que en su gran mayoría estas tienen como lectores a un circuito muy cerrado y limitado⁽¹²⁾.

A esta cultura de “pública o muere” se le agrega la organización de instituciones enteras que siguen trabajando de manera disciplinaria en una perspectiva que ya se presenta como “esclerótica” (Corona, 2022) y, por tanto, se encuentran sumidas en altos niveles de obsolescencia, de repetición de conocimientos, y son destacadas solo algunas universidades que impulsan la trans o la interdisciplinariedad, aunque se dan casos que hasta evitan su mismo desarrollo o lo castigan, aunque esto ya parezca verdaderamente absurdo desde la perspectiva de los nuevos paradigmas del aprendizaje y de la producción y transferencia de conocimientos desde las IES.

El gran desafío, no obstante, que se padece en nuestras universidades, está ubicado en la desigualdad social y cognitiva. Como se ha mostrado de manera fehaciente, la diferencia en las trayectorias académicas de nuestros estudiantes sigue favoreciendo a los que cuentan con mayores recursos y condiciones socioeconómicas, frente a los que no las tienen, en tasas de relación que van de

hasta 60 o 70% de probabilidad para los sectores más favorecidos en sus niveles socioeconómicos y culturales para lograr mantenerse en este nivel educativo y o para seguir escalando hacia estudios de posgrado⁽¹³⁾.

La pandemia del COVID-19 y sus secuelas en la educación⁽¹⁴⁾, ha profundizado la hiperespecialización, la segmentación interinstitucional y la falta de vinculación con las demandas de la sociedad y de los pueblos, en lugar de estar ahora replanteándose el nuevo contexto de crisis y de transformación que se debe asumir frente a las tendencias de cambio que están ya presentes, entre las cuales se encuentran las demográficas, las de cambio epistémico y paradigmático de los conocimientos, la escasa respuesta de los gobiernos de derecha hacia la educación y la cultura, y la contracción permanente de los recursos públicos hacia las universidades, que han sido una constante y pueden seguir presentándose aún de forma inaceptable hacia el futuro.

2. PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En una sociedad dependiente de los avances en los conocimientos, de lo digital y la conectividad, de la producción de nuevos saberes y capitales culturales, y mantenerse al margen de estos, nos debe hacer pensar respecto de las posibilidades de proyectar un futuro deseable, desde las universidades y desde los Estados y gobiernos de América Latina, visto todo desde la lógica de un bien social y público, de los derechos humanos por una educación en cantidad y calidad para todas y todos, y de una responsabilidad social para alcanzar un nuevo desarrollo con justicia, equidad e igualdad, desde ahora y hacia los próximos años de forma sostenida

La prospectiva es una metodología y una herramienta de trabajo para la acción y la toma de decisiones estratégicas que va del presente al futuro. De muy poco sirven los escenarios como fotografías de un espacio lejano, digamos al 2050, si el diseño de estos se queda en una visión ideal, proyectada o catastrófica del futuro. Muchas de sus aplicaciones han tendido a suponer que la "tendencialidad" o la continuidad lineal de sus proyecciones pueden ser equiparadas a un escenario de cambio, pero no es así. La realidad no se reproduce en el tiempo igual a como existe en el corto plazo o en una futurición determinada. La prospectiva es eminentemente cualitativa, porque conlleva un posicionamiento crítico y reflexivo sobre el presente, para cuestionarlo y presentar alternativas, entre deseables y posibles, hacia un futuro distinto que, por lo regular, debe considerar márgenes de tiempo de entre 15 y 20 o más.

Desde fines del siglo pasado, muchos gobiernos han constituido centros de prospección como referentes para la toma de decisiones políticas sobre factores fundamentales del desarrollo, en una variedad de temas complejos, transversales, transdisciplinarios o de seguridad nacional. También se han consolidado organismos no gubernamentales y centros de estudios locales o regionales que han aportado sobre el estudio del futuro, en donde destacan las labores pioneras de la Federación de Estudios Prospectivos, la Revista Futuribles, la World Future Society o el proyecto Millenium, de variadas orientaciones, y estos dos últimos de factura muy tecnologicista. Hay, también otros grupos y redes de trabajo que han impulsado los estudios prospectivos de una manera mucho más crítica, y que han desarrollado de manera muy activa una visión alternativa del actual estado de cosas y la presentación de opciones que vayan más allá del statu quo⁽¹⁵⁾.

Desde esta última perspectiva de trabajo, vale la pena, en el contexto de la profunda desigualdad que se vive la región de América Latina, prefigurar algunas ideas respecto de las posibilidades de construir un futuro deseable, desde la acción y el cambio de fondo, no menor ni menos importante, de las universidades públicas, desde la investigación, desde la ciencia y los saberes múltiples e interculturales.

Esto es lo que se plantea en este trabajo, así sea de forma breve y descriptiva, con cinco escenarios que buscan reflexionar sobre distintas posibilidades que abarcan decisiones respecto de un determinado futuro, tanto a nivel tendencial o reproductivo, o de emergencia y de transformación, y que están orientados por una lógica de poner en el centro condiciones que se viven y se debaten respecto del papel central de la universidad en nuestras sociedades, y que se complejizan si los comprendemos se comprenden desde una perspectiva analítica multidimensional. A estos escenarios los definimos así:

a) La intención del cambio que nunca ocurre: En la lógica del más puro pragmatismo, las universidades deciden proponerse misiones y visiones de futuro para que todo siga igual, con la visión de que lo importante es mantener la "institucionalidad" y no provocar conflictos innecesarios. En este escenario, no se busca ni se pretenden asumir decisiones que impliquen cambios de fondo hacia el futuro, a pesar de que se mencionen en sus planes y programas de trabajo respectivos.

Es un escenario en donde la universidad se reproduce a sí misma y casi intacta en el tiempo. Se trata de la tendencia inercial que ya conocemos desde hace muchos años y que se impone bajo la tiranía del presente, tal y como se ha citado con antelación. Cada administración o rectorado universitario se proponen realizar objetivos inalcanzables, misiones de alta envergadura y muchos nuevos objetivos y proyectos, sin que ninguno de ellos se realice, ya sea porque se propone un programa de trabajo necesario para legitimar la candidatura de las autoridades en turno, o porque tan solo había algunas buenas intenciones. Con su desarrollo, los cambios que fueron anunciados, pero nunca logrados, se presentan en sendos informes de gobierno de cada año de administración o de dirección, presentados con indicadores de realización de los académicos (libros, artículos, reconocimientos, y otro sin número de acontecimientos y actividades) que no alcanzan a proyectar lo definido con antelación, sino más de lo mismo. En muchos más casos, ni siquiera la referencia al programa presentado para alcanzar algún cargo de gobierno, tiene alguna relación con lo que se había proyectado.

Se trata de un escenario de intencionalidad y de corte más bien propagandístico. Aún y cuando la pandemia cimbró las estructuras de presencialidad y de disciplinabilidad, de obsolescencia curricular y de una actividad científica y de investigación de poca monta, con el egreso a la fase post-pandémica, se vuelve a repetir el querer hacer para no hacer, a pesar de que la crisis ha impactado, precisamente, las estructuras tradicionales de organización de las universidades. Ninguno de los estudios que han demostrado las condiciones de retraso en los aprendizajes, la irracionalidad de repetir el esquema de aula en línea o la profundización de los niveles de desigualdad que se presentaron entre millones de estudiantes y profesores sin conectividad y sin preparación para enfrentar las clases en arraigo, pudieron hacer reflexionar a los tomadores de decisiones o a los cuerpos académicos de que se requiere pensar en una transformación en serio para enfrentar lo que será un tiempo de incertidumbre, con más crisis, con menos recursos y con condiciones de dependencia tecnológica y cognitiva que no logra entenderse desde el pragmatismo chato de este escenario.

b) Mercantilizar y estandarizar para ser parte de las universidades de clase mundial: Se ha puesto de moda mantenerse compitiendo en los rankings locales y hasta mundiales, desde estándares de realización que buscan sobre todo incrementar el poder de las altas burocracias y poner en el centro la competitividad, sobre todo para acrecentar la capacidad institucional para recibir más recursos de parte de los estudiantes y de sus familias. Este modelo que se ha denominado como de “universidad de clase mundial” (World Class University), pero que en el fondo se enmarca en una tendencia de profunda mercantilización y de dependencia de los fondos privados o públicos que generan deudas impagables de parte de los estudiantes. El caso más escandaloso se da en las universidades de Estados Unidos y Asia, pero también se presenta en muchos países de América Latina y del Caribe, como lo fue el caso chileno, brasileño, colombiano o puertorriqueño (y de forma más reciente en las propuestas de campaña de uno de los candidatos de derecha a la presidencia de la República de Argentina), pero que se ha adoptado también entre las IES mexicanas con fines de lucro o en otras de Centroamérica, el Caribe y Perú. Esta tendencia da cuenta de un escenario que se ha extendido sin que se logren por supuesto las tasas de competitividad que se pretenden, y representa en el tiempo, uno que profundiza la segmentación social y educativa en la región.

El gancho más frecuente que justifica la continuidad de un modelo de mercantilización, que en el fondo lo que persigue tiene fines de lucro, es la adaptación de las IES o de las universidades a la reconfiguración de los mercados laborales de tipo técnico o profesional. Con una gran variedad de títulos y de cursos de estudio al respecto, se hace referencia a que, hacia el futuro más próximo, la institución académica debe realizar ajustes a su currículum y a sus procesos formativos para formar en las nuevas habilidades que requiere el nuevo mundo del trabajo. Se justifica la existencia de una llamada “industria 4.0”⁽¹⁶⁾, el desafío de flexibilizar las capacidades de los alumnos para ser parte de las nuevas profesiones⁽¹⁷⁾, y siempre predomina la visión de que las nuevas tecnologías impactarán de forma decisiva el mundo del trabajo profesional, porque “sustituirán el esfuerzo y el conocimiento humano bajo el avance de la automatización y de la Inteligencia Artificial (IA), y las habilidades y nuevos conocimientos que se deben adquirir para enfrentar este nuevo escenario”⁽¹⁸⁾.

Las habilidades y nuevos procesos de formación repiten, sin embargo, lo que, desde hace ya varios años, se han implantado en muchas universidades, bajo la misma lógica de adaptación al nuevo mundo del trabajo, tales como la creatividad, la iniciativa, el pensamiento crítico, la negociación, la resolución de problemas, el liderazgo o la influencia social, sin que hasta ahora se haya mostrado como estas habilidades, específicamente transversales, se pueden construir en un currículo tradicional. Otra muestra de esta tendencia de visión más bien empresarial y de mercantilización se está manifestando en la creación de “alternativas de certificación” cortas, como los *microbachelors*, los *micro-masters* o “nanogradados”, orientados al personal de empresas que requieren de una nueva capacitación o de actualización de su personal profesional requerida por sus empresas o negocios⁽¹⁹⁾, pero que generan “créditos académicos” que son aceptados aún por las mismas universidades públicas.

En este escenario, entonces, se proyecta una imagen de “modernidad” y de formación de una “ciudadanía global”, que pega en ciertos sectores de elite de los países, pero que no tiene sustancia con los requerimientos de una transformación desde la docencia y de la investigación con incidencia social y comunitaria, que está en la problemática fundamental a resolver en nuestra región.

c) La transformación utópica: el impacto de la reflexión colectiva. Como una suerte de maldición, los más importantes pronunciamientos y planes de acción de mediano y largo plazo, que se han presentado en las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) en América Latina y el Caribe, desde la CRES-1996, la de 2008 y la de 2018, que han logrado consensuar inclusive a organismos regionales de colaboración y de acción concertada (como, entre otros, el Espacio de Encuentro de la Educación Superior de América Latina y el Caribe-ENLACES), no han podido organizar acciones comunes de cambio y de prospección. La reflexión colectiva que ha implicado un enorme esfuerzo de organización, de financiación y de producción académica, no ha logrado converger en la deseabilidad utópica de una gran transformación de las universidades públicas de América Latina y el Caribe, desde un plan de acción común.

La más reciente de estas conferencias regionales (2018, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el

Caribe [ESALC-UNESCO]-Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), expresó una línea de continuidad en el análisis de las condiciones de la universidad latinoamericana, y que se concretó en una declaración y en diversos llamados hacia la posibilidad de un actuar conjunto de cooperación y solidaridad, pero que no se ha podido expresar, con todo y el reconocimientos de decenas de organismos de integración, redes y asociaciones nacionales y regionales que han suscrito y apoyado las declaraciones y las líneas de acción, en un escenario alternativo.

Al final se van imponiendo las agendas de cada organismo, red o asociación y las utopías colectivas se van quedando en la trascendencia de los estudios y textos que son apenas un acervo que demuestra que hay posibilidades reales, pero que requieren de la concertación de una decisión colegiada, sobre todo, de parte de las macro universidades públicas de la región, de su crecimiento y adhesión. Se trata del conglomerado de más de 30 macro universidades públicas, que son las que concentran, en cada uno de sus países, la mayor cantidad de estudiantes, y que cuentan con la más importante capacidad de hacer converger conocimientos y experiencias, en donde se ubican los mayores recursos del erario público, y que son responsables de la vigencia de la autonomía universitaria, de la protección del medio ambiente y de su sustentabilidad.

Aún, inclusive, el principal organismo convocante en estas conferencias, como lo fue el IESALC-UNESCO, ahora está más preocupado por su imagen hacia el exterior de la región que de su trabajo de concertación hacia la misma, con todo y que su misión es eminentemente regional, hasta que no ocurra lo contrario. Pero ni este conglomerado de macro universidades ni el IESALC han logrado asumir un escenario como el que se ha propuesto en las varias conferencias regionales y ahora tampoco ha ayudado mucho la caída del liderazgo de la UNESCO en la educación superior, tanto a nivel mundial, pero sobre todo en nuestra región.

d) Cooperación solidaria y nueva fase de integración: Entre las declaraciones más importantes que se han dado, desde hace unas cuantas décadas y que se han concretado en sendos organismos de integración subregionales y regionales, la magna idea de lograr la más plena integración solidaria entre las universidades públicas de América Latina y el Caribe, sigue siendo

una buena intención, loable pero que no logra concertarse en un fondo común de recursos y de capacidades, de una agenda de colaboración en todo los ámbitos de la academia, de la movilidad estudiantil, de profesores e investigadores, de proyectos de incidencia social desde los conocimientos y de la agrupación para la defensa de la integridad universitaria en todos sus ámbitos y aspectos.

Mucho se ha avanzado, sin embargo, en este escenario, por fortuna. Hay importantes esfuerzos de colaboración y de movilidad, de coparticipación de cursos y créditos académicos, de evaluación y de acreditación interinstitucionales, pero no se ha logrado culminar en una acción concertada y única que apunte claramente hacia el futuro. Este escenario tendría, por lo menos, que considerar las siguientes acciones para ser alcanzado:

- Una visión prospectiva que se requiere poner en el centro de las políticas de Estado en la educación superior, explícitamente orientada hacia la construcción y potenciación de las interacciones y de la coordinación regional e interregional, y no solo plantearse metas y objetivos que no llegan, con el paso de los cambios que se viven, a ser significativos ni alcanzables. El enfoque de la prospectiva no se debe constreñirse al de la planeación rígida y documental (como ocurrió en el “plan de acción” elaborado por el IESALC en 2019 y que fue presentado para su discusión en la Universidad de San Carlos de Lima, Perú), sino a la definición de una agenda dinámica y flexible de trabajo y compromisos, que se sustente en la articulación de esfuerzos y en la definición programática de las acciones.
- La internacionalización que no solo se concibe, ahora, bajo la forma de acuerdos interinstitucionales, sino en acciones hacia adentro de las universidades e IES y hacia afuera de manera multilateral, tanto en el currículum como en la investigación y la innovación colaborativa, en el uso y manejo de los datos abiertos y en las nuevas perspectivas de evaluación del trabajo académico desde su incidencia social, la interculturalidad, la vinculación con el contexto de aplicación y su complejidad, y la interdisciplina. Desde su autonomía y de su estructura y nivel de desarrollo, cada institución responderá de manera específica con su participación en este escenario de articulación académica y de transformación.

Sin embargo, en ningún caso, se debe considerar el estatus de alguna institución como si fuera parte de la periferia del mundo y no pudiera contribuir de manera sustancial a la construcción de este escenario de internacionalización y de redes de inclusión y colaboración solidaria.

e) La internacionalización y las redes propician la creación y el desarrollo de comunidades de aprendizaje y de investigación-innovación colaborativas; impulsan alianzas y agendas vivas que contribuyen a enfrentar y solucionar problemas fundamentales del desarrollo o de la desigualdad, sobre la base de un valor que hoy es considerado como fundamental e incommensurable: la cooperación en los conocimientos y saberes, la inteligencia colectiva y la potencialidad de las instituciones de bien público y social.

- Los indicadores de impulso a la internacionalización son, entre otros, los siguientes: a) la colaboración y no la competitividad. Ni la meritocracia, ni los rankings, ni la acumulación de puntajes y mediciones estandarizadas son, hoy en día, aspectos centrales de la internacionalización, sino la participación horizontal y los proyectos de ciencia abierta; b) la integración por encima de la diversidad, que logre superar las dificultades institucionales “formales” para poder articular proyectos de investigación comunes, títulos compartidos, la movilidad académica y estudiantil, proyectos de posgrado y tantos programas que puedan ser compartidos entre sí a nivel nacional, regional o interregional; c) la horizontalidad en lugar de la singularidad, con el fin de generar y potenciar ambientes que son características de la vida académica de bien social, como el aprendizaje colaborativo, la investigación relacionada con problemas fundamentales de la sociedad y de las comunidades, el multilingüismo y la interculturalidad, el currículo compartido, la ciencia abierta, los derechos humanos, la igualdad de género y la sustentabilidad.

f) El Estado rector: la intencionalidad progresiva de los gobiernos democráticos. Durante estos años, contamos con el arribo de nuevos gobiernos democráticos, en México, en Argentina y de manera más reciente en Chile, Colombia y en Brasil⁽²⁰⁾. Estos gobiernos han expresado una clara intención de transformar la educación superior de su país, y han mostrado una fuerte

actitud de colaboración y de cooperación solidaria en materia de conocimientos y de investigación científico-tecnológica. Por ejemplo, en el caso más consolidado, el de México, desde 2021 se cuenta con una nueva Ley General de Educación Superior en cuyos ejes se expresa una política de Estado democratizadora e incluyente. Esta se puede resumir de manera muy apretada en los siguientes componentes:

- “La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas”.
- “las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio[...]
- “Para dar cumplimiento al principio de obligatoriedad de la educación superior, se incluirán los recursos necesarios en los presupuestos federal, de las entidades federativas y de los municipios; adicionalmente, se establecerá un fondo federal especial que asegure a largo plazo los recursos necesarios para garantizar la obligatoriedad de los servicios a los que se refiere este artículo, así como la plurianualidad en la infraestructura”.

Con esta iniciativa de reforma educativa, se debe considerar que la inversión que el gobierno de López Obrador deberá llegar al 1% en relación con el PIB al final de su sexenio, y además pasar del actual 39% del grupo etario correspondiente a ofrecer espacios al 55% de la población en este grupo, para ir acercando la tasa bruta de escolarización a un nivel de “universalización”⁽²¹⁾ Asimismo, en materia de ciencia y tecnología, el ejecutivo federal de México ha presentado una iniciativa de ley que contiene en esencia los siguientes componentes:

- Cambiar de manera radical las condiciones para incentivar la ICTI en beneficio de las comunidades (rurales indígenas y urbanas), sustentadas en principios éticos, epistemológicos y democráticos, orientados al bienestar social y ambiental de todas y todos los mexicanos. Las prioridades centrales de esta reorientación son:

- Fortalecer a las comunidades del CTI y de otros conocimientos, a través de su formación, consolidación y vinculación con diferentes sectores de la sociedad con el fin de enfrentar los problemas prioritarios nacionales, con un enfoque de inclusión para contribuir al bienestar social;

- Articular un ecosistema de innovación que integre a los diferentes actores del desarrollo CTI del país para la atención de las prioridades nacionales, con estricto cuidado del ambiente, respetuosos de la riqueza biocultural y en favor de la sociedad;

- Incrementar la incidencia del conocimiento humanístico, científico y tecnológico en la solución de problemas prioritarios del país, a través de los Programas Nacionales Estratégicos;

- Fortalecer y consolidar las capacidades de las comunidades científicas y tecnológicas, así como de otros sectores de la población, para desarrollar investigación para la solución de los problemas prioritarios;

- Articular y fortalecer las capacidades científicas, humanísticas y tecnológicas del país, mediante la vinculación con actores regionales para incidir en los problemas nacionales estratégicos en favor del beneficio social, el cuidado ambiental, la riqueza biocultural y los bienes comunes;

- Ampliar el impacto de las ciencias, las humanidades y las tecnologías a través de la articulación, colaboración y definición de estándares entre las instituciones de educación superior, centros de investigación y dependencias de gobierno, mejorando con bases científicas las políticas públicas nacionales para el bienestar social (pp. 21-22).

Con base en ello, se propone incentivar la investigación colaborativa (más que la competitiva), la articulación de esfuerzos y la incidencia social, con una visión de mediano plazo:

La visión 2024 de México es contar con una ciencia básica empoderada que garantice el bienestar general de la población y del ambiente. Esta política transexenal y de largo plazo ejecutada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) es indispensable para la aplicación de una ciencia pública enfocada la solución de los problemas nacionales prioritarios para que en 2040 se alcance la soberanía científica de la nación⁽²²⁾. (Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, 2022)

En el caso de Argentina, se tienen reportes de que se ha propuesto, también, una nueva ley para la educación universitaria, pero que se ha detenido como consecuencia de la crisis económica heredada del periodo presidencial macrista, pero que ya hay materia de discusión al respecto.

Esto ocurre también en Colombia, en donde el nuevo gobierno de Gustavo Petro ha recogido de manera proactiva las demandas del movimiento estudiantil de 2021, y ha puesto el acento en la redefinición de los mecanismos de financiación de la educación superior que estaban endeudando a gran cantidad de estudiantes, y respecto de la redefinición de la famosa Ley 30 (1992), que regula la actividad de las universidades e IES colombianas. Hasta ahora, la política pública había privilegiado el desarrollo de la competitividad económica y de la meritocracia siguiendo los lineamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y del Banco Mundial, tal y como fue presentado en un documento de política pública denominado "Acuerdo por lo Superior 2034"(2014), que impulsó "mecanismos de fomento a la formación técnica y tecnológica, la ampliación del crédito educativo y el subsidio a la demanda, así como el ajuste del sistema educativo a las expectativas del sector productivo"⁽²³⁾. Esta sería una de las causas de la irrupción del movimiento estudiantil del 2018 y luego del 2021.

El nuevo gobierno de Petro ha sido altamente receptivo de estas movilizaciones, porque además fueron muy importantes para alcanzar el triunfo electoral del actual presidente.

La reforma de la Ley 30 significaría un hito en la vida de las universidades de Colombia, porque apuntaría a "la garantía de la educación superior como un derecho y un bien común públicamente financiado, la creación de empleos dignos para la juventud, el respecto a las derechos humanos de la juventud, incluido el derecho a la protesta; la reforma a la política nacional, la implanta-

ción integral del acuerdo de paz, la lucha contra el patriarcado y el libre derecho al aborto y la mayor democratización del sistema político colombiano”(24).

En Brasil, bajo la tercera presidencia de Luiz Inácio Lula da Silva, se ha planteado también la transformación del sistema educativo y existen indicios de que se está preparando una reforma sustancial en beneficio de la universidad pública, tanto federal como estatal. Esto tiene como fundamento la superación de las terribles acciones promovidas durante el gobierno de Jair Bolsonaro, en donde la educación “fue tratada como un instrumento para la guerra cultural y una determinación ideológica. Cambio de ministros, denuncias de corrupción, crisis de la oferta de servicios públicos fueron una constante [...]”. El gobierno de Bolsonaro también desmantelo el sistema científico-tecnológico nacional, para garantizar intereses particulares y desmontar la investigación de relevancia social”(25).

En Chile, la educación superior está también en el centro del debate nacional, sobre todo bajo los contenidos de una reforma universitaria que se han propuesto en una nueva constitución (que como sabemos hasta ahora no ha sido aprobada). Sin embargo, de acuerdo con el proyecto que allí se propone, presentado en el Artículo 37 de la Constitución de la República de Chile, se señala que este: “regula el sistema de educación superior, su integración, su misión y la prohibición al lucro. Además protege la libertad de cátedra en términos generales, regula el financiamiento del sistema y asegura la existencia de IES en las regiones [...] Garantiza el acceso de todas las personas que cumplan los requisitos establecidos por la ley y la gratuidad de los estudios de educación superior en instituciones públicas o privadas que determine la ley”(26).

Este artículo constitucional establece la construcción, al menos, de una universidad y una institución de formación técnico profesional de nivel superior estatal en cada región del país, y establece la responsabilidad del Estado al ingreso, permanencia y promoción de quienes estudien la educación superior con principios de equidad e inclusión, sobre todo, se señala, “en atención a los grupos históricamente excluidos y de especial protección, prohibiéndose cualquier tipo de discriminación” (idem).

Habrà que esperar un poco a que se consoliden todas las iniciativas que se han presentado en este escenario, pero todas ellas, como se puede comprender, apuntan hacia un futuro distinto y alternativo en cada país, tal y como se busca subrayar en este escenario.

3. CONCLUSIONES

Esta serie de escenarios, que no son todos los que son, pero que pueden ser materia de discusión y convergencia, y que pueden y deben ser vistos también de manera interrelacionada, debido a que: habrá universidades que pretendan realizar cambios de fondo en su legislación interna o en sus estructuras y proceso académicos, para dejar todo tal y como se ha trabajado durante decenas o hasta cientos de años, y así consideran que deben seguir existiendo; habrá otras, como por ejemplo, las nuevas universidades creadas en Argentina, Brasil, Ecuador, Uruguay o México, que ya presentan los cambios desde una nueva visión de futuro y apuntan hacia indicadores de realización y de contexto de rupturas de los modelos tradicionales de universidad pública. Asimismo, en esta transversalización de escenarios, se pueden visualizar políticas que asuman las declaraciones de las CRES regionales y se propongan nuevas expresiones de colaboración e integración. Confiamos también en que los nuevos gobiernos democráticos, que como se ha reseñado, que tienen una visión de Estado distinta de la educación superior, puedan llegar a concretar sus políticas y estrategias en el lapso de su mandato o dejen sustentados firmemente los cambios y plataformas para el mediano y el largo plazo.

En esta combinación de escenarios, puede mostrarse la diversidad de la vida y la contemporaneidad de las universidades públicas en América Latina, algunos de sus desafíos y retos, pero también de experiencias que existen de manera inequívoca en la presencia de grupos, redes y asociaciones de universitarios de todo nivel y composición, que son receptores de nuevas ideas y se proponen un accionar colectivo, solidario y transformador desde sus propios contextos y realidades.

Esta es la esperanza que tenemos para alcanzar un escenario múltiple pero convergente, diverso pero cooperante, y sobre todo que podamos llamar la atención al hecho de que, si la región no se presenta cada vez más unida, el futuro será uno de tipo mucho más dependientista-cognitivo y subordinado a las grandes potencias, y que tendrá que afrontar las condiciones negativas de las crisis económicas y políticas globales que estarán presentes en el mediano y largo plazos. Habrá que prever para transformar, o asumir la incertidumbre y el caos de una complejidad interregional incontrolable.

REFERENCIAS

- Aceituno, P. y Weichen Shih, W. (2020). El futuro del trabajo: incertidumbre, habilidades y desafíos para la educación universitaria. *Revista de Prospectiva y Estrategia*, Serie documentos. No. 5, p. 4.
- Altbach, P. (editor). (2002). *The Decline of the Guru, the academic profession in developing and middle-income countries*. Center for International Higher Education.
- Bárcena, A. (2021). Cambios demográficos en América Latina: una ventana de oportunidad. *Revista América Economía*. CEPAL. S/p.
- Casanueva, H. (editor). (2022). *Prospectiva del Siglo XXI, entender las mega-tendencias y la nueva globalización para construir futuros desde la prospectiva estratégica*. Centro Latinoamericano de Globalización y Prospectiva.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). Informe de avance cuatrienal sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe. CEPAL.
- Delgado Wise, R.; Chávez Elorza, M.G. y Gaspar Olvera, S. (2022). *La migración mexicana altamente calificada de cara al siglo XXI: problemática y desafíos*. CONACYT.
- Didriksson, A.; Álvarez, F.; Caamaño, C.; Del Valle, D.; Perrotta, D.; Caregnato, C. y Miorando, B. (2021). Universidad y Pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), pp. 53-91.
- Didriksson, A. y Sarraute, M.M. (coordinadores) (2022). *Educación Superior y Pandemia en Iberoamérica*. Facultad de Estudios Superiores de la UNAM-Cuatitlán.
- Didriksson, A. (2017). *Las Nuevas Universidad en América Latina*. Ediciones de la Universidad Nacional de Educación.
- Didriksson, A. (coordinador). (2022). *World Report on Higher Education 8*, GUNI.
- Didriksson, A. (2018). De la conciencia crítica a la producción de un conocimiento sustentable y de bien social. En: Suasnábar, C.; Del Valle, D.; Didriksson, A. y Korsunsky, L. (2018). *Balance y desafíos hacia la CRES 2018*. CLACSO-Universidad Nacional de las Artes. pp. 49-59.
- Didriksson, A. (2018). Los (des) caminos de la educación superior latinoamericana: de la CRES 2008 a la construcción de un escenario de transforma-

- ción, En: Meneghel, Stela Maria; Silva de Camargo, M.; y, Speller, P. (Orgs.) (2018). *De Havana a Córdoba: Das Décadas de Educacao Superior na America Latina*. Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, pp. 211-241.
- Documento del Gabinete de Transición Gubernamental. Relatoría Final, Brasilia, diciembre 2022.
- Figueroa, F. (12 de julio de 2023). Educación Superior y nueva constitución en Chile. *Diario Constitucional*. <https://acortar.link/b4Lslo>
- Funk, J., Vinsel, L. and McConnell, P. (2022). Web, the Metaverse, and the Lack of Useful Innovation. *American Affairs*, VI(4), pp. 23-36.
- Innerarity, D. (2009). El futuro y sus enemigos. Una defensa de la esperanza política. Paidós. p. 28-29.
- Lancheros, S. A. y Felipe Mora, A. (2022). *Revista Nómadas*, Universidad Central de Colombia, 56(1), p. 52.
- Ley General de Educación Superior. Nueva Ley DOF 20-04-2021. Congreso de la Unión. *Diario Oficial de la Nación*, México. <https://bit.ly/3qjBct7>
- Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. 13 de diciembre de 2022. Gaceta Parlamentaria, año XXVI, No. 6174-XII, Cámara de Diputados, México.
- Maniglio, F. (2016). *El gobierno del General Intellect, la explotación del conocimiento y la miseria de la humanidad*. Ediciones CIESPAL.
- Mason, P. (2015). *Postcapitalism. A Guide to Our Future*. Penguin Random House.
- Michael Jacobs, M. y Mazzucato, M. (2023). *Otro Capitalismo tiene que ser posible, pensar por fuera de la ortodoxia*. Siglo XXI Editores.
- Negri, A. (2020). *De la Fábrica a la Metrópolis*. Editorial Cactus.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe GEM 2020. Inclusión y educación: Todos sin excepción*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura- Comisión Económica para América Latina y e l Caribe-Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia. (2022). La Encrucijada de la Educación en América Latina en el Caribe; Informe Regional de Monitoreo ODS-4- Educación 2030. UNESCO-CEPAL-UNICEF.
- Piqueras, A. (2015). *Capitalismo mutante*. Icaria Editorial, pp. 18-19.
- Schwab, K. (2021). *La cuarta revolución Industrial*. Penguin Random house.
- Secretaría de Educación Pública. Ley General de Educación Superior. Diario Oficial, abril de 2021.SEP.

Susskind, D.R. (2022). *The Future of the Professions, how technology will transform the work of human experts*. Oxford University Press.

NOTAS

⁽¹⁾ Véase, Didriksson, Axel (2017). *Las Nuevas Universidad en América Latina*. Ediciones de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

⁽²⁾ Didriksson, Axel (coordinador). (2022). *World Report on Higher Education 8*, GUNI, Barcelona.

⁽³⁾ Véase: UNESCO-CEPAL-UNICEF. (2022). *La Encrucijada de la Educación en América Latina en el Caribe; Informe Regional de Monitoreo ODS-4-Educación 2030*. UNICEF, Panamá.

⁽⁴⁾ De acuerdo con la CEPAL, La región aún cuenta con el “bono demográfico”, que significa una reducción de la tasa de dependencia entre las personas potencialmente inactivas (de 0 a 14 años y de 65 y más) y las personas potencialmente productivas (de 15 a 64 años) [...]. De acuerdo con sus proyecciones, la tasa de crecimiento anual de la población regional era de 2,8% (a mediados del siglo pasado) mientras que en la actualidad es de solo 1.2%. En 2025 la población latinoamericana será de 656 millones y de 707 millones en 2040. En 2050 uno de cada 4 latinoamericanos será mayor de 60 años. Alicia Bárcena. “Cambios demográficos en América Latina: una ventana de oportunidad”. *Revista América Economía* 01-07-2021. CEPAL, Santiago de Chile. s/p.

⁽⁵⁾ Didriksson, A. “Los (des) caminos de la educación superior latinoamericana: de la CRES 2008 a la construcción de un escenario de transformación”, En: Meneghel, Stela Maria; Silva de Camargo, Murilo; y, Speller, Paulo (Orgs.) (2018). *De Havana a Córdoba: Dúas Décadas de Educacao Superior na America Latina*. Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, Brasilia. Pp. 211-241.

⁽⁶⁾ Jeffrey Funk, Lee Vinsel, and Patrick McConnell. (2022). “Web3, The Mataverse, and the Lack of Useful Inovation”. *American Affairs*. Winter 2022, vol. VI, Number 4, pp. 23-35. “This period of low productivity growth has remained true right up through the technology bubble of the last decade, whe technophiles were signing the praises of robots and AI. Indeed, contrary to expectations that the Covid-19 pandemic would spur ever widening adoption of automation in businesses, productivity was negative for the first two quaters of 2022” (p. 24). Ver también la argumentación respecto de la caída del neoliberalismo: Paul Mason (2015). *Postcapitalism, a guide to our future*. Penguin Random House, United Kingdom. Asimismo, en un informe sobre las patentes en Estados Unidos de 2022, elaborado por la empresa IFI Claims, se destaca que. por primera vez, la empresa que más patenta en USA es la coreana Samsung y que supera a IBM, y que, además, están despuntando los países asiáticos Como Corea del Sur, China y Japón) por delante de los países europeos. Nota de Pere Escorsa, miembro del Millennium Project, en: <https://www.ifi-claims.com/rankings/htm>

⁽⁷⁾ Véase, Antonio Negri. (2020). *De la Fábrica a la Metrópolis*. Editorial Cactus, Argentina; y, Francesco Maniglio. (2016). *El gobierno del General Intellect, la explotación del conocimiento y la miseria de la humanidad*. Ediciones CIESPAL, Ecuador.

(8) “Se inicia un nuevo ciclo de acumulación, pero con diferentes formas de gestionar los procesos productivos y de establecer la mediación social. También se modifican las dinámicas de generación y apropiación del plusvalor [...] Las grandes crisis trastocan asimismo la geografía de la acumulación, trasladando la dinámica principal de la misma hacia otras localizaciones. Lo que quiere decir que otras formaciones socio-estatales son susceptibles de convertirse en nuevos centros sistémicos”. Andrés Piqueras. (2015). *Capitalismo Mutante*. Icaria Editorial, Barcelona. P. 18-19.

(9) En este sentido resultan interesante los trabajos que se presentan en: Michael Jacobs y Mariana Mazzucato. (2023). *Otro Capitalismo tiene que Ser Posible*, pensar por fuera de la ortodoxia. Siglo XXI Editores. Argentina. Por ejemplo, en el trabajo de Carlota Pérez, “Capitalismo, Tecnología y una Edad de Oro Global Verde: el papel de la historia en ayudar a moldear el futuro”, se señala que “hace falta un cambio radical en las políticas para inclinar decididamente el campo de juego hacia el crecimiento y la innovación verdes como la nueva dirección de nuestra era, y que a las políticas pueden recuperar el crecimiento y el empleo y reducir la desigualdad [...] el resultado puede describirse como un “cambio de paradigma tecnoeconómico”, que genera una profunda transformación en las formas de trabajar y consumir, así como en los estilos de vida y las aspiraciones de la sociedad entera” p. 277 y 279.

(10) Daniel Innerarity (2009). *El Futuro y sus Enemigos. Una defensa de la esperanza política*. Barcelona, Paidós. p. 28-29.

(11) Véase para el caso de México: Raúl Delgado Wise, Mónica Guadalupe Chávez Elorza y Selene Gaspar Olvera (2022). *La Migración Mexicana Altamente Calificada de Cara al Siglo XXI: problemática y desafíos*. CONACYT, México.

(12) Este asunto, como muchos otros, se han adoptado, de forma imitativa, del modelo estadounidense que padece, a pesar de sus fanáticos y promotores, de enormes deficiencias y de altos niveles de obsolescencia. Para el caso: “There are too many papers for researchers to read, causing publications counts or dubious indices like de h-index to become mostly useless. Counting the number of publications or calculating h-factors has created an environment of quantity over quality, in which the status of the submitter often determines the outcome. Papers with more than one hundred authors are not uncommon. Some estimates say half of all peer-reviewed articles are not read by anyone other than the author, journal editor, and reviewers”. Jeffrey Funk, et. al. (2022), ob.cit. p. 32. También P. Albach presentó esta transfiguración desde hace ya bastante tiempo, en su trabajo comparado sobre la cultura de los académicos en varios países del mundo. Véase también, Philip G. Altbach (editor). (2002), *The Decline of the Guru, the academic profession in developing and middle-income countries*. Center for International Higher Education, Boston.

(13) Véase, Axel Didriksson “De la conciencia crítica a la producción de un conocimiento sustentable y de bien social. En: Suasnábar, Claudio; Del Valle, Damián; Didriksson, Axel y Korsunsky, Lionel. (2018). “Balance y Desafíos Hacia la CRES 2018. CLACSO-Universidad Nacional de las Artes, Argentina. pp. 49-59.

(14) Didriksson, Axel; Álvarez, Freddy; Caamaño, Carmen; Del Valle, Damián; Perrotta, Daniela; Caregnato, Celia; y, Miorando, Bernardo. "Universidad y Pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo. Revista Educación Superior y Sociedad, 2021, Vol. 33, No. 2, pp. 53-91. También: Didriksson, Axel y Sarraute, María Magdalena (2022). Educación Superior y Pandemia en Iberoamérica. Facultad de Estudios Superiores de la UNAM-Cuatitlán, México.

(15) Véase: Héctor Casanueva (editor), (2022). Prospectiva del Siglo XXI, entender las megatendencias y la nueva globalización para construir futuros desde la Prospectiva Estratégica. Centro Latinoamericano de Globalización y Prospectiva, Argentina.

(16) Klaus Schwab (2021), La Cuarta Revolución Industrial. Penguin Random house, Barcelona.

(17) Daniel y Richard Susskind (2022), the Future of the Professions, how technology Will transform the work of human experts. Oxford University Press, United Kingdom.

(18) Paola Aceituno y Weichen Shih (2020). "El futuro del trabajo: incertidumbre, habilidades y desafíos para la educación universitaria". Revista de Prospectiva y Estrategia, Serie documentos. No. 5, p. 4.

(19) Aceituno y Shih, ob. Cit. p. 8.

(20) En 2019 llegó al poder un gobierno progresista en México, con la presidencia de Andrés López Obrador que abre esta nueva época, así como con Alberto Fernández, en Argentina. En 2021: Pedro Castillo en Perú, (ahora asediado y preso por un golpe de Estado); en 2022 con Gabriel Boric en Chile; Luis Arce Catacora en Bolivia; Xiomara Castro en Honduras; Gustavo Petro en Colombia; y, Luis Ignacio da Silva en Brasil.

(21) SEP. Ley General de Educación Superior. Diario Oficial, abril de 2021.

(22) Cámara de Diputados, Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. Gaceta Parlamentaria, año XXVI, No. 6174-XII, 13 de diciembre de 2022, México.

(23) Sergio Alejandro Lancheros y Andrés Felipe Mora (2022). Revista Nómadas, Universidad Central de Colombia, Vol. 56, enero-diciembre, p. 52.

(24) Idem, p. 59.

(25) Documento del Gabinete de Transición Gubernamental. Relatoría Final, diciembre 2022, p. 15 y 35 (con traducción libre del autor: AD).

(26) Educación Superior y nueva constitución en Chile. Diario constitucional, 11/01/2023.



5. ¿Hacia dónde va la educación superior en México?

Where is higher education heading in Mexico?

Sylvie Andree Didou Aupetit* @ 

*Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativa, Ciudad de Mexico, Mexico.

RESUMEN

Refiriéndonos a los avances presentados por la UNESCO en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y a otros documentos producidos por esa organización sobre los Futuros de la educación, analizamos cuáles problemáticas atiende prioritariamente México para alcanzar las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4 (ODS-4), respecto de la educación superior. Después de exponer los resultados de las políticas públicas implementadas con el propósito de mejorar los servicios de enseñanza, con propósitos de equidad, inclusión y calidad, presentamos las políticas aplicadas desde 2015 (fecha en la que México suscribió la Agenda) para cumplir con el compromiso. Encontramos que algunos indicadores son problemáticos para su consecución.

Palabras clave: ODS-4; educación superior; futuro; calidad; inclusión

Where is higher education heading in Mexico?

ABSTRACT

Taking as a reference the progress presented by UNESCO in connection with the 2030 Agenda for Sustainable Development and other documents produced by the organization on the Futures of Education, we analyzed which problems Mexico addresses as a priority in order to achieve the goals of Sustainable Development Goal No. 4 (SDG-4), related to higher education. After presenting the results of the public policies implemented with the purpose of improving education services, with equity, inclusion and quality purposes, we presented the policies applied since 2015 (date on which Mexico signed the Agenda) to fulfill the commitment. As a result, we found that some indicators are problematic for its successful achievement.

Keywords: SDG-4; Higher Education; Future; Quality; Inclusion

Qual é o rumo do ensino superior no México?

RESUMO

Tomando como base os progressos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO e outros documentos produzidos por essa organização sobre os Futuros da Educação, analisamos quais são os problemas enfrentados pelo México para alcançar, particularmente, o ODS Nº 4 (ODS-4). Após descrever os resultados das políticas públicas implementadas com o objetivo de melhorar os serviços educacionais para fins de equidade, inclusão e qualidade, apresentamos as políticas implementadas desde 2015 (quando o México assinou a Agenda) para cumprir o compromisso. Constatamos que alguns indicadores são problemáticos para sua realização.

Palavras-chave: ODS-4; ensino superior; futuro; qualidade; inclusão

Où va l'enseignement supérieur au Mexique?

RÉSUMÉ

En considérant les développements de l'Agenda 2030 pour le développement durable de l'UNESCO et d'autres documents produits par cette organisation sur l'avenir de l'éducation, nous avons analysé les que le Mexique doit traiter en priorité pour atteindre ses engagements en ce qui concerne l'objectif de développement durable n° 4 (ODD-4). Après avoir présenté les résultats des politiques publiques mises en œuvre dans le but d'améliorer les services éducatifs à des fins d'équité, d'inclusion et de qualité, nous présentons les politiques mises en œuvre depuis 2015 (date à laquelle le Mexique a signé l'Agenda) pour respecter l'engagement. Nous avons constaté que certains indicateurs sont difficiles à atteindre.

Mots-clés: ODD-4; enseignement supérieur; futur; qualité; inclusion

1. INTRODUCCIÓN

Antes de la pandemia de COVID-19 o durante su transcurso, organismos internacionales y expertos propusieron ejercicios de prospectiva sobre la educación superior, para 2030 o incluso 2050. Definir una hoja de ruta para reforzar la sustentabilidad de la educación superior dio pie a glosas académicas y a compromisos diplomáticos. Justificó reformas para democratizar la oferta, sea aumentando la matrícula sea interculturalizando programas y establecimientos. Si la vinculación entre educación superior y justicia social siempre fue parte de las políticas nacionales, hasta avanzada la segunda mitad del siglo XXI, ocupó, sin embargo, un lugar supeditado en la acción

pública para el cambio educativo, siendo las prioridades el elevar y el asegurar la calidad.

Por ende, el reciente foco sobre inclusión y equidad reactivó la discusión sobre los contenidos de esos conceptos. Esos fueron remitiéndolos éticamente a la justicia social, al respecto a la diversidad y al reconocimiento de la alteridad, en vez de ser medidos instrumentalmente, mediante indicadores preestablecidos. A su vez, los intentos de redefinición conceptual fueron apuntalados por organismos macrorregionales. Así, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC) y las oficinas nacionales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), mediante consultas electrónicas, recabaron las opiniones de expertos, público en general y estudiantes sobre una prospectiva de la educación superior ⁽²⁾.

En este texto, remarcaremos las aristas principales del debate sobre equidad e inclusión, en un contexto nacional encaminado a garantizar que todos accedan a la educación superior, en condiciones de calidad. Expondremos los dispositivos armados por México para cumplir con los compromisos implicados por la suscripción de la Agenda 2030 (UNESCO, 2017). Analizaremos los datos presentados al respecto por el IESALC. Para concluir, apuntaremos algunos puntos a discutir, con base en desacuerdos e identificaremos barreras que determinan los alcances de las iniciativas impulsadas.

En una perspectiva de análisis de política pública, estudiaremos los programas del gobierno federal y las decisiones estratégicas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) respecto de la preconización consistente en no excluir a nadie y en atender a la matrícula en establecimientos que garanticen la pertinencia académica y social de los contenidos transmitidos a los estudiantes. Consideraremos que las posibilidades del país de avanzar en esa dirección están determinadas por los grados de coincidencia entre la situación nacional y el escenario deseable, a escala global, así como por las estrategias elegidas, en una situación particular y en una coyuntura de postpandemia.

Revisaremos documentos como el reporte de IESALC-UNESCO sobre los progresos logrados en torno a la meta de “No dejar a nadie en el camino y proponer una educación de calidad para todos” (Sazbalieva *et al.*, 2021). Destacaremos, entre los indicadores a considerar para la medición de los avances, los de ampliación de la matrícula, de inclusión de los grupos predefinidos

como vulnerables, de “abatimiento”, de la deserción y del número de becas. Entre los programas correctivos de la desigualdad, haremos énfasis en la promulgación de una normativa antidiscriminatoria y en las medidas compensatorias orientadas a democratizar la distribución de oportunidades de acceso, permanencia y egreso, mediante la diversificación de las instituciones de educación superior (IES). Nos interesaremos en cómo las IES de proximidad e interculturales contribuyeron a reducir la inequidad, en ampliar la cobertura y en mejorar la atención a colectivos escasamente representados, remediando así los disfuncionamientos coyunturales y estructurales del sistema de educación superior. A la par, consideraremos que la contracción de los presupuestos mina las posibilidades de impulsar transformaciones (Rodríguez, 2022).

2. EQUIDAD E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN AMÉRICA LATINA

Alcanzar una mayor equidad ha sido un objetivo central en la política social implementada por el gobierno federal, desde los setenta del siglo pasado en México. En una fase inicial, las autoridades procuraron aminorar los sesgos espaciales en la oferta de servicios educativos y superar los traumas provocados por la sangrienta represión del movimiento estudiantil de 1968 y de otras movilizaciones. Buscaron debilitar los efectos de la reproducción social (Bourdieu & Passeron, 1970) mediante una ampliación de las plazas (Dubet, 2011), favoreciendo además una movilidad social selecta de estudiantes con altos rendimientos académicos, aunque desfavorecidos por su pertenencia de clase.

Esa perspectiva correctiva, basada en un mito meritocrático sin sustento estadístico, justificó constantemente una inversión en la desconcentración geográfica del sistema y negociaciones con actores locales para proveer una cobertura creciente. El aumento de los cupos y la expansión de la oferta fueron posibilitados, en el sector público, por la apertura de nuevos campus, la constitución de redes universitarias a escala nacional e incluso internacional y la diferenciación institucional del sistema (Casanova, 1999). Justificaron la puesta en marcha de institutos tecnológicos descentralizados, además de federales, de universidades tecnológicas y politécnicas y de universidades interculturales. En paralelo, el sistema privado se expandió, en un entorno de baja regulación por parte de las autoridades sectoriales y de demanda social de acceso. En el sexenio en curso, otros establecimientos de atención solidaria a la demanda

fueron creados, entre ellos las más de 130 Universidades Benito Juárez para el Bienestar, el Instituto de Estudios Superiores Rosario Castellanos y las universidades de la Salud.

Al evaluar los resultados y las consecuencias de esas políticas, los especialistas subrayaron que la rápida e improvisada masificación de los servicios educativos había acarreado una segmentación de los recursos y de los medios disponibles en los establecimientos (Gil *et al.*, 2009). Sesgó los capitales de reconocimiento de los que beneficiaban los distintos tipos de instituciones, dependiendo de sus misiones, de su ubicación territorial, de sus estudiantes y de sus académicos. De allí, los esfuerzos en las décadas de 1990 y 2000 por actualizar las tipologías institucionales (de la universidad de elite o de investigación a los establecimientos de absorción de la demanda local), definir las atribuciones de cada categoría de establecimiento y adaptar los dispositivos de evaluación (Fresan y Taborga, 1999; Galaz, 1998; Ortega y Casillas, 2014). Eso fundamentalmente para aminorar el creciente descontento de los académicos respecto de las medidas de calidad a las que estaban sometidos (Olaskoaga Larrauri *et al.*, 2022), sobre todo entre los adscritos a establecimientos de absorción de la demanda.

Ante la emergencia, en los años 1990, de movimientos sociales y étnicos movilizados para que el gobierno federal actúe contra las discriminaciones y se comprometa con el acceso de colectivos vulnerables a los servicios de bienestar, incluyendo los de educación superior, ese ensayó nuevos modelos institucionales. Los investigadores abrieron líneas de estudio sobre su relevancia, sus repercusiones en zonas de pobreza/periféricas/alejadas de los centros urbanos, los mecanismos de selección de los primos ingresantes y la eficiencia de las medidas para diversificar el acceso, mediante propedéuticos, vías preferenciales de ingreso o cuotas y para evitar o reducir el abandono.

Los especialistas, asimismo, evaluaron la pertinencia de las tutorías y de las medidas de acompañamiento de los estudiantes en situación de fragilidad académica, mediante cursos remediales o asesorías personalizadas. Procuraron identificar las manifestaciones del racismo universitario y fenómenos de negación de la diversidad estudiantil, en el interior de las IES. Las consideraron como espacios no neutros sino afectados por las mismas expresiones de intolerancia que el resto de su contexto social.

En vista de esa reconceptualización, advirtieron que la calidad era un concepto situado, concertado en el interior de los establecimientos y acordado con ac-

tores externos involucrados en su definición. Señalaron la urgencia de implementar, a escala institucional, intervenciones para incluir colectivos en situación de fragilidad, por razones socioeconómicas, demográficas, físicas o mentales, de diversidad cultural. Recalaron la necesidad de adaptar las medidas de equidad a colectivos precisos: esa dinámica de especificación era susceptible de mejorar su eficacia y, por el otro lado, de erosionar el potencial de replicabilidad. Asimismo, vincularon el concepto de calidad con el de identidad institucional en lugar de remitirlo exclusivamente a los parámetros e indicadores transversales utilizados por los organismos acreditadores. Abrieron así el paso a una reflexión, todavía incipiente en México, sobre cómo alcanzar el objetivo no sólo de no dejar a nadie atrás, sino de atender a estudiantes heterogéneos en instituciones diversificadas, pero de calidad comprobable conforme con sus misiones.

3. LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: DE LO GENERAL A LO REGIONAL

Cuando México firmó la Agenda 2030 de la UNESCO, tenía atrás un largo historial de reflexión-acción en materia de promoción de la equidad y luego de inclusión. Ese había justificado la densificación de la oferta de educación superior y su adaptación a los estudiantes procedentes de grupos vulnerables o no-convencionales. Por ende, cuando el país suscribió el ODS 4, contaba con experiencias para expandir la cobertura (diversificación de las instituciones, campus foráneos o educación virtual).

En respuesta a recurrentes recomendaciones de los organismos internacionales de elevar su tasa de atención a la población, el país había reanudo, desde principios del siglo XXI, la expansión de la matrícula. En 2021, la cobertura había alcanzado un 41.6% del grupo de edad correspondiente. Esa tasa significaba un aumento respecto de la década anterior, pero era todavía inferior al promedio regional (que rebasaba el 50%). En 2020-2021, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el 21.6% de la población mayor a 15 años (5.068.493 estudiantes) estaba inscrita en una IES⁽³⁾. 5271 establecimientos públicos y privados brindaban acceso al nivel en 521 municipios. 64.2% de la matrícula estaba ubicada en el sector público y 21 % cursaba modalidades no escolarizadas. Aunque se mantuvieran desigualdades en su distribución por carreras, tipo de establecimiento, región⁽⁴⁾ y, probablemente,

grupo social, había progresado la equidad de género, con 53.35% de mujeres inscritas (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2022).

Desde principios de los 2000, el gobierno había recibido donaciones y créditos para complementar su política de equidad territorial, de corte convencional, por programas de inclusión poblacional. Puso en marcha iniciativas destinadas, inicialmente, a los estudiantes indígenas y, luego, a los discapacitados. En 2021-2022, sin embargo, la participación de ambos grupos en la matrícula total era reducida (1.22% para los indígenas y 1.28% para las personas con discapacidad), aunque en ligero incremento respecto de 2015-2016. Los criterios de clasificación para delimitar esos grupos no hacían la unanimidad: según el muestreo del Censo 2020, el de hablantes de lengua indígena es muy restrictivo en comparación en el de auto adscripción, al concernir respectivamente 6% y 21% de la población (INEGI, 2022); las definiciones de discapacidad son muy distintas, según los actores involucrados (Didou, 2022). Los encargados de reportar los datos sobre esos grupos en los formatos de control de la SEP, además, los definían en forma distinta.

Por otra parte, ANUIES y la SEP sólo identifican algunos grupos vulnerables en México (indígenas, discapacitados, y, eventualmente, extra-edad). Incluso, la ANUIES sólo registró la participación de los indígenas en la matrícula a partir de 2016-2017. A la fecha, todavía no proporciona información sobre otros grupos en situación de vulnerabilidad (LGBTQ+, migrantes, mujeres jefas de familia). Como lo veremos a continuación, México diferenció su política de cobertura creciente, alineándola sobre la meta general (inclusión) contenida en la Agenda 2030 (UNESCO, 2017) pero sin atender o siquiera contabilizar todas las poblaciones en situación de necesidad.

4. LA CONSULTA DEL IESALC: ¿A QUÉ MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR ASPIRAN LOS MEXICANOS?

La consulta pública organizada por el IESALC y levantada entre mayo y julio 2021 por Internet, muestra un escenario en el que las expectativas de la población mexicana respecto de la educación superior rebasan la sola preocupación por la equidad con calidad, aunque esa ocupa un lugar relativamente importante dentro de las preocupaciones expresadas. Eso, pese a la baja tasa de respuesta nacional respecto de otros países (57 respuestas recopiladas en

México versus 89 en Argentina o 176 en Perú) y de la escasa participación de los estudiantes, en un contexto de aplicación del instrumento en el que América Latina proveyó la mitad aproximadamente de las respuestas recopiladas a escala mundial.

En México, los informantes externaron una aspiración compartida a una sociedad pacificada e inclusiva, preocupada por la ecología y el desarrollo. Señalaron esperar de la educación superior que permita acceder al empleo, utilice creativamente los avances tecnológicos, sea socialmente responsable, flexible e híbrida, de carácter transdisciplinar, con procesos atractivos de enseñanza situada y con académicos mejor formados. En esa perspectiva, sus aspiraciones coincidieron con las expresadas en toda la región.

Esperan conseguir justicia social y sociedades más igualitarias, con los mismos derechos para todos y sin discriminación por razón de género o estatus socioeconómico. Siendo la región más desigual del mundo, esta esperanza de justicia social por parte de los encuestados no fue una sorpresa. [...] Para lograrlo, es necesario un alto grado de acceso e inclusión. Los encuestados esperan ver el fruto de la innovación y las nuevas formas de enseñar y aprender en el futuro, reconociendo que las instituciones de educación superior no pueden quedarse atrás en la tecnología y en los nuevos formatos educativos, que juntos contribuyen a la misma causa: mejorar el planeta en los años venideros. (Sabzalieva et al. 2021, pp. 44 y 45)

Los encuestados esperan tanto una mejor integración de las TIC en los modelos de enseñanza híbrida, presencial o virtual como una capacitación ad hoc de los integrantes de la profesión académica, para que implementen procesos de enseñanza atractivos. Esperan de los establecimientos que revisen las mallas curriculares para ponerlas en sintonía con los requerimientos del mundo laboral. Desean liderazgos institucionales más efectivos para superar las rutinas y enseñar valores o habilidades blandas, indispensables para formar a ciudadanos, críticos y responsables.

Consideran, por lo tanto, que mejorar la educación superior implicará no sólo ampliar su cobertura y su pertinencia ante los grupos atendidos, sino convocar a actores para que acuerden estrategias conjuntas para alcanzar metas que se han quedado, hasta ahora, relegadas en el marco de las estrate-

gias institucionales. Se trata entonces no sólo de cambiar estrategias, sino de transformar mentalidades.

5. EQUIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO, 2019-2024. ¿UN MARCO DE INCENTIVACIÓN PARA EL ALCANCE DEL ODS N° 4?

Las políticas implementadas desde la firma de la Agenda 2030 son, en contraste con las visiones de futuro recogidas por el IESALC, de corte convencional. Aunque el gobierno actual haya buscado remarcar sus diferencias con los equipos que lo antecedieron, conforme con el cambio político denominado Cuarta Transformación (4T), ha mantenido la continuidad de los programas anteriores, reforzando los de expansión geográfica de la oferta (mediante la creación de nuevos establecimientos) y de becas a los individuos, sea que las necesiten por su condición socioeconómica o las merezcan por desempeño. Esos programas intervienen sobre los elementos tradicionalmente seleccionados para alcanzar mejoras de situación (Stamme, 2021). Consideran como respuestas adecuadas la “*reticulación*” más fina del mapa territorial de los servicios educativos, la ampliación de la cobertura y la apertura de instituciones /programas de apoyo a estudiantes “desprotegidos”.

En consecuencia, la enunciación pública de una voluntad de transformación no ha sido acompañada con un cambio sustantivo en las medidas de intervención, ni en una dotación financiera creciente de recursos a todos los establecimientos públicos de educación superior. En 2021, la Dirección General de Educación Superior e Intercultural de la Secretaría de Educación Pública (DGESUI-SEP) declaró que algunos programas previos de asignación de recursos extraordinarios anuales ya no eran vigentes: fue el caso de los de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa S300 (PROFEXCE), de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior U080, el Fondo para Elevar la Calidad de la Educación Superior U067 y el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa S267 (PFCE)⁽⁵⁾. Mantuvo el Fondo de Aportaciones Múltiples⁽⁶⁾ aunque con descensos significativos de los recursos y el Programa de Expansión de la Educación Media Superior y Superior U079, para elevar los cupos.

En contraparte, el gobierno aumentó los recursos para ayudas financieras otorgadas a los individuos. Privilegió a los individuos sobre las instituciones,

entre los entes beneficiados por las asignaciones de recursos públicos. Sin embargo, no recurrió a instrumentos distintos para reducir la exclusión educativa. Abrió nuevas instituciones y reforzó la oferta de educación a distancia⁽⁷⁾. Para cumplir su promesa de campaña, el presidente de la República incorporó a nuevos municipios en la red universitaria para superar las brechas de desigualdad y a principios de 2023, la SEP anunció su compromiso de interculturalizar todas las IES del país.

Respecto de los individuos, el gobierno federal retomó programas tradicionales de becas para poblaciones desprotegidas económicamente (Programa Nacional de Becas-PRONABES, por ejemplo) y los masificó, bajo nuevas denominaciones. Lanzó el programa “Jóvenes Escribiendo el Futuro” en la educación superior. Redireccionó parte de las becas de programas de alcance general a los alumnos del nivel superior (becas de manutención Elisa Acuña de educación superior, becas AMLO, de manutención del gobierno federal y Benito Juárez). Además de proporcionar apoyos económicos diversificados a estudiantes inscritos en escuelas públicas, centralizó los procedimientos de registro mediante la plataforma del Sistema Único de Beneficiarios de Educación Superior (SUBES). Los candidatos fueron seleccionados conforme con criterios de inscripción en instituciones prioritarias (universidades interculturales, universidades Benito Juárez, escuelas normales y escuelas normales rurales, universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, Chapingo, Universidad Pedagógica Nacional, universidades públicas estatales con apoyo solidario, universidades públicas estatales, tecnológicas, politécnicas, universidades públicas federales, institutos tecnológicos federales, o descentralizados y Centro de Desarrollo Rural). También lo fueron por pertenencia a grupos vulnerables (afrodescendientes, indígenas y de escasos recursos) y/o matriculados en instituciones públicas ubicadas en zonas marginadas o con altos índices de violencia⁽⁸⁾.

Más que en lo instrumental, lo innovador de la política pública radicó en la normatividad. El 30 de septiembre de 2019, el Diario Oficial de la Federación (DOF) publicó la Ley General de Educación. Esta enuncia en sus artículos 8 y 16, fracción VI, VII y X que el Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia, en una alineación casi perfecta sobre el ODS n.4. El 20 de abril 2021, el DOF dio a conocer la Ley General de Educación Superior (LGES): además de imprimir una perspectiva de género, la LGES define el

acceso al nivel como un derecho humano cuyo propósito es “el mejoramiento permanente de los procesos formativos que propicien el máximo logro de aprendizaje de los educandos”. (DOF, 20/04/2021; Rodríguez, 2022). Los especialistas y las autoridades señalaron de inmediato que esas disposiciones significaban un atentado contra la autonomía y que el previsible aumento de la matrícula constituiría una carga financiera que las IES públicas no estaban en condiciones de asumir, en sus condiciones presupuestarias.

La pandemia implicó que esas preocupaciones pasarán temporalmente a un segundo plano, por lo menos mientras las instituciones estaban cerradas. Significó también un aplazamiento de lo emprendido gradualmente para responder a las movilizaciones de los rectores. Provocó que se atrasara la puesta en marcha de iniciativas, como la del Fondo para financiar la ampliación y gratuidad de la educación superior, comprometido a finales de 2019 ante los directivos de las IES que no contaban con suficiencia financiera para absorber una demanda de ingreso ingente.

En esa situación, y como prueba de su decisión de aumentar el grado de inclusión en la Educación Superior, el gobierno amplió su definición de los grupos en situación de carencia. Conforme con la atención prestada a la migración de tránsito, de salida y de retorno, encargó al Instituto de los Mexicanos en el Exterior (IME) de la secretaria de Relaciones Exteriores atender a los migrantes, de cualquier origen y procedencia. El IME, aliado con universidades, ofreció a los mexicanos instalados en Estados Unidos cursar carreras de licenciatura a distancia (por ejemplo, en la Universidad Abierta y a Distancia de México-UnADM) para reducir sus déficits de escolaridad respecto de la población de ese país⁽⁹⁾.

El IME también gestionó becas para que ellos pudiesen cursar estudios allí conforme con el Programa Sectorial de Relaciones Exteriores 2020-2024, comprometido con “promover la vinculación, empoderamiento y representación de las comunidades mexicanas y mexicano-estadounidenses para contribuir a mejorar su bienestar en el exterior a través de la oferta de acciones y servicios de educación”⁽¹⁰⁾. En 2021, se inscribieron en ese programa 136 instituciones en Estados Unidos y 3396 estudiantes de origen mexicano, aumentando respectivamente en un 15.4% el número de establecimientos y en un 26.7% el de alumnos en comparación con 2019⁽¹¹⁾.

En febrero 2022, el IME anunció la constitución del Consorcio de Instituciones de Educación Superior para el Desarrollo de las Personas Mexicanas en el Ex-

terior (CIESDEMEX), con una membresía de 40 instituciones. Señaló, en esa ocasión, que otro grupo a atender eran los migrantes retornados a México dado que “la asistencia escolar de las personas retornadas en un rango de edad de 18 a 24 años es únicamente del 21.5% a causa de complicaciones burocráticas en la revalidación y certificación de estudios que generan brechas de desigualdad y de exclusión.” (CIESDEMEX, 2022)

La SEP, a escala nacional, propició la inclusión de las poblaciones vulnerables en el país mediante una redistribución de las plazas vacantes a los aspirantes que no habían sido seleccionados por las universidades a las que candidatearon (Programa Rechazo Cero, lanzado en 2019). Racionalizó la gestión de los cupos no cubiertos de ingreso, para abatir el número de rechazados por los exámenes de selección implementados por las universidades públicas y, particularmente, los establecimientos de prestigio. En 2021, después de renombrar Rechazo Cero como “Tú decides”, propuso

... 49 mil 229 espacios en 203 instituciones de Educación Superior públicas y privadas en todo el país, tales como el Tecnológico Nacional de México; las Universidades Tecnológicas y Universidades Politécnicas; las Universidades Interculturales; la Universidad Abierta y a Distancia de México, así como en las instituciones pertenecientes a la Federación de Instituciones Mexicanas de Educación Superior (FIMPES A.C.) y a la Alianza para la Educación Superior (ALPES A.C.). (SEP, 2021, Boletín 161)

En mayo 2022, para apuntalar dicho programa, la SEP puso en funcionamiento el Registro Nacional de Opciones para Educación Superior (RENOES). La plataforma registra y difunde las carreras con plazas no cubiertas, por tipo, nivel y modalidad de suministro.

6. RESULTADOS ¿MÁS DE LO MISMO O INNOVACIONES?

Muchos programas de construcciones universitarias, de financiamiento a las instituciones y a los individuos operados por el gobierno del presidente López Obrador fueron similares a los aplicados desde hace dos o tres décadas. Pero, asimismo, abonaron a una tendencia más general, la de recentrar la acción pública en el apoyo a los individuos más que a las instituciones. Esa ha sido muy criticada por quienes denuncian intentos del gobierno de des-institu-

cionalizar la vida pública. En educación superior, justificó una reorientación de las iniciativas en pro de la equidad, centradas en aumentar la cobertura a unas amarradas, a incluir colectivos vulnerables para revertir los obstáculos a su ingreso y permanencia en las IES (no aprobación de los exámenes de selección y de las materias, bajo desempeño académico, falta de recursos monetarios, trayectorias interrumpidas de escolaridad).

Para demostrar sus avances en la aplicación de una política de “No dejar a nadie atrás”, México proporcionó a la UNESCO indicadores sobre el incremento de la matrícula procedente de los grupos destinatarios de programas de discriminación positiva (incluyendo un proyecto de universidad para la población afromexicana). Propició un ingreso no selectivo en ciertos segmentos del sistema. No bastan, sin embargo, para monitorear los resultados alcanzados en las cifras de beneficiarios o en los efectos sociales de las políticas públicas o medir la estigmatización de los sujetos y la segmentación interna del sistema.

En relación con el rendimiento de esas iniciativas, preocupa el enfoque de los programas sobre el ingreso más que sobre la retención y el egreso. Los datos sobre estudiantes HLI y discapacitados muestran una constante disminución en su participación en la matrícula, conforme avanzan en su recorrido académico, siendo sus porcentajes de titulación tendientes a cero. Pese a que algunas instituciones hayan procurado retener a los estudiantes en riesgo (Ramírez, 2012), se requiere, en consecuencia, calcular los progresos en equidad e inclusión no sólo en la etapa del ingreso, sino en la de la finalización de las trayectorias⁽¹²⁾. Otra cuestión preocupante es la pertinencia de las herramientas pedagógicas diseñadas para todos (por ejemplo, el programa nacional de tutorías de la ANUIES) y el peligro de convertir acciones eficientes a problemáticas de aprendizaje en registros burocráticos. Una tercera es la de la sustentabilidad de las intervenciones para colectivos de talla reducida, en una situación de financiamiento limitado a la educación superior.

Respecto de la discriminación, la categorización negativa de los beneficiarios de los programas de inclusión ha sido considerada sólo de manera indirecta, hasta ahora, aun cuando establecimientos como la Universidad Veracruzana o la Universidad de Guadalajara han manifestado su adhesión a iniciativas internacionales de lucha contra el racismo. En las universidades interculturales, la movilización de las asociaciones étnicas y de los beneficiarios para impulsar proyectos de educación, con visos de rescate lingüístico o de etnógenes, es

otra prueba que la definición de proyectos diferenciados de educación superior para alumnos en situación de diversidad o de necesidad requiere mayor debate, para no seguir siendo motivo de conflictos recurrentes.

Pese a que las cifras de alumnos inscritos en el nivel superior hayan aumentado en todas las entidades de la República, incluyendo en los estados con porcentajes importantes de poblaciones indígenas y afrodescendientes y a que muchas instituciones hayan inscrito entre sus principios o valores la no discriminación y la inclusión (Universidad Autónoma de Guerrero, UNAM, etcétera), la expansión de la matrícula procedente de esos colectivos no permitió superar las desigualdades espaciales de acceso/egreso ni los sesgos de legitimidad o de prestigio entre las IES, según su subsistema de adscripción. El norte y el centro del país ostentan altas tasas de ingreso/egreso a la educación superior, mientras el sur sigue rezagado en una perspectiva de igualación de oportunidades. En paralelo, los estudiantes matriculados en instituciones con programas compensatorios las eligen, frecuentemente, por imposibilidad de matricularse en otras opciones. Esas instituciones tienen tasas de egreso y titulación inferiores al promedio y penan por consolidar sus posgrados. Es el caso de las universidades interculturales (Lloyd, 2019).

Dada la complejidad de los factores que inciden en las elecciones individuales de cursar en determinada institución una carrera de educación superior y de concluirla, es legítimo preguntarse si la expansión en el número de las becas, importante para las decisiones de continuación de estudios de los individuos en situación de precariedad, la apertura de instituciones no-convencionales y la consolidación de la educación virtual tendrán los efectos esperados en cuanto a volver la cobertura socialmente incluyente, a abatir el abandono, a desencadenar una movilidad socio-económica de los desprotegidos y a formar ciudadanos globales. Para ello, se requiere evaluar la pertinencia de las políticas de inclusión y equidad, no tanto en términos cuantitativos (número de apoyos suministrados/beneficiarios alcanzados) sino de educación para el ejercicio profesional y la ciudadanía. Sólo así será factible rediseñar IES de calidad, diferenciadas, adecuadas a la diversidad de las sociedades contemporáneas y responsables a las aspiraciones y expectativas de quienes se interesan en su futuro.

Si bien el ODS n. 4 concierne directamente la educación, otros ODS serían potencialmente aplicables a las IES. El ODS n. 8, por ejemplo, recomienda

transmitir a la población competencias que garanticen un “trabajo decente” e incentiven el desarrollo de los países. La n.10 llama la atención sobre la relevancia de tener instituciones eficientes. Esos ODS conforman un escenario de preconizaciones que las autoridades sectoriales deberían tomar en consideración. Una evaluación integral de los avances en cuanto a cumplimiento de las metas de educación superior, prescriptas por la Agenda 2030, debería entonces reportar los progresos o los retrocesos en materia de conducción administrativa de las IES. No obstante, no hemos encontrado reportes sobre esos tópicos.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los avances logrados difieren según la perspectiva cuantitativa y cualitativa. Existen dudas para demostrar la construcción de instituciones eficientes y, aun cuando han sido pocos, los avances que se reportan se ubican con preferencia es en la perspectiva de índole cuantitativa.

En años recientes, especialistas en estudios organizacionales han advertido que desorbitadas exigencias administrativas están ampliando las zonas de “dis-funcionamientos” en las IES y maximizan el peso de controles burocráticos incompatibles con las actividades intelectuales. Señaló recientemente uno de ellos:

Un sistema de evaluación que acredita instituciones, programas e individuos, insumos, procesos y resultados en la academia, se ha tornado en un laberinto auspiciado por la burocracia, en el que el académico se pierde por tener que estar rindiendo continuamente informes distintos, para distintas instancias de la burocracia, y probando todo lo que haya hecho para fines de medición del desempeño. Hay que juntar papeles y más papeles, toda suerte de comprobantes para integrar un expediente que nadie revisa o que se revisa por encima. (Muñoz, 2019, p. 84)

Un reporte integral sobre los progresos en el alcance de los ODS en educación superior debería entonces atender esos indicadores. También debería monitorear los esfuerzos de las IES para mejorar la atractividad de sus programas de estudio y facilitar las trayectorias de inserción profesional de sus egresados. Las IES, entre sus compromisos a futuro, han de comprometerse a preservar

las ventajas brindadas por un título universitario, a resolver la hipertrofia de sus burocracias y a asegurar un debido control de calidad de sus procesos de gestión.

Los estudiosos señalaron que la inclusión de todos en la educación superior sería una característica ineludible de su futuro. Advirtieron que, más allá de los discursos y de la buena voluntad, implicará articular los programas de atención prioritaria, crear entornos caracterizados por una participación autónoma de los usuarios y de las familias, emprender una capacitación multinivel y contar con contextos amigables. Sería importante que México, con sus tradiciones clientelistas y de toma de decisión vertical, busque reunir esas condiciones de éxito para optimizar los efectos de sus programas, poniendo énfasis en la satisfacción de los usuarios y en el bienestar de los docentes (Iturrieta, 2014).

En forma similar, convendría que las estrategias de atención según las poblaciones focalizadas sean negociadas. Para ello, importan estudios de planeación educativa y de factibilidad institucional, pero también esquemas de vinculación participativa con sectores interesados y obligaciones de rendición de cuentas concertadas. Es improbable que programas de equidad e inclusión voluntaristas, que no hayan sido acordados con aliados, internos y externos, sean efectivos.

De manera circunscrita, urge producir balances cualitativos y cuantitativos sobre los programas encaminados a aumentar la matrícula y a incrementar, dentro de ella, el peso relativo de los estudiantes vulnerables: ¿qué programas funcionan y cuáles no? Responder esa pregunta implica analizar las decisiones, las condiciones, los procesos de instrumentación y los pactos en torno a su viabilidad. Las políticas de austeridad (que algunos califican de austericidad) y su desligamiento de las dinámicas de crecimiento de la educación superior (Poblano-Chávez, 2022) ponen en duda la posibilidad de mantener, por ejemplo, los programas de becas en su nivel actual, debido a su costo incremental y a la explosión de la demanda ante la agravación de los índices de pobreza y de desigualdad, causada por la pandemia.

Para elevar el grado de cumplimiento de los objetivos perseguidos por los programas de distribución de oportunidades de educación superior de calidad, finalmente, habría que examinar la posibilidad de poner en marcha dispositivos eficaces de alerta sobre resultados y disfuncionamientos, evaluarlos en térmi-

nos de consecución de objetivos y no solo de cifras y registrar sistemáticamente prácticas útiles y fallidas, para brindar una información fidedigna a interesados, especialistas y operadores.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo es un producto de la Cátedra UNESCO-Cinvestav denominada *Globalidad y educación superior*. El trabajo de campo ha sido financiado gracias al apoyo brindado por el CONAHCYT al proyecto A-1-S 8492.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2022). *Anuario estadístico de educación superior*. ANUIES. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.424>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. Editions de minuit. <https://doi.org/10.2307/3320533>
- Casanova, H. (1999). Educación superior en América Latina: políticas y gobierno. *Revista Española de educación comparada*, (5), pp. 155-176. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15034>
- Consortio de Instituciones de Educación Superior para el Desarrollo de las Personas Mexicanas en el Exterior. (2022). *Presentación*. CIESDEMEX. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15034>
- Diario Oficial de la Federación. (2021). *Decreto por el que se expide la Ley general de educación superior y se abroga la Ley para la coordinación de la educación superior*. DOF. México, SEGOB <https://doi.org/10.14482/esal.3.10814>
- Didou, S. (2022). *Los institutos tecnológicos en México (2010-2020): statu quo, reformas y reconfiguraciones*. ANUIES. ISBN 978-607-451-177-2. <https://bit.ly/42Ypem4>
- Dubet, F. (2011). Egalité des places, égalité des chances. *Études*. 1 (414), pp. 31 – 41. <https://doi.org/10.3917/etu.4141.0031>
- Fresán, M. y Taborga, H. (1999). *Tipología de las instituciones de educación superior*. ANUIES. <https://doi.org/10.35429/jtae.2020.12.4.1.9>
- Galaz, J. (1998). Sobre la clasificación de las instituciones mexicanas de educación superior. *Revista de Educación Superior*, 27(106), 21 p. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.08.002>

- Gil, M., Mendoza, J., Rodríguez, R., y Pérez, M. J. (2009). *Cobertura de la educación superior en México*. ANUIES, 288 p. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.424>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). Comunicado de prensa núm. 430/22 8 de agosto de 2022 página 1/7. INEG. *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas*, 7 p. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1xxvwr.99>
- Iturrieta, S. (2014). Educación superior: su masificación y efectos en la satisfacción profesional y la cohesión social. *Argumentos* 27(76), pp. 57-79. <https://bit.ly/3CBJi2l>
- Lloyd, M. (2019). Las universidades interculturales en México, 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futuros. Capítulo III. En Lloyd, M. (coord.) *Las universidades interculturales en México: Historia, desafíos y actualidad*. (69-96) UNAM/IISUE/PUEES <https://doi.org/10.46377/dilemas.v3i2i.2010>
- Muñoz, H. (2019). La burocracia universitaria. *Revista de Educación Superior*, 48 (189), pp. 72-94. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.617>
- Olaskoaga-Larrauri, J., Rodríguez-Armenta, C. & Marúm-Espinosa, E. (2022). Disagreement in the conceptualization of educational quality and job satisfaction. *Social Sciences*, 11 (7); pp. 287-301, <https://doi.org/10.3390/socsci11070287>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. UNESCO. <https://bit.ly/43W49di>
- Ortega, J. C. y Casillas, M. (2014). Repensar la clasificación de las Instituciones de Educación Superior en México, una propuesta. *Colección Pedagógica Universitaria*. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i19.971>
- Poblano-Chávez, D. (2022). Disparidades entre la matrícula y el financiamiento de las instituciones públicas de educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), pp. 773-799. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.527>
- Ramírez García, R. G. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar: la construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. ANUIES. <https://bit.ly/3Nh6Grd>
- Rodríguez, R. (2022). *La Educación superior en México; hacia la obligatoriedad y la gratuidad*. UNAM, PUES, 7 p. <https://bit.ly/3qX9m5E>

- Sabzalieva, E., Abdrasheva, D., Chacón, E., Cuadros, J. A., Gallegos, D., Gamarra Caballero, D., Leis, B., Lily, L. y Morales, D. (2021). *Caminos hacia 2050 y más allá Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior*. UNESCO-IESALC. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33879>
- Sabzalieva, E., Abdrasheva, D., Chacón, E., Cuadros, J. A., Gallegos, D., Gamarra Caballero, D., Leis, B., Lily, L. y Morales, D. (2021). *Los futuros de la educación superior*. <https://bit.ly/3qVMwvp>
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Pone en marcha SEP el programa “Tú decides: Opciones en educación superior”*. Boletín (161). <https://doi.org/10.35997/unacformacionemprendimientogh8>
- Stamme, N. (2021). Avantages et inconvénients des différentes méthodes d'évaluation: comment choisir? En Trosa, S. (coord). *Evaluer les politiques publiques pour améliorer l'action publique*. Une perspective internationale 35-55. Institut de la gestion publique et du développement économique / Comité pour l'histoire économique et financière de la France. <https://doi.org/10.4000/books.igpde.1280>

NOTAS

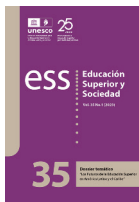
- (1) UNESCO. (2017). La UNESCO Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://bit.ly/43W49di>
- (2) Sabzalieva, E. et al. (2021). Los futuros de la educación superior. <https://bit.ly/3qVMwvp>
- (3) INEGI (2021) Características educativas de la población. <https://https://bit.ly/3DetGTh>
- (4) “La Ciudad de México está en el 95 por ciento de cobertura, en tanto que Oaxaca, Chiapas y Guerrero oscilan entre 22 y 24 por ciento. En este último estado, añadió que en el año 2000 el indicador de cobertura se ubicó 1.6 puntos porcentuales debajo de la media nacional y actualmente esta diferencia es de 16.8 puntos, es decir, 10 veces más”. (Valls, 2021, citado en La Jornada. Xantomila, J. (12 de mayo, 2005) Llama ANUIES a crear Fondo especial para gratuidad en educación superior. La Jornada. <https://bit.ly/44HnSgy>)
- (5) Gobierno de México (2020). Programa de Expansión de la Educación Media Superior y Superior U079. <https://bit.ly/465Twd6>
- (6) Pasó de 1.606.937,75 pesos en 2015 a 1.268.713,32 en 2022. Gobierno de México (2023) Fondo de aportaciones múltiples. <https://bit.ly/3rlRrG3>
- (7) Coneval (2020) Programa Coneval. <http://https://bit.ly/3pR4DT2>
- (8) Subes becas 2023-2024 (2023) Consultado el 19 de mayo de 2023. <https://bit.ly/3Dn16ih>

⁽⁹⁾ El 53% de la población de origen mexicano entre 25 y 45 años no cuenta con título de bachillerato. El 8% de los mexicanos en Estados Unidos cuenta con un título universitario de licenciatura o de posgrado contra el 33% de la estadounidense. SEP (2022) Consorcio de Instituciones de educación superior para el desarrollo educativo de las personas mexicanas en el exterior (CIESDEMEX) <https://bit.ly/3rruvoZ>

⁽¹⁰⁾ Secretaría de relaciones exteriores. Becas IME 2023. Consultado el 19 de mayo de 2023. <https://bit.ly/30hqvjN>

⁽¹¹⁾ Instituto de Mexicanos en el Exterior (IME) IME becas. Consultado el 19 de mayo de 2023. <https://bit.ly/3XSmcí0>

⁽¹²⁾ “Los jóvenes que estudiaron una carrera universitaria enfrentan una menor informalidad, con una tasa de 51.9%, mientras que para aquellos que únicamente terminaron la secundaria aumentan las posibilidades de laborar en la informalidad, con una tasa del 76%. Además, por cada 100 pesos que gana por su trabajo un joven con carrera profesional el joven que estudió hasta la secundaria recibe 78. Contar con un mayor nivel educativo brinda mayores posibilidades de conseguir un empleo formal y mayores ingresos. Estos datos confirman las expectativas de los jóvenes respecto a la educación profesional.” Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) Panorama educativo y laboral de los jóvenes en México. Consultado el 19 de mayo de 2023. <https://bit.ly/3rB06mj>



6. La educación superior para el 2050. Desafíos y oportunidades para un futuro no tan lejano

Higher education for 2050. Challenges and opportunities for a not so distant future

Rosa Alicia Rojas Paredes* @ 

* Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México.

RESUMEN

En este artículo reflexionamos sobre los principios, estrategias y propuestas de la UNESCO en relación con la Educación Superior para el año 2050, con el objetivo de analizar la articulación de dichos principios con la realidad del subsistema de educación superior mexicano. El trabajo está organizado en tres partes: en la primera, analizamos la importancia de los principios propuestos para el futuro de la educación, en una segunda parte, se aborda la articulación de dichos principios con los objetivos y funcionamiento de las instituciones de educación superior de carácter público y en la parte final reflexionamos sobre los desafíos que implica la puesta en marcha de los postulados educativos sugeridos por la UNESCO y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), en el contexto de la educación superior mexicana. La metodología de investigación es de tipo explicativa, buscando las razones y el porqué del fenómeno educativo analizado. Los ejes que guían la reflexión son: a) el significado político y educativo de un nuevo contrato para la educación, b) el carácter de la educación como bien público y, c) las interrelaciones entre educación, desarrollo y democracia. Se finaliza con sugerencias para adecuar la educación superior en el país a las nuevas demandas sociales y políticas para un desarrollo con calidad de vida y democracia.

Palabras clave: Educación Superior; democracia; equidad; problemas sociales; educación y desarrollo

Higher education for 2050. Challenges and opportunities for a not so distant future

ABSTRACT

In this article we studied the principles, strategies and proposals of UNESCO in relation to Higher Education for the year 2050, with the objective of analyzing the articulation of these principles with the reality of the Mexican higher education subsystem. The paper is organized in three parts: in the first one, we analyze the importance of the proposed principles for the future of education; in the second one, we address the articulation of these principles with the objectives and functioning of public higher education institutions; and in the final part, we reflect on the challenges involved in implementing the educational postulates suggested by UNESCO and the UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC), in the context of Mexican higher education. The research methodology is of an explanatory nature, seeking the reasons for the educational phenomenon analyzed. The axes that guide the reflection are: a) the political and educational meaning of a new contract for education, b) the nature of education as a public good and c) the interrelationships between education, development and democracy. It ends with suggestions for adapting higher education in the country to the new social and political demands for development with quality of life and democracy.

Keywords: Higher Education; Democracy; Equity; Social Problems; Education and Development

Ensino superior para 2050. Desafios e oportunidades para um futuro não tão distante

RESUMO

Neste artigo, refletimos sobre os princípios, estratégias e propostas da UNESCO em relação ao Ensino Superior para o ano 2050, com o objetivo de analisar a articulação destes princípios com a realidade do subsistema de ensino superior mexicano. O documento está organizado em três partes: na primeira, analisamos a importância dos princípios propostos para o futuro da educação; na segunda, abordamos a articulação destes princípios com os objetivos e funcionamento das instituições públicas de ensino superior; e na parte final, refletimos sobre os desafios envolvidos na implementação dos postulados educacionais sugeridos pela UNESCO e pelo Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), no contexto do ensino superior mexicano. A metodologia de pesquisa é de natureza

explicativa, procurando as razões e os motivos do fenómeno educacional analisado. Os eixos que orientam a reflexão são: a) o significado político e educacional de um novo contrato para a educação, b) o carácter da educação como bem público e c) as interrelações entre educação, desenvolvimento e democracia. O trabalho termina com sugestões para adaptar o ensino superior no país às novas exigências sociais e políticas de desenvolvimento com qualidade de vida e democracia.

Palavras-chave: Ensino Superior; democracia; equidade; problemas sociais; educação e desenvolvimento

L'enseignement supérieur en 2050. Défis et opportunités pour un avenir pas si lointain

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous réfléchissons aux principes, stratégies et propositions de l'UNESCO en matière d'enseignement supérieur pour l'année 2050, dans le but d'analyser l'articulation de ces principes avec la réalité du sous-système d'enseignement supérieur mexicain. Le document est organisé en trois parties: dans une première partie, nous analysons l'importance des principes proposés pour l'avenir de l'éducation; dans une deuxième partie, nous abordons l'articulation de ces principes avec les objectifs et le fonctionnement des établissements publics d'enseignement supérieur; et dans une dernière partie, nous réfléchissons aux défis posés par la mise en œuvre des postulats éducatifs suggérés par l'UNESCO et l'Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC), dans le contexte de l'enseignement supérieur mexicain. La méthodologie de recherche est de nature explicative, recherchant les raisons et les motivations du phénomène éducatif analysé. Les axes qui guident la réflexion sont: a) la signification politique et éducative d'un nouveau contrat pour l'éducation, b) la nature de l'éducation en tant que bien public et c) les interrelations entre l'éducation, le développement et la démocratie. L'article termine par des suggestions visant à adapter l'enseignement supérieur du pays aux nouvelles exigences sociales et politiques en matière de développement avec qualité de vie et démocratie.

Mots-clés: Enseignement Supérieur; démocratie; équité; problèmes sociaux; éducation et développement

"...la educación nos prepara no sólo para la ciudadanía, sino también para el trabajo y sobre todo, para darle sentido a nuestra vida... A mi juicio, cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener la democracia con vida y en un estado de alerta"

Martha C. Nussbaum

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto mundial de múltiples incertidumbres la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), nos invita a reflexionar sobre el futuro de la educación superior con una perspectiva al 2050.

En función de tal perspectiva, el trabajo está organizado en tres partes: en la primera analizamos la importancia de los principios propuestos para el futuro de la educación, en una segunda parte se abordará la articulación de dichos principios con la visión y retos de la educación mexicana y en la parte final reflexionamos sobre los desafíos que implicaría la puesta en marcha de los postulados educativos sugeridos por la UNESCO en el contexto de la educación superior mexicana.

Tomamos para el análisis los siguientes ejes: a) el significado político y educativo de un nuevo contrato para la educación, b) el carácter de la educación como bien público y c) las interrelaciones entre educación, desarrollo y democracia.

Vivimos con preocupaciones de todo tipo, desde las tradicionales a las que se han enfrentado las personas en relación a sus necesidades básicas de salud, alimentación, trabajo, educación, vivienda a las preocupaciones por las crisis económicas, las desigualdades generadas por modelos de desarrollo desiguales y concentradores de riqueza en unos cuantos, los efectos del cambio climático, conflictos y guerras en amplias regiones del mundo. Si bien la incertidumbre no es nueva, nos dice el Informe sobre Desarrollo Humano 2021-2022 si se puede considerar la prefiguración de un *nuevo complejo de incertidumbre*. Ante un panorama incierto no hay certezas; no contamos con respuestas y menos aún con herramientas conceptuales que guíen la acción social y gubernamental.

Nos enfrentamos a “el peligroso cambio planetario del Antropoceno; la búsqueda de transformaciones sociales de gran envergadura al mismo nivel que la revolución industrial; los antojos e indecisiones de las sociedades polarizadas” (PNUD, 2022, p.3). El reflejo de estas tendencias genera inseguridad e inestabilidad social e individual. Ante este nuevo complejo de incertidumbre nos preguntamos ¿cuál debe ser el rumbo de la educación superior y cuáles las competencias a desarrollar como parte esencial del desarrollo humano, te-

niendo en consideración el acelerado cambio tecnológico, el cambio climático y la necesidad de transitar hacia sociedades más incluyentes y democráticas? ¿Qué capacidades tienen relevancia y de qué manera?

Si optamos por el paradigma del Desarrollo Humano, sabemos que este implica la igualdad de oportunidades en educación, mediante la cual las personas aumenten sus capacidades cognitivas, destrezas y habilidades de manera integral, para mejorar su desempeño en el mercado laboral y el incremento de su bienestar económico social, sino también que les permita participar y actuar en democracia. De ahí la importancia de reflexionar sobre el futuro de la educación, en especial el de la superior.

Para abordar los muy variados problemas que se desprenden de los escenarios de incertidumbre, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), nos invita a reflexionar a través de una trilogía de documentos: 1) Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación; 2) Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la Educación Superior hasta 2050 y 3) Más allá de los límites nuevas formas de reinventar la Educación Superior ⁽¹⁾. A continuación, nos referimos abreviadamente a sus componentes centrales.

2. LOS PRINCIPIOS FUNDACIONALES

2.1. Para abordar los viejos y nuevos problemas educativos nos propone un conjunto de elementos para establecer un *nuevo contrato social para la educación*; teniendo en consideración que los entornos ambientales y sociales están marcados por a) una presión sobre nuestro medio natural, b) que el tejido de la sociedad civil y la democracia están perdiendo firmeza en muchos lugares del mundo y c) que las innovaciones tecnológicas no están orientadas como deberían a la equidad, inclusión y participación democrática.

De inicio, nos proponen reflexionar y trabajar por un *nuevo contrato social educativo*, entendido como

...un acuerdo implícito entre los miembros de una sociedad de cooperar para obtener un beneficio común. Un contrato social es más que un convenio, ya que refleja normas, compromisos y principios que tienen un carácter legislativo formal y que están culturalmente arraigados. **El punto de partida es una visión**

común de los fines públicos de la educación. Este contrato consiste en los principios fundacionales y organizativos que estructuran los sistemas educativos, así como en el trabajo distribuido que se realiza para crearlos, mantenerlos y perfeccionarlos. (UNESCO, 2021, p. 7)

Formulación que nos evoca el clásico concepto de *contrato social* de Rousseau, quien señala que "... el pacto social establece entre los ciudadanos una igualdad tal, que se comprometen todos bajo las mismas condiciones y, por tanto, que deben gozar de los mismos derechos. Así, por la naturaleza del pacto, todo acto de soberanía, es decir, todo acto de voluntad general, obliga y favorece a todos los ciudadanos; de suerte que el soberano solo conoce el cuerpo de la nación y no distingue a ninguno de aquellos que la componen" (Rousseau, 2007, p.64).

Planteamiento que retomo en dos planos, uno sobre el papel de los ciudadanos y el otro sobre la responsabilidad del Estado. En relación al primero, es un llamado a que todos los ciudadanos, tanto actores educativos como sociales, pensemos que tipo de educación se requiere de cara al futuro, teniendo como referente contextos económicos y sociales sumamente complejos; las presiones sobre el medio ambiente, los efectos del cambio climático, las innovaciones tecnológicas y el cómo atender los retos educativos del avance avasallador de la llamada "inteligencia artificial" y sobre todo qué papel debe jugar la educación en la vida democrática de nuestra sociedad. En el segundo plano, el Estado —el Soberano a decir de Rousseau—, debe reconocer las demandas generales de educación y asegurar su calidad y financiamiento; garantizando que sus beneficios lleguen a toda la población.

Construir un pacto social educativo es una tarea de gran magnitud, que además requiere de un nuevo pacto social y político general, que permita la formulación de un proyecto de nación sustentado en la democracia y el combate a la inequidad y desigualdad social.

La UNESCO nos propone dos principios fundacionales: garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de la vida y reforzar la educación como un bien público común; enfatizando el papel que juega la educación en el diseño de las sociedades del futuro, teniendo como escenario el 2050. Consideran que

La educación, es decir, la forma de estructurar la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de la vida, ha desempeñado durante mucho tiempo un papel fundamental en la transformación de las sociedades humanas. Nos conecta con el mundo y entre nosotros, nos abre a nuevas posibilidades y refuerza nuestras capacidades de diálogo y acción. Pero para forjar futuros pacíficos, justos y sostenibles, es necesario transformar la educación misma. (UNESCO, 2021, p.6)

La educación para la vida implica formar de manera integral, por lo tanto, las instituciones educativas deben desarrollar el pensamiento crítico y los recursos cognitivos que permitan continuar aprendiendo a lo largo de la vida; fomentar las habilidades y recursos personales y sociales que permitan a los estudiantes ejercer una ciudadanía informada y responsable. Además de formar y educar para convivir con la diferencia y solucionar los conflictos a través del diálogo; la visión integral de la educación debe considerar formar excelentes profesionistas y ciudadanos responsables.

Muy lejos de tales propósitos, las instituciones educativas mexicanas han diseñado e implementado políticas institucionales, estrategias y programas fragmentados, tendientes a proporcionar una educación para toda la vida, y sin embargo, no se ven suficientes impulsos conceptuales ni operativos en los modelos educativos vigentes. Considero que a las IES les falta mucho que reformular en su quehacer académico para lograr que la educación a lo largo de la vida deje de ser solo un planteamiento discursivo, que sea de calidad y que esté "firmemente arraigada en el compromiso con los derechos humanos" como se plantea en el documento analizado

Se menciona que la educación se puede considerar como un contrato social para obtener un beneficio en común. Es fundamental, nos dicen, contar con una visión común de los fines públicos de la educación.

Cuando nos referimos a la educación como bien público, estamos señalando el conjunto de implicaciones del estado en la organización, provisión directa de los servicios educativos en todos los niveles, su financiamiento y normatividad, principalmente. Aludimos también a la formulación de objetivos compartidos, a la participación y compromiso de la sociedad y al debate público de todo lo que atañe al futuro de la educación.

La educación como proyecto social público requiere ver más allá de su financiamiento, organización y gestión por parte del poder ejecutivo debería un esfuerzo colectivo en el que deben ser activos participantes diversos actores: los profesores, los jóvenes, movimientos y grupos sociales, empresas, asociaciones no gubernamentales; deben de ser partícipes todos los segmentos sociales interesados en construir un nuevo contrato social educativo; teniendo en cuenta que la educación pública es un factor decisivo para la construcción de mejores futuros de desarrollo y bienestar democrático. En palabras del documento de la UNESCO:

Si queremos que la educación nos ayude a construir caminos hacia un futuro social, económica y medioambientalmente justo y sostenible, el nuevo contrato social debe enmarcarse en el derecho a la educación a lo largo de toda la vida y en el compromiso con la educación como bien público y común. (UNESCO, 2022, p.14)

Es difícil no estar de acuerdo con los propósitos y fines planteados, el problema estriba en su implementación de manera integral y con la congruencia operativa con lo discursivamente planteado. Me explico, las instituciones de educación pública mexicanas contemplan de manera general algunos de los principios planteados, estos se encuentran en sus principios y valores, en su Visión y Misión, en los documentos normativos generales y particulares, por mencionar algunos de los ámbitos más relevantes. Pero las ausencias están en el quehacer cotidiano de la vida académica, no constituyen el eje articulador de los planes y programas educativos; mucho menos hay una visión integral e interdisciplinaria; sí hay una puesta en marcha de estos principios de manera desigual en el sistema educativo mexicano y lo mismo podemos decir que sucede al interior de cada institución educativa del país. La situación se agrava a consecuencia de los problemas de financiamiento a la educación superior, que en los últimos años va la baja, panorama que se ha acentuado en el actual sexenio.

Sin entrar en el análisis de los múltiples enfoques y formulaciones de la naturaleza de los bienes públicos⁽²⁾, desde los años noventa asumimos que la educación está relacionada con el desarrollo y con los derechos humanos, Rita Locatelli señala que:

...diversas interpretaciones del principio de la educación como bien público en el discurso del desarrollo educativo están inte-

rrelacionadas. Con independencia de que se interprete como una visión humanista, un enfoque de la formulación de políticas, o como principio de gobernanza, el principio de la educación como bien público se refiere a la definición y la preservación de los intereses colectivos de la sociedad y a la responsabilidad central de Estado en el desempeño de tales tareas. (Locatelli, 2018, p.2)

Las complicaciones se presentan cuando vemos una tendencia creciente de oferta educativa de carácter privado en la que no es fácil aplicar el concepto de bien público. Sin restar importancia al papel de la educación superior pública, debemos en nuestras reflexiones considerar la relevancia creciente de educación que ofrece el sector privado.

La presencia creciente de agentes educativos privados ⁽³⁾ con una orientación de mercado deberá encontrar las estrategias para contribuir al nuevo contrato social en educación desde su particular ubicación y responsabilidad social; para las instituciones de educación superior públicas las recomendaciones de la UNESCO las podemos considerar mega políticas y son fundamentales para reorganizar su quehacer educativo.

En México, el carácter de la educación como bien público deriva desde 1917 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como un derecho universal, gratuito y obligatorio, que debe otorgarse en todos los niveles (artículo 3°); a decir del Centro de Estudios Educativos “la obligatoriedad se ha venido dando de manera escalonada, la educación primaria lo es desde 1857, la secundaria desde 1993, la preescolar desde 2004, y la media superior desde 2012” (2014, p.3). El 15 mayo de 2019 se reforma nuevamente el 3° Constitucional y se establece que la educación superior será universal, pública, gratuita y obligatoria; en abril del 2021 se expide la Ley General de Educación Superior⁽⁴⁾ con ello, se refuerza su carácter de derecho social; la gran pregunta es ¿cómo cumplir con educación superior universal, gratuita y obligatoria, con los actuales problemas de financiamiento a la educación superior y de lento crecimiento económico?

Si los principios de gratuidad, cobertura, equidad y calidad se están cumpliendo, son motivo de un amplio debate social al que por supuesto no escapa el financiamiento. Por lo que considero que la educación superior en México no es un bien público generalizado en su sentido y significado más universal-

mente aceptado, la responsabilidad del estado mexicano sería garantizar a la educación como bien público de manera eficiente y oportuna.

Pasar de considerar a la educación no solo como bien público, sino también como bien común implica un salto cualitativo. Es enfatizar la participación social en la construcción de futuros compartidos,

... la educación construye propósitos comunes y permite que los individuos y las comunidades florezcan juntos. Un nuevo contrato social para la educación no sólo debe garantizar el financiamiento público de la educación, sino también incluir un compromiso de toda la sociedad para incorporar a todos en los debates públicos sobre la educación. Este énfasis en la participación es lo que refuerza la educación como bien común: una forma de bienestar compartido que se elige y se consigue conjuntamente. (UNESCO, 2022, p. 3)

Un elemento importante para el debate que nos proponen los documentos de la UNESCO es definir en ese espejo las limitaciones y los retos que enfrenta el sistema de educación superior mexicano de cara a las propuestas de un nuevo contrato social para la educación.

Una decena de propuestas para renovar la educación son planteadas en el documento: *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación* en el que se destacan las siguientes:

- Se considera que para construir un nuevo contrato social se debe de contar con pedagogías cooperativas y solidarias que generen encuentros transformadores, pasar de criterios individualistas a colectivos, interconectados y solidarios;
- La pedagogía debería organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad;
- Los planes de estudios deben establecer una relación entre el conocimiento, como parte del patrimonio común de la humanidad;
- Y, la creación colectiva de nuevos saberes y nuevos futuros posibles que deberían hacer hincapié en la interconexión entre el bienestar ambiental, social y económico, impulsando un aprendizaje interdisciplinario, ecológico, intercultural, de género desde una perspectiva crítica.

Por ello hay que intensificar la profesionalización de la enseñanza, en la que se reconozca la función de los docentes, de los productores de conocimientos y de las figuras clave de la transformación educativa y social; las IES deben ser lugares seguros en los que se promueva la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo y contribuir a reimaginar la transformación del mundo hacia futuros más justos, equitativos y sostenibles. Promover y acrecentar las oportunidades educativas que surgen a lo largo de la vida y en diferentes entornos culturales y sociales; comprometerse con el diálogo social, el pensamiento y la actuación colegiada. Por lo que se hace una invitación a todos los interesados en la ES a realizar cambios dentro de sus estructuras, apostando por: la investigación, la innovación y la solidaridad y la cooperación internacional.

Construir un nuevo contrato social para la educación es un esfuerzo social compartido, la educación crea propósitos comunes y permite que los individuos y las comunidades florezcan de forma conjunta. Un nuevo contrato social para la educación no solo debe garantizar que esta reciba financiación pública, sino que comprende también un compromiso de la sociedad en general de incluir a todos en los debates públicos sobre la educación.

Un nuevo contrato social para la educación debe permitirnos pensar diferente sobre el aprendizaje y las relaciones entre los alumnos, los docentes, el conocimiento y el mundo, para tal efecto hay que reorganizar a los sistemas educativos y sus instituciones educativas.

Promoción de un nuevo contrato social para la educación

El cambio y la innovación a gran escala son posibles. Si logramos establecer paulatinamente un nuevo contrato social para la educación mediante millones de actos individuales y colectivos: actos de valor, liderazgo, resistencia, creatividad y cuidado, siguiendo las ideas de la UNESCO requerimos:

- Un llamamiento a la investigación y la innovación: Un nuevo contrato social requiere un programa de investigación colaborativo de alcance mundial que se centre en el derecho a la educación a lo largo de toda la vida.
- Un llamamiento a la solidaridad mundial y la cooperación internacional. Un nuevo contrato social para la educación requiere un compromiso

renovado de colaboración mundial que fomente la educación como un patrimonio común, sobre la base de una cooperación más justa y equitativa entre los agentes estatales y no estatales.

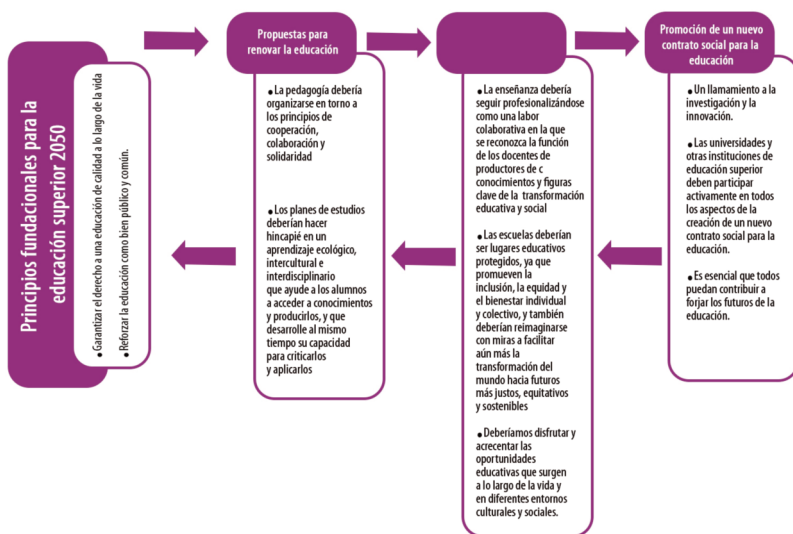
- Las universidades y otras instituciones de educación superior deben participar activamente en todos los aspectos de la creación de un nuevo contrato social para la educación.
- Es esencial que todos puedan contribuir a forjar los futuros de la educación: niños, jóvenes, padres, docentes, investigadores, activistas, empleadores, líderes culturales y religiosos, etc.

La educación que se imparte actualmente en nuestro país y a nivel global tiene varios déficits en calidad y contenido, y lo que se busca lograr es que se siga por el buen camino que lleva (garantizando que sea un derecho humano y se dé a lo largo de la vida) así como a su vez, incrementar la calidad de la misma. De igual forma, se busca que su contenido se enfoque más al cuidado y conservación de los recursos naturales, ya que el estilo de vida que estamos llevando actualmente es insostenible tanto para la vida del planeta como para la subsistencia de la raza humana, además se busca lograr que haya más igualdad social ya que de igual forma, cada vez podemos observar ricos más ricos y pobres más pobres, y la brecha entre ambos se sigue extendiendo cada vez más.

Atender los grandes problemas nacionales, en particular, la problemática ambiental, económica, social y política implica para las IES mexicanas, revisar continuamente su misión y visión, sus políticas, líneas estratégicas y programas institucionales, ajustándolas a las circunstancias dinámicas y cambiantes de los entornos locales, regionales y nacionales, según sea su ámbito de acción.

Es de suma importancia que ya se esté comenzando a hacer la planeación de una nueva forma de impartir la educación a nivel global; para poder lograr un futuro más sostenible y equitativo tanto para las generaciones actuales como para las futuras, ya que aunque hubo avances importantes en materia de educación en el siglo XX, el presente siglo nos está presentando nuevos retos e intrincados como sociedad, que son necesarios tener en consideración para poder hacerles frente a la brevedad, antes de que sea muy tarde para reaccionar.

Las propuestas son de suma importancia, recogen desde los planteamientos clásicos en relación a la educación superior y de los cuales hay avances parciales, hasta los emergentes, disruptivos e innovadores que demandan los

Figura 1. *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*

Fuente: Elaboración propia en base a documento *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO 2022

escenarios futuros y que le dan un nuevo sentido al debate, ampliando sus horizontes e incorporando una responsabilidad científica, una visión crítica y propositiva frente al deterioro ambiental y del cuidado de los ecosistemas en esta etapa tan crucial, implementando una educación interdisciplinaria, intercultural y ecológica; otro elemento a destacar en la formación integral para una ciudadanía mundial para lo cual es relevante la formación para el ejercicio de la democracia que haga frente a manifestaciones y movimientos internacionales de corte autoritario. No solo es importante formar profesionistas con alta calidad académica y con capacidades para la innovación y el desarrollo productivo y social, sino que es importante formar al ciudadano comprometido con la democracia y el bienestar de la población mexicana con equidad e igualdad de oportunidades.

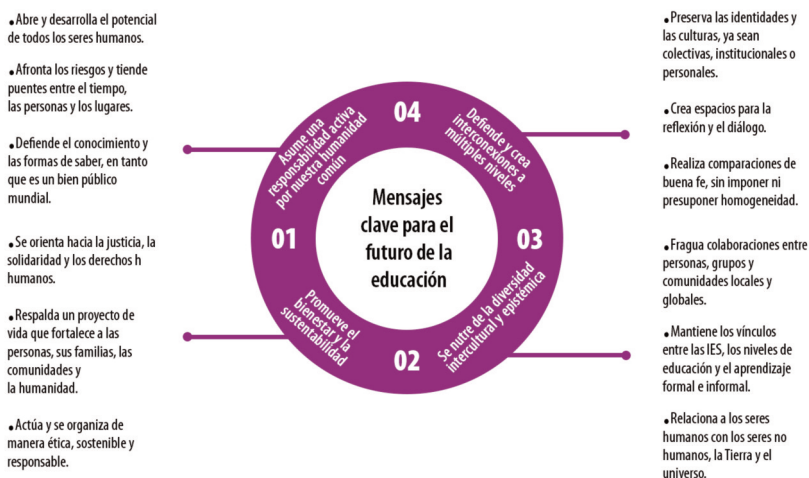
La formación ciudadana es uno de los elementos que se ha dejado de lado en las IES mexicanas. Por lo que es muy importante que sea puesta como un eje formativo esencial en los planes y programas educativos de educación

superior. A continuación, pasaremos a un análisis breve de los documentos derivados del ya comentado.

2.2. El segundo documento titulado *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050* resultó de una amplia consulta a expertos ⁽⁵⁾, de los resultados obtenidos destacan cuatro mensajes: a) La responsabilidad activa por nuestra humanidad común, b) la promoción del bienestar y la sustentabilidad, c) la diversidad intercultural y epistémica d) las interconexiones a múltiples niveles, de los que se desprenden 11 lineamientos, cada uno de los cuales merece un análisis específico: 1) Dar forma a los propósitos de la educación superior, 2) Diseño de una educación superior para todos. 3) Creación y difusión de conocimiento. 4) Generar fuerza en la diversidad. 5) Compromiso con el alma y la solidaridad 6) Pensar más allá de los límites: oportunidades y desafíos en los caminos hacia 2050.

De los lineamientos enunciados se desprenden 23 estrategias de trabajo, todas atendibles de acuerdo a los contextos regionales y nacionales; por lo

Figura 2. *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*



Fuente: Elaboración propia en base a documento *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. UNESCO 2021

que es recomendable adentrarse a cada una de ellas, visualizando sus propuestas en una perspectiva particular bajo la cual se profundicen estos temas.

Debemos visualizar estos documentos a manera de un espejo en el que miremos críticamente a nuestro sistema de educación superior, como una acción de autoevaluación con respecto al deber ser y como una caja de conceptos y herramientas para la reestructuración de las instituciones educativas y sus modelos educativos, y sobre todo; para trabajar la formulación de un nuevo contrato social educativo que tenga como centro la Educación de Calidad, como un derecho humano y un bien público.

Además, nos plantean cuatro enfoques cruciales para el quehacer educativo, los cuales son de naturaleza: predictiva, interpretativa, crítica y de investigación y de aprendizaje de acción participativa. El análisis no se enfoca sólo en prever, interpretar y criticar los futuros de la educación superior, sino además contribuye a la posibilidad de crear futuros alternativos para la educación superior, todos ellos factibles y optimistas por naturaleza.

El documento plantea un conjunto de mensajes clave sobre los futuros de la educación superior para dar forma a los propósitos de la educación superior, entre otros: Promover el bienestar del planeta. Contribuir al desarrollo social y económico. Financiamiento de un bien público. Conectar el ecosistema de la educación superior. Diseñar una educación superior para todos. Cumplir con el derecho a la educación superior. Integrar el aprendizaje entre disciplinas. Orientar y fortalecer a los estudiantes. Elaboración de programas e itinerarios flexibles e inclusivos. Evaluación y acreditación de los resultados del aprendizaje. Crear y compartir conocimientos. Producir conocimientos para el bien común. Fundamentar los conocimientos pertinentes en el contexto. Reducción de la brecha digital. Imaginar modelos alternativos de la organización del conocimiento. Generar fuerza en la diversidad. Abrazar formas plurales de conocer y hacer. Responder a la diversidad de alumnos. Valorar la diversidad de ámbitos institucionales. Crear espacios de diálogo. Compromiso con el alma y la solidaridad. Asumir la responsabilidad académica. Ofrecer una educación con alma. Responder colectivamente a los retos mundiales. Alzar la voz en la escena mundial. Perseguir una internacionalización mutuamente inclusiva. Cada uno de ellos es una amplia y compleja línea de investigación.

El documento señala que lo presentado no es un proyecto de educación superior para 2050. No capta todas las posibilidades, ni los riesgos y los desafíos que pueden presentarse en el futuro y, aunque tiene un alcance global, el in-

forme no pretende abarcar todas las perspectivas y contextos mundiales. En cambio, plantea múltiples ideas, posibilidades y propuestas para el futuro de la educación superior.

Al final de cuentas, señala el documento, se desconoce en qué medida la educación superior en 2050 será diferente a la actual, pero se pueden prever tanto perturbaciones como cambios graduales a escala global, regional y local.

Cada tema propuesto se debe profundizar, no sólo en el ámbito de la educación superior, sino con el conjunto de los actores sociales y gubernamentales, para ayudar al mundo a hacerle frente a todos los imprevistos que surgen con el tiempo.

El esfuerzo cotidiano por alcanzar los ideales, los propósitos, las funciones y las misiones de la educación superior, debe de acompañarse de una evaluación crítica y actuar sobre las tensiones y las barreras que podrían interponerse en el camino del quehacer educativo; los caminos de la educación superior hacia 2050 son múltiples y podrían llevar a un mejor futuro para todos.

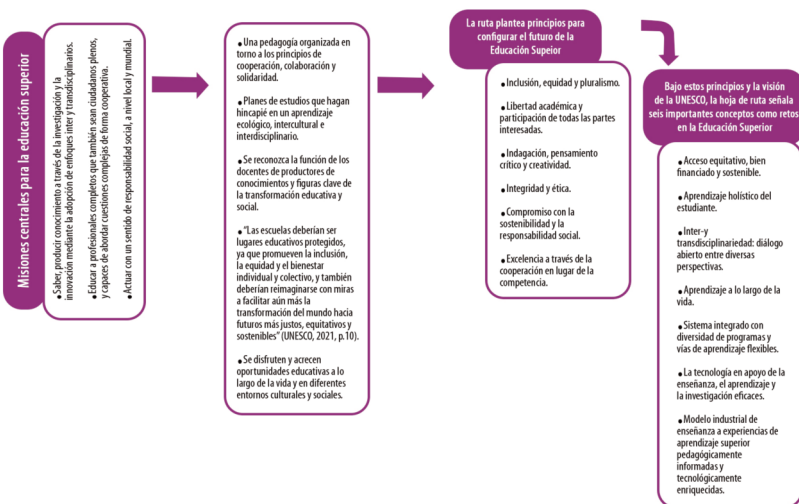
Las propuestas son de carácter complementario y adquieren preeminencia de acuerdo al análisis del entorno nacional y/o regional en que están insertas las instituciones de educación superior, me parece importante la importancia otorgada a la diversidad cultural y a las formas plurales de hacer y conocer y es novedoso sin duda el *compromiso con el alma y la solidaridad* que nos lleva a la formación integral de las y los jóvenes universitarios y al compromiso social de las universidades de educar en la solidaridad y la democracia.

2.3. El tercer documento puesto a debate por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe se titula : *Más allá de los límites nuevas formas de reinventar la Educación Superior*, su matriz conceptual es la misma de los anteriores y completa una trilogía de análisis y propuestas, su virtud es sugerir lineamientos y acciones más prácticas; teniendo en cuenta que en la actualidad, como humanidad nos enfrentamos a graves retos que ponen en riesgo nuestro futuro y el futuro del planeta en el que vivimos.

La agravación de las desigualdades sociales y económicas, el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, un uso de los recursos que sobrepasa los límites planetarios, el retroceso democrático y las tecnologías de automatización disruptivas son las características de nuestra coyuntura histórica actual. (UNESCO, 2021, p.8).

En especial habría que estudiar los efectos positivos y negativos en la ES de la llamada inteligencia artificial. La búsqueda de soluciones a los escenarios de incertidumbre y a las crisis en curso, nos obligan a reinventar la educación y a producir el conocimiento necesario para atender las múltiples demandas de solución. Reimaginar significa trabajar juntos para garantizar a las próximas generaciones un mundo de abundancia en el que todos gocen de los derechos humanos.

Figura 3. Hoja de ruta propuesta para la 3ª Conferencia Mundial de ES 2022



Fuente: Elaboración propia en base al documento *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Hoja de ruta para la Conferencia Mundial de Educación Superior del 2022*

Es un documento amplio y propositivo, como resultado de una extensa investigación y consulta de diferentes perspectivas, por lo que es importante considerarlo como base a todas aquellas acciones propuestas para mejorar la calidad de la Educación Superior.

Al haber sido formulado en un conjunto de perspectivas globales y generales, su aplicación podría resultar inalcanzable o utópica, con respecto al tiempo, a los recursos humanos y financieros, a la cultura y en su defecto a prioridades de gobernanza de ciertas regiones o países que no incluyen a la ES.

Una intensa reflexión y diálogo es necesario para diseñar las estrategias y los mecanismos que nos permitan pasar de las propuestas a programas que permitan la operacionalización de los principios y mensajes de los documentos analizados. Establecer una hoja de ruta nacional no es tarea fácil dada la heterogeneidad del sistema de educación pública del país, el sentido común nos señala que debemos implementar estrategias simultáneas, una de análisis nacional y otra de revisión institucional, en el que cada unidad del sistema adecue a sus estrategias de desarrollo los principios y propuestas de mejora e innovación continua con base a los lineamientos que se consideren pertinentes.

3. COMO INCORPORAR LAS RECOMENDACIONES DE LA UNESCO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA

En México el Subsistema de Educación Superior público, según las cifras oficiales publicadas en la página web de la Subsecretaría de Educación Superior, está integrado por: 9 universidades públicas federales, 35 universidades públicas estatales, 23 Universidades públicas estatales con Apoyo Solidario; 51 universidades politécnicas; 11 universidades interculturales; 126 institutos tecnológicos federales; 130 institutos tecnológicos descentralizados; 211 escuelas Normales y 86 IES de diversas características. El gobierno actual ha propuesto la modalidad de Universidades para el Bienestar Benito Juárez, que ofrecen una sola carrera, no realizan investigación, ni extensión y difusión cultural; de tal manera que podrían ser catalogadas como escuelas técnicas de educación superior y no como universidades, no obstante, la estadística oficial de la SEP registra la creación de 148 unidades de 2021 a la fecha. En total, 948 instituciones de educación superior pública, distribuida en las 32 entidades federativas de la República Mexicana, conforman el complejo subsistema de educación superior, caracterizado por la dispersión, diversidad de ofertas y modelos educativos.

Fuente: Elaboración propia con base a los datos de Secretaría de Educación Pública (SEP). (s. f.). Instituciones de Educación Superior. Gobierno de México.

De acuerdo a las cifras de la SEP, para el año escolar 2021-2022 hubo una matrícula en educación superior de 5, 069,111 estudiantes, del sistema público fueron 3, 252,074 y del privado 1, 817,037, del total 2, 714,329 son mujeres y 2, 354,782 son hombres, lo que nos da una idea de la complejidad de la matrícula

Tabla 1. *Sistema de Educación Superior Público*

Instituciones de Educación Superior	Número de Universidades
Universidades Federales	9
Universidades Estatales	35
Tecnológicas	104
Benito Juárez	148
Universidades Estatales con apoyo solidario	23
Universidades Politécnicas	51
Universidades Interculturales	11
Centros Públicos de Investigación	6
Institutos tecnológicos federales	126
Institutos tecnológicos descentralizados	130
Institutos tecnológicos de investigación	6
Escuelas Normales	211
Universidad Pedagógica Nacional	1
Universidad abierta y a distancia	1
IES de Diversas características	86

Fuente: Elaboración propia con base a los datos de Secretaría de Educación Pública (SEP). (s. f.). Instituciones de Educación Superior. Gobierno de México. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/instituciones.html>

y la diversidad de perfiles de estudiantes, cuyas características por lo general son poco conocidas y estudiadas. Observamos una mayor cantidad de matriculados en lo que respecta a la educación pública y que en la actualidad son más mujeres que hombres las que toman la decisión de continuar estudiando.

De acuerdo a datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en México el porcentaje de jóvenes de 25 a 34 años con educación superior es del 23%, proporción baja, si se le compara con el 44% promedio de los países miembros de la organización (Gurría, 2023).

Tabla 2. *Matrícula de educación superior 2021-2022*

	Matrícula Mujeres	Matrícula Hombres	Matrícula Total
Sector público	1,681,687.00	1,570,387.00	3,252,074.00
Sector privado	1,032,642.00	784,395.00	1,817,037.00
Total, nacional	2,714,329.00	2,354,782.00	5,069,111.00

Fuente: (2022). Principales cifras del sistema Educativo Nacional 2021-2022

Los problemas sociales, económicos, así como las desigualdades regionales se ven reflejados en el ámbito de la educación superior. El crecimiento de la matrícula ha sido importante en las últimas décadas, sin embargo, la ampliación de la cobertura ha sido sin cuidar la calidad académica de los servicios educativos prácticamente.

Carmen Rodríguez Armenta, actual directora de Educación Superior de la SEP, en un documento oficial señala que un indicador de las desigualdades del sistema educativo es que solo el 34.4% de los jóvenes de 18 a 22 años está inscrito en una institución de educación superior y que hay entidades de la república mexicana, como son Oaxaca, Chiapas y Guerrero en los que solo uno de cada cinco jóvenes tiene acceso a estudios de licenciatura; datos de cobertura que nos colocan muy por debajo del promedio de los países de la OCDE que es del 72.8 % o del promedio de América Latina y el Caribe que es del 48.4% (SEP, 2019).

Los principales problemas que enfrentamos se pueden organizar en varios ejes: presión de la demanda social para la ampliación de la cobertura, concentración de la matrícula en carreras de corte tradicional, desfase entre la oferta educativa y las necesidades del desarrollo económico social, limitada investigación para resolver los desafíos del desarrollo regional y los problemas derivados del cambio climático y de la diversidad social y cultural del país, problemas de calidad en los servicios educativos, planeación y evaluación poco dinámicas que redundan en una gestión poco ágil y eficiente, falta de coordinación y colaboración entre las Instituciones de educación superior públicas, escasa innovación de procesos de gestión académica y de modelos educativos innovadores y disruptivos, inequidad en las estructuras de gobierno y toma de decisiones académicas entre mujeres y hombres, problemas de difusión cultural y científica, y por supuesto problemas de financiamiento en medio de una crisis financiera nacional e internacional a la que no se le ve pronta solución.

4. TRATAMIENTO A LOS PROBLEMAS EN LA ES PÚBLICA MEXICANA

Dar un tratamiento adecuado a los problemas enunciados en la educación superior pública mexicana requiere de financiamiento y en este rubro el panorama es preocupante; sobre todo por lo precario del presupuesto aprobado.

La propuesta de presupuesto total para educación —rubro que considera el presupuesto de la SEP (Ramo 11) más los recursos de la función “educación” de otros seis ramos— asciende a 970 991.28 millones de pesos, 4.6 % más de lo aprobado en 2022. No obstante, este incremento, el gasto educativo como proporción del PIB continúa en un franco deterioro. (Moreno & Cedillo Morales, 2022, párrafo 6).

En el caso concreto de educación superior y posgrado, el PPEF 2023 establece un presupuesto de 162 744.0 millones de pesos, 0.4 % mayor en términos reales a lo aprobado en 2022. Aun así, el gasto educativo de nivel superior pierde peso como proporción del gasto educativo total: en 2022 representaba 17.5 % del gasto educativo, en 2023 será de apenas 16.8 %. (Moreno & Cedillo Morales, 2022, párrafo 7)

Por último, la inversión para ciencia, tecnología e innovación (CTI) —rubro que considera el presupuesto para Conacyt (Ramo 38) más los recursos de la función “CTI”— aumenta 4.3 % en términos reales respecto a 2022. El gasto propuesto asciende a 60 233 millones de pesos, lo que representa 0.19 % del PIB. (Moreno & Cedillo Morales, 2022, párrafo 8).

La actual situación social y política del país influye en el desarrollo de la educación superior, retomando el pensamiento roussoniano hay que considerar que “las relaciones entre educación y política son inevitables” (Nussbaum, 2010). De ahí, el fuerte impacto que tiene el menosprecio del actual grupo gobernante por las universidades y por el conocimiento que se genera en ellas, sus constantes críticas a la autonomía universitaria, derivan en un castigo presupuestal y el no aprovechamiento de las investigaciones que se realizan para la toma de decisiones y fundamentación de las políticas públicas y sobre todo la falta de diálogo para poder analizar y resolver los viejos y nuevos problemas que enfrenta el subsistema de educación superior.

Gilberto Guevara Niebla señala que “El sistema educativo mexicano vive un presente sombrío a cargo del gobierno de Andrés Manuel López Obrador. Si bien las reformas y políticas educativas de los últimos treinta años no han podido revertir en lo general los deficientes niveles de aprendizaje y la inequidad que lo caracterizan, la actual administración federal ha sumado al menos dos

grandes agravios al frustrante estado de cosas previo: incluso antes de la pandemia, cayó la cobertura de educación básica y media superior –algo nunca visto desde el final de la Revolución mexicana–, y se restauró el uso y abuso clientelar de la educación”. Si bien el mencionado autor se refiere a la educación básica, su preocupación tiene eco en el panorama de la educación superior (Guevara Niebla, 2022).

Un problema importante es que en la mayoría de las IES públicas mexicanas impera el paradigma de educación centrado en la disciplina y no hemos avanzado a un nuevo paradigma educativo basado en la multi e interdisciplinariedad, a pesar de que así lo exigen los temas complejos y multifactoriales, entre otros el cambio climático, la pobreza y la desigualdad social, la discriminación y exclusión de amplios sectores de mexicanos. Adicionalmente, estamos atrapados a decir de Adrián Acosta en el “paradigma de rendición de cuentas a partir de un creciente número de indicadores de gestión, de calidad y de evaluación institucional” (2020). Situación que debemos abordar de manera urgente en todas y cada una de las instituciones de educación superior.

Un problema para avanzar en la formulación de un nuevo pacto social para la educación es que no hay una discusión nacional que convoque a los actores sociales y académicos a un debate sobre el futuro de la educación superior en México, tal como lo propone la UNESCO; por lo que debemos trabajar en tres grandes ejes 1) el establecimiento de un diálogo nacional sobre el futuro de la educación en México, 2) la exigencia de que la educación superior sea un bien público a cabalidad y por lo tanto se le asigne un presupuesto justo y suficiente, 3) una revisión de las Misiones y Visiones de las IES, 4) el diseño e implementación de modelos académicos universitarios basados en la Inclusión social, la libertad académica y la participación colegiada, el fomento y desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la innovación, la integridad ética y la formación ciudadana, el compromiso con la sustentabilidad y la responsabilidad social y el desarrollo de la calidad y la excelencia académica, es decir tomar las recomendaciones de los documentos de UNESCO, analizados y recrearlos a la luz de las condiciones de México y sus regiones.

Las universidades, centros e institutos de educación superior mexicanos, de cara a las recomendaciones de UNESCO, deberían formular una agenda para la educación superior de corto y mediano plazo que contemple los siguientes temas prioritarios:

- a) Ampliar cobertura con calidad, ser inclusivas, no discriminatorias, como señalan los documentos analizados “educación para todos” y para toda la vida, lo que implica que deben revisar colegiadamente su Misión y su Visión.
- b) Dar respuesta a las demandas de los sectores productivos y sociales nacionales requiere repensar el quehacer educativo y sus implicaciones políticas, económicas y culturales, impulsando reformas que les permitan ser pertinentes e innovadoras sin perder su papel anticipatorio y crítico.
- c) La reorganización del conocimiento y sus interrelaciones disciplinarias, trans y multidisciplinarias, mismo que debe reflejarse en la investigación, en los planes y programas de estudio, así como en la innovación de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- e) La formación de profesionistas con una formación científico técnica sólida con actitud abierta ante diversas formas de conocer, enseñar y aprender; formados en el respeto al medio ambiente, su cuidado y conservación; reconocimiento y aprecio por la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
- f) Poner a los estudiantes en el centro de los procesos educativos y de toda la vida universitaria, implica innovar en los procesos de generación, investigación y aplicación del conocimiento; al igual que los procesos administrativos y de servicios.
- g) Renovar sus formas de organización con estructuras descentralizadas con base en la subsidiaridad de sus funciones y con una mayor eficiencia en la toma de decisiones; una gestión institucional ágil y moderna que centre su gestión en lo académico y la participación de las instancias colegiadas.
- h) El desarrollo de alianzas y estrategias que permitan una vinculación virtuosa con los sectores productivos, sociales y gubernamentales a fin de contribuir adecuadamente a los requerimientos económicos y sociales de su entorno.
- i) Trabajar por el desarrollo de habilidades para ejercer una ciudadanía plena, informada y responsable que permita que las y los jóvenes universitarios contribuyan a consolidar la vida democrática del país.
- i) Ampliar las relaciones nacionales e internacionales de colaboración para la investigación y la docencia; promoviendo mayor movilidad aca-

démica; trabajando en un mundo global sin perder de vista la perspectiva de lo local.

j) Consolidar la autonomía universitaria, la libertad de pensamiento y de cátedra, fortalecer a las universidades como espacios de pluralidad de ideas y pensamiento crítico y propositivo, procurando contribuir al desarrollo social sustentable y a una mejor calidad de vida de las y los mexicanos.

Los desafíos son muchos y se requiere de un amplio diálogo en diferentes niveles y con todos los actores educativos, en el que participen las autoridades de los tres niveles de gobierno, los representantes sociales y los del ámbito productivo, con respeto y sin simulaciones; franco, abierto y propositivo, poniendo ante todo la necesidad de construir las estrategias que permitan desarrollar una educación superior que este a la altura de los retos nacionales e internacionales, del no tan lejano horizonte del 2050.

El punto de partida esencial es aceptar la necesidad de que se requiere un nuevo pacto social que retome el clásico sentido de lo planteado por Rousseau y sus interpretaciones contemporáneas.

Las propuestas analizadas son un llamado a la esperanza, y esta es posible si transformamos la educación de manera colectiva:

Cambiaremos el rumbo a través de millones de actos individuales y colectivos de valor, liderazgo, resistencia, creatividad y cuidado. Tenemos tradiciones culturales profundas, ricas y diversas, sobre las que basarnos. Los seres humanos tienen una gran capacidad de acción colectiva, inteligencia y creatividad y prometedoras prácticas son susceptibles de desencadenar nuevas posibilidades. (UNESCO, 2022, p. 160)

Este llamado me recuerda lo escrito por Albert Camus en su texto de ensayos *El Verano* escrito en 1954, quien ante las adversidades de la segunda guerra mundial y de las dificultades de la posguerra escribió:

En el medio del odio me pareció que había dentro de mí un amor invencible. En medio de las lágrimas me pareció que había dentro de mí una sonrisa invencible. En medio del caos me pareció que había dentro de mí una calma invencible. Me di cuenta, a pesar

de todo, que en medio del invierno había dentro de mí un verano invencible. Y eso me hace feliz. (Camus, 1954, p.78)

Las incertidumbres y las adversidades por las que actualmente atravesamos nos obligan a vivir alertas y en constante trabajo de reflexión e innovación social y educativa, hoy más que nunca la educación para toda la vida adquiere un sentido profundo y necesario a fin de aprender a vivir en este mundo cambiante y maravilloso que nos ha tocado observar y disfrutar y en no pocas ocasiones lamentar sus sucesos. Por mi parte, ante una sociedad mexicana cada vez más dividida social y políticamente y de cara a la incertidumbre de los cambios económico políticos, frente a los avances científico tecnológicos continuos a nivel global y nacional, ante los grandes problemas derivados del cambio climático, frente a los embates constantes a la democracia; me adhiero a la esperanza de contribuir, en lo personal y como parte de colectivos sociales, en la construcción de mejores futuros para nuestras sociedades a través de un nuevo contrato social para la educación superior, fortalecido con un nuevo pacto social y político nacional que permita generar mejores condiciones de desarrollo, bienestar vida democrática.

REFERENCIAS

- Acosta Silva, A. (2020). *El Poder de la Universidad en América Latina. Un ensayo de sociología histórica*. Siglo XXI/UDUAL/UDG.
- Camus, A. (1954). *El Verano*. Alianza 100.
- Centro de Estudios Educativos AC . (2014). La educación como bien público. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5-11.
- Guevara Niebla, G. (21 de Noviembre de 2022). La educación del peligro. *Cronica*, pág. s/d.
- Gurría, Á. (20 de febrero de 2023). *Los desafíos y oportunidades de la Educación Superior en México*. OECD: <https://n9.cl/gjokh>
- Jaramillo Marín, J. (2012). Significado de impacto de la noción de contrato social en Rousseau y Kant. Alcances y limitaciones en la teoría democrática. *Civilizar 12*, 111-124.
- Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles Educativos vol. 40 no 162*, s/d. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.59195>

- Melchor Hernández, Y. (2021). La UNESCO y la educación como bien público. *Nexos*.
- Moreno, C. I., & Cedillo Morales, D. (2022). Educación superior y ciencia en el PPEF 2023: otra oportunidad perdida. <https://n9.cl/28kmg>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Olvano Feü, W. (19 de febrero de 2023). *Rousseau y la educación moderna. Fundación de una ética y una filosofía política*. <https://n9.cl/753ktpdf:https://n9.cl/0t0st>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2021). *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior*. UNESCO. <https://n9.cl/5joow>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior*. UNESCO. <https://n9.cl/1u5qe>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://n9.cl/pcuyr>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). *Informe sobre Desarrollo Humano 2021-2022 Panorama General. Tiempos inciertos, vidas inestables: configurar nuestro futuro en un mundo en transformación*. PNUD.
- Rousseau, J.-J. (2007). *Contrato Social*. Austral.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Marco y Política para la Transformación de la Educación Superior 2019-2024*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2021-2022*. SEP. <https://n9.cl/s43x5>

NOTAS

⁽¹⁾ Cfr. los documentos en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa y <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529.locale=en>

⁽²⁾ El bien público es un concepto que viene de la teoría económica aplicado al campo de la educación, el Centro de Estudios Educativos AC (Centro de Estudios Educativos AC, 2014) nos dice que: Los “bienes públicos” tienen, teóricamente, la característica de que están disponibles en la misma cantidad y calidad para todos. Es decir, cumplen con la

doble condición de “no rivalidad” y “no exclusión”. La no rivalidad indica que su uso por parte de alguna persona no impide su uso por parte de otras; el de no exclusión alude a que no se puede impedir su usufructo a persona alguna (Musgrave y Musgrave, 1995). Dadas estas características, es importante distinguir con claridad entre provisión y producción de bienes públicos; la primera se refiere al origen de los recursos, la segunda, a quien presta el servicio. (Centro de Estudios Educativos AC, 2014).

⁽³⁾ Para el ciclo escolar 2021-2022 el subsistema de educación privado atiende un total de 4, 951,693 alumnos, en sus diversos niveles y modalidades; en ES están inscritos 1, 138,014.

⁽⁴⁾ En el artículo 3 se establece que: La educación superior es un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado conforme a lo previsto en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte y las disposiciones de la presente Ley. El tipo educativo superior es el que se imparte después del medio superior y está compuesto por los niveles de técnico superior universitario profesional asociado u otros equivalentes, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Incluye la educación universitaria, tecnológica, normal y de formación docente.

⁽⁵⁾ Se trabajó en seis fases, a fin de generar nuevas perspectivas sobre los futuros de la educación superior. Ellas fueron 1) Consultas a los expertos 2) Consulta pública 3) Grupos de reflexión de estudiantes 4) Grupos de reflexión de jóvenes 5) Tecnología y futuros sustentables 5) Recomendaciones políticas 6) Revisión bibliográfica.

7. Los escenarios futuros de la universidad argentina: entre los desafíos “glonacales”, la inercia de las tendencias sistémicas y la larga ausencia de una agenda de política

Future scenarios for the Argentine university: between the "glonacal" challenges, the inertia of systemic trends and the long absence of a policy agenda

Claudio Suasnábar* @ 

* Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Esta comunicación es un ensayo de interpretación sobre los escenarios futuros de la universidad argentina a partir del análisis del contexto global-regional, de las tendencias históricas del sistema y los cambios en las políticas. El artículo sostiene a modo de hipótesis que, por un lado, la reestructuración global no solo modifica las funciones académicas y organización institucional sino también genera diferentes escalas, nuevas jerarquías y estratificaciones, y por otro, que las políticas universitarias desde el retorno a la democracia no han modificado sustancialmente la configuración histórica de las universidades aunque introdujeron cambios en los patrones de regulación del sistema, en las instituciones y las comunidades académica-científicas. La primera sección explora los rasgos principales del proceso de la reconfiguración de la educación superior en curso. La segunda sección explora aquello que denominamos “la fuerza de la inercia” para caracterizar las tendencias sistémicas que delimitan los rasgos actuales de las universidades. Y, por último, en la tercera sección profundiza en las razones de la larga ausencia de una agenda de política y la consolidación de un nuevo tipo de “gobernanza híbrida”. Hacia el final, se plantean a modo de conclusión las dificultades y limitaciones de la universidad argentina para enfrentar los escenarios futuros.

Palabras clave: Universidad; Políticas de la Educación Superior; Tendencias de Cambio, Argentina

Future scenarios for the Argentine university: between the "glonacal" challenges, the inertia of systemic trends and the long absence of a policy agenda

ABSTRACT

This paper is an interpretation essay on the future scenarios of the Argentine university based on the analysis of the global-regional context, the historical trends of the system and the changes in policies. The article hypothesizes that, on the one hand, global restructuring not only modifies academic functions and institutional organization but also creates different scales, new hierarchies, and stratifications, and on the other hand, that university policies since the return to democracy have not substantially modified the historical configuration of universities, although they have introduced changes in the system's regulation patterns, institutions and academic-scientific communities. The first section explores the main features of the ongoing process of reconfiguration of higher education. The second section analyses what we call "the force of inertia" to characterize the systemic trends that outline the current features of universities. Finally, the third section delves into the reasons for the long absence of a political agenda and the consolidation of a new type of "hybrid governance". Towards the end, the difficulties and limitations of the Argentine university to face future scenarios are presented as a conclusion.

Keywords: University; Higher Education Policies; Trends of Change, Argentina

Cenários futuros para a universidade argentina: entre os desafios "glonacais", a inércia das tendências sistêmicas e a longa ausência de uma agenda política

RESUMO

O presente trabalho é um ensaio de interpretação sobre cenários futuros para a universidade argentina a partir da análise do contexto global-regional, das tendências históricas do sistema e das mudanças nas políticas. Como hipótese, o artigo argumenta que, por um lado, a reestruturação global não apenas modifica as funções acadêmicas e a organização institucional, mas também gera diferentes escalas, novas hierarquias e estratificações e, por outro lado, que as políticas universitárias, desde o retorno à democracia, não modificaram substancialmente a configuração histórica das universidades, embora tenham introduzido mudanças nos padrões de regulação do sistema, nas instituições e nas comunidades acadêmico-científicas. A primeira seção explora as principais características do processo em curso de reconfiguração do ensino superior.

A segunda seção explora o que chamamos de "força de inércia" para caracterizar as tendências sistêmicas que delineiam as características atuais das universidades. Finalmente a terceira seção investiga os motivos da longa ausência de uma agenda política e da consolidação de um novo tipo de "governança híbrida". No final, as dificuldades e limitações da universidade argentina para enfrentar cenários futuros são apresentadas como conclusão.

Palavras-chave: Universidade; Políticas de Educação Superior; Mudança de Tendências; Argentina

Les scénarios futurs de l'université argentine : entre les défis « glonacaux », l'inertie des tendances systémiques et la longue absence d'agenda politique

RÉSUMÉ

Cette communication est un essai d'interprétation sur les scénarios futurs de l'université argentine basé sur l'analyse du contexte mondial-régional, les tendances historiques du système et les changements de politiques. L'article propose comme hypothèse que, d'une part, la restructuration mondiale modifie non seulement les fonctions académiques et l'organisation institutionnelle mais génère également des échelles différentes, de nouvelles hiérarchies et stratifications, et d'autre part, que les politiques universitaires depuis le retour à la démocratie n'ont pas modifié substantiellement la configuration historique des universités, bien qu'elles aient introduit des changements dans les schémas de régulation du système, dans les institutions et dans les communautés académiques et scientifiques. La première section explore les principales caractéristiques du processus de reconfiguration de l'enseignement supérieur en cours. La deuxième section explore ce que nous appelons « la force d'inertie » pour caractériser les tendances systémiques qui dessinent les caractéristiques actuelles des universités. Et enfin, la troisième section, analyse les raisons de la longue absence d'agenda politique et de la consolidation d'un nouveau type de « gouvernance hybride ». Vers la fin, les difficultés et les limitations de l'université argentine pour faire face aux scénarios futurs sont présentées en tant que conclusion.

Mots clés: L'Université; Politiques de l'Enseignement Supérieur; Tendances de changement; Argentina

1. INTRODUCCIÓN

Como señala el sociólogo alemán Harmut Rosa (2011) la “aceleración” de los procesos tecnológicos, económicos, sociales y culturales que se expresa en la percepción de que “el tiempo mismo” se acelera constituye una tendencia de nuestras sociedades contemporáneas. Para el autor este fenómeno no es una novedad sino un rasgo constitutivo de la modernidad que se inicia a mediados del siglo XVIII como un cambio en las cosmovisiones del mundo y la sociedad. Sin embargo, la aceleración social no es un proceso constante, sino que evoluciona por oleadas que se originan en nuevas tecnologías y formas de organización.

Desde el campo de la historia intelectual Reinhart Koselleck (2003), al igual que Harmut Rosa considera la aceleración como una manifestación propia de la modernidad que se manifiesta en una ruptura entre el “espacio de experiencia”, noción que alude al pasado-presente, esto es, los acontecimientos pasados que pueden ser recordados, racionalizados y formas de conductas transmitidas, y el “horizonte de expectativas” que remite al futuro-presente, es decir, a las proyecciones desde un presente determinado sobre aquello que podría ocurrir sea deseado o temido.

La pandemia del COVID-19 iniciada en marzo 2020 aunque “pasada su etapa más virulenta” mantiene en alerta global frente a posibles rebrotes y la invasión de Rusia a Ucrania en abril de 2022 cuyo final todavía no aparece cercano expresan la aceleración de una serie de tendencias de cambio pre-existentes que desafían la comprensión de las ciencias sociales, por cuanto profundizan la ruptura y distancia entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativas. No es casual, entonces que la “incertidumbre” como sentimiento de inseguridad ante los acontecimientos futuros y la “perplejidad” frente a una realidad social que escapa a nuestras categorías comprensivas, constituyan dos sensibilidades que caracterizan la escena contemporánea.

En buena medida, los debates recientes de las ciencias sociales dan cuenta de este clima de época que, si bien en los inicios de la pandemia las reflexiones giraron alrededor de un retorno del Estado (para algunos esperanzados en un nuevo *new deal* y para otros preocupados por el ascenso de un Leviatán sanitario), la discusión pronto se desplazó hacia un balance más detallado de los efectos e impactos de la pandemia en la economía y los distintos ámbitos

sociales. Sin solución de continuidad, la guerra de Ucrania expresa no solo disputas regionales larvadas que emergen con la disolución de la Unión Soviética sino también las nuevas formas del autoritarismo y nacionalismo que encarna Putin. Pero también el conflicto bélico reconfigura los flujos del comercio internacional afectando las áreas energéticas y alimenticia y la geopolítica global entre Occidente y Oriente que parecen augurar el fin de la posguerra fría. Así, la pandemia y la guerra constituyen dos motores que aceleran y profundizan el proceso des-globalizador puesto de manifiesto en la revalorización de industrias y recursos estratégicos “nacionales” que obliga a revisar el dogma de las economías abiertas.

Estos cambios/desplazamientos en el debate intelectual también resultan perceptible en las discusiones político-académicas sobre la universidad. Así, la pandemia resituó el lugar de esta institución como parte del complejo científico-tecnológico, volviéndola agente central para la investigación del virus y la enfermedad y sobre todo el diseño, desarrollo y producción de una vacuna como respuesta definitiva al problema sanitario⁽¹⁾. De tal modo, los primeros meses de la pandemia mezclaron la perplejidad frente al cierre acelerado (*lockdown*) y la mirada esperanzada de que la crisis podría constituirse en una oportunidad de cambio tal como lo plantearon un colectivo numeroso de académicos reconocidos que en una suerte de manifiesto proponían “imaginar nuevas posibilidades pedagógicas para las universidades en el post-COVID-19” (Peter *et al.*, 2020).

Luego, el alargamiento de la cuarentena, el cese de actividades, la virtualización forzada y la reducción presupuestaria por la crisis económica plantearon perturbadores interrogantes respecto del impacto de estos procesos en la configuración y funciones de las universidades (Pedró, 2020; Instituto internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC-UNESCO], 2020; Marinoni, *et al.*, 2020). Las nociones de “universidad híbrida” y de “desagregación” (*unbundling*) de las funciones académicas que se introducen en los debates universitarios reactualizaron la pregunta por el modelo de universidad que necesitan nuestras sociedades latinoamericanas (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020; McCowan, 2017).

Ciertamente, el retorno a las aulas y el funcionamiento pleno de las actividades iniciado en 2022 desplazó el tono apocalíptico de los debates expresado en la pregunta sobre ¿Qué tipos de universidades y educación superior surgirán

en una etapa de post pandemia o en la “nueva normalidad”? el cual, sin solución de continuidad, viró nuevamente hacia la optimista propuesta de “reinventar la educación superior” que impulsa la 3ra. Conferencia Mundial de Educación Superior (en adelante WHEC 2022 por su sigla en inglés) realizada en mayo en Barcelona, narrativa compartida por otros actores y organismos internacionales. Estas ambivalentes narrativas ponen de manifiesto la “incertidumbre” y “perplejidad” que caracterizan la escena contemporánea como ruptura entre el “espacio de experiencia” y el “horizonte de expectativas”. Por ello resulta tan problemático pensar los futuros posibles (en nuestro caso) de la universidad argentina sin esa mezcla de preocupaciones y esperanzas.

En este sentido, esta comunicación se plantea como un ensayo de interpretación sobre los escenarios futuros de la universidad argentina a partir del análisis del contexto global-regional, de las tendencias históricas del sistema y los cambios en las políticas⁽²⁾. Planteado de esta manera, el trabajo sostiene a modo de hipótesis que por un lado, la reestructuración global no solo modifica las funciones académicas y organización institucional sino también genera diferentes escalas, nuevas jerarquías y estratificaciones, y por otro, que las políticas universitarias desde el retorno a la democracia no han modificado sustancialmente la configuración histórica de las universidades⁽³⁾ aunque introdujeron cambios en los patrones de regulación del sistema, en las instituciones y las comunidades académica-científicas. La primera sección explora los rasgos principales del proceso de la reconfiguración de la educación superior en curso. La segunda sección explora aquello que denominamos “la fuerza de la inercia” de las tendencias sistémicas que marcan la configuración histórica de las universidades, apoyándonos en los aportes de la teoría de “path dependence”. Y, por último, en la tercera sección profundiza en las razones de la larga ausencia de una agenda de política y la consolidación de un nuevo tipo de “gobernanza híbrida”. Hacia el final, se plantean a modo de conclusión las dificultades y limitaciones de la universidad argentina para enfrentar los escenarios futuros.

2. LA UNIVERSIDAD ARGENTINA FRENTE A LOS DESAFÍOS “GLONACALES”

Como fue señalado, la emergencia sanitaria de la pandemia aceleró el proceso de reconfigurando de las universidades y de la educación superior en el

mundo, a partir de la profundización de tendencias de cambio pre-existentes. Nos referimos a procesos y dinámicas tales como la expansión de los llamados nuevos proveedores (educación virtual, servicios externos en diferentes países) y la mercantilización de las tecnologías educativas (EdTech) que modifican las formas de enseñanza y condiciones laborales del personal académico (Williamson y Hogar, 2021). Otras tendencias en cambio parecen más afectadas por la pandemia como el retraimiento de las matrículas del sector privado y las movilidad estudiantil, pero el progresivo retorno a las aulas indican la continuidad de dinámicas de mediano-largo plazo como el capitalismo académica, las transformaciones en la gobernanza y gerenciamiento de las instituciones, la diferenciación horizontal y vertical de los sistemas, los procesos de internacionalización y la expansión de los rankings internacionales, los, entre otras, las cuales motorizan una reestructuración del espacio global de la educación superior (Martins, 2021; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2022 y Global University Network for Innovation [GUNI], 2021).

En este sentido, buena parte de la producción académica ha explicado estos procesos como expresión de la globalización y/o de las políticas neoliberales, los cuales tienden a acentuar cierta visión lineal y homogénea que aplanan el análisis. Al respecto, la noción de “glonacal” de Marginson y Rhoades (2002 y Marginson, 2022) y la provocadora hipótesis de Brunner (2021) sobre las dinámicas del cambio de la ES (“innovaciones disruptivas y adaptaciones incrementales”) nos parecen dos claves conceptuales que permiten un análisis más complejo y contradictorio de los escenarios futuros.

Así, las explicaciones binarias de la globalización oscilaron entre el debilitamiento del Estado Nación frente al creciente peso de actores (Banco Mundial y OECD), o bien las políticas gubernamentales “nacionales” mantienen su presencia e incidencia en la definición de las funciones de la educación superior, su estructura y el rol del mercado en dicho sector. El concepto de “glonacal” constituye un enfoque superador de la anterior visión dicotómica por cuanto introduce la dimensión multi-escalar que supone la intersección y mutua influencia de tres espacios: el Global, el Nacional y el Local. De esta manera, sin una primacía permanente de alguna de estas escalas, la noción visualiza el creciente peso de las fuerzas globales, el rol crucial que tiene los gobiernos (Estado Nación) en la definición de políticas, regulaciones y financiamiento, y

estrechamente ligado a ambos espacios, la escala local-regional de la educación superior delinea un espacio que se reconfigura constantemente.

Con todo, y tal como señala el mismo Marginson (2022) en una reformulación "geo-espacial" del concepto, desde 2002 las dinámicas de la globalización han cambiado y con la pandemia resulta más evidente que el Estado Nación está de vuelta o por lo menos mantiene capacidades y recursos para actuar en momentos de crisis. Por ello, lo nuevo que aparece es el desacople de las dinámicas de la educación superior respecto de la globalización donde se observa en esta última un cierto retraimiento o "lentificación" que caracterizan esta etapa o momento desglobalizador, mientras que en la educación superior continúan profundizando aquellas tendencias iniciales. A modo de ejemplos nos dice el autor podemos encontrar tres modos de convergencia e integración de la globalización: a) las conexiones globales (movilidad estudiantil y de investigadores), b) la difusión global de modelos y prácticas (la expansión parcial o convergencia con la universidad gerencial americana y el llamado capitalismo académico), y c) los sistemas globales (comparaciones, clasificaciones y rankings); en los tres continúan las tendencias globalizadoras. Estas diferentes y a veces contradictorias dinámicas dan cuenta de un escenario en una continua transformación que fluctúa entre aperturas-clausuras y entre tendencia hacia la homogeneidad (similaridad)-diversificación como consecuencia de la acción de los agentes y con resultados que no controlan, e implicancias múltiples (diversidad, subordinación, conflicto de intereses).

En buena medida, las dinámicas de cambios propuestas por Brunner (2021) de "innovaciones disruptivas" y "adaptaciones incrementales" resulta complementaria de la idea de desacople de Marginson donde la primera dinámica alude a proceso de cambio estructural con foco en los países centrales (nuevo paradigma, redefinición de funciones y modelos de provisión), mientras que la segunda se define por la continuidad de tendencias, mejoras parciales y variadas formas de ajuste a las transformaciones disruptivas, todos rasgos que según el autor delinearía los escenarios futuros de la periferia latinoamericana.

Lamentablemente estos esfuerzos conceptuales por captar la complejidad de las tendencias de cambio de la educación superior tuvieron escasa repercusión en la última Conferencia Mundial de Educación Superior (siglas en inglés WHEC2022) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que, como señalamos al inicio expresa el giro

optimista encarnado en la propuesta de “reinventar la educación superior”. En lo que sigue analizaremos los principales documentos del evento y de otros co-organizadores como GUNI (Global University Network for Innovation), los cuales no solo resultan reveladores del cambio de clima sino también de cómo estos actores visualizan el diagnóstico del sector (problemas y tendencias) y los desafíos (agenda de política).

Como es sabido, la WHEC 2022 no aprobó una Declaración como era costumbre⁽⁴⁾, sino que presentó una hoja de ruta para la próxima década denominada “Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior” (UNESCO, 2022a). Dicho documento pone en el centro de las preocupaciones, la contribución de la educación superior para el logro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (17 ODS y sus metas) y la construcción de un nuevo contrato social para la educación hacia el año 2050 impulsado por el Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación.

Una primera impresión de la hoja de ruta es que no presenta un análisis de tendencias sino más bien realiza un breve comentario de procesos en curso sin avanzar en una mirada compleja sobre cuestiones que son objeto de discusión tales como en el papel de las tecnologías en la enseñanza y el problema de las limitaciones financieras. La primera cuestión pondera los avances que han facilitado la aparición de “nuevos paradigmas de aprendizaje” y solo menciona muy superficialmente la cuestión de la brecha digital, los problemas de calidad y retención. En la segunda apunta como avances la distribución financiera según rendimientos, la inclusión de programas de gratuidad para los estudiantes de bajos ingresos (denominada “enseñanza gratuita selectiva”) sin mencionar siquiera las tendencias a la privatización y mercantilización de la educación superior. El resto del documento combina una línea argumentativa de reafirmación doctrinaria (visión de la UNESCO y principios para el futuro de la educación superior) y otra claramente propositiva (donde se plantea la idea de reinventar la educación superior y los objetivos a cumplir hacia 2030).

El informe “Knowledge-driven actions: Transforming Higher Education for Global Sustainability” producido por el grupo de expertos independientes (UNESCO, 2022b) si bien no profundiza en las limitaciones antes señaladas, focaliza en una dimensión poco presente en los documentos anteriores como son las cuestiones interrelacionadas de la matriz disciplinaria y las formas de

producción de conocimiento, y las consecuencias para la investigación y formación. Así, el informe señala que frente a la complejidad de problemas y desafíos globales como el desarrollo sustentable requiere ir “más allá de las fronteras disciplinares”, esto es, un movimiento hacia la convergencia de nuevas formas de producir conocimiento de manera multidisciplinar (varias disciplinas convergen en un mismo problema), inter-disciplinar (modo de producir conocimiento que supone integración y generación de nuevos conceptos y teorías) y transdisciplinar (modalidad que incluye la interdisciplina pero también actores no académicos en el proceso de producción de nuevos conocimientos).

Estos debates y propuestas no son nuevas ya que estaban presente en las reflexiones de Edgar Morin e Ilya Prigogine de fines de los setenta e inicios de los ochenta. La novedad radica en su vinculación con debates más recientes de las llamadas “Epistemologías del Sur” elaboradas por Boaventura de Souza Santos que proponen el reconocimiento de diferentes conocimientos, saberes y actores que participan en dicha producción, la decolonización del curriculum, el acceso abierto y la democratización del conocimiento. La síntesis heterodoxa de estas propuestas giraría alrededor del “pluralismo epistémico”, de una “educación para la sustentabilidad” y el fortalecimiento del vínculo con la sociedad a través de la colaboración entre sector público y privado, y actores de la sociedad civil.

Por su parte, el informe de GUNI (2021) a diferencia del informe de expertos de UNESCO, es un estado de situación de la educación superior que focaliza en algunas tendencias y problemáticas globales del sector tales como los cambios en el mundo del trabajo y la centralidad del conocimiento científico para el desarrollo económico. Así, comenzando por las transformaciones en el mundo del trabajo, el informe señala que las nuevas tecnologías están reestructurando (y continuarán en el futuro) los rasgos del empleo tales como la expansión del trabajo flexible y polarización entre pocos puestos laborales con sueldo altos y masificación de bajas remuneraciones. En este contexto, el interrogante sobre las tareas de las universidades y la ES respecto de la formación, la capacitación y perfeccionamiento se da estrechamente ligado a la emergencia de las llamadas micro-credenciales como respuesta a las demandas del mercado laboral (nuevas habilidades y capacidades) pero también del mercado académico.

La problemática del conocimiento científico como factor clave para el progreso económico y bienestar social recupera un tópico recurrente del debate

sobre las tendencias de cambio de las universidades. El marco conceptual asumido recupera las teorías de la triple hélice de Etzkowitz y Leydesdorf (1995) y de los “ecosistemas de innovación” que postulan la necesidad de articulación entre académica, industria y gobiernos, así como también hacen suyo los postulados de Gibbons *et al.* (1997) sobre la emergencia de un Modo 2 de producción de conocimiento. Siguiendo estas tendencias los autores sugieren la emergencia de una nueva universidad “emprendedora y transdisciplinaria” que expresa la respuesta al cambio conceptual de la idea de conocimiento científico ahora reducida a la noción de innovación, y a la declinación de la matriz disciplinar de las universidades que superando el aislamiento disciplinar avanza hacia una convergencia de modos de producción de conocimiento⁽⁵⁾.

Recuperando una mirada general de los documentos de la WHEC2022 podemos decir que desde el punto de vista conceptual como señala Axel Drikksson (2022) representan un “verdadero retroceso” comparado con las conferencias mundiales y regionales anteriores. Más preocupante aún, a nivel político las críticas provenientes de la región latinoamericana (académicos, rectores, asociaciones de universidades) coinciden en señalar el escaso interés de la UNESCO por recuperar las declaraciones de las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) 1993, 2009 y 2018 así como también los posicionamientos de la UDUAL (Unión de Universidades de América Latina y el Caribe) o de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).

3. LA FUERZA DE LA INERCIA SISTÉMICA: LAS TENDENCIAS HISTÓRICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ARGENTINA

El estudio de las tendencias históricas de expansión de educación superior y universitaria (matricular, institucional y sector) en Argentina constituye un analizador central para entender las dinámicas y lógicas sistémicas del sector. En esta dirección, la mirada de largo plazo nos permite afirmar que la expansión del sector careció en buena medida de una planificación estatal, por lo cual las iniciativas gubernamentales se limitaron a una política de “grifos”, vale decir, de aperturas o cierres coyunturales como resultado del entrecruzamiento entre diversas lógicas de carácter político, burocrático, de mercado (adaptativas) y, en menor medida, cognitivo (sustantivas). A su vez, los movimientos de fundación de nuevas instituciones, enmarcados en procesos más amplios de

renovación de la universidad argentina, se construyeron sobre la base de una compleja interacción entre proyectos políticos, orientaciones científicas diversas y complejas demandas sociales, en la cual, lejos de existir una “importación voluntaria de modelos” (Clark, 1991) o una transferencia ingenieril de determinadas concepciones universitarias llevadas a cabo a través de un acabado diseño estatal, primó el conflicto de proyectos sobre la definición de nuevos espacios institucionales (Rovelli, 2008).

Al respecto, la teoría de “path dependence” (Pierson, 2000 y Sánchez de Dios, 2004) nos brinda un marco conceptual para explicar la persistencia de tendencias fuertemente arraigadas que caracterizamos como “la fuerza de la inercia”. Así, las dinámicas y lógicas apuntadas más arriba sumado a la consolidación de un imaginario político que asocia acceso libre con democratización y que atraviesa al conjunto de los actores universitarios, expresa una pauta adoptada o “trayectoria dependiente” que no solo ajusta y ordena el comportamiento de los actores sino también refuerza dicha orientación con el paso del tiempo.

El punto de partida es la configuración histórica de la universidad y la educación superior que remite a los rasgos que asumía el sector hasta mediados del siglo XX para luego analizar los ciclos de expansión.

De esta manera, podemos decir que hasta 1955 el sector estaba conformado exclusivamente por 6 universidades (Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Tucumán, Litoral y Cuyo) con alrededor de 136.000 estudiantes donde la presencia de pequeños núcleos de investigación prestigiados no alcanzaba a modificar el fuerte perfil profesionalista de las universidades asociado al peso de las carreras de abogacía, medicina e ingeniería.

Desde mitad del siglo XX en adelante es posible identificar tres grandes ciclos de expansión: el primero en la década de los 1960 donde convergen, por un lado, la expansión del sector público a partir de la creación de universidades regionales que claramente buscaban articular la idea de desarrollo regional, investigación científica y modernización académica, y por otro lado, la expansión del sector privado que si bien tenían antes una débil presencia, en esta etapa logra autonomizarse de la tutela estatal y avanza en la consolidación de un sub-sector confesional y otro más pequeño de carácter laico.

La dictadura militar de 1976 limitará el acceso a la universidad por vía de la imposición de examen de ingreso, cupos por carrera y el cobro de aranceles, pero con el retorno de la democracia la dinámica de expansión retomará su impulso a partir del levantamiento de estas medidas restrictivas.

El segundo ciclo de expansión se inicia con las reformas de la educación superior de la década de 1990 cuya dinámica se caracterizará por la profundización del proceso de masificación, pero a diferencia del primer ciclo estará marcado por el predominio del sector privado que evidencia un mayor crecimiento de instituciones (casi duplicando su número) y una mayor velocidad de aumento de sus matrículas.

El tercer ciclo de expansión comienza en la primera década del nuevo siglo en coincidencia con el giro neo-intervencionistas que impulsaran los gobiernos progresistas. Como veremos más adelante, el caso de Argentina resulta interesante analizar porque si bien no puede caracterizarse este período como de reforma del sistema -ya que no se modificó la Ley de Educación Superior sancionada durante la década de 1990-, si hubo una política explícita de expansión a partir de la creación de nuevas universidades en el conurbano bonaerense.

Ahora bien, mirados en perspectiva los ciclos de expansión nos revelan una serie de tendencias fuertemente arraigadas que tienden a mantener los rasgos de la configuración histórica del sector. De tal manera, si los distintos ciclos expresan un proceso de masificación matricular que da cuenta el crecimiento de las tasas de escolarización, dicha expansión no modificó la presencia dominante de la matrícula universitaria respecto de otras ofertas de educación superior (tabla 1). Esto expresa otro rasgo como es la escasa diferenciación institucional ya que más del 70 % es matrícula universitaria, mientras que el 30 % restante se distribuye en instituciones superior de formación docente y formación técnica que en muchos casos replican ofertas de carreras.

A su vez y focalizando en la dinámica de expansión universitaria resaltan dos rasgos que conviven con la tendencia expansiva: el primero es la mayor velocidad de crecimiento de la matrícula del sector privado respecto del sector público, y el segundo es la paridad de la distribución de instituciones entre ambos sectores (tablas 2 y 3).

Pero quizás los datos que más claramente dan cuenta de "la fuerza de la inercia" es la desigual distribución de la matrícula universitaria por áreas de conocimiento que comparando 2013 y 2020 no han modificado el escaso peso de las Ciencias Básicas y Aplicadas frente al predominio de las Ciencias Sociales y Humanas (tabla 4). Por último, la concentración de la matrícula universitaria donde 6 instituciones (núcleo de configuración histórica) con-

Tabla 1. *Tasa de Escolarización Universitaria y de Educación Superior. Población de 18 a 24 años. Años 2001, 2007, 2010, 2014 y 2020*

	2001	2007	2010	2014	2017	2020
Tasa Neta Universitaria	16,0 %	18,7 %	18,9 %	19,1 %	19,7 %	22,2 %
Tasa Bruta Universitaria	25,0 %	34,0 %	36,3 %	38,0 %	39,5 %	44,4 %
Tasa Bruta de Educación Superior	36,0 %	46,4 %	50,5 %	54,5 %	58,8 %	63,2 %

Fuente: Elaboración propia sobre Anuario Estadístico SPU 2001, 2007, 2010 y Síntesis Estadísticas Universitarias SPU 2014-2015 y 2020-21

Tabla 2. *Matrícula universitaria por sector. 1986-2020*

Sector	1986	1996	2004	2012	2020
Público	581.813	812.308	1.293.489	1.442.286	1.872.591
%	100 %	139,6 %	222,3 %	247,9 %	321,8 %
Privado	85.643	152.314	233.821	382.618	445.664
%	100 %	177,8 %	273,0 %	446,7 %	520,3 %
Total	667.456	964.622	1.527.310	1.824.904	2.318.255
%	100 %	144,5	228,8 %	273,4 %	347,3 %

Fuente: Elaboración propia sobre datos del Anuario Estadístico SPU 1996, 2004 y 2012. Síntesis Estadísticas Universitarias 2020-2021.

Tabla 3. *Instituciones universitarias por sector. 1986-2020*

Sector	1986	1996	2004	2012	2020
Público	28	36	45	55	66
%	100 %	128,5 %	160,7 %	196,4 %	235,7 %
Privado	23	40	55	62	65
%	100 %	173,9 %	239,1 %	269,5 %	282,6 %
Total	51	76	100	117	133*
%	100 %	149,0 %	196,0 %	229,4 %	260,7 %

*incluye una universidad internacional

Fuente: Elaboración propia sobre datos del Anuario Estadístico SPU 1996, 2004 y 2012. Síntesis Estadísticas Universitarias 2020-2021.

centran el 50 % y el persistente perfil profesionalista que da cuenta la concentración en las carreras “tradicionales” (abogacía, medicina, ingeniería, arquitectura, economía y administración) que representan el 45 % de la matrícula (tablas 5 y 6).

Tabla 4. *Distribución porcentual de estudiantes de carreras de grado según rama de estudio. Años 2013-2020*

	2013	2020
Ciencias Aplicadas	24,3 %	21,4
Ciencias Básica	3,1 %	2,5 %
Ciencias de la Salud	13,9 %	19,0 %
Ciencias Humanas	17,6 %	20,1 %
Ciencias Sociales	40,6 %	35,8 %
Sin Rama	0,5 %	1,1 %

Fuente: Elaboración propia sobre datos del Anuario Estadístico SPU 2013 y Síntesis Estadísticas Universitarias 2020-2021.

Tabla 5. *Matrícula universitaria y distribución porcentual por universidades. Año 2013*

Universidad	Matrícula	Porcentaje
Buenos Aires	319.866	22,2
Tecnológica	80.052	5,5
Córdoba	108.373	7,5
La Plata	109.803	7,6
Rosario	74.234	5,1
Tucumán	63.524	4,4
Total	755.852	52,3
Total UUNN	1.437.611	100,0

Fuente: Elaboración propia sobre datos del Anuario Estadístico SPU 2013

Tabla 6. *Matrícula universitaria por carreras profesionales y distribución por sector. Año 2013*

Año 2013	Sector Público	Sector Privado	Total
Derecho	137.759	70.936	208.695
Economía y Administración	237.138	99.529	336.667
Arquitectura y diseño	94.904	21.757	116.661
Ingeniería	100.892	4.349	105.241
Medicina	62.398	11.178	73.576
Total	633.091	207.749	840.840
% Carreras profesionales	44,0 %	52,8 %	45,9 %
Total, Matrícula	1.437.611	393.132	1.830.743

Fuente: Elaboración propia sobre datos del Anuario Estadístico SPU 2013.

4. LA LARGA AUSENCIA DE UNA AGENDA DE POLÍTICA Y LOS CAMBIOS EN LA GOBERNANZA DEL SISTEMA

¿Qué derrotero siguieron las políticas públicas orientadas hacia la universidad y la educación superior desde el retorno de la democracia hasta comienzos del siglo XXI? En buena medida, esta pregunta se enmarca en la problemática más amplia de la gobernanza de la educación superior que remite a los cambios en las relaciones entre autoridades gubernamentales y el conjunto de las instituciones académicas. El triángulo de coordinación de Clark (1991), el ecualizador de gobernanza de Boer, Enders y Schimank (2012) y la gobernanza sistémica tensionada entre convergencia e hibridación de Capano y Jarvis (2020) constituyen diferentes marcos conceptuales donde las orientaciones de política expresan un continuo y conflictivo vínculo entre centralidad estatal, de mercado, cuerpos académicos, gestores universitarios y/o compartida con otros actores de la sociedad civil. En lo que sigue intentaremos presentar una breve síntesis de los cambios en la gobernanza del sistema recortando tres periodos: los primeros años del retorno a la democracia, las reformas de la década de 1990, las políticas de la década de 2000 y el período reciente.

Así, en los primeros años de la “transición democrática” de la década de 1980 durante el gobierno de Raúl Alfonsín las políticas hacia el sector no se orientaron a intervenir con acciones de cambio, sino que delegaron esta responsa-

bilidad en las propias instituciones bajo la premisa que la más completa autonomía universitaria per se permitiría o habilitaría un proceso de cambio académico.

Este comportamiento resulta claramente perceptible en dos cuestiones críticas que se plantearon en este período post-dictatorial: el problema del acceso a la universidad y la reorganización institucional. Así, frente a la “explosión del ingreso” que crecerá un 30 % entre 1980 y 1985⁽⁶⁾, la autolimitación del gobierno a intervenir con políticas activas sobre este problema se manifestará en delegar en cada universidad las respuestas a esta demanda. La reorganización institucional luego de 13 años de intervención universitaria también supuso una respuesta estatal autocontenida al definir un proceso de “normalización” interna para restablecer el modelo de autonomía y gobierno tripartito inscripto en la tradición de la reforma universitaria de 1918 (Chiroleu & Iazzeta, 2005). Los mecanismos de gobierno, por tanto, estuvieron centrados en las instancias de autorregulación como el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) y por ello, los actores principales en la construcción de política fueron las propias universidades, a través del accionar de sus estamentos: docentes, graduados y estudiantes. De tal manera y siguiendo a Boer, Enders y Schimank podría caracterizar este periodo por predominio de la autogobernanza académica y la autogobernanza gestora y en menor medida de regulación estatal.

En la década de 1990 las reformas de la educación superior en el contexto de las políticas económicas neoliberales y reformas del Estado marcarán el pasaje hacia un fuerte intervencionismo estatal que reconfigura los patrones de interacción que históricamente estructuraron la relación entre el Estado, universidades y campo académico. Así, la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 en 1995 expresa la consolidación del rol de Estado como Estado Evaluador y de la evaluación como eje estructurante de las políticas universitarias constituye el rasgo dominante de este período.

De esta manera, si por un lado la creación de la SPU (Secretaría de Política Universitarias) implementará una serie de programas especiales que definidos desde el nivel central y ejecutados descentralizadamente configuran una línea de conducción de las instituciones universitarias. Por otro lado, se pluralizarán las instancias de gobierno del sistema con la creación de los llamados organismos de “amortiguación” como la CONEAU (Comisión Nacional de Eva-

luación y Acreditación Universitaria) encargada de la evaluación institucional y acreditación de carreras de grado y posgrado, el Consejo de Universidades que agrupa a los rectores de universidades públicas (CIN) y privadas (Consejo de Rectores de Universidades Privadas [CRUP]), y los CPRES (Consejos de Planificación Regional) orientados a coordinar la oferta de educación superior de las provincias y las universidades. Asimismo, la centralidad de la evaluación que atravesarán todas las acciones estatales tendrá como resultado la emergencia de nuevos actores en la construcción de políticas como los “mandarinos académicos” (comité de pares) y la activa presencia de una tecno-burocracia estatal con altas credenciales académicas (Suasnábar, 2001). A diferencia del período anterior, esta década se caracteriza por el predominio de la regulación estatal, el aumento de la competencia por recursos y en menor medida la autogobernanza gestora y autogobernanza académica.

Las políticas universitarias de la década de 2000 delimitan una nueva etapa para el sector que en el marco de un giro neo-intervencionista estatal combinará, por un lado, la revitalización de los debates en torno a la democratización y la generación de innovaciones de política y, por otro, las limitaciones para generar una nueva agenda de política. En este sentido, cuatro grandes líneas de acción caracterizan este período. En primer lugar, el aumento sostenido del presupuesto universitario que crecería de manera sostenida superando el 1% de un PBI que se expandía a elevadas tasas (Chiroleu, 2018a; 2018b). Ese incremento de los recursos constituyó el motor de medidas como la recomposición salarial de los docentes universitarios y preuniversitarios; la sanción de la Ley 26508/9 de Jubilación del 82% móvil, que alcanza al conjunto de los docentes universitarios. En segundo lugar, la creación de universidades como políticas de expansión del sistema se materializaría en la creación de 18 universidades nacionales (8 en el conurbano de Buenos Aires) (Rinesi, 2015; Suasnábar y Rovelli, 2012). En tercer lugar, la generación de nuevos programas “orientados” y “no competitivos” fueron una de las innovaciones de política. Así, los programas de mejoramiento de la calidad que hicieron foco en la enseñanza de distintas disciplinas (ingenierías, ciencias agrarias, ciencias exactas, humanidades y ciencias sociales), mientras que otros impulsaron programas orientados a diferentes finalidades (internacionalización, extensión comunitaria, bibliotecas, etc.) y dieron continuidad de programas especiales “competitivos” (Suasnábar y Rovelli, 2012). Por último, una mayor preocupación por

el acceso, permanencia y graduación universitaria se manifestó en la política de becas universitarias y su progresivo aumento orientado principalmente hacia los estudiantes universitarios y de educación superior de sectores de menores recursos. Esta preocupación inicial se fue ampliando hacia la problemática de la permanencia y graduación en el marco de las llamadas políticas de inclusión, en particular en las nuevas instituciones donde asisten estudiantes que constituyen la primera generación de universitarios (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012).

La metáfora del equalizador resulta ilustrativa para observar la variación de cada aspecto, en este período continúa el predominio de la regulación estatal y recupera terreno la autogobernanza gestora, y decrece un poco la competencia por recursos y se mantiene reducida la autogobernanza académica. El período 2015-2023 comprende el gobierno de la Alianza Cambiemos (Mauricio Macri) y el actual del Frente de Todos (Alberto Fernández) que si bien suponen orientaciones político-ideológicas diferentes (centro-derecha y centro-izquierda), ambos comparten no solo sus limitaciones para impulsar reformas o introducir modificaciones a nivel micro y/o macro del sistema, sino también la centralidad del ajuste presupuestario. De tal manera, la Alianza Cambiemos marca un giro en la retórica hacia el sector, ahora centrada en la meritocracia y el emprendedorismo, aunque en términos de política, las líneas de acción se orientaron casi exclusivamente al ajuste presupuestario que se retrajo en un 19,7% en términos reales con respecto a 2015 (Federación Nacional de Docentes Universitarios [CONADU], 2019).

La articulación entre sector público y privado a través de un Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA) y la propuesta de Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios (SiDIUN) pueden contarse entre las pocas iniciativas impulsadas por esta gestión. Por su parte, el gobierno del Frente de Todos (2019-2023) pese a contar con cierto apoyo del campo científico-académico, tampoco pudo estructurar una agenda de política y la pandemia primero y la crisis económica después continuaron el ajuste presupuestario del anterior gobierno. No obstante, la emergencia sanitaria revalorizó y legitimó el rol de las universidades y del campo científico a partir de su participación en la investigación del virus, la definición de estrategias de prevención, la producción de insumos médicos, la investigación y desarrollo de una vacuna sobre COVID-19.

Recuperando una mirada de largo plazo podemos señalar algunas razones de la prolongada ausencia de una agenda de política. En primer lugar, los cambios en las orientaciones de las políticas universitarias de las décadas de 1980 y 1990, fue consolidando un nuevo tipo de "gobernanza" del sistema. Dichos cambios marcan el desplazamiento de una modalidad burocrático-centralizada hacia una esquema cuyo rasgo principal es la creciente pluralidad de agencias de gobierno y de actores internos y externos del sistema donde la construcción, elaboración e implementación de las políticas no pasa ni exclusiva ni centralmente por el Estado sino que se encuentra sometido a procesos de mediación (resistencia, cambio, adaptación) en distintas instancias del sistema, de las universidades, facultades y departamentos, y de las propias comunidades académico disciplinares.

Esta transformación en la gobernanza del sistema explica en parte la limitada capacidad de las gestiones gubernamentales y del resto de los actores universitarios para definir una agenda de reforma y generar consensos para la implementación de políticas de largo plazo. Esta tendencia no es particular de Argentina sino global que se manifiesta en lo que Capano denominan "gobernanza híbrida" que según los países asume formas (variedades) diferentes (Capano, 2011; Capano y Pritoni, 2018, Capano, 2020). Al respecto, González Ledesma (2014) señala que el tipo de hibridez del caso argentino se manifiesta en la combina de instrumentos de política propios del "modelo de conducción a distancia" y el peso de la burocracia estatal característico del "modelo procedimental", generando un esquema mixto donde el Estado mantiene centralidad en la definición de objetivos del sector y la normativas procedimentales, que se equilibra con una fuerte autonomía institucional y mayor libertad de acción de actores académicos.

5. A MODO DE CONCLUSIONES

Como señalamos al inicio, la aceleración de tendencias de cambio que caracterizan la escena contemporánea desafía la comprensión de las ciencias sociales y en nuestro caso se manifiesta en las dificultades para pensar los futuros posibles de la universidad argentina.

Por ello, esta comunicación se planteó más modestamente como un ensayo de interpretación sobre el contexto global-regional, las tendencias históricas del sistema y los cambios en las políticas; alrededor de una hipótesis tentativa

que afirma por un lado, la reestructuración global de la educación superior que caracteriza la coyuntura actual no solo modifica las funciones académicas y organización institucional sino también genera diferentes escalas, nuevas jerarquías y estratificaciones, y por otro, que las políticas universitarias desde el retorno a la democracia no han modificado sustancialmente la configuración histórica de las universidades, aunque si introdujeron cambios en los patrones de regulación del sistema, en las instituciones y las comunidades académica-científicas.

Así, las secciones precedentes fueron desarrollando distintos análisis y consideraciones apoyándose en algunos casos en aportes conceptuales y debates teóricos recientes, en otros recuperando la evidencia empírica disponible, así como también en una acotada revisión de los documentos de organismos internacionales, bibliografía de referencia y producción de los últimos años para el caso argentino.

Llegado a este punto, y recuperando estas argumentaciones, podemos decir que la universidad argentina se encuentra atravesada por la contradicción entre una reestructuración global-regional de la educación superior que, como vimos tiende a desacoplarse en distintas escalas y procesos, y la dificultad creciente para generar e implementar una renovada agenda de política, la cual se asocia a la "gobernanza híbrida". En otras palabras, los escenarios futuros de la educación superior se diversifican y complejizan en simultáneo a las limitadas capacidades estatales de conducción y de orientación del sector, pese al predominio de la regulación estatal. De esta manera, el futuro de la universidad argentina parece signada por el "path dependence" que explica la fuerza de la inercia de las tendencias sistémicas por lo cual es más probable un tipo de cambios de "adaptaciones incrementales" con lenta incorporación de innovaciones que expresa también la mayor o menor articulación con los centros más dinámicos del espacio "glonacal".

En este sentido, y a modo de conclusiones nos interesa puntualizar algunas reflexiones sobre tres limitaciones para enfrentar los desafíos futuros.

La primera podemos definirla como el "déficit de imaginación política" que se manifiesta en Argentina en dos grandes narrativas que, planteadas de manera dicotómica y casi excluyente, se organizan alrededor de estas ideas-fuerza, por un lado, el derecho a la educación superior que focaliza el "locus" del cambio en la expansión del acceso, y por otro, las propuestas centradas

en los mecanismos de regulación y evaluación como vectores para la transformación universitaria. Así, la primera narrativa se asume como la agenda progresista, mientras que la segunda se presenta como la agenda modernizadora. La primera acusa a la segunda de neoliberal, y esta última no duda en caracterizar de populista a la primera. Si bien hay matices e intentos de superar ambas narrativas todavía está pendiente una propuesta comprensiva de transformación universitaria.

La segunda limitación remite a aquello que podemos caracterizar como “déficit cognitivo” (teórico-metodológicas) y refieren a las categorías de análisis que orientan el comportamiento, creencias y acciones de los actores universitarios. Quizás la noción que resulta más urgente discutir son las capacidades estatales y su grado de efectividad para orientar el sentido y acción de los actores ya que pese a la comprobación histórica todavía pervive la concepción formalista y normativa del Estado como si fuera el actor excluyente. Al respecto, las nociones de gobernanza y nuevas formas de regulación pueden enriquecer la discusión local.

Y la tercera limitación que se deriva de la anterior plantea la necesidad de “abrir la discusión” sobre los instrumentos de política puesto que la experiencia internacional de las últimas décadas muestra la diversificación de los dispositivos y a la vez, tendencias a la convergencia en el uso de ciertos instrumentos supera ampliamente la tradicional dicotomía entre planificación estatal y lógicas de mercado.

REFERENCIAS

- Astur, A., Flores, E., Isasmendi, G., Jakubowicz, F., Larrea, M., Lepore, E., Merega, M., Pazos, N., & Puppo, C. (2020). Políticas de Educación Superior en la pandemia: repertorios para la contingencia. *Integración Y Conocimiento*, 9(2), 131–147. <https://acortar.link/Yw17ao>
- Brunner, J. J. (2021). *Educación Superior 2050: Innovaciones disruptivas y adaptaciones incrementales*. (Nota conceptual para IESALC – UNESCO, Futures of Higher Education, 2021). <https://acortar.link/NNvbKw>
- Boer, H; Enders, J. y Schimank, U. (2012) ¿Hacia una nueva gestión pública? La gobernanza de los sistemas universitarios en Inglaterra, los Países Bajos, Austria y Alemania, en Kehm, B. (comp.) *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Barcelona, Octaedro-ICE-UB.

- Capano, G. (2020). Systemic Governance Convergence or Hibrydization? In Capano, G. & Jarvis, D. (edit.) *Convergence and Diversity in the Governance of Higher Education. Comparatives perspectives*. Cambridge University Press.
- Capano, G. & Jarvis, D. (2020). (Edit.). *Convergence and Diversity in the Governance of Higher Education. Comparatives perspectives*. Cambridge University Press.
- Capano, G. & Pritoni, A. (2018). Varieties of Hybrid Systemic Governance in European Higher Education, in *Higher Education Quarterly*, v73 n1 p10-28. <https://doi.org/10.1111/hequ.12180>
- Capano, G. (2011). Government continues to do its job. A comparative study of governance shifts in the higher education sector, *Public Administration*, 89(4). pp. 1622-1642
- Chiroleu, A. (2018a). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educacao em Revista*, 34, 1-26. <https://doi.org/10.1590/0102-4698176003>
- Chiroleu, A. (2018b). Democratización y masificación universitaria: una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la Reforma de 1918. *Integración y Conocimiento*, 1(8), 69-86. <https://acortar.link/iKpEdX>
- Chiroleu, A. & Iazzeta, O. (2005). La Reforma de la Educación Superior como capítulo de la Reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes. In Eduardo Rinesi, Soprano y Suasnábar (comp.) *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en Argentina y Brasil*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chiroleu, A.; Suasnábar, C. & Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Universidad Nacional de General Sarmiento - IEC - CONADU.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Visión-UAM.
- Didriksson, A. (2022). La educación superior en la UNESCO: ¿avance o retroceso?, en *Universidades* núm.94, octubre-diciembre, UDUAL. <https://acortar.link/pd73TN>
- Etzkowitz, H. and Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix - University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development. *EASST Review*, 14(1), pp. 14-19. <https://ssrn.com/abstract=2480085>

- Federación Nacional de Docentes Universitarios. (2019). Financiamiento para las Universidades Nacionales en el gobierno de Cambiemos (2016-Primer semestre 2019) - 15 puntos básicos. Serie Informes. CONADU.
- Fernández Lamarra, N. (2003). *La Educación Superior Argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción de conocimiento*. Pomares Corredor Editores.
- Global University Network for Innovation. (2021). *New Visions for Higher Education towards 2030*. Higher Education in the World Report 8 Special Issue. GUNI. <https://acortar.link/JJRked>
- Gonzalez Ledesma, M. (2014). New Modes of Governance of Latin America Higher Education: Chile, Argentina and Mexico, in *Revista Bordón*, 1(66), pp. 137-150. DOI: 10.13042/Bordon.2014.66109
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. IESALC-UNESCO. <https://acortar.link/vVJ0L>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2021) *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. IESALC-UNESCO. <https://acortar.link/q4Friy>
- Koselleck, R. (2003). *Futuro-pasado. Sobre una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. *IAU Global Survey Report*. <https://acortar.link/tf8aT>
- Marginson, S. & Rhoades, G. (2002). Beyond national states, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic, in *Higher Education* 43: 281–309. <https://doi.org/10.1023/A:1014699605875>
- Marginson, S. (2022). Space and scale in higher education: the glonacal agency heuristic revisited. In *High Education* 84, 1365–1395. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00955-0>
- Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10, (2), 134-162.

- McCowan, T. (2017). Higher education, unbundling and the end of the university as we know it. In *Oxford Review of Education* Volumen 43, (6) pp. 733-748. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1343712>
- Musselin, C. (2001) *La longue marche des universités françaises*. Presses universitaires de France, Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development and Inter-American Development Bank . (2022). *Innovative and Entrepreneurial Universities in Latin America*, OECD Skills Studies, OECD/IDB, Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca45d22a-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2022a). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Hoja de Ruta propuesta para la 3ra. Conferencia Mundial de Educación Superior*. UNESCO. <https://acortar.link/Kjxd3N>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2022b). *Knowledge-driven actions: Transforming higher education for global sustainability*. Independent Expert Group on the Universities and the 2030 Agenda. UNESCO. <https://acortar.link/msWL2k>
- Pardo Kuklinski, H. & Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
- Pedró, F. (2020). *COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas*. Análisis Carolina, Fundación Carolina. <https://acortar.link/NqxRGM>
- Peters, Michael A. , Fazal Rizvi, Gary McCulloch, Paul Gibbs, Radhika Gorur, Moon Hong, Yoonjung Hwang, Lew Zipin, Marie Brennan, Susan Robertson, John Quay, Justin Malbon, Danilo Taglietti, Ronald Barnett, Wang Chengbing, Peter McLaren, Rima Apple, Marianna Papastephanou, Nick Burbules, Liz Jackson, Pankaj Jalote, Mary Kalantzis, Bill Cope, Aslam Fa-taar, James Conroy, Greg Misiaszek, Gert Biesta, Petar Jandrić, Suzanne S. Choo, Michael Apple, Lynda Stone, Rob Tierney, Marek Tesar, Tina Besley & Lauren Misiaszek (2022) *Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19*, *Educational Philosophy and Theory*, 54:6, 717-760, DOI: 10.1080/00131857.2020.1777655
- Pierson, P. (2000). Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics, in *American Political Science Review*, Vol. 94, No. 2 (Jun.), pp. 251-267

- Rosa, H. (2011). Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada, en *Revista Persona y Sociedad* Vol. XXV, Nº 1. Universidad Alberto Hurtado. 9-49.
<https://doi.org/10.53689/pys.v25i1.204>
- Rovelli, L. (2008). La impronta modernizadora y los sedimentos de la Ilustración: un estudio del conflicto de proyectos en la UBA durante los años 80 y 90. En F. Naishtat y P. Aronson (comp.). *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la Ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*. Editorial Biblios.
- Rinesi, E. (2015). La universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. In Sebastián Mauro, Damián del Valle, & Federico Montero (Eds.), *Universidad pública y desarrollo: innovación, inclusión y democratización del conocimiento* (pp. 108-115). CLACSO - IEC Conadu.
- Sánchez de Dios, M. (2004) Estudio comparado de *Path Dependence* del Estado de Bienestar en los casos de USA, Suecia y España, en *Revista de Estudios Políticos* (Nueva Época) Núm. 124. Abril-Junio.
<https://acortar.link/cot8Po>
- Suasnábar, C. (2001). Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica. *Revista Brasileira de Educação* (17), 50-62. <https://acortar.link/luXmtJ>
- Suasnábar, C. (2005). Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda de política: Las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner. *Revista Temas y Debates* (10), 83-93. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i10.169>
- Suasnábar, C. & Rovelli, L. (2012). Impensar las políticas de educación superior en la Argentina reciente. In Adriana Chiroleu, Mónica Marquina, & Eduardo Rinesi (Eds.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento - IEC - CONADU.
- Suasnábar, C. y Versino, M. (2021). Las políticas universitarias y de ciencia y tecnología pre-pandemia, las respuestas frente a la emergencia sanitaria y los desafíos de la “nueva normalidad” en Argentina, *Revista Universidades*, 72(90). UDUAL
<https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.90.582>

Williamson, B. & Hogar, A. (2021) Pandemic Privatisation in Higher Education: Edtech & University Reform. *Education International Research*, February. <https://acortar.link/HrPLW7>

NOTAS

⁽¹⁾ Ciertamente, esta afirmación no puede generalizarse habida cuenta de las diferencias entre las universidades del norte global y la periferia. Con todo, estudios recientes destacan el rol y aportes de algunas instituciones en América Latina y en particular en Argentina (IESALC-UNESCO, 2020 y Astur et al. 2020).

⁽²⁾ Este artículo profundiza algunas líneas de análisis planteadas en Suasnábar, 2021; Suasnábar y Versino, 2021; y Del Valle, Perrotta y Suasnábar, 2020.

⁽³⁾ Utilizamos la noción de “configuración histórica de la universidad argentina” en un doble sentido: por un lado, para referirnos a los rasgos específicos de las instituciones, creencias y valores que imprimió la reforma universitaria de Córdoba; y por otro lado, retomamos el concepto de “configuración” de Christine Musselin en el sentido de la interdependencia entre Estado, profesión académica e instituciones universitarias (2001).

⁽⁴⁾ Tradicionalmente las conferencias de la UNESCO aprueban una declaración final que expresa los grandes consensos sobre el diagnóstico del sector, la visión del organismo y las líneas de acción. Las Hojas de Ruta son documentos más programáticos que operacionalizan las declaraciones fijando roles y funciones de los actores. En este caso, la falta de una Declaración final de la WHEC 2022 parece dar cuenta de las dificultades para lograr consensos.

⁽⁵⁾ El informe de los expertos de la UNESCO y el de GUNI comparten con el Report de la OECD/BID denominado “Innovative and Entrepreneurial Universities in Latin America” (2022) el mismo marco conceptual que remite a la Triple Hélice y la economía de la innovación.

⁽⁶⁾ La matrícula universitaria en 1980 era de 388.101 y pasó en 1985 a 595.543. (Fuente: PMSIU, cita de Fernández Lamarra, N. 2003, pág. 104).

8. Trabajo Comunal Universitario: Una propuesta disruptiva y transformadora hacia 2050

University Communal Work: A disruptive and transformative proposal for 20500

André Díaz Rojas¹ @  Yalile Chan Jiménez² @ 

Eugenia Rodríguez Ugalde³ @ 

^{1,2,3} Universidad Castro Carazo, San José, Costa Rica.

RESUMEN

Este artículo sintetiza el proceso de transformación del Trabajo Comunal Universitario (TCU) realizado por el Gestor de TCU y autoridades universitarias de Investigación y Extensión de la Universidad Castro Carazo, Costa Rica. Se presenta con el propósito de evidenciar la experiencia de un proceso teórico-práctico en el contexto interno de transformación epistemológica, axiológica y metodológica de los programas de estudio de esta universidad. Atendiendo la convocatoria de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre el tema “Los futuros de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, se decidió, como punto de partida, asumir el compromiso de presentar la experiencia del TCU, desde el análisis crítico de los documentos publicados por la UNESCO. Esta experiencia surge de un proceso de análisis crítico del mismo en relación con el Modelo Educativo de la Universidad y los documentos mencionados por la UNESCO en la convocatoria de esta publicación, permitiendo así, evidenciar la propuesta de transformación que hace la Universidad Castro Carazo. La vivencia de este proceso en sí misma aporta en la construcción de ideas para visualizar la necesidad de transformación de los planes y programas hacia el encuentro de la coherencia institucional. Finaliza el artículo con el apartado de Discusión y Devenires (proceso inacabado y circular) a partir de variables de análisis crítico que definió el equipo de trabajo, a saber: modelo educativo, transformación de la persona, ruptura epistemológica.

Palabras clave: Trabajo Comunal Universitario; transformación; complejidad; proceso dialógico, análisis crítico

University Communal Work: A disruptive and transformative proposal for 2050

ABSTRACT

The article synthesizes the transformation process of the University Communal Work (TCU for its acronym in Spanish) carried out by the TCU Manager and University Authorities of Research and Extension of the Castro Carazo University, in Costa Rica. It is presented with the purpose of evidencing the experience of a theoretical-practical process in the internal context of epistemological, axiological and methodological transformation of the university's programs. Attending the call of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) on the theme "The futures of Higher Education in Latin America and the Caribbean", we decided, as a starting point, to assume the commitment to present the TCU experience, from the critical analysis of the documents published by UNESCO. The TCU experience arises from a critical analysis process in relation to the University's Educational Model and the documents mentioned by UNESCO in the call for this publication. And thus, to demonstrate the transformation proposal made by the Castro Carazo University. The experience of this process in itself contributes to the construction of ideas to visualize the need to transform plans and programs into institutional coherence. The article ends with the Discussion and Developments section (unfinished and circular process) based on critical analysis variables defined by the work team, namely: educational model, transformation of the person, epistemological rupture.

Keywords: University Community Work; transformation; complexity; dialogical process, critical analysis

Trabalho Comunitário Universitário: Uma proposta disruptiva e transformadora para 2050

RESUMO

Este artigo sintetiza o processo de transformação do Trabalho Comunitário Universitário (TCU) realizado pelo Gestor do TCU e autoridades universitárias de Pesquisa e Extensão da Universidade Castro Carazo, na Costa Rica. O presente trabalho é apresentado com o propósito de evidenciar a experiência de um processo teórico-prático no contexto interno de transformação epistemológica, axiológica e metodológica dos programas de estudo desta universidade. Em resposta à convocação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre o tema "Os futuros da Educação Superior na América Latina e no Caribe" decidimos, como ponto

de partida, assumir o compromisso de apresentar a experiência do TCU, a partir da análise crítica dos documentos publicados pela UNESCO. Esta experiência emerge de um processo de análise crítica do TCU em relação ao Modelo Educacional da Universidade e aos documentos mencionados pela UNESCO na chamada desta publicação para assim, demonstrar a proposta de transformação elaborada pela Universidade Castro Carazo. A experiência desse processo, por si só, contribui para a construção de ideias para visualizar a necessidade de transformar planos e programas em direção à coerência institucional. O artigo termina com a secção de Discussão e Desenvolvimentos (processo inacabado e circular) com base nas variáveis de análise crítica definidas pela equipa de trabalho: modelo educacional, transformação da pessoa, ruptura epistemológica..

Palavras-chave: Trabalho Comunitário Universitário; transformação; complexidade; processo dialógico, análise crítica

Le travail commun universitaire : Une proposition disruptive et transformative vers 2050

RÉSUMÉ

Cet article synthétise le processus de transformation du Travail Communautaire Universitaire (TCU) réalisé par le son responsable et les autorités universitaires de Recherche et d'Extension de l'Université Castro Carazo, au Costa Rica. Il est présenté dans le but de mettre en évidence l'expérience d'un processus théorico-pratique dans le contexte interne de transformation épistémologique, axiologique et méthodologique des programmes d'études de cette université. En réponse à l'appel de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) sur le thème "L'avenir de l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes", nous avons décidé de nous engager à présenter l'expérience de l'UTC, à partir de l'analyse critique des documents publiés par l'UNESCO. Cette expérience découle d'un processus d'analyse critique en relation avec le modèle éducatif de l'université et les documents mentionnés par l'UNESCO dans l'appel à cette publication, et permet de démontrer ainsi la proposition de transformation faite par l'Université Castro Carazo. L'expérience de ce processus en soi contribue à la construction d'idées pour visualiser la nécessité de transformer les plans et programmes pour les rendre plus cohérents sur le plan institutionnel. L'article se termine avec une section appelée Discussion et développements (processus inachevé et circulaire) créée à partir de variables d'analyse critique définies par l'équipe de travail, à savoir: le modèle éducatif, la transformation de la personne, la rupture épistémologique.

Mots clés: Travail Communautaire Universitaire; transformation; complexité; processus dialogique, analyse critique

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2018, la Universidad Castro Carazo provocó procesos de reflexión y diálogo en su interior que la llevó a construir una propuesta de Modelo Educativo (Badilla, 2018) que respondiera de forma más consciente a las necesidades planetarias, con el propósito de coadyuvar en la transformación de la persona humana y de la sociedad. Se definió que el modelo educativo respondería a la deconstrucción de las formas en que, a lo largo de casi 80 años de existencia, la institución graduara profesionales, haciendo ahora énfasis, en el desarrollo de la conciencia planetaria y la transformación de los diferentes procesos sociales y profesionales provocadores de cambios sustantivos y significativos en su entorno laboral, familiar y comunal. Dicho modelo centra la mirada desde el paradigma emergente en la ecoformación, el desarrollo del pensamiento complejo, la ética planetaria y el compromiso ecológico, el constructivismo y el aporte de las neurociencias. ¿De dónde surge la necesidad de hacer esta modificación? De la toma de conciencia que se asumió en la Universidad sobre el impacto generado durante estos años y la urgente necesidad de dar un giro radical.

Como parte de esta transformación, desde la investigación se realizó un proceso de acompañamiento en las diferentes áreas de la Universidad Castro Carazo, iniciando por el Trabajo Comunal Universitario, conocido como TCU, el cual consiste en la participación estudiantil de 150 horas de trabajo voluntario en organizaciones sin fines de lucro y con alto impacto social y ambiental. El TCU es un requisito administrativo de graduación para todas las personas que cursan un Bachillerato Universitario. Este es uno de los programas que fueron reflexionados a través de un proceso dialógico realizado por el Gestor de Trabajo Comunal Universitario, la Vicerrectora de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria y la Unidad de Investigación de la Universidad.

Asumiendo durante un año, un proceso de Investigación Acción que inició con la revisión del TCU desde la coherencia interna con el modelo educativo, se deconstruyó el proceso incluyendo la parte legal, metodológica y epistemológica, con el fin de modificar y ofrecer a la comunidad universitaria, un programa de TCU que lleve a la población discente a cumplir con el requisito

administrativo y al mismo tiempo transformar su realidad y los entornos donde se relaciona.

Se pretende mostrar cómo la relación teoría -práctica y la reflexión dialógica pueden ser parte de las modificaciones que en el contexto universitario podría empujar a las personas discentes a ocupar un papel no sólo responsable, sino también transformador de su persona, sus valores y sus formas de ser y estar en este planeta; pasar a ocupar una posición de habitante del planeta y no solamente de *forasteros* de este (Universidad Castro Carazo, 2020).

La docencia, la investigación y la extensión universitaria forman un trinomio esencial en la formación de la población estudiantil, por lo que en la mayoría de los modelos educativos a nivel mundial contemplan estas tres áreas (Menéndez, 2017). En la Universidad Castro Carazo también se contemplan como parte fundamental del modelo educativo.

En esta institución, el Trabajo Comunal Universitario (TCU) se concibe como parte esencial de la Extensión Universitaria, basada en una visión desde la extensión crítica. Desde esta visión extensionista, se liga a la Universidad y a la población estudiantil con la transformación personal y social comprometida, responsable y solidaria para transformar la realidad de las poblaciones menos favorecidas, con el fin de que exista una verdadera movilidad social que permita la transformación del entorno (Cano, 2017; Monge, 2022).

Esta visión extensionista crítica hace alusión a un conjunto de estrategias de reflexión y acción dirigidas a las personas en la relación que establecen consigo mismas, con otras personas y con el entorno que les rodea para ejecutar una praxis transformadora de la realidad (Medina y Tomassino, 2018). Así, la extensión universitaria se convierte en una práctica social intencionada, conformada por un conjunto de acciones conscientes, dirigidas a transformar la realidad a través de la transformación de las personas y su entorno (Barrientos y Ryan, 2018).

A través de las acciones de extensión universitaria que se desarrollan en la Universidad Castro Carazo, se contribuye a la formación del estudiantado para el desarrollo de saberes relacionados con la empatía interna (relación empática con su propio ser), con la sociedad (diversos grupos, organizaciones y la sociedad en general) y con el ambiente (transformación de su propio medio y conciencia de que el planeta es nuestra residencia común), de manera que las personas egresadas de la institución sean reconocidas por tener una alta conciencia planetaria (Rodríguez, 2023).

Así, de forma contextualizada, se presenta un primer apartado que contiene una síntesis de la experiencia del TCU y las modificaciones planteadas, en donde lo que se pretende es visibilizar que es posible diseñar propuestas coherentes con un modelo educativo disruptivo, el cual aspira no solo a que las personas discentes se gradúen como profesionales con un alto contenido de aprendizaje y de conocimientos, sino también con una alta conciencia social y ambiental. Un segundo momento sobre el Modelo Educativo de la Universidad Castro Carazo y su relación con algunas ideas de los informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a saber: "Reimaginar el futuro, Pensar más allá de los límites y Más allá de los límites". Se termina el escrito con una serie de aportes de la experiencia vivida eligiendo algunos criterios en torno a: la prioridad de centrar nuestras acciones en el aprendizaje que rompe el papel protagónico de la enseñanza, la urgente necesidad de que los programas y planes de estudio se modifiquen para provocar el aprendizaje del pensamiento complejo y la ética planetaria y el compromiso ecológico

2. TRABAJO COMUNAL UNIVERSITARIO (TCU)

2.1. De-co-construcción del TCU

La utopía de la responsabilidad social (RS) es el objetivo que tienen muchas organizaciones y personas hoy día, tanto en Costa Rica, como a nivel mundial. Los retos económicos, ecológicos y sociales que hoy apañan al mundo son en gran medida huellas que se dejaron a lo largo de la historia por una actuación unitaria, aislada y hermética de generaciones anteriores. Para poder recuperar la conciencia de nuestro entorno, han sido numerosas las acciones en aras de la Responsabilidad Social (RS) y el entendimiento de que el desarrollo humano se produce en coevolución con la biosfera y que los resultados de nuestras acciones sobre ella tienen efectos globales (en muchos casos irreversibles). Una de estas acciones, por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y en la Universidad Castro Carazo se asumen como parte del modelo educativo y en específico en el Trabajo Comunal Universitario.

En Costa Rica, el TCU nace en el seno de la Universidad de Costa Rica (UCR) en el año 1975, como un requisito de graduación para todas aquellas personas

que ostentaban un grado académico de bachillerato o licenciatura universitaria. En 1981, mediante la ley 6693, se crea el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP), el cual integra las bases legales y éticas de la RSU (Responsabilidad Social Universitaria) a través de la ejecución del proyecto de Trabajo Comunal Universitario (TCU). Además, el artículo 29 del decreto 35.810 del Ministerio de Educación Pública (MEP) del año 2010, reglamenta el requisito de implementación del TCU y la inversión de 150 horas de servicio, estudio y resolución de problemas comunitarios y/o nacionales. Esta reglamentación profundiza y justifica la implementación de la RSU a través del desarrollo de un sentido de solidaridad con las personas que más lo necesitan (Chavarría, 2013).

Con anterioridad a las modificaciones del TCU, este se desarrollaba en instituciones que cumplían con lo establecido en el reglamento y respondía al modelo de educación del momento. Al haber un cambio hacia el paradigma emergente que sustenta las prácticas de la Universidad, se realizó una deconstrucción de lo que se venía haciendo para tomar conciencia de la experiencia y construir, con el equipo de trabajo responsable, una propuesta derivada de la experiencia y alineada con el Modelo Educativo asumido en el 2018.

En la Universidad Castro Carazo, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se permea a través de la vinculación dinámica y crítica del despertar de la consciencia social y ambiental de las personas estudiantes. La integración del proceso formativo de las personas estudiantes invoca acciones para construir un cambio profundo, permeable y sistémico que permita tomar conciencia y responsabilidad en la construcción de la ciudadanía planetaria.

Esta visión holística e integral de la ciudadanía planetaria se plasmó en el nacimiento del TCU desde una visión integradora de la RS, cuyo objetivo sería diseñar proyectos que permitieran fomentar y aplicar saberes inacabados e integrados en diversos ejes temáticos de los ODS y del desarrollo social vinculando la naturaleza, el individuo y la sociedad para formar el triángulo de la vida, en el que confluyen la ecología interna, la ecología social y la ecología ambiental, que es el sentir del modelo educativo de la universidad y que es la base de la Ecoformación. De esta manera, hoy es posible decir que el Trabajo Comunal Universitario, desde el modelo transformador de la Universidad Castro Carazo, es un proceso integrador como complemento del modelo educativo que parte de un abordaje planetario.

Desde esta perspectiva, se concibe el Trabajo Comunal Universitario como un proceso consciente de aprendizaje a través de la reflexión y acción, en el que la persona experimenta una articulación armoniosa entre el conocimiento y la práctica, elevando su nivel de conciencia al servir a las demás personas y al planeta que compartimos. Su objetivo es complementar la formación disciplinar del estudiantado con oportunidades inter y transdisciplinarias de aprendizaje que les ayuden a elevar la conciencia interna, social y ambiental y los valores de la solidaridad y la inclusión (Rodríguez, 2023, p.23). Esto se logra a través de proyectos articulados con diversas organizaciones que cumplen el rol de alianzas estratégicas que se comprometen en la consecución de las metas establecidas (Tommasino y Cano, 2016) para la transformación personal, social y ambiental.

3. METODOLOGÍA

3.1 Entretejiendo procesos

La experiencia de Investigación Acción que se realizó tomó en cuenta a las personas estudiantes matriculadas durante el año 2022 y el primer cuatrimestre del 2023, en el Trabajo Comunal Universitario. Fue un proceso dialógico, reflexivo y transformador, por lo tanto, la metodología surgió de la vivencia del proceso, se definió el paso siguiente después de la de reflexión de lo realizado, manteniendo la característica cualitativa como la principal forma de diseño, viviendo como resultados inacabados (Freire) y la construcción no solo de la información, sino también de la continuidad del proceso y los pasos a seguir. Desde la perspectiva de la investigación acción se construyeron procesos de reflexión-acción-reflexión, generadas desde espacio sincrónicos de reunión, espacios individuales reflexivos sistematizados en documentos particulares y utilizando la negociación de saberes a partir de la comprensión de los resultados.

Para el primer cuatrimestre del año 2019, el equipo de la Vicerrectoría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria de la Universidad Castro Carazo decidió reimaginar cómo sería la experiencia de vivir un proceso de TCU coherente con el modelo educativo, que replanteara la forma de generar una conciencia planetaria en el estudiantado y que pudiese integrarse orgánicamente en las instituciones sin fines de lucro, educativas y, en general, en la sociedad, por lo que para experimentar un cambio profundo, permeable y sis-

témico en el TCU se comenzó a vivir el paradigma emergente que sustenta el modelo educativo institucional, diferente al tradicionalmente establecido en las universidades privadas y públicas de Costa Rica.

A comienzos del primer cuatrimestre del año 2020, el departamento de TCU de la Universidad Castro Carazo integró el constructivismo, la ecoformación, la conciencia planetaria y los ODS de la ONU para la construcción de siete (7) saberes inacabados del TCU, rompiendo el paradigma clásico del TCU, concebido en el país como un requisito de graduación y transformando su visión en un proceso integrador, orgánico y sistemático:

1. Educación para la vida.
2. Formación humana.
3. Emprendimiento.
4. Apoyo Estratégico.
5. Conciencia ambiental y planetaria.
6. Alfabetización digital y tecnológica
7. Bienestar

Con estos siete saberes nace en la Universidad Castro Carazo la Sistematización de la Experiencia del TCU denominada *Siwá sa' be'* (Conocimiento de la naturaleza, nosotros y usted -lenguaje Bribri), que busca integrar los ejes de la ecoformación con la visión y misión del Trabajo Comunal Universitario (TCU), de manera armónica con los propósitos del modelo educativo y de esta forma contribuir al desarrollo de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) de todas las personas estudiantes y aprendientes en la Universidad.

Para el segundo cuatrimestre del año 2020 se decidió "prototipar" y aplicar estos saberes inacabados en una estructura constructivista e interdisciplinaria, naciendo de esta forma los proyectos preaprobados y logrando su implementación con éxito. Durante los primeros meses del prototipo, se logró identificar el desarrollo de habilidades blandas en las personas estudiantes y dentro de las que se identificaba:

1. Solidaridad.
2. Conciencia de la importancia del bien común.
3. Liderazgo.
4. Comunicación asertiva.
5. Adaptabilidad.

Figura 1. Programa *Siwá sá bé*

Fuente: Elaborado por los autores.

Para el año 2021, se logró mapear que los proyectos preaprobados evidenciaban gran trazabilidad en la producción y socialización del conocimiento mientras se realiza una contribución al desarrollo humano con fuertes áreas de solidaridad, empatía y servicio al prójimo, donde las personas estudiantes aprenden la importancia vital del TCU como proceso transformador educativo y la población adquiere herramientas de estas personas para la vida.

De este proceso surge para el periodo 2020-2022 la transformación del TCU en la Universidad y así se diseñaron más de 100 proyectos preaprobados con una sistematización de la experiencia que continuará en 2023. Estos logros

permitieron reafirmar la hipótesis de que cuando una persona vive la experiencia transformadora de la acción social, cada una aprende de la otra y entran en un proceso cíclico de construcción de conocimiento inacabado.

4. RESULTADOS: PROCESOS INACABADOS CIRCULARES

Propuesta desde el Modelo educativo. Relación teoría - práctica

En la 3ª Conferencia Mundial sobre Educación Superior, realizada el mes de mayo del 2022 por la UNESCO, en la ciudad de Barcelona, se recordó que la máxima prioridad de esta organización es la educación, puesto que es un derecho básico y a la vez, se constituye en un fundamento de la paz y del desarrollo sostenible. Es por esto, que todos los países, todas las sociedades, todas las organizaciones y todas las personas debemos tomar conciencia de la importancia de la educación como motor de desarrollo y como la forma de preservar el planeta y las especies que habitan él.

La Universidad Castro Carazo, en concordancia con la concienciación de que la educación es la mejor forma de contribuir con el desarrollo de las personas, de la sociedad y del planeta, ha planteado un modelo educativo basado en la Ecoformación, que se basa en el pensamiento complejo, la ética planetaria, la pedagogía constructivista social y ecoformativa. Al respecto, se indica lo siguiente:

El modelo educativo de la Universidad Castro Carazo responde a su misión, visión, valores, compromiso ecológico y perfil general de la persona graduada. Refleja la mirada del paradigma emergente, inclusivo y holista que propone el desarrollo del pensamiento complejo para poder enfrentar de manera solidaria y con una ética planetaria las realidades del mundo actual. Se fundamenta en una pedagogía constructivista social y ecoformativa que, en una espiral recursiva, enlaza permanentemente teoría y práctica; lleva en su seno el germen de la actualización permanente; e incluye una mediación docente activa y respetuosa, que busca apoyar al estudiantado en su aprendizaje mediante acciones didácticas colaborativas. (Universidad Castro Carazo, 2020, p.5)

El modelo ecoformativo de la universidad se basa en las acciones recíprocas que establecen las personas consigo mismas, para mejorar a lo interno (eco-

logía interna), con las demás personas en un afán de establecer relaciones respetuosas, empáticas, de mutuo beneficio e inclusivas (ecología social) y con la naturaleza, de manera que se busque la preservación de la vida en todas sus formas y el cuidado del planeta, entendiendo que es el hogar común de todos los seres humanos (ecología ambiental), todo esto a través del “triángulo de la vida”. Así, la ecoformación en la que se basa el modelo educativo de la Universidad Castro Carazo, se entiende como el conjunto de acciones ecologizadas y ancladas en la dinámica relacional entre el ser humano, la sociedad y la naturaleza, de manera que resulte sustentables en el espacio y en el tiempo, buscando el desarrollo y el crecimiento interior de cada persona, que a su vez muestra respeto a la naturaleza, es decir, realiza acciones ecologizadas, tomando en consideración a la “otredad” y trascendiendo la realidad sensible (Universidad Castro Carazo, 2020).

De esta forma, se puede afirmar que el modelo ecoformativo plantea una elevación de la conciencia del estudiantado para transformarse internamente, de manera que puedan desarrollar los valores para convivir con las personas, para transformar la sociedad y el contexto que les rodea. Este modelo educativo hace un llamado a los valores relacionados con la libertad, unida a la toma de conciencia y responsabilidad y la empatía consigo mismo, con las demás personas y con el ambiente. En este sentido, manifiesta una concordancia con la Agenda Mundial de la Educación 2030, planteada por la UNESCO, en la que se enfatiza en el ODS 4, que pretende garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (UNESCO, 2020).

En la 3ª Conferencia Mundial de la Educación Superior (2022), realizada por la UNESCO, se hace un fuerte llamado a las universidades para que respondan ante las crisis actuales relacionadas con el cambio climático, la pérdida de la biodiversidad, la persistencia de los conflictos armados, la desigualdad de ingresos, el declive de la democracia y otras situaciones más recientes, como la aparición del COVID y el impacto que ha tenido en la salud, la educación y la economía. Al tener claridad del panorama actual, se les hace un llamado urgente a las instituciones de Educación Superior a que planteen las acciones pertinentes para establecer los cambios sustanciales que ayuden a reimaginar el futuro y a definir las vías claras para mejorar los resultados educativos. La Universidad Castro Carazo, consciente las crisis que enfrentamos, ha reimagi-

nado el presente y el futuro, planteando acciones para elevar la conciencia planetaria de la comunidad educativa para la transformación interna, social y ambiental, responde a este llamado a través de la propuesta de su modelo ecoformativo.

Además, la Universidad Castro Carazo no se ha centrado únicamente en la formación y las experiencias de aprendizaje de la población estudiantil actual, sino que ha buscado generar una relación continua con la comunidad de aprendizaje, enfocándose en diversas acciones que promuevan la permanencia de todas las personas de la comunidad educativa. Así, se enfatiza en la permanencia para que se dé el aprendizaje a lo largo de la vida. Al respecto, Badilla (2018) señala lo siguiente:

Se concibe a la permanencia como el conjunto de acciones administrativas y educativas, ecologizadas, congruentes con la realidad del ser humano y su contexto social, cultural y biológico, que procuran mantener a las personas estudiantes y egresadas vinculadas con la comunidad de aprendizaje hasta la conclusión del plan de estudios y trascendiendo su graduación. (Pineu, 2017 citado por Universidad Castro Carazo, 2020; Saturnino de la Torre *et al*, 2017 citado por Universidad Castro Carazo, 2020)

De acuerdo con el modelo ecoformativo, en el que se da un aprendizaje situado en una realidad multidimensional, holística y compleja, cada experiencia de aprendizaje que se propone y desarrolla (curso, taller, práctica, experiencia formativa), debe cumplir con las siguientes características:

1. Tener relevancia cultural, empleando ejemplos, analogías, demostraciones o discusiones sobre problemas y situaciones de la vida real según sea la disciplina de estudio.
2. Enmarcarse en un contexto social y colaborativo que lleve a la solución de problemas o discusiones en clases mediadas.
3. Prever contenidos y actividades que desarrollen la conciencia ecológica.
4. Incluir el aprendizaje por proyectos como didáctica principal.
5. Promover la indagación para abordar los proyectos.
6. Utilizar diversas tecnologías como objetos para pensar.
7. Realizar prácticas auténticas o trabajo comunal universitario.
8. Incluir la evaluación auténtica (Universidad Castro Carazo, 2020, p.15).

De ahí que la experiencia de aprendizaje proporcionada a través del involucramiento estudiantil en el TCU se pueda definir como un proyecto compuesto por un conjunto de acciones voluntarias y colaborativas, con un alto impacto social y ambiental, que busca proponer soluciones contextualizadas para necesidades específicas relacionadas con el desarrollo personal, social y ambiental, las cuales permiten el desarrollo de la conciencia ecológica de la persona discente a través del proceso.

Gracias a estas características que la transformación y construcción del conocimiento que permite el enfoque multidimensional del TCU genera una transformación en las personas estudiantes, que se evidencia a través de del instrumento de Sistematización de la Experiencia de TCU aplicado en el tercer cuatrimestre 2022 y primer cuatrimestre 2023, en donde la tabulación de los datos arroja lo siguiente:

Tabla 1. *Resumen de los datos y distribución de la aplicación del instrumento de Sistematización de la Experiencia de TCU*

Cuatrimestre	Año	No. De personas matriculadas	No. de respuestas del instrumento	% de representación de la población matriculada
Tercero	2022	173	130	75%
Primero	2023	184	142	77%
Total		357	272	

Fuente: Elaboración propia

En donde el equivalente al 75% y 77% de la población matriculada en TCU en el tercer cuatrimestre 2022 y el primer cuatrimestre 2023, respectivamente, brindaron su experiencia y transformación personal a través del proceso formativo del TCU y la utilización de proyectos pre aprobados. A través de este instrumento, se evidencian experiencias de las personas estudiantes entre las que se relata:

- “Me ayudó a ser más resiliente... yo misma me motivaba”.
- “Sentir que mis experiencias personales han servido para adquirir conocimientos que pude darles a otras personas que estén pasando por momentos difíciles”.

- “Descubrí que me gusta impartir clases”.
- “Poder salir de mi zona de confort”.
- “Me encantó servir, compartir conocimiento y aportar a la sociedad, ha sido un privilegio enorme.”
- “Fue una de las mejores experiencias que he podido tener en mi vida, el TCU me hizo crecer como persona y despertó en mí el valor de poder ayudar a los demás, y hacer las cosas con amor y dedicación”.
- “Fue una experiencia muy linda, ya que trabajar con personas adultas mayores es una bendición”.
- “Experiencia muy gratificante para el aprendizaje y desarrollo como persona, creo que más bien de yo ayudar y enseñarles algo, ellos me enseñaron mucho más a mí”.

Cuantitativamente, la experiencia de la transformación personal se evidenció en el instrumento de la siguiente forma:

Tabla 2. *Disfrute del aprendizaje a través de las actividades realizadas del proyecto preaprobado del TCU*

Escala	No. Respuestas	% de representación
Con mucha frecuencia	228	84
Con frecuencia	31	11
A veces	10	4
Nunca	3	1
Total	272	100

Fuente: Elaboración propia

Alcanzando una respuesta positiva del 84% en las personas participantes del instrumento, lo que indica que la gran mayoría de las personas estudiantes disfrutó del aprendizaje adquirido a través de las actividades del proyecto pre aprobado de TCU.

La Sistematización de la Experiencia de TCU también fluye orgánicamente dentro de la transformación social en el que las personas estudiantes son el pilar del cambio de paradigma del TCU:

- “Ver cómo se entusiasmaron (los beneficiarios) al verme llegar y ver cómo participaban en todo y aunque les costaba a veces realizar alguna de las actividades, no se daban por vencidos y las lograban realizar”.
- “Compartir con niños que viven una realidad muy diferente a la que yo viví y ayudar a cambiarla”.
- “Transmitir el conocimiento y que las personas lo valoren”.
- “La satisfacción de poder dar un poco de cariño a los niños”. También se permea este instrumento en una transformación ambiental y planetaria en las personas y las comunidades:
- “Me gustó ver el cambio de la comunidad de un lugar un poco sucio a que sea vea muy bonito”.
- “Colaborar en la siembra de árboles”.

La experiencia personal, social y ambiental construida a partir de los saberes inacabados se refleja, finalmente, en la siguiente participación de las personas estudiantes:

Tabla 3. *Experiencia de participación en las actividades*

Escala	No. Respuestas	% de representación
Con mucha frecuencia	210	77
Con frecuencia	48	18
A veces	13	5
Nunca	1	0
Total	272	100

Fuente: Elaboración propia

Donde un número significativo de participantes (77%) sugiere que la experiencia en la participación en las actividades del proyecto pre aprobado de TCU fue muy positivo y satisfactorio para la persona estudiante.

Finalmente, en términos de la innovación de la extensión universitaria que realiza el nuevo proceso del TCU, las personas participantes en el instrumento concluyeron lo siguiente con relación al proyecto pre aprobado de TCU:

Tabla 4. *Percepción de la innovación del proyecto pre aprobado del TCU*

Escala	No. Respuestas	% de representación
Con mucha frecuencia	161	59
Con frecuencia	80	29
A veces	28	10
Nunca	3	1
Total	272	100

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados muestran que el 88% de los participantes perciben que el proyecto pre aprobado de trabajo comunal universitario es innovador y presenta soluciones novedosas a los problemas planteados (sumatoria del resultado porcentual de “con mucha frecuencia” y “con frecuencia”). Estos resultados sugieren que la gran mayoría de los participantes perciben que el proyecto pre aprobado de TCU es innovador y presenta soluciones novedosas para las comunidades beneficiarias.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. Aportes desde la experiencia

El documento síntesis *“Reimaginar juntos nuestro futuro. Un nuevo contrato social para la educación”* confirma la convicción de que es la educación la opción viable para hacer posible la transformación de las estructuras físicas y de pensamiento que serán necesarias de cara al 2050. El planteamiento de un posible contrato social para forjar futuros pacíficos, justos y sostenibles es una aspiración que tenemos las personas que confiamos en los procesos educativos respetuosos, inclusivos e integradores de las diferentes formas de pensamiento. La pregunta que nos hacemos es ¿de qué manera un pacto social por el futuro de la humanidad y del planeta es la respuesta a las adversidades que hoy se nos presentan? La experiencia nos mueve a confirmar que siendo la educación el camino posible también sabemos que históricamente los propósitos de la misma responden a intereses políticos y económicos, por lo que en la Universidad Castro Carazo se cree que esto es posible, cuando la persona asuma la responsabilidad de las consecuencias de todas sus acciones (Gutiérrez, 1985), cuando se asuma la educación como un acto político.

El proceso educativo se puede vivir desde cualquier espacio, formal e informal, las estructuras físicas no son necesarias y hoy día, la pandemia provocada por el COVID-19 demuestra que las redes sociales, la escuela de la nube y la tecnología en general abrió la escuela posible de Sugata Mitra, misma que Ivan Illich concebía en el año 1971 (Salgado, 2013). De ahí que proponemos procesos centrados en el aprendizaje de todas las personas involucradas en los procesos educativos, rompiendo la hegemonía que las posiciones dominantes que le otorgaron al docente desde el poder que emana del conocimiento, por lo tanto, la posibilidad de transmitirlo evitando la capacidad humana de construir y asumir la autoorganización y el desarrollo del aprendizaje como parte del bien común.

Las ideas vertidas en este artículo responden a los planteamientos de la UNESCO respecto a la necesidad de asumir una posición renovada y crítica en las IES con miras a la transformación para el 2050. Consideramos que para lograr este propósito se deben hacer modificaciones en las propuestas de educación superior, tanto públicas como privadas en América Latina y el Caribe, romper con los esquemas tradicionales, mecanicistas, reduccionistas que fundamentan algunas de las prácticas universitarias y que no han dado una respuesta consistente con la evolución de la humanidad en los ámbitos sociales, políticos y económicos, pero sobre todo éticos y de compromiso con el bien común.

5.2. Prioridad de centrar nuestras acciones en el aprendizaje para romper con el papel protagónico de la enseñanza tradicional

El documento *"Pensar más allá de los límites"* reúne ideas poderosas con respecto a la importancia de los conocimientos y al binomio enseñanza-aprendizaje.

Históricamente, el dominio del paradigma dominante, reduccionista, llevó a la educación a vivir procesos de enseñanza en donde el adulto responsable del proceso organizaba, dirigía e implementaba las estrategias y didácticas pensadas para que el estudiante aprendiera (mirada adulto-céntrica).

Las ciencias modernas nos han arrojado suficiente información para comprender que el aprendizaje ocurre cuando la persona está interesada en hacerlo y las condiciones y oportunidades provocan actitudes hacia la construcción de ideas y de aprendizajes. Construir el aprendizaje requiere de en-

tornos en donde la persona encuentre emocional y cognitivamente el incentivo para indagar, investigar, cuestionar, participar de la resolución de problemas, asumir la responsabilidad de sus decisiones, provocar la transformación en sí mismo y su entorno y sobre todo, tomar la indiscutible decisión de aportar en los cambios y transformaciones que se requieren para recuperar el planeta. El paradigma de la enseñanza concibe al aprendiente como receptor de información y desde la transmisión de conocimientos, deposita en el otro lo que este debe de saber, al estilo de la Educación Bancaria de Freire (1970).

Desde el modelo educativo de la Universidad Castro Carazo, apelamos al papel fundamental de los procesos de aprendizaje en donde la persona es el elemento principal del proceso, por lo tanto, de sus aprendizajes; responsabilizar a las personas para que asuman como de vital importancia su propio aprendizaje será la mirada de futuro a que aspiramos. Por lo tanto, el rol protagónico de la persona docente, desde la enseñanza, se tiene que ir trasladando de la estructura vertical a una relación más horizontal, destronar el poder del conocimiento absoluto y de quienes lo poseen para vivir procesos de aprendizaje mutuo, desde la relación con la otredad y en total respeto a las potencialidades de todas las y los actores del proceso de aprendizaje, comprendiendo que las palabras de Najmanovich (2005) son una invitación para relacionar la importancia del desarrollo del pensamiento complejo en el diseño de planes y programas:

Si aceptamos que el conocimiento es actividad y que pensar es dar forma, configurar la experiencia, entonces se hace preciso concebir una nueva forma de espacio cognitivo que pueda dar cuenta de los fenómenos no lineales, auto-referentes y autopoietico implicados en la percepción y en la producción de sentido y conocimientos. Sin embargo, la reflexividad no puede entrar dentro de los cánones de la estética dicotómica (antigua o moderna). La concepción de espacio de pensamiento que se abre con los enfoques de la complejidad puede aceptar el desafío de un pensamiento que se vuelve sobre sí mismo sin que por eso sea en absoluto solipsista. Se trata de un nuevo tipo de experiencia estética: la del espacio dinámico. (p.24)

5.3. Urgente necesidad de que los programas y planes de estudio se modifiquen para provocar el aprendizaje del pensamiento complejo

La Universidad Castro Carazo asume el principio hologramático de Morín (1999) como elemento clave para comprender la red de relaciones y sentidos que tienen los procesos sociales y concretamente de aprendizaje. La toma de conciencia de este principio provoca un cambio de mentalidad, la ruptura de la relación sujeto-objeto e invita a considerar que el cambio de mirada y de ruptura epistemológica no se logra únicamente en la Educación Superior, sino que, por el contrario, para llegar al 2050 con propuestas disruptivas, los cambios se deben provocar desde las edades tempranas del aprendizaje y así, en una espiral recursiva, hacer valer el derecho a la educación superior relacionada con los otros niveles para que las capacidades y habilidades desarrolladas se hayan logrado hacia los caminos de la complejidad que serán, quizá, una de las posibles respuestas para romper con la linealidad que ha caracterizado los sistemas educativos en general. En este sentido, compartimos lo expresado en el párrafo final del documento

Se desconoce en qué medida la educación superior en 2050 será diferente a la actual, pero se pueden prever tanto perturbaciones como cambios graduales a escala global, regional y local. Las IES deben esperar desarrollar capacidades más profundas de resiliencia y afrontamiento, no sólo en el ámbito de la educación superior, sino para ayudar al mundo a hacerle frente a la imprevisibilidad. (UNESCO, 2022, p.52)

Los planes de estudio, por lo tanto, deben responder a la urgente necesidad de comprender la imprevisibilidad. Las propuestas actuales de planes y programas presentados por asignaturas en las diferentes disciplinas no permiten visualizar la relación que hay entre estas. El desafío será entonces el rediseño de planes de estudio desde la mirada del Pensum no Lineal, propuesta que realizan Badilla, E y Cañas, A (2005):

Esta situación tiene implicaciones directas en la organización y representación del conocimiento, así como en el aprendizaje, sobre todo de las nuevas generaciones. Más allá de la simple repetición de conceptos inconexos, la época actual exige de las per-

sonas y profesionales, capacidad para la toma de decisiones complejas, basadas en el análisis de grandes cantidades de datos e información, así como realizar operaciones cognitivas complejas que implican multiplicidad de relaciones, así como entendimiento y establecimiento de generalizaciones sobre una estructura cognitiva básica. (p.17)

5.4. Ética planetaria y compromiso ecológico

Referirse al tema de la ética planetaria y el compromiso ecológico, trasciende todo espíritu de complacencia o rendición de cuentas. Ante el desafío de diseñar planes y programas que lleven en el 2050 hacia la Educación que el planeta requiere para ser una persona humana responsable, consciente y valiente para enfrentarlos retos y desafíos, obliga a todas las personas, instituciones y organismos a creer profundamente que la transformación es urgente, que ya se está haciendo tarde para tomar algunas decisiones.

Ofrecer *una educación con alma* no es sino la aceptación de que nos hemos equivocado en pretender deshumanizar la educación y los procesos implicados en la misma. Escribir sobre la urgencia de la aceptación a la diversidad, es aceptar que la linealidad cerró todo tipo de caminos hacia el amor humano. Creer profundamente que es indispensable una ética planetaria es aceptar que somos responsables de todo cuanto está ocurriendo, de las catástrofes económicas, sociales y ambientales.

¿Necesidad de un pacto a nivel mundial? Todos estamos de acuerdo, y sin embargo aceptar las diversidades de pensamiento es también dudar de que ese pacto sea posible a nivel planetario. Pero es posible, a nivel particular para con el modelo propositivo, comenzar a sumar.

Esta es la razón por la cual hemos presentado la experiencia del Trabajo Comunal Universitario como un ejemplo contextualizado, en una región pobre del mapamundi. En Costa Rica, asumimos el desafío de que las personas profesionales egresadas de la Universidad Castro Carazo, cambien su manera de pensar y se decidan a transformar el planeta en que vivimos.

El camino recorrido en este artículo para relacionar desde la experiencia y la puesta en práctica de metodologías disruptivas en el Trabajo Comunal ha sido una de las formas en que se considera, es posible la transformación desde la Educación Superior. La Ecoformación, la Ciudadanía Planetaria y el

nuevo proceso del TCU son una invitación intencionada a construir saberes inacabados, a consolidar una experiencia transformadora de aprendizaje y un cambio de paradigma, para la conciencia y responsabilidad de nuestras acciones en la sociedad.

Esta ruptura desde la forma en que concebimos las epistemologías del aprendizaje ha permitido valorar un cambio del paradigma del TCU, de un simple requisito de graduación a una experiencia emancipadora, bajo el modelo educativo ecoformativo, significa un involucramiento directo de la persona estudiante con las poblaciones beneficiarias, que fomenta el crecimiento humano, íntegro y holístico maximizando las experiencias académicas.

REFERENCIAS

- Badilla, E. (2018). La Universidad como comunidad de aprendizaje: El modelo educativo. *Serie Hacia la Ecoformación No.1*. <https://bit.ly/4721zE>
- Badilla, E. y Cañas, A. (2005). Pensum no lineal, una propuesta innovadora para el diseño de planes de estudio. *Revista Electrónica Actualidades Educativas en Educación*, Vol.5, p.1-20. <https://bit.ly/44LIvX>
- Barrientos, M. y Ryan, S. (2018). Relación entre extensión, educación y comunicación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. UNICEN. <https://bit.ly/47ejCXV>
- Cano, A. (2017). La extensión universitaria y la universidad latinoamericana: hacia un nuevo "orden de anticipación" a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), pp. 6-23. <https://bit.ly/3Kjoh0R>
- Chaverri Ch., P. (2013). *Trabajo Comunal Universitario y Responsabilidad Social*. ResearchGate. <https://bit.ly/3rQ79JW>
- Gutiérrez, F. y Prado, C. (2015). *Eco pedagogía y ciudadanía planetaria*. Tercera edición. Universidad de la Salle.
- González, V. y Rímolo, A. (2011). La transdisciplinariedad y la eco-formación: Preguntas preliminares desde una mirada estudiantil. *Intersedes: Revista*. <https://bit.ly/3rQ7mgc>
- Gutiérrez, F. (1985). *Educación como praxis política*. Siglo XXI.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2021). *Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. UNESCO. <https://bit.ly/3KIJ04h>

- Lutz, B. (2010). *La acción social en la teoría sociológica: una aproximación*. Nueva Época, 23(64). <https://bit.ly/3q8vA4G>
- Mallart, J. (2007). *Ecoformación, más allá de la educación ambiental*. Research-Gate. <https://bit.ly/30AvlTZ>
- Medina, J. M. y Tomassino, H. (2018). Extensión crítica: construcción de una Universidad en contexto. Sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario. Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, CEAAL. <https://bit.ly/30gRlr2>
- Najmanovich, D. (2005). Estética del pensamiento complejo. *Andamios Revista de Investigación Social*. Volumen I, pp. 19-42. <https://bit.ly/3Kjb0pe>
- Novo, M. y Murga, A. (2010). *Educación Ambiental y Ciudadanía Planetaria*. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7(1), 179-186. <https://bit.ly/3YaWq95>
- Quesada, L. (2018). Atención a la diversidad en la Educación Superior: Una propuesta desde el Trabajo Comunal Universitario (TCU). *Wimb Lu*, 13(1), 47-61. <https://doi.org/10.15517/wl.v13i1.33225>
- Rodríguez, E. (2023). Política de Extensión Universitaria. *Serie "Hacia la Ecoformación"*, N°5. Universidad Castro Carazo. <https://bit.ly/3KiRCsm>
- Salgado García, E. (2013). *De la sociedad desescolarizada de Ivan Illich, a la escuela en la nube de Sumatra Mitra*. Academia.edu. <https://bit.ly/30648wk>
- Tomassino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67(1), 7-24. <https://bit.ly/3YfqvEq>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://bit.ly/30K7c37>
- Universidad Castro Carazo. (2020). La Universidad como comunidad de aprendizaje: el modelo educativo. *Serie "Hacia la Ecoformación"*, N°1. Universidad Castro Carazo. <https://bit.ly/30CUKc>



9. Re imaginando juntos el futuro del CETI: un nuevo contrato para la educación en México

Re-imagining CETI's future together:
a new contract for education in Mexico

Patricia Alejandra Lamas Huerta ¹ @  Blanca Ruth Sandoval Álvarez ² @ 

^{1,2}Centro de Enseñanza Técnica Industrial, Guadalajara, México.

RESUMEN

El presente documento es un ensayo crítico tomando como referentes el informe de la UNESCO, "Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación" y dos documentos elaborados en la Conferencia Mundial de Educación Superior 2022. Para su realización se consideró como caso de estudio el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), institución educativa pública del gobierno federal establecida en Guadalajara, México. El argumento central identifica el problema de cómo reimaginar el futuro del CETI para formalizar un nuevo contrato de la educación en el país al contrastar sus ejes rectores, misión y visión con tres ejes de análisis: estructura organizacional; gestión y gobierno; y política educativa y programas institucionales. El propósito consiste en analizar elementos de la caracterización y del desempeño institucional para cuestionarse el cómo puede sumarse la iniciativa del informe de la UNESCO y los discursos en torno a la educación superior para proponer en conjunto un nuevo futuro para el CETI. Se utiliza una metodología de estudio cualitativo con análisis de fuentes documentales y de información de gabinete, se genera un discurso descriptivo-narrativo que sirve de soporte para formular al final del ensayo la discusión del estado de esta institución y el rumbo que ella pueda tomar con base en los discursos educativos. Al final, se presenta la propuesta de este nuevo futuro para el CETI en el que se hace un llamado a la investigación abierta, la convivencia entre gobernanzas y un escenario de desarrollo para la educación superior del CETI.

Palabras clave: Autonomía Educativa; Institutos Tecnológicos; Gestión Educativa; Organizaciones Educativas; Política Educativa

Re-imagining CETI's future together: a new contract for education in Mexico

ABSTRACT

This document is a critical essay based on the UNESCO's report, "Reimagining Our Futures Together: A new social contract for education" and two documents elaborated at the World Higher Education Conference 2022. For its realization, the Centro de Enseñanza Técnica Industrial (Center for Industrial Technical Education-CETI), a public educational institution of the Federal Government established in Guadalajara, Mexico, was considered as a case of study. The central argument identifies the problem of how to reimagine the future of CETI in order to formalize a new education contract in the country by contrasting its guiding principles, mission and vision with three axes of analysis: organizational structure; management and governance and; educational policy and institutional programs. The purpose is to analyze elements of institutional characterization and performance in order to question how the initiative of the UNESCO's report and the discourses on higher education can be considered to propose together a new future for CETI. A qualitative study methodology is used with analysis of documentary sources and cabinet information, a descriptive-narrative discourse is generated that serves as a support to formulate at the end of the essay the discussion of the state of this institution and the direction it can take, based on educational discourses. At the end, the proposal of this new future for the CETI is presented, in which a call is made for open research, the coexistence between governments and a development scenario for CETI's higher education.

Keywords: Educational Autonomy; Educational Institutions; Educational Management; Educational Policy; Technological Institutes

Reimaginando juntos o futuro do CETI: um novo contrato para a educação no México

RESUMO

O presente documento é um ensaio crítico baseado no relatório da UNESCO, "Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação" e dois trabalhos elaborados na Conferência Mundial do Ensino Superior 2022. Para sua realização, o Centro de Ensino Técnico Industrial (CETI), instituição pública de ensino do governo federal estabelecida em Guadalajara, México, foi considerado como caso de estudo. O argumento central identifica o problema de como reimaginar o futuro do CETI para formalizar um novo contrato de educação no país, contrastando seus princípios orien-

tadores, missão e visão com três eixos de análise: estrutura organizacional; gestão e governança e; política educacional e programas institucionais. Uma metodologia de estudo qualitativo com análise de fontes documentais e informações de gabinete foi utilizada, um discurso descritivo-narrativo foi gerado para servir de apoio para formulação, ao final do ensaio, da discussão sobre o estado desta instituição e a direção que ela pode tomar com base em discursos educacionais. Ao final, se apresenta a proposta deste novo futuro para o CETI que exige uma investigação aberta, a coexistência entre governança e um cenário de desenvolvimento para o ensino superior no CETI.

Palavras-chave: Autonomia Educacional; Gestão Educacional; Instituições de Ensino; Institutos Tecnológicos; Política Educacional

Repenser l'avenir du CETI ensemble: un nouveau contrat pour l'éducation au Mexique

RÉSUMÉ

Ce document est un essai critique basé sur le rapport de l'UNESCO, «Repenser nos futurs ensemble : Un nouveau contrat social pour l'éducation» et sur deux documents préparés lors de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2022. Pour sa réalisation, le Centre d'enseignement technique industriel (CETI), un établissement d'enseignement public du gouvernement fédéral établi à Guadalajara, au Mexique, a été considéré comme étude de cas. L'argument central identifie le problème de repenser l'avenir du CETI pour formaliser un nouveau contrat d'éducation dans le pays en opposant ses axes directeurs, sa mission et sa vision avec trois axes d'analyse: la structure organisationnelle; la gestion et la gouvernance; et la politique éducative et les programmes institutionnels. L'objectif est d'analyser les éléments de caractérisation et de performance institutionnelle afin de s'interroger sur la manière dont l'initiative du rapport de l'UNESCO et les discours autour de l'enseignement supérieur peuvent être réunis pour proposer un nouvel avenir au CETI. Une méthodologie d'étude qualitative est utilisée avec l'analyse des sources documentaires et des informations du cabinet, un discours descriptif-narratif est généré qui sert de support pour formuler à la fin de l'essai la discussion sur l'état de cette institution et la direction qu'elle peut prendre à partir de discours éducatifs. A la fin, la proposition de ce nouvel avenir pour le CETI est présentée, appelant à la recherche ouverte, à la coexistence entre les gouvernances et à un scénario de développement pour l'enseignement supérieur au sein du CETI.

Mots clés: Autonomie Éducative; Instituts Technologiques; Gestion de l'éducation; Organisations éducatives; Politique Éducative

1. INTRODUCCIÓN

El interés por presentar este ensayo surge por la necesidad de sumar al Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI) al “Nuevo contrato social para la educación” (UNESCO, 2022). A partir de la recomendación de política pública educativa se observan áreas de oportunidad y mejora para el sistema educativo nacional que aún después de su implementación siguen existiendo dudas de sus alcances y límites, más aún de su solución. Ante este panorama y agregando la sobrevivencia a una pandemia por COVID-19 en todos los ámbitos, se volvió urgente que las instituciones educativas reconfiguraran sus procesos.

Este ensayo contiene un análisis de los procesos educativos existentes en el CETI y que pueden orientarse desde las recomendaciones del informe y los documentos de la Conferencia de Educación Superior 2022. Se identificó la investigación en tres ejes de análisis, gestión, política y estructura organizacional que se contrastarán con los ejes rectores del CETI, misión y visión. El enfoque metodológico es de carácter cualitativo, caso único de estudio, que utiliza el análisis de fuentes documentales, datos estadísticos, normativa institucional e información de gabinete para generar una discusión orientada a los discursos educativos del informe y de los documentos de la UNESCO para ofrecer una propuesta de un futuro nuevo para el CETI y con este un nuevo contrato para la educación.

1.1. Acerca del CETI, breve historia

En 1966 en México, como parte de un plan de operaciones para establecer una escuela modelo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en trabajo conjunto con la UNESCO dieron lugar a la creación del Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial (CENETI) que luego entre 1967 y 1968 se decretó el nacimiento de los Centros Regionales de Enseñanza Técnica Industrial (CERETI), estableciendo uno de ellos con sede en Guadalajara (Centro de Enseñanza Técnica Industrial [CETI], s.f., a., b.), mismo que precedió al CETI, constituido en decreto de creación en el Diario Oficial de la Federación el 25 de marzo de 1983 como una institución pública descentralizada del gobierno federal con identidad jurídica y patrimonio propios (Decreto CETI, 1983).

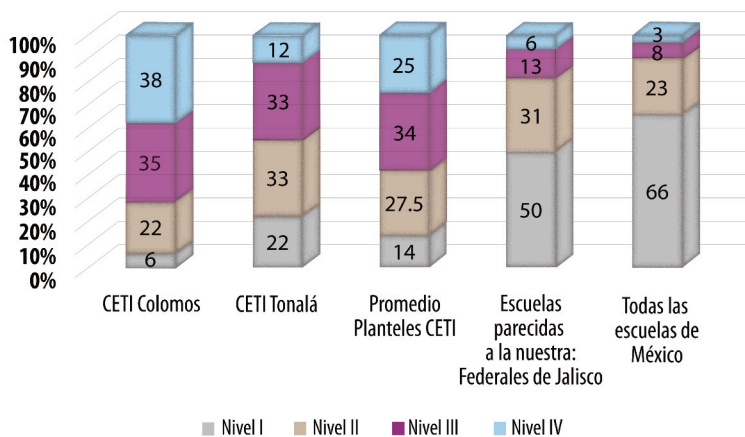
Desde ese momento y al correr del tiempo hasta la fecha, el CETI, se posicionó a nivel regional como una institución pública con una misión de

formar cuadros técnicos para la industria y una visión de cubrir la demanda en dicha época de formación profesional en el nivel superior con ingenieros – particularmente electrónicos en computación que se desarrollaran en las áreas de informática y computación–. Hoy día la misión del CETI es “... formar profesionales en el área tecnológica, a través de la oferta de servicios educativos integrales, para la generación y aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos, que contribuyan al desarrollo sustentable” (Misión CETI, DI-VA-100-04-01, p.1). En tanto a su actual visión, el CETI promueve “Ser una institución que se mantiene a la vanguardia con excelencia en educación tecnológica, impulsa el desarrollo sustentable del país, mediante generación de conocimiento e innovación, vinculada con organizaciones del ámbito tecnológico, que forma redes de colaboración nacional e internacional” (Visión CETI, DI-VA-100-04-02, p.1).

El modelo del CETI a nivel tecnólogo (educación media superior) y nivel ingeniería (educación superior) conjugó una formación en tres áreas, una profesional-tecnológica, una de tronco común y una administrativa; este modelo se estableció con una duración de 8 semestres y con una carga de 40 horas-semana-mes (nivel tecnólogo) y 37 horas-semana-mes (nivel ingeniería). Este modelo se convirtió en uno de los más prestigiosos y reconocidos en el nivel regional y nacional, en los resultados últimos reportados en el año 2017 (antes del COVID-19) de la prueba del nivel federal denominada Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) para el nivel medio superior, el CETI se caracterizó por tener una ventaja competitiva de una gran diferencia en los niveles IV y III considerados los de mayor complejidad en el aprendizaje de las Matemáticas y del Lenguaje y Comunicación. La comparativa del promedio de planteles CETI del caso de Matemáticas se puede observar en la figura 1 entre los ámbitos regional (+19% nivel IV, +21% nivel III) y nacional (+22% nivel IV, +26% nivel III). Asimismo, ocurrió en el caso de Lenguaje y Comunicación en comparativa con los ámbitos regional (+29.5% nivel IV, +11.5% nivel III) y más aún nacional (+31.5% nivel IV, +14.5% nivel III) (Planea, 2017).

Actualmente la oferta educativa en educación superior ofrece 6 carreras: ingeniería industrial, ingeniería en mecatrónica, ingeniería civil sustentable, ingeniería en desarrollo de software, ingeniería en diseño electrónico y sistemas inteligentes, e ingeniería en tecnologías de software. La oferta en el nivel medio superior ofrece 14 carreras: tecnólogo en calidad total y productividad,

Figura 1. Porcentajes obtenidos por niveles en prueba PLANEA México (2017) categoría Matemáticas



Fuente: Elaboración propia con datos de Prueba PLANEA 2017 por escuela, del sitio http://planea.sep.gob.mx/ms/resultados_antteriores/

tecnólogo en construcción, tecnólogo en control automático e instrumentación, tecnólogo en diseño y mecánica industrial, tecnólogo en desarrollo electrónico, tecnólogo en desarrollo de software, tecnólogo en electromecánica, tecnólogo en electrónica y comunicaciones, tecnólogo en mecánica automotriz, tecnólogo mecánico en máquinas herramientas, tecnólogo químico en alimentos, tecnólogo químico industrial, tecnólogo químico en fármacos.

1.2. Algunos datos estadísticos sobre el CETI

Los siguientes subpartados mostrarán algunos datos estadísticos relevantes del CETI que ayudarán a afianzar la discusión final y conclusiones de la propuesta con la que se re imaginará el futuro del CETI en un nuevo contrato para la educación en México.

1.2.1. Matrícula y admisión

Para el periodo agosto-diciembre 2022, el CETI tuvo una matrícula de 7780 estudiantes, de los cuales 4753 se encuentran inscritos en el nivel de Educación

Media Superior (EMS) o también conocido como nivel tecnólogo (Plantel Colomos, 58%; Plantel Tonalá, 33%; Plantel Río Santiago, 9%) y 3027 en el de Educación Superior (ES) o llamado también nivel ingeniería (Plantel Colomos, 83%; Plantel Tonalá, 17%). El promedio obtenido en los exámenes de admisión EXANI I y II para ambos niveles se encontró en 1060 puntos (875 pts. mín., 1245 pts. máx.) para EMS y en 1011 puntos (861 pts. mín., 1161 pts. máx.) en ES (CETI, 2022).

1.2.2. Aprobación, reprobación y abandono

En los niveles de aprobación y reprobación para el periodo febrero-junio 2022 se reporta en el nivel tecnólogo una aprobación de 85.48% y una reprobación de 14.52%, mientras que en el nivel ingeniería una aprobación de 86.04% y una reprobación de 13.96% (CETI, 2022). En tanto a la relación matrícula-abandono, se puede notar en la Tabla 1 el comportamiento escolar.

Tabla 1. Datos de matrícula y abandono en la EMS y ES

Ocho ciclos escolares y Matrícula y Abandono de EMS y ES				
	Matrícula EMS	Abandono EMS	Matrícula ES	Abandono ES
2014-2015	5272	10.5%	2483	12.4%
2015-2016	5471	12.7%	2619	10.3%
2016-2017	5539	11.8%	2689	10.3%
2017-2018	5432	10.4%	2764	10.6%
2018-2019	5431	9.6%	2673	11.4%
2019-2020	5214	8.7%	2827	7.8%
2020-2021	5110	11.7%	2887	9.5%
2021-2022	5059	12.8%	3051	15.0%

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de CETI, 2022 a.

Entre los motivos de baja que se detectan mayormente y reportados en el periodo febrero-junio 2022, en el nivel tecnólogo está en primer lugar su “desempeño académico”, luego “situaciones emocionales o afectivas” y en tercer lugar la “orientación vocacional”. A nivel ingeniería cambian los principales motivos de baja, liderando “la escuela no cumple sus requerimientos” y de

manera empatada con la EMS en segundo lugar, el “desempeño académico” además en tercer lugar la consideración de un “mal servicio del CETI” (CETI, 2022).

1.2.3. Titulación.

El CETI actualmente ofrece 8 diferentes modalidades de titulación para el nivel tecnólogo, siendo: 1. Estudios superiores; 2. Proyecto o prototipo de aplicación al conocimiento; 3. Prácticas profesionales; 4. Proyecto de emprendimiento; 5. Desempeño académico; 6. Experiencia profesional; 7. Examen oficial de conocimientos o competencias y; 8. Promedio (Reglamento CETI, DI-RG-200-13-01). A nivel ingeniería se reportan 11 modalidades de titulación: 1. Proyecto o prototipo de aplicación al conocimiento; 2. Estadías profesionales; 3. Prácticas profesionales; 4. Proyecto de emprendimiento; 5. Proyecto de investigación; 6. Desempeño académico; 7. Experiencia profesional; 8. Examen oficial de conocimientos o competencias; 9. Estudios de posgrado para licenciatura en ingeniería; 10. Promedio y; 11. Tesis profesional (Reglamento CETI, DI-RG-200-13-01).

En tanto a estas modalidades, se rescatan al cierre del año 2021 los datos de la Tabla 2 y Tabla 3.

Tabla 2. Promedio de planteles por tipo de titulaciones en CETI en el nivel tecnólogo

Ocho tipos de titulaciones y cuatro periodos				
	2018	2019	2020	2021
Estudios superiores	13	15	11	4
Proyecto o prototipo	250	272	180	161
Prácticas profesionales	1	1	2	1
Proyecto emprendimiento	0	1	0	0
Desempeño académico	25	38	44	84
Experiencia Profesional	1	3	2	0
Examen oficial conocimientos	0	0	0	0
Promedio	0	0	20	36
Total	290	330	259	286

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos del Departamento de Certificación y Titulación del Aprendizaje del CETI en el periodo agosto-diciembre 2022 y con corte al año 2021.

Tabla 3. Promedio de planteles por tipo de titulaciones en CETI en el nivel ingeniería

Once tipos de titulaciones y cuatro periodos				
	2018	2019	2020	2021
Proyecto o prototipo	177	176	149	137
Estadías profesionales	6	2	3	25
Prácticas profesionales	1	8	7	3
Proyecto emprendimiento	0	0	2	2
Proyecto de investigación	6	1	3	0
Desempeño Académico	16	25	44	56
Experiencia profesional	4	29	18	14
Examen oficial conocimientos	5	5	1	4
Estudios de posgrado	3	9	7	0
Promedio	0	0	38	56
Tesis Profesional	0	0	0	0
Total	218	255	272	297

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos del Departamento de Certificación y Titulación del Aprendizaje del CETI en el periodo agosto-diciembre 2022 y con corte al año 2021.

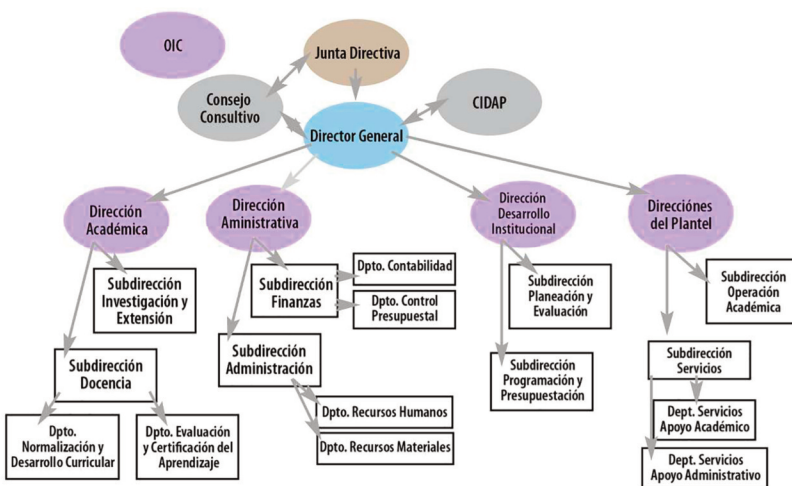
1.2.4. Personal docente, administrativo, directivo y sindicalizado

En tanto al número de personal de la institución, al cierre del año 2021 el total del personal fue de 852 personas (418 base definitiva, 404 temporales, 30 personal de confianza) y 74 personal de honorarios; en contraste con el cierre del 2022, donde el total del personal fue de 806 personas (407 base definitiva, 371 temporales, 28 personal de confianza) y 60 personal de honorarios. Se describen al 30 de junio del 2022, 845 personas, siendo 645 personal docente, 170 personal administrativo y 30 directivos; se contó también con 69 personas contratadas por honorarios. De dicho personal docente 292 (45.27%) contaban con nombramiento de plaza definitiva (217 ES y 75 EMS) mientras que 353 contaban con nombramiento de contrato temporal de asignatura (54.73%). Del personal total, al cierre de diciembre 2022 se encontraron sindicalizadas 508 personas (60.11%) (CETI, 2022).

1.3. Estructura y órganos de gobierno del CETI

El CETI se compone estructural y gubernamentalmente desde una Junta Directiva a quien le rinde cuentas el director general del CETI, de éste dependen 6 direcciones, académica, de desarrollo institucional, administrativa y tres direcciones de plantel (Colomos, Tonalá y Río Santiago). Cada una de estas direcciones se conforma con subdirecciones y departamentos. También asiste a la Dirección General una Comisión Interna de Administración y Programación (CIDAP) y un Consejo Consultivo. Por último, hay un elemento externo que regula la actuación en su totalidad de todos los miembros, sus funciones y actividades, el Órgano Interno de Control (OIC). Se puede ver la estructura completa del CETI en la Figura 2.

Figura 2. Estructura y órganos de gobierno del CETI



Fuente: Elaboración propia con base en el Estatuto Orgánico del CETI DI-VA-500-10-05

1.4. Sindicato Único de trabajadores del CETI

En septiembre de 1983 también se vio nacer otra figura, el Sindicato Único de Trabajadores del Centro de Enseñanza Técnica Industrial (SUTCETI), quien es un órgano de gobierno externo adicionado a la Federación de Sindicatos

de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE) Nacional quien tiene una delegación a nivel Estatal FSTSE Jalisco y a quien el SUTCETI rinde cuentas y se adiciona a todos los decretos e instrucciones que de ahí emanen. El SUTCETI está conformado según su estatuto vigente por Secretarías: Secretario General, De Organización y Propaganda, De Trabajo y Conflictos, De Finanzas, De Vivienda, De Prestaciones Económicas, De Actas y Acuerdos, De Capacitación y Desarrollo, De Previsión Social y Fomento Deportivo, De Relaciones Públicas y Socio-Políticas, De Orientación y Formación Sindical, De Acción Cultural y Recreativa, más dos Delegaciones Sindicales, una en plantel Tonalá y otra en el plantel Ingeniería, turno vespertino. La relación laboral entre CETI y SUTCETI se explica en la Figura 2.

Figura 3. *Relación laboral CETI-SUTCETI*



Fuente: Elaboración propia con base en el Estatuto del SUTCETI <http://www.sutceti.org/>

1.5. Programas y Política Institucional del CETI

El rumbo de una institución puede mirarse a través de su desarrollo institucional y a través de los programas institucionales que tiene implementados. En la actualidad CETI trabaja con 4 programas institucionales: 1. Programa de investigación; 2. Programa de innovación, investigación temprana y formación de empresas e industrias mexicanas (PIIFEIM); Programa de vinculación y 4.

Programa de cultura, arte y deporte (Programa CETI DI-VA-200-13-01; Programa CETI DI-VA-200-21-02; DI-VA-200-21-03; DI-VA-200-21-04).

En puerta se vislumbra un programa institucional de emprendimiento que debería someterse al Equipo de Mejora Regulatoria Institucional (EMRI) para su implementación; éste concebido a partir de las recomendaciones de política internacional, particularmente nacional y estatal que se han venido considerando en las últimas gestiones de gobierno, en planes de desarrollo nacional, programas sectoriales, programas estatales y especiales, además de eventos como firmas de convenios internacionales donde se solicitó a las Instituciones de Educación Superior (IES) en México la participación para fomentar el emprendimiento y la innovación⁽¹⁾ (Lamas, 2022).

En torno al programa de Investigación se tienen 3 cuerpos académicos con Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) en el ámbito de la ciencia y la tecnología, tales como: i. Procesamiento de señales; ii. Nuevos materiales; iii. Desarrollo tecnológico en ingeniería biomédica. Estas LGAC están conformadas por profesores investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y auxiliares de investigación. Entre otros resultados que se encuentran de este programa se mencionan los proyectos de investigación que se han realizado en conjunto con estudiantes y que se han llevado a nivel de Jornadas de investigación (Especialidad biomédica-ingeniería mecatrónica 2016), Congresos Nacionales (De ingeniería biomédica-Mazatlán 2015; de la Sociedad polimérica de México No. XVIII-San Miguel de Allende 2015), Congresos Internacionales (De neurociencias-Chicago, Illinois 2015; Quimi-Cuba 2015), entre otros eventos. Asimismo, se tiene trabajo en desarrollo de Patentes a titularidad exclusiva del CETI (Títulos N° 393355, N°. 376767, N°. 298228) así como también se tienen registros de títulos de modelos de utilidad (Títulos N°. 4321 y N°. 4211), (Programa CETI, DI-VA-200-21-03).

Sobre el programa de vinculación se tienen diferentes convenios con empresas para realizar visitas industriales, estadías y prácticas profesionales. Se llevan a cabo Ferias del Empleo en las que se invita a las empresas a participar y promover sus ofertas de trabajo hacia los estudiantes, llevando a cabo presentaciones de charlas y puestas de información en stands. Se realiza un trabajo continuo de Seguimiento de Egresados CETI en el que se está trabajando en promover también un Programa Institucional de Seguimiento de Egresados, mismo que plantea el desarrollo de estrategias para atraer a los

egresados a casa y establecer ofertas institucionales para los mismos, invitaciones y colaboraciones para que los egresados sigan contribuyendo con el desarrollo de su casa de estudios. Se tiene registrada una Fundación de Egresados de CETI Asociación Civil (A.C) con la cual se perfilan estrategias para lograr colaboraciones (Programa CETI, DI-VA-200-21-04).

Atendiendo al PIIFEIM, se ha hecho una labor continua de asesoramiento de proyectos de aplicación del conocimiento en ciencia y tecnología de estudiantes de nivel tecnólogo y del nivel ingeniería, mismos que han viajado a través del mundo y participado en convocatorias de ferias, concursos y congresos de ciencia y tecnología, logrando primeros lugares, tales como 38° Encuentro de jóvenes investigadores-Salamanca 2022; Feria estatal de ciencias e ingenierías-Jalisco 2022; Expo-ciencias-Chile 2022, entre otros. A nivel de difusión, el CETI ha promovido un Congreso Internacional Integral CETI en 2021 y un Congreso Integral CETI en 2022 en los que se tuvo la participación de investigadores de ciencia y tecnología de talla internacional y nacional que ayudan a motivar a la comunidad de estudiantes y profesores para establecer más desarrollos, (Programa CETI, DI-VA-200-21-02; Dirección Académica CETI, s.f.)

Con relación al Programa de Arte, Cultura y Deporte se tienen establecidos talleres extracurriculares que ayudan a propiciar habilidades en los estudiantes hacia su desarrollo personal, estos talleres son impartidos con una carga de cuatro horas adicionales a su formación curricular y en horarios a contra turno. Entre los talleres se tienen ofertas en teatro, pintura, fotografía, danza (aérea, bailes de salón, etcétera), yoga (acro yoga), atletismo, fútbol, voleibol, basquetbol, entre otros. También se trabaja a nivel de habilidades socioemocionales, integrando la participación del Gabinete de Orientación Educativa (GOE) y el área de Tutorías, en el que se promueve la cultura de la inclusión y participación de la comunidad escolar para atender temas que aquejen a los estudiantes en su desarrollo personal (acoso, hostigamiento, violencia, maltrato prevención del suicidio, deficiencias académicas, etcétera) (Programa DI-VA-200-13-01).

2. METODOLOGÍA

Este ensayo se dispone de un análisis cualitativo que comprende diversas fuentes documentales como normativa, informes, datos, numeralia y estadísticas institucionales, así como información de gabinete, el informe de la UNESCO (2022), los documentos de trabajo de la UNESCO trabajados en la

Conferencia Mundial de Educación Superior 2022 y que se contrastan a través de un método discursivo-narrativo para exponer de forma crítica los contrastes entre el desempeño institucional y sus ejes rectores con tres categorías de análisis utilizadas para el presente ensayo.

2.1. Preguntas de Investigación

La pregunta de investigación que enmarca el presente ensayo parte de la reflexión de esos conceptos en esos discursos educativos, particularmente en el documento "Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación" de donde surgen las preguntas de investigación,

1. ¿Cómo imaginar un futuro del CETI como organización educativa que promueva un nuevo contrato social para la educación en México?
2. ¿Cómo la gobernanza interna y externa conviven dentro del CETI?
3. ¿Cómo a partir de esta gobernanza se puede vislumbrar en la educación superior un proceso de desarrollo educativo y de escenario hacia el 2050?

2.2. Método

Las respuestas a estas preguntas se desglosarán a manera de una discusión entre los datos estadísticos, las fuentes de información consultada y los discursos educativos de la UNESCO, en un proceso de reflexión, a través de la narrativa-descriptiva. Las fuentes documentales se extraen de la normativa, numeralia, informes y sitios diversos del CETI, en conjunto con el Informe de la UNESCO (2022) y los documentos (temas 6 y 10) derivados de la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior) celebrada el 18 de mayo de 2022 cuyo propósito fue mejorar las contribuciones de las instituciones y sistemas de educación superior que llegaran a los países del mundo a partir de acordado en la Agenda 2030 del desarrollo sostenible y su lema "no dejar a nadie atrás" como se enuncia en los preceptos de la Conferencia Mundial de Educación Superior 2022.

3. DISCURSOS EDUCATIVOS

El marco teórico conceptual del presente ensayo considera elementos extraídos de los diferentes documentos de la UNESCO con los que se visualiza

el nuevo contrato de la educación, los nuevos escenarios de la educación y la forma en que éstos se pueden llevar al plano real desde la gestión y la gobernanza. A lo largo de la historia del CETI se han desenvuelto diversos discursos educativos desde tendencias de orden internacional como nacional, dentro de los cuales se han encontrado conceptos como la sociedad global y digital, la internacionalización, la paz, la justicia y responsabilidad social, la sostenibilidad y el emprendimiento, la economía del conocimiento, entre varios otros; sin embargo, en ese tránsito también se observa una sociedad que se distribuye entre conceptos opuestos como sociedades limitadas y parciales, injusticia social, degradación del medio ambiente, guerra, privatización, mercantilización, entre muchos otros, lo que nos lleva a la pregunta ¿qué está sucediendo para que tanto países como sectores sociales caminen en esas direcciones opuestas?

3.1. Un nuevo contrato social en la educación

El documento central del que parte este ensayo es el informe de la UNESCO “Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación” del cual se rescata para este ensayo, el apartado en el que se hace el llamamiento a la investigación y a la innovación con los objetivos de generar un nuevo programa de investigación, ampliar los datos, las pruebas y los conocimientos, innovar en la educación a través del concepto del futuro, y participar con diálogo y acción (UNESCO, 2021).

En este nuevo programa se indica la participación de origen de los estudiantes y profesores que aprovechen las diferentes fuentes, instrumentos, métodos y paradigmas de la investigación que hagan el recorrido por diferentes foros, asociaciones y universidades. Así también se identifica la investigación como un elemento importante para la “alfabetización de los futuros” (UNESCO, 2021; p. 128) que ayuden al avance de la comprensión del desempeño futuro en términos de colaboración, ética y humildad para armar las agendas de investigación.

La UNESCO promueve un programa de investigación coherente centrado en el derecho a la educación, que averigüe cómo los vectores de cambio se cruzarán con la educación, el medio ambiente, el clima, las tecnologías, la política, los mercados de trabajo. Ella debe ser crítica y debe tener el alcance para forjar juntos el nuevo contrato de la educación (Makoe, 2022).

3.2. La convivencia entre gobernanzas

Al observar el documento de la UNESCO, sobre la *Gobernanza en la educación superior* (Mwiria, 2022), como producto de la 3ª. Conferencia Mundial de Educación Superior, se hacen patentes conceptos clave para desarrollar cómo una organización educativa se desenvuelve, relaciona, gestiona, gobierna y trabaja.

Es importante la palabra clave gobernanza de la cual rescatamos la definición de Mwiria (2022) como la “creación de consenso que garantice diversas perspectivas y posibilidades para el futuro diseño y desarrollo institucional” (p. 13).

Se determinan en este documento sobre gobernanza en la ES, tres tipos de gobernanza: i. Interna; ii. Externa y; iii. Orientada al mercado. La primera incluye la toma de decisiones críticas de los académicos en apoyo de su autonomía y libertad académicas. La segunda, también denominada estatal, establece un fuerte control del Estado sobre los asuntos de la institución, con base en su financiamiento. La última es un híbrido entre las fuerzas del mercado y la dirección del Estado, lo denominan un “régimen de gestión de la calidad total” (Mwiria, 2022, p.12).

Asimismo, se establecen en Mwiria (2022) los diversos factores que determinan la duración y naturaleza de la gobernanza en la ES, tales como, la masificación, la comercialización del acceso a la ES, el aumento de la responsabilidad de los *stakeholders* externos, la globalización, los cambios de entornos en la geopolítica, la transferencia de tecnología, los cambios que ocupan los jóvenes en la sociedad.

Al respecto de la gobernanza también se involucra un concepto relevante, la Autonomía institucional que se entiende como la libertad académica y como una identidad única de las IES preservada en conjunto con la responsabilidad social, ellas llevan a la consideración de otro concepto denominado el Bien Público (Mwiria, 2022).

3.3. Escenarios de la educación superior hacia el 2050

Otro documento importante a considerar es aquel de Los futuros de la educación superior de Makoe (2022), en el que se desenvuelven cuatro diferentes escenarios: 1. Educación superior abierta; 2. Centros de aprendizaje en red con tecnología; 3. Educación superior tecnológicamente sostenible; 4. Educación superior impulsada por el desarrollo.

Dentro de estos cuatro y para efectos del presente ensayo, se toma en consideración el número cuatro, quien visualiza la educación superior a partir del desarrollo con el propósito de “crear en colaboración conocimientos que contribuyan al desarrollo económico y social de la nación y la región, generando sistemas de conocimiento compartido que eleven las comunidades y apoyen el florecimiento humano” (Makoe, 2022, p. 28)

En este escenario, los conceptos de innovación, desarrollo y crecimiento económico se perciben todavía con un lazo conductor entre la educación superior y la economía, pero se tiene ahora una responsabilidad mayor de otorgar a las personas conocimientos y capacidades que las hagan participar más eficazmente en este desarrollo que impacte tanto a su región, país como al mundo. Dentro de este escenario y hacia el 2050 se tiene una visión de identificar áreas de expansión en nuevos mercados y proporcionar nuevos servicios educativos locales y globales que incluyan la investigación basada en la comunidad y el desarrollo de la comunidad local (Makoe, 2022).

La investigación en este escenario, como menciona Makoe (2022) toma un papel clave, pues dota de posibilidades para integrar sistemas de conocimiento locales y autóctonos que contribuyan, además de a las industrias locales, al ecosistema de enseñanza-aprendizaje alineado al desarrollo de la sociedad.

4. RESULTADOS

4.1. De la Matrícula, la admisión y el abandono

Desde los datos estadísticos que se analizan del CETI, se observa importante en la matrícula que 61.09% son estudiantes del nivel medio superior y tan solo un 38.91% son estudiantes del nivel superior. En cuanto a la admisión, el porcentaje predominante ingresa al plantel Colomos 83% en el nivel ingeniería y 58% en el nivel tecnólogo, lo que determina un sesgo amplio en la distribución de la matrícula en ambos niveles.

En cuanto a la reprobación, no se muestra relevancia en los índices rescatados, ya que rondan en menos de un 15% en ambos niveles, empero, lo que llama la atención es el abandono a través de los diferentes ciclos escolares, considerando los porcentajes más altos en el ciclo 2021-2022 en 12.8% para el nivel tecnólogo y 15.0% para el nivel ingeniería poniendo en controversia ¿qué está ocurriendo? Pues con motivo de la pandemia por COVID-19 se hubiera esperado la mayor tasa de abandono en el periodo 2020-2021.

4.2. De la titulación

Luego de mirar los índices de titulación es muy significativo ver una modalidad de titulación en particular en ambos niveles, tecnólogo e ingeniería y es la de Proyecto o Prototipo de aplicación del conocimiento que se lleva el porcentaje más alto entre todas las modalidades y durante todos los periodos, lo que también llama la atención es la disminución consecutiva de año con año en los índices de titulación de esta misma disminuyendo hasta en casi 100 estudiantes en un periodo de 3 años, 2018-2021, se prevé el hecho desde la disminución en la matrícula, pero, ¿por qué una cantidad tan grande de estudiantes no se titulan de un ciclo a otro? Es significativo en el nivel medio superior también, ver que la segunda modalidad de titulación es el desempeño académico y en tercer lugar la continuidad por estudios superiores, muy notorio no ver titulaciones por examen de conocimientos ni por proyecto de emprendimiento. En tanto que en el nivel superior sucede algo similar, el primer lugar de titulaciones, es por proyecto o prototipo, en segundo, el desempeño académico y en tercero, la experiencia profesional, es relevante en este nivel no ver ninguna titulación por tesis, y de manera ínfima por proyecto de emprendimiento.

4.3. Del personal

En cuanto al personal docente, es característico que la mayoría es personal por contrato de asignatura, considerándose éste como no definitivo –temporal– en el transcurso de un año, se observa, cercano al 50% del personal docente con esta característica. Otro elemento importante es el número de sindicalizados que abarca un 60.11% del personal total.

4.4. De la estructura y el gobierno

La forma en la que se estructura y gobierna el CETI tiene la característica de una burocracia profesional (Mintzberg, 1999) en conjunto con elementos de una “burocracia a la francesa” denominada así por Crozier y Friedberg (1990) en la que determinan cuatro rasgos fundamentales: la reglamentación impersonal, la marcadísima centralización, los poderes paralelos y la estratificación. Estos elementos se pueden visualizar particularmente desde el sistema de la administración central como regente de la toma de decisiones y directriz de la institución en conjunto con la junta directiva (que de manera impersonal

impregna ciertos procedimientos, los poderes paralelos que se observan desde el OIC y el Sindicato y la estratificación que se dibuja el personal involucrando en un gran porcentaje al personal docente o de la academia, y en ínfima medida a investigadores (menos de un 1% de la población) (Estatuto CETI).

4.5. Del sindicato

Esta figura toma relevancia desde su creación en el tiempo a la par que se decreta el origen del CETI, nacen como iguales CETI y SUTCETI y en ese desarrollo en el tiempo, ambas figuras se relacionan uno a uno entre sus diferentes órdenes de gobierno. Se consideran dos fuerzas en oposición, cada una velando por sus intereses. Y el sindicato conformando un poder de un 60.11% del personal que puede hacer frente ante cualquier situación que roce lo laboral.

4.6. De los programas y la política educativa

Los elementos de política educativa que se encuentran en el CETI, se perciben aún en construcción, comenzando con el programa de investigación, deja notar la ausencia de líneas de investigación en ciencias sociales y humanidades, no se observa ninguna, y también deja una ausencia en conformación de cuerpos académicos con perfiles deseables del gobierno, solo se hacen notar una cantidad ínfima de investigadores con la distinción del SNI y en líneas de investigación de ciencia exacta y tecnología.

Sí existe un gran acierto para el CETI con el programa de investigación temprana en ciencia y tecnología, pues esta se nota como una fortaleza del CETI con resultados en los estudiantes muy prometedores, sin embargo, no hay un programa de emprendimiento que promueva intenciones hacia la formalización de los proyectos en temas de innovación de mercado, de planes de negocio, de incubación o aceleración de empresas.

Si bien existe trabajo realizado con los egresados, no hay un programa institucional que promueva las estrategias con éstos y que los traiga de vuelta a casa, solo se aprecian algunas acciones que distan de llamarse buenas prácticas.

En tema de programas de arte y cultura, si se cuenta con un logro a lo largo del tiempo impulsando los talleres extracurriculares, pues éste, data desde 2013 y se considera consolidado en el tiempo.

Con relación al programa de vinculación, si bien existen elementos de vinculación que asocian estadías, convenios, prácticas profesionales, bolsa de trabajo, no se determinan elementos potenciales con figuras de renombre en el mercado nacional e internacional, en el gobierno o con diferentes universidades dentro de la investigación de gabinete que se realizó a la normativa a los informes y a la documentación de los sitios del CETI.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente documento pone en discusión el argumento de un problema existente en el CETI fundado en sus ejes rectores de misión y visión desde su decreto de creación, las cuales se han modificado a día de hoy como parte del contexto y que sientan las bases para describir de manera crítica una propuesta orientada desde el discurso internacional de la UNESCO que promueve la idea del presente documento como una re imagen en comunidad de un futuro del CETI y con él la propuesta de un nuevo contrato para la educación de él en México.

Este argumento se razona a partir de tres premisas que desarrollan la crítica al problema desde tres categorías de análisis: i) La política institucional y educativa, a partir de sus programas educativos. ii) El modelo de la estructura y organización institucional, a partir de los actores institucionales y iii) La gestión y el gobierno institucional, a partir de una caracterización desde el desempeño institucional.

Retomando en este sentido la misión "... formar profesionales en el área tecnológica, a través de la oferta de servicios educativos integrales, para la generación y aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos, que contribuyan al desarrollo sustentable" y la visión "Ser una institución que se mantiene a la vanguardia con excelencia en educación tecnológica, impulsa el desarrollo sustentable del país, mediante generación de conocimiento e innovación, vinculada con organizaciones del ámbito tecnológico, que forma redes de colaboración nacional e internacional" actuales, se replica a ellas desde cada una de las premisas:

Considerando la política actual del CETI y los programas institucionales que tienen vigentes: vinculación, investigación, PIIFEIM, arte, cultura y deporte, queda un tanto en duda dentro de la misión, cómo ellos fomentan una oferta de servicios educativos integrales que contribuyan al desarrollo sustentable,

pues los proyectos desarrollados y concentrados como logros académicos se centran más en la aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos, pero dejan un vacío en cómo se orientan al desarrollo sustentable. Asimismo, en la parte de la visión se replica, al impulso del desarrollo sustentable desde que no se aprecia en lo dicho en la visión y como parte de la vinculación con organizaciones del ámbito tecnológico, si bien se logra al nivel regional, quedan en duda el alcance a los niveles nacional e internacional.

Tomando en cuenta el modelo de la estructura y la organización institucional, la forma actual de la estructura tiene vacíos para lograr la misión y la visión en cuanto a su oferta de servicios educativos integrales, pues los programas institucionales quedan cortos por la falta de un Departamento de Vinculación que no aparece en la Estructura, todas las acciones de vinculación son llevadas a cabo a partir de encargados temporales, así, no se observa que se tengan bien fundamentadas aún acciones contundentes en funciones de emprendimiento, seguimiento de egresados, quedan totalmente fuera, servicios de internacionalización y movilización académica, responsabilidad social, sustentabilidad, entre otros que las actuales universidades e instituciones de educación superior ofrecen a su población estudiantil y profesorado. En tanto a la visión, no se cumple aún ser una institución que se mantiene a la vanguardia impulsando el desarrollo sustentable y la vinculación con organizaciones nacionales e internacionales, al no contar con recursos ni humanos, ni financieros (por la limitación del financiamiento y la política federal) que permitan movilidad y desarrollo. En este apartado, el sindicato queda como un ente de poder externo que legitima sus acciones desde cualquier asunto laboral en la que se vean involucrados sus trabajadores afiliados y que en algunos casos los temas rozan también el ámbito académico.

Para finalizar, la tercera premisa que toca el tema de la gestión y el gobierno institucional a partir del desempeño institucional, deja también en tela de juicio el cómo el CETI desarrolla su misión y visión, dados los números y la estadística del desempeño que se explica al principio de este documento, ¿cómo se puede considerar la oferta de servicios integrales? si bien, desde la titulación se observa un sesgo y una disminución de estudiantes tanto en la titulación como en el abandono escolar, son significativos los porcentajes del sesgo, pues pareciera que la institución más que trabajar en ofrecer esta integralidad para los estudiantes los enajena en una sola modalidad para titularse. Además,

para hablar de la visión desde el desempeño institucional queda una preocupación al visualizar ser una institución de vanguardia y con excelencia si los números en la matrícula también van en decremento. Asimismo, el desempeño en investigación se encuentra sesgado a las ciencias exactas, ingenierías y tecnología.

Con esta discusión se concluye que para imaginar juntos el futuro del CETI y ofrecer un nuevo contrato para la educación en México, desde el ámbito de instituciones tecnológicas, es muy importante considerar en la propuesta, tres elementos ofrecidos desde los discursos educativos de la UNESCO:

i. El llamado a la investigación abierta, es necesario que el CETI abra sus fronteras en la investigación social, humanística y educativa, no se encuentran al momento de este escribir este ensayo, ni investigadores registrados en estas áreas de la ciencia social, humanista y educativa, ni cuerpos académicos que desarrollen líneas de investigación con las que el conocimiento de cómo funciona socialmente la institución incrementen el acervo para la mejor toma de decisiones de las autoridades.

ii. La apertura a reconsiderar salir de una gobernanza externa en la cual el financiamiento del Estado (en este caso el nivel federal) sienta las bases de qué y cómo se debe realizar cada acción en la institución, dejando de lado la libertad y autonomía académicas en la que los demás actores, profesores, investigadores pueden ofrecer perspectiva de acción y vinculación con los sectores productivo, social, de servicios y gobierno; es decir, extender la gobernanza hacia horizontes también del mercado, en los cuales el CETI figure como esa institución de vanguardia que impulsa el desarrollo no solo económico sino también sustentable.

iii. Y finalmente, edificar el cuarto escenario del futuro de la educación superior orientado hacia el 2050, en el cual se afiance la educación superior que desarrolla el CETI a partir de más financiamiento e investigación, que se procuren mayores vinculaciones con cuerpos académicos nacionales e internacionales que abran fronteras al desarrollo tecnológico hecho en CETI y la oportunidad para que tanto estudiantes y profesores a través de nuevas políticas educativas e institucionales puedan mirar hacia ese horizonte e incrementar el desarrollo que se espera en la visión del CETI.

Por lo tanto, una propuesta para re imaginar juntos el futuro del CETI implica una reestructura en la organización que llene los vacíos actuales, una convivencia entre las diferentes gobernanzas y el llamado a la incorporación de la investigación abierta en ciencias sociales, humanidades y educación.

REFERENCIAS

- Acuerdo DI-VA-100-04-01 Rev. D de 2008 [Centro de Enseñanza Técnica Industrial]. Por el cual se establece la Misión Institucional del Centro de Enseñanza Técnica Industrial. Sistema de Gestión de Calidad del CETI. 07 de febrero de 2008. Sistema de Gestión de Calidad del CETI.
- Acuerdo DI-VA-100-04-02 Rev. D de 2008 [Centro de Enseñanza Técnica Industrial]. Por el cual se establece la Visión Institucional del Centro de Enseñanza Técnica Industrial. Sistema de Gestión de Calidad del CETI. 07 de febrero de 2008. Sistema de Gestión de Calidad del CETI.
- Centro de Enseñanza Técnica Industrial. (2022). *Informe de labores de gestión correspondiente al tercer trimestre del ejercicio fiscal 2022*. CETI. [Publicado en Junta Directiva CETI No.165]
- Centro de Enseñanza Técnica Industrial. (s.f. a). *Programa Institucional de Desarrollo 2021-2024*. Dirección de Desarrollo Institucional CETI. <https://bit.ly/3UHjLxq>
- Centro de Enseñanza Técnica Industrial. (s.f. b). *Historia del CETI*. <https://bit.ly/3KDzKrp>
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema . Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza Editorial Mexicana
- Decreto de 1983 [Secretaría de Educación Pública]. Por el cual se crea el Centro de Enseñanza Técnica Industrial como organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, con domicilio en la ciudad de Guadalajara, Jal. 08 de abril de 1983. Diario Oficial de la Federación.
- Dirección Académica. (s.f.). *Cápsulas y participaciones*. Centro de Enseñanza Técnica Industrial. Recuperado el 17 julio de 2023. <https://bit.ly/3GJVbFP>
- Estatuto DI-VA-500-10-05 Rev. 4 de 2022 [Centro de Enseñanza Técnica Industrial]. Por el cual se establece el Estatuto Orgánico del Centro de Enseñanza Técnica Industrial. 05 de agosto de 2022. Sistema de Gestión de Calidad del CETI.

- Lamas, P. (2022). *Diagnóstico de la política de fomento del emprendimiento en el Centro de Enseñanza Técnica Industrial en el periodo Feb.-Jun. 2022*. [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3rxdj0Z>
- Makoe, M. (2022). *Los futuros de la educación superior. Reimaginar el futuro de la educación superior: Perspectivas de un proceso de desarrollo de escenarios hacia 2050*. Documento encargado para la Conferencia Mundial de Educación Superior 18-20 de mayo de 2022. UNESCO. <https://bit.ly/3NYvep5>
- Mintzberg, H. (1999). *La estructuración de las organizaciones*. Ariel Economía.
- Mwiria, K. (2022). *Gobernanza en la educación superior*. Documento encargado para la Conferencia Mundial de Educación Superior 18-20 de mayo de 2022. UNESCO. <https://bit.ly/46Stoik>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. [Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación] <https://bit.ly/3DgwEgj>
- Programa 2021-2024 de 2021 [Secretaría de Educación Pública]. Por el cual se establece el Programa Institucional 2021-2024 del Centro de Enseñanza Técnica Industrial. 02 de junio de 2021. Diario Oficial de la Federación.
- Programa DI-VA-200-13-01 Rev. A de 2013 [Centro de Enseñanza Técnica Industrial]. Por el cual se establece el Programa Institucional de Cultura, Arte y Deporte del Centro de Enseñanza Técnica Industrial. 13 de mayo de 2013. Sistema de Gestión de Calidad del CETI.
- Programa DI-VA-200-21-02 Rev. A de 2022 [Centro de Enseñanza Técnica Industrial]. Por el cual se establece el Programa de Innovación, Investigación Temprana y Formación de Empresas e Industrias Mexicanas del Centro de Enseñanza Técnica Industrial. 25 de enero de 2022. Sistema de Gestión de Calidad del CETI.
- Programa DI-VA-200-21-03 Rev. A de 2022 [Centro de Enseñanza Técnica Industrial]. Por el cual se establece el Programa de Investigación del Centro de Enseñanza Técnica Industrial. 25 de enero de 2022. Sistema de Gestión de Calidad del CETI.
- Programa DI-VA-200-21-04 Rev. A de 2022 [Centro de Enseñanza Técnica Industrial]. Por el cual se establece el Programa de Vinculación del Centro de Enseñanza Técnica Industrial. 25 de enero de 2022. Sistema de Gestión de Calidad del CETI.

Reglamento DI-RG-200-13-01 Rev. E de 2013 [Centro de Enseñanza Técnica Industrial]. Por el cual se establece el Reglamento de Titulación del Centro de Enseñanza Técnica Industrial. 16 de abril de 2013. Sistema de Gestión de Calidad del CETI.

Secretaría de Relaciones Exteriores. (27 de noviembre de 2018). *Foro Bilateral sobre Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII)*. <https://bit.ly/3pLZfkf>

Sindicato Único de Trabajadores del Centro de Enseñanza Técnica Industrial. (s.f.). *Estatuto del Sindicato Único de Trabajadores del CETI*. SUTCETI. Recuperado el 17 de julio de 2023. <https://bit.ly/3MIRqou>

Subsecretaría de Educación Media Superior. (s.f.). *Prueba PLANEA resultados anteriores*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 17 julio de 2023. <https://bit.ly/3MZQPPt>

NOTAS

⁽¹⁾ Tal fue el caso de la firma en el año 2014 del acuerdo internacional entre México y Estados Unidos del Foro Bilateral sobre Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII) en donde se instó a los gobiernos a promover a través de la comunidad de educación superior y los diferentes sectores, un desarrollo de fuerza laboral, fomentar el acceso a la educación de calidad, la colaboración entre entidades, universidades e instancias educativas que cultivaran una cultura de habilidades de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, conocidas por sus siglas en inglés como habilidades STEM adicionando la innovación (FOBESII, 2017).

10. Representações Sociais sobre futuro profissional por estudantes de curso de Administração de Empresas

Social Representations about the professional future by Business Administration students

Ricardo Portioli Gomes¹ @  Márcia Siqueira de Andrade² @ 

Janaína da Silva Gonçalves Fernandes³ @ 

¹ Centro Universitário FIEO, Osasco, Brasil

² Universidade Ibirapuera, São Paulo, Brasil

³ Centro Universitário FIEO, Osasco, Brasil

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as representações sociais sobre futuro profissional por estudantes de curso de Administração de Empresas. Participaram da pesquisa 25 alunos do 2º semestre e 50 alunos do 8º semestre do referido Curso de Instituição de Ensino Superior particular, localizada em município da região oeste da grande São Paulo. Para a coleta de dados foi utilizado questionário demográfico e Teste de evocação livre a partir da palavra indutora: futuro profissional. Os dados quantitativos foram analisados pela estatística descritiva. Utilizou-se ainda a análise prototípica para análise da estrutura das representações sociais identificadas, com o apoio do software EVOC (Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations) versão 2000. Os resultados sugerem que o núcleo central das representações sociais sobre futuro profissional compartilhado pelos alunos do segundo e oitavo semestres do curso de Administração de empresas se estrutura em três significados que dão sentido a toda representação: liderança, empreendedorismo e realização profissional. Há indícios que sugerem que o curso em pauta contribui para a valorização do conhecimento teórico e técnico pelos futuros profissionais que buscarão, por estes meios, um lugar de destaque no cenário organizacional do país.

Palavras-chave: Ensino Superior; Graduandos; Formação; Profissão; Representação Social

Social Representations about the professional future by Business Administration students

ABSTRACT

The research aimed to identify the social representations about the professional future by Business Administration students. The study included 25 students from the 2nd semester and 50 students from the 8th semester of the aforementioned Private Higher Education Institution Course located in a municipality in the western region of the State of São Paulo. For data collection, demographic questionnaire and free evocation test were used, based on the inductor word: professional future. Quantitative data were analyzed by descriptive statistics. It was also used the prototypical analysis to analyze the structure of social representations identified, with the support of the EVOC software (Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations), version 2000. The results suggest that the central nucleus of social representations about professional future shared by the students of the 2nd and 8th semesters of the Business Administration course is structured in three directions that give meaning to every representation: leadership, entrepreneurship and professional achievement. There are indications that suggest that this course contributes to the valorization of theoretical and technical knowledge by future professionals who will seek, by these means, a prominent place in the country's organizational scenario.

Keywords: Higher Education; University Students; Training; Profession; Social Representation

Representaciones sociales sobre el futuro profesional de estudiantes del curso de Administración de Empresas

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo identificar las representaciones sociales sobre el futuro profesional de los estudiantes de Administración de Empresas. Participaron en la investigación 25 alumnos del 2º semestre y 50 alumnos del 8º semestre del mencionado Instituto de Enseñanza Superior Privado Curso, ubicado en un municipio de la región oeste de São Paulo. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario demográfico y una prueba de recuerdo libre basada en la palabra inductora: futuro profesional. Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva. También se utilizó el análisis prototípico para analizar la estructura de las representaciones sociales identificadas, con el apoyo del software EVOC (Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations), versión 2000. Los resultados sugieren que el núcleo

central de las representaciones sociales sobre el futuro profesional de los estudiantes del segundo y octavo semestre de la carrera de Administración de Empresas se estructura en tres direcciones que dan sentido a toda representación: liderazgo, emprendimiento y realización profesional. Hay indicios que sugieren que el curso en cuestión contribuye a la valorización de conocimientos teóricos y técnicos por parte de futuros profesionales que buscarán, por estos medios, un lugar destacado en el escenario organizacional del país.

Palabras clave: Educación Superior; Estudiantes Universitarios; Capacitación; Profesión; Representaciones Sociales

Représentations sociales de l'avenir professionnel des étudiants en Gestion d'Entreprise

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à identifier les représentations sociales de l'avenir professionnel des étudiants en Gestion d'Entreprise d'un établissement privé d'enseignement supérieur situé dans une municipalité de la région ouest de São Paulo. 25 étudiants du 2ème semestre et 50 étudiants du 8ème semestre du cours susmentionné ont participé dans cette étude. Pour la collecte des données, un questionnaire démographique et un test d'évocation libre ont été utilisés autour du mot inducteur: avenir professionnel. Les données quantitatives ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives. L'analyse prototypique a également été utilisée pour étudier la structure des représentations sociales identifiées, avec le support du logiciel EVOC (Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations), version 2000. Les résultats suggèrent que le noyau des représentations sociales sur le devenir professionnel partagé par les étudiants des 2ème et 8ème semestres en Gestion d'Entreprise est structuré en trois directions qui donnent un sens à toute représentation: leadership, entrepreneuriat et réussite professionnelle. Il y a des indices qui suggèrent que le cours en question contribue à la valorisation des connaissances théoriques et techniques par les futurs professionnels qui chercheront, par ces moyens, à obtenir une place importante dans le scénario organisationnel du pays.

Mots clés: Formation Universitaire; Étudiants universitaires; Formation; Profession; Représentation Sociale

1. INTRODUÇÃO

Os Cursos de Administração de Empresas existentes no Brasil engendram-se na necessidade de formação e qualificação de profissionais que atendam

as exigências do mercado de trabalho. Esse mercado que até então se fundamentava nos modelos taylorista/neotaylorista e na hierarquia burocrática apresenta-se atualmente com novas demandas que emergem, dentre outros aspectos, da globalização da economia e da reestruturação produtiva exigindo um novo perfil profissional que atenda os novos contextos (Nascimento et al, 2019).

A formação profissional partia de princípios da administração científica e da administração comportamentalista que privilegiam a liderança, a motivação, a satisfação no trabalho (Pivetta; Campos; Scherer, 2018). Contudo, na atualidade, exige-se uma formação que propicie o desenvolvimento de competências, habilidades, e a capacidade de flexibilização.

Estudos voltados ao ensino e à pesquisa em Administração cumprem notável papel no desenvolvimento do conhecimento desta área, tanto por permitir um maior entendimento do processo de formação, como por indicar meios para adequá-lo às demandas, continuamente em transformação, impostas pela sociedade (Cosso; Franco; Fernandes, 2018; Cunliffe, 2020). A relevância desta pesquisa sobrevém, na medida em que possibilita aos gestores de instituições e coordenadores de cursos o acesso a informações e análises que permitam avaliar o posicionamento dos estudantes em formação, viabilizando, assim, um aprimoramento do planejamento das atividades do curso.

Conforme Nascimento et al (2019) a mudança sustentada pela globalização, com o crescimento cultural, social e econômico remete à necessidade de revisão dos currículos de cursos de graduação em Administração de Empresas, desatualizados e concebidos em outra época, pois não respondem as exigências do mercado de trabalho e necessidades reais da educação. Ribeiro (2021) pontua que a educação geral e a educação profissional devem ser pensadas a partir do processo de globalização, definida como multiplicidade de mudanças surgidas a partir de 1970, que instituiu novas relações internacionais nos planos econômico, social, cultural, político e tecnológico.

O futuro profissional está pautado no desenvolvimento de habilidades que remetam a um perfil de sucesso focado no futuro, para capacitar o indivíduo a ser eficaz no contexto do trabalho (Venter; Herbst; Iwu, 2019). Entende-se que a organização universitária, como qualquer outra esfera da educação formal, está sendo convocado a assumir um duplo papel, o de educar, que se distingue da mera instrução, e o de preparar profissionais para atender às novas de-

mandas do mercado de trabalho (Cosso; Franco; Fernandes, 2018; Cunliffe, 2020; Ribeiro, 2021). A questão, a saber, é como os estudantes percebem, interpretam e reagem neste contexto, ou seja, suas representações sociais.

Para Moscovici (2012), o processo de representação envolve a codificação, até mesmo dos estímulos físicos, em uma categoria específica. De fato, a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. Dessa forma, a realidade social é um espaço onde nascem, mas também possuem vida independente reproduzem-se e se misturam, tendo como causas outras representações e não apenas a estrutura social.

Jodelet (2002, p.27) explica que as representações sociais “são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para uma construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Para Franco (2004, p.170) as representações sociais são elementos simbólicos que os seres humanos expressam mediante o uso de palavras e de gestos e “essas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem”.

Moscovici (2012) reconhece que a representação social é um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais. O universo das representações sociais é o universo consensual, sendo que a linguagem desempenha um importante papel, facilitando associações de idéias, reconstruções de regras e valores, em que o desconhecido passa, simbolicamente, a ser conhecido.

Os universos consensuais são universos familiares em que não há conflito. Diante disso, tudo o que é dito ou feito, confirma as crenças e as interpretações adquiridas. De tal modo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização em que os objetos, pessoas e acontecimentos são compreendidos previamente. Entretanto, o não familiar são ideias ou as ações que perturbam e causam tensão. Por conseguinte, o que é incomum, não familiar é assimilado e pode modificar as crenças. Esse é o processo de rerepresentar o novo (Moscovici, 2012).

O fundamento teórico-metodológico da Teoria do Núcleo Central proposto por Abric (2000) permite compreender a dimensão cognitivo-estrutural que responde a uma visão funcional do mundo, permitindo ao indivíduo ou ao

grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através do seu próprio sistema de referências. Uma representação é formada de elementos constitutivos (informações, crenças, opiniões e atitudes) que são organizados e estruturados de acordo com a hipótese de que quaisquer representações são organizadas em torno de um núcleo central.

É o núcleo central, portanto, que determina o significado de uma representação. É no "âmbito do núcleo central que as representações sociais cristalizam-se, solidificam e estabilizam a partir da vinculação de ideias [...], as quais são mediadas pela realização de ações concretas" (Franco, 2004, p.172).

Cabecinhas (2004) considera que o núcleo central de uma representação corresponde a uma estrutura que dá coerência e sentido à representação. À volta do núcleo central, e organizado por este, encontram-se os elementos periféricos. Assim, se por um lado, o núcleo central gera a significação da representação e determina sua organização, o sistema periférico permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo.

Segundo Franco (2004), há a rigidez, a estabilidade e a consensualidade do núcleo central e a flexibilidade, as transformações e as diferenças do sistema periférico, numa aparente contradição. De acordo com Sá (1996, p.73) se "(...) o sistema central é normativo, o sistema periférico é funcional; quer dizer que é graças a ele que a representação pode se ancorar na realidade do momento".

O núcleo central está ligado e determinado por condições históricas, sociológicas e ideológicas, marcado pela memória coletiva e pelo sistema de normas. Evolui de forma lenta. É ele quem atribui ou transforma a significação (um sentido, um valor) ao objeto representado; assegura a permanência e a perenidade da representação; permite compreender a realidade; dá homogeneidade ao grupo e define os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações; é simples, concreto, consensual, historicamente marcado, imagético e coerente; apresenta um valor simbólico, poder associativo, saliência e forte conexidade na estrutura (Abric, 2000). Neste sentido, o núcleo central não pode ser refutável.

Não obstante, de acordo com Abric (2000), o sistema periférico é mais rico e complexo do que o sistema central. Logo, as relações entre as representações e as práticas podem ser examinadas a partir do estudo dos elementos periféricos e a descoberta do núcleo central permitiria descobrir coisas aparentemente óbvias, já conhecidas.

No contexto da presente pesquisa, pretende-se responder a seguinte questão: A formação oferecida pelos cursos superiores de Administração de Empresas está preparando os indivíduos para o futuro profissional, considerando o mercado de trabalho no atual contexto brasileiro e mundial? Portanto, o objetivo é identificar as representações sociais sobre futuro profissional por estudantes de curso de Administração de Empresas.

2. MÉTODO

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, do tipo descritivo, pautada na abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais. Essas escolhas visam coletar e analisar as informações coletadas de maneira sistemática e organizadas (Abriç, 2003).

A Instituição de Ensino Superior que serviu de campo para a coleta de dados localiza-se na região oeste da Grande São Paulo. O município em que está localizada a Instituição de Ensino Superior apresenta infraestrutura precária e alto índice de criminalidade, além do baixo desenvolvimento social e econômico da população. A população do município, de acordo com o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), era de 369.584 habitantes em que, a maior parte trabalha em outros municípios.

Em funcionamento desde 2002, a Instituição de Ensino Superior (IES) privada oferecia dez cursos de graduação nas distintas áreas de conhecimento, com valores promocionais, nos períodos matutino, vespertino e noturno. O curso de Administração de Empresas, foco desta pesquisa, iniciou suas atividades em 2007, com a duração de 4 anos ou oito semestres, contando com 500 alunos por ocasião da coleta de dados.

Para participar da pesquisa foi escolhida uma amostra não probabilística composta por dois grupos: 25 alunos do 2º semestre (G1) e 50 alunos do 8º semestre (G2), totalizando 75 alunos de ambos os sexos, matriculados no Curso de Administração de Empresas, em período noturno, da IES escolhida como campo da pesquisa. Foram os seguintes os critérios de inclusão: ser aluno regularmente matriculado no curso de Administração de Empresas de faculdade particular por ocasião da pesquisa; aceitar participar da pesquisa; assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados foram coletados pelo próprio pesquisador que utilizou questionário sociodemográfico para melhor caracterização e a Técnica de Evocação Livre

de Palavras. Este tipo de investigação aberta e projetiva se estrutura na evocação de palavras dadas a partir do estímulo indutor: futuro profissional. Logo, buscou-se abranger as crenças e valores sobre futuro profissional do administrador de empresas. Apelou-se a esse recurso metodológico, pois segundo Abric (2003), essa técnica além de obter o conteúdo semântico de forma rápida e objetiva do fenômeno pesquisado, permite que sejam atualizados elementos implícitos ou velados que podem ser perdidos ou mascarados nas produções discursivas dos participantes.

Solicitou-se à coordenação do curso, autorização para a coleta de dados junto aos alunos de 2º e 8º semestres que consentiram em participar da pesquisa e assinaram o TCLE. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição promotora. Após sua aprovação o pesquisador dirigiu-se às salas de aula nos horários regulares e convidou os alunos a participarem do estudo, explicando os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Foi entregue o questionário sociodemográfico para preenchimento para os alunos que concordaram em participar da pesquisa. Depois de respondido o questionário o pesquisador solicitou a cada aluno que escrevesse, em uma folha de papel, 3 palavras que viessem a mente imediatamente após ouvirem a expressão futuro profissional. Após preenchidos, os questionários foram recolhidos e o pesquisador se comprometeu com os alunos a apresentar os resultados da pesquisa quando finalizada.

2.1. Análise dos dados

Os dados foram analisados em dois momentos. Inicialmente os dados coletados dos questionários sóciodemográficos foram analisados pela análise estatística descritiva com o apoio do *software* estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 13.0. Posteriormente buscou-se analisar a organização interna das representações sociais considerando o conteúdo da evocação livre baseado na técnica de análise prototípica proposta por Vergès (2002) que tem como fundamento a teoria do núcleo central. Para esta análise utilizou-se como apoio o *software* Evoc (*Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations*) versão 2000.

A análise prototípica baseia-se no cálculo de frequências e ordens de evocação das palavras, e parte do pressuposto que os elementos da representação social com importância em sua estrutura são mais prototípicos, isto é, mais

acessíveis à consciência (Wachelke; Wolter, 2011). Para Flament e Rouquette (2003), a análise prototípica baseia-se no princípio segundo o qual, quanto antes um indivíduo se lembra de uma palavra, maior é a representatividade dessa palavra num grupo formado por indivíduos com perfil semelhante. Os autores referem-se a esse princípio como lei de Marbe.

Em sentido estrito, a análise prototípica é uma convenção de apresentação de dados, não uma análise estatística padrão. Não é um procedimento de cálculo de parâmetros e níveis de significação, mas sim um padrão de organização de informações relativas à evocação de formas verbais de modo sintético (Wachelke; Wolter, 2011).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente apresentam-se as características sociodemográficas de todos participantes. Posteriormente, os participantes foram divididos em dois grupos de acordo com o semestre que se encontram no curso: Grupo 1 (G1) constituído por alunos do 2º semestre do curso de administração (n= 25) e Grupo 2 (G2) constituído por alunos do 8º semestre do curso de administração (n= 50). Por fim, analisa-se a organização interna das representações sociais identificadas nos grupos pesquisados.

3.1. Caracterização dos participantes

Para análise das características sociodemográficas quanto ao sexo, faixa etária, escolaridade, estado civil, situação de moradia, faixa salarial e presença de filhos foram conduzidas análises descritivas usando o pacote estatístico SPSS, versão 13.0. A Tabela 1 apresenta a distribuição dos participantes por sexo, faixa etária e o estado civil.

Tabela 1. Análise descritiva em relação ao sexo, faixa etária e o estado civil dos participantes

Sexo	N	%	FAIXA ETÁRIA	N	%	ESTADO CIVIL	N	%
Feminino	47	60	20 a 30	54	68	Solteiro	30	64
Masculino	28	40	31 a 40	16	24	Casado	40	28
			41 a 50	5	8	Divorciado	5	8
TOTAL	75	100		75	100		75	100

Fonte: Elaborada por autores (as).

A partir da Tabela 1 é possível verificar que as mulheres predominam entre os participantes da pesquisa. Esse dado é confirmado por pesquisas realizadas pelo Conselho Federal de Administração (2019) que revelaram que o número de mulheres administradoras vem crescendo nos últimos anos. Em 1994, seu percentual apurado em relação aos homens foi de 21%; em 1998, de 25%; na pesquisa de 2003, de 29,98%; em 2006, atingiu 32,60% e em 2011, atingiu 35% em 17 anos. Portanto, o percentual de indivíduos do sexo feminino teve um acréscimo de 60%.

A faixa etária de 20 a 30 anos foi a de maior prevalência com N= 54 que representa 68% dos participantes. A idade média foi de 31,33 anos ($DP= 3,2$) e o intervalo entre as idades dos participantes foi de 30 anos. Em relação ao estado civil a maior parte dos participantes é casada, seguidos dos solteiros. A Tabela 2 apresenta a situação dos participantes em relação à presença de filhos, situação de moradia e renda familiar.

Tabela 2. *Análise descritiva em relação à presença de filhos, situação de moradia e renda familiar.*

FILHOS	N	%	SITUAÇÃO MORADIA	N	%	FAIXA SALARIAL	N	%
Sim	21	28	Sozinho	10	13	Até 4 salários mínimos	21	28
Não	54	72	Com família de origem	25	33	Entre 4 e 8 salários mínimos	36	48
			Com família constituída	40	54	Mais que 8 salários mínimos	9	12
						Não declarado	9	12
TOTAL	75	100		75	100		75	100

Fonte: Elaborada por autores (as).

Descritas a caracterização dos participantes, na sequência serão apresentados os resultados das evocações coletadas dos participantes a partir da organização estrutural proposta pela Análise prototípica.

3.2. Análise Prototípica

Considerando-se que as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, consensuais, mas marcadas por fortes diferenças interindividuais (Abric, 2003), buscou-se comparar a organização interna das representações sociais sobre futuro profissional entre alunos do G1 (segundo semestre) e G2 (oitavo semestre). Os dados foram organizados e processados

com a realização de cálculos estatísticos, de forma a construir matrizes de coocorrências, os quais serviram de base para a construção do quadro de quatro casas conforme critérios apresentados por Vêrges (2002): os critérios adotados na distribuição dos termos nos quadrantes são a média de frequência das palavras (f) e a ordem média de evocação (OME).

Para análise dos dados foram agrupadas palavras que compartilham o mesmo radical e classe, o que recebe o nome de lematização (Flament; Rouquette, 2003). Nesse caso, o agrupamento reuniu apenas respostas masculinas e femininas, e no singular e plural. Sem casos omissos, houve 225 evocações (total de evocações), e uma média geral de frequência de 2,45 (frequência média das evocações). A frequência mínima considerada para inclusão das palavras nos quadrantes foi de 3, (frequência mínima para inclusão no quadro).

Referente às determinações dos pontos de corte para as coordenadas dos quadrantes foi empregado o critério da mediana nas ordens de evocação; como havia 3 respostas por participante, o valor do ponto de corte foi 2 (critério do ponto de corte da ordem de evocação) (Wachelke; Wolter, 2011). Palavras com ordem média de evocação inferiores a 2 foram classificadas como tendo baixa ordem de evocação. Quanto ao critério de frequência, optou-se por incluir nos quadrantes de alta frequência uma proporção mínima de 30% das evocações (critério do ponto de corte para frequência); no caso da presente análise, isso se deu a partir da frequência 7; palavras com essa frequência ou valores superiores corresponderam a 31,3 % do total de evocações. A Tabela 3 apresenta os resultados da análise prototípica mencionada.

No primeiro quadrante, (superior esquerdo) situam-se os elementos mais relevantes e, por isso, possíveis de constituírem o núcleo central de uma representação. "Nem tudo que se encontra nesse quadrante é central, mas o núcleo central está nesse quadrante" (Abric, 2003, p. 582). Foram mais prontamente evocados e citados com frequência elevada pelos participantes da pesquisa os termos: empreendedorismo, realização profissional e liderança. Eles orientam percepções, atitudes, condutas e relações sociais dos participantes do G1 e G2.

No segundo quadrante ou primeira periferia (superior direito) organizam-se os elementos que obtiveram uma frequência alta, mas que foram citados em últimas posições: inovação e risco para o G1 e conhecimento, capacidade e competência para o G2; indicam a possibilidade de já ter pertencido ou podem

Tabela 3. *Análise prototípica referente ao termo indutor futuro profissional (N=75)*

	OME < 2						OME ≥ 2					
	G1			G2			G1			G2		
	Palavra	f	OME	Palavra	f	OME	Palavra	f	OME	Palavra	f	OME
	empren- dedorismo	12	1,82	empren- dedorismo	18	1,98	inovação	8	2,8	conhe- cimento	10	3,3
f ≥ 7	liderança	11	1,75	liderança	12	1,80	risco	7	2,6	capacidade	9	3,1
	realização profissional	9	1,58	realização profissional	10	1,76				competência	8	2,8
	atividade	8	1,44									
f < 7	salário	4	1,42	inovação	5	1,00	autonomia	3	2,2	oportunidade	6	2,6
	oportuni- dade	3	1,35				criatividade			comprome- timento	5	2,3

Fonte: Elaborada por autores (as) a partir dos resultados do software Evoc.

vir a pertencer ao núcleo central. Esses elementos constituem a periferia próxima das representações e referem-se à assimilação de novos conceitos, ainda não totalmente incorporados ao núcleo central, mas indicando uma possibilidade de inovação das crenças e opiniões. Refletem possíveis mudanças em relação ao objeto de representação que estão, provavelmente, ocorrendo ou sendo construídas no ambiente sociocultural dos atores sociais.

No terceiro quadrante ou quadrante inferior esquerdo (zona de contraste) encontram-se os elementos que foram citados numa frequência baixa, porém foram evocados primeiramente: autonomia e criatividade no G1 oportunidade e comprometimento no G2. Estes são interlocutores, aqueles que embatem com o núcleo central, tentam entrar ou permanecer nele. Sugere-se também representar a zona muda das representações sociais, os elementos latentes no discurso dos participantes. A zona muda, segundo Deschamps e Guimelli (2004), é composta de elementos da representação que são contra normativos, ou seja, cognições ou crenças que não são expressas pelo sujeito em condições normais de produção, pois podem entrar em conflito com valores morais ou normas do grupo.

Finalmente, no quarto quadrante (periferia distante ou segunda periferia) estão os elementos menos citados e menos evocados em primeira mão pelos

participantes; estão mais distantes do núcleo central e com menor possibilidade de vir a pertencer a ele: salário e oportunidade no G1 e inovação no G2.

Diante desses resultados pode-se afirmar que, embora os elementos do núcleo central das representações sociais sobre futuro profissional dos estudantes do curso de Administração sejam próximos em ambos os grupos (G1 e G2) a organização dessas representações aparece de forma distinta para cada grupo. Os termos empreendedorismo, liderança e realização profissional surgem como nucleadores e organizadores das representações sociais desses estudantes sobre futuro profissional.

Dornelas (2021) avalia que, empreender tem a ver com fazer diferente, antecipar-se aos fatos, programar ideias, buscar oportunidades e assumir riscos calculados. Por isso, variados indivíduos têm buscado no empreendedorismo o caminho para o sucesso; entretanto nem todos têm conseguido atingir o almejado no campo empresarial. Neste sentido, o empreendedorismo é o envolvimento de pessoas e o processo, que em conjunto levam à transformação de ideias em oportunidades. Logo, a implementação dessa oportunidade propicia a criação de negócios de sucesso.

Nessa perspectiva, a liderança tem um papel fundamental, pois além de influenciar equipes de trabalho, também corrobora dependendo do líder, em resultados de equipes motivadas e comprometidas. A liderança está centrada na capacidade de o líder ser eficaz. Assim, a liderança eficaz consiste em fornecer aos colaboradores o que eles ainda não conseguiram suprir em si próprios (Santos; Porto; Borges-Andrade, 2021). Portanto, o objetivo das ações do líder é criar condições para que se tornem cada vez mais dirigidas e motivadas por si mesmas.

Diante disso, é preciso conhecer as ferramentas de gestão de pessoas que poderão auxiliar o líder na tomada de decisões em relação ao aproveitamento e valorização dos talentos que integram as equipes de trabalho (Lima, 2022). Silva e Burger (2018) apontam que as principais ferramentas da gestão de pessoas é o aprendizado contínuo, que possibilita ao líder um aprendizado organizacional, ou seja, que propicie o desenvolvimento da capacidade de promover educação/desenvolvimento com serviço de alta qualidade. Neste sentido, oferece-se aberturas para a transmissão de informações, tanto no ambiente interno quanto no ambiente externo de maneira a possibilitar a participação dos colaboradores na tomada de de-

cisões, com uma atuação voltada ao perfil de educador, negociador, incentivador e coordenador.

A realização profissional remete à reflexão sobre o papel do homem como ser social, envolto em relações sociais, permanentemente ligado ao movimento e as mudanças. A motivação para a realização é um impulso para vencer desafios, avançar e crescer na busca de seus objetivos. Essa realização é fundamental para que outros fatores possam acompanhá-las (Silva; Souza Júnior, 2021). Assim, o desafio que se apresenta é na percepção de gerenciamento potencial que envolve o desenvolvimento de habilidades latentes e desafiando os colaboradores a desenvolverem-se não somente como profissionais, mas também como pessoas que tenham uma atuação cidadã.

Para os estudantes do G1, a capacidade de inovação do Administrador de Empresas surge como crença e opinião compartilhada pelos alunos do início da formação. Para este grupo a capacidade de inovação e de assumir riscos deverá orientar suas condutas no caminho rumo ao empreendedorismo, liderança e realização profissional. Já, os alunos que se encontram há mais tempo no curso, valorizam especialmente o conhecimento técnico o conhecimento e a competência adquiridos durante sua formação como possibilidade de tornarem-se empreendedores, líderes e obterem a realização profissional.

Esses resultados apontam para uma diferenciação incorporada, possivelmente, a partir dos conteúdos apresentados no curso de graduação que frequentam e da experiência pessoal de cada aluno, uma vez que os termos conhecimento e competência, presentes na primeira periferia das representações sociais dos participantes do G2, não são mencionados pelos participantes do G1. Essa questão é corroborada por Abric quando coloca que toda realidade "é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca" (Abric, 2000, p. 27).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as representações sociais sobre futuro profissional por estudantes de curso de Administração de Empresas, caracterizando suas estruturas. Considerou-se, para efeito deste estudo, que as representações sociais são indispensáveis para a compreensão da di-

nâmica social, bem como informativas e explicativas da natureza das ligações sociais, intra e intergrupos, e das relações dos indivíduos com seu ambiente social, tornando-se assim um elemento essencial para a compreensão dos determinantes dos comportamentos e das práticas sociais, conforme proposto.

A análise prototípica dos dados coletados por meio da Técnica de Evocação Livre de Palavras sugere que o núcleo central das representações sociais sobre futuro profissional compartilhada pelos alunos do segundo e oitavo semestres do curso de Administração de empresas se estrutura em três significados que dão sentido a toda representação: liderança, empreendedorismo e realização profissional. Quanto à variabilidade intergrupo acerca dessa representação social, a análise prototípica forneceu indícios que sugerem que o curso em pauta parece contribuir para a valorização do conhecimento teórico e técnico pelos futuros profissionais que buscarão, por estes meios um lugar de destaque no cenário organizacional do país. Nesse sentido, elementos como conhecimento, competência e capacidade surgem, para os alunos do último semestre do curso na periferia das representações no lugar de risco e oportunidade apontados pelos alunos iniciantes. Esses resultados confirmam um dos aspectos mais enfatizados pelos teóricos e pesquisadores das representações sociais: a importância das relações entre práticas sociais cotidianas e a construção e transformação das representações.

Os resultados aqui apresentados poderão ser úteis para os educadores da área, na medida em que viabilizarem os conteúdos oferecidos nos cursos considerando como o aluno pensa seu futuro, tendo em vista o contexto social em que grupo e objeto estão inseridos, para dar conta de uma compreensão satisfatória do fenômeno que estudam.

Sem dúvida, nas representações identificadas e analisadas, subjazem certas concepções, mais ou menos conscientes e explícitas, sobre o futuro profissional e como se chega a alcançá-lo. Entretanto, importa apontar os limites desta pesquisa. O primeiro deles diz respeito à população estudada: o fato de pertencerem a uma mesma instituição particular restringe a possibilidade de generalização a partir do contexto. Embora o interesse inicial fosse estudar as representações sociais sobre futuro profissional do curso em pauta, compreende-se a necessidade de ampliar-se o contexto em novos estudos a serem realizados.

A segunda questão considera a escolha metodológica, visto que o modo de coleta pode interferir na forma como as representações aparecem. Assim, é preciso pensar na necessidade de uma maior diversidade nas técnicas de investigação das representações sociais sobre futuro profissional de estudantes com a utilização de técnicas quantitativas (aplicação de *escalas likerts* em amostras maiores) e qualitativas de investigação, como entrevistas e observações de práticas.

Nesse sentido, os resultados aqui apresentados sugerem a necessidade de novos estudos sobre o tema de forma a que se compreenda como as representações sociais sobre futuro profissional podem interferir no desempenho acadêmico dos estudantes e na sua formação uma vez que as representações sociais indicam a orientação para a ação.

REFERENCIAS

- Abric, J.C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: Abric, J. C. (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). Ramonville- Saint Agne: Érès.
- Abric, J. C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A. S. P.; Oliveira, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social* (p. 27-38). 2. ed. AB.
- Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14(28), 125-137, 2004.
- Conselho Federal de Administração. (2019). *Mulheres graduadas em Administração no Brasil*. Disponível em: <https://bit.ly/3OK70Rh>. Acesso em: 04. Nov. 2022.
- Cosso, E.; Franco, M. L. P. B.; Fernandes, J. S. G. (2018) Representações sociais sobre relação professor-aluno no ensino superior. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, 4(3), 5-23, 2018.
- Cunliffe, Ann L. (2020) Reflexividade no ensino e pesquisa de estudos organizacionais. *Revista de Administração de Empresas*, 60(1), 64-69, 2020.
- Deschamps, J. C.; Guimelli, C. (2004). L'organisation interne des représentations sociales de la sécurité/insécurité et hypothèse de la «zone muette» In: Beauvois, J. L, Joule, R. V.; Montreil, J. M. *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales* (pp. 300-323). Tomo IX. Rennes: Press Universitaire de Rennes.

- Dornelas, J. (2021). *Empreendedorismo, transformando ideias em negócios*. 8a. ed. São Paulo: Empreende Editora.
- Franco, M. L. P. B. (2004). Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de pesquisa*, 34(121), 169-186.
- Flament, C.; Rouquette, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Comment étudier les représentations sociales. Armand Colin, VUEF.
- Jodelet, D. (2002). Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (org.). *As Representações sociais*. (pp. 17-44). Eduerj.
- Lima, J. S. (2022). Gestão de pessoas e a liderança na empresa: o líder diante das mudanças organizacionais. *Research, Society and Development*, 11(5), e3611521217.
- Moscovici, S. (2012). *Representações sociais: Investigações em Psicologia Social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes.
- Nascimento, M. V. F. et al. (2019). Identificação da cognição sobre o perfil do administrador do século XXI através da ótica de egressos do curso de administração de uma instituição privada do interior do Rio de Janeiro. *Revista Interdisciplinar Pensamento Científico*, 5(4), 193-211.
- Pivetta, N. P.; Campos, S. A. P.; Scherer, F. L. (2018). A influência do modelo weberiano de burocracia na escola clássica, escola de relações humanas e abordagem comportamental. *Revista de Administração IMED*, 8(2), 90-117.
- Ribeiro, A. V. (2021). *Educação Profissional no Contexto da Precarização do Trabalho*. Editora Dialética.
- Sá, C. P. (1996). Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, 4(3), 19-33.
- Santos, M. M.; Porto, J. B.; Borges-Andrade, J. E. (2021). Liderança: revisão da literatura brasileira e comparação com a produção estrangeira. Brasília, *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 21(4), 1750-1757.
- Silva, Í. N.; Souza Júnior, A. A. (2021). Perspectivas dos estudantes de administração da UFAM frente aos desafios do mercado de trabalho pós-pandemia. *Revista Brasileira de Administração Científica*, 12(4), 93-109.
- Silva, T. C.; Burger, F. (2018). Aprendizagem organizacional e inovação: contribuições da Gestão do Conhecimento para propulsionar um ambiente corporativo focado em aprendizagem e inovação. *Navus: Revista de Gestão e Tecnologia*, 8(1), 7-19.

- Wachelke, J.; Wolter, R. (2011). Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 27(4), 521-526.
- Venter, A. A.; Herbst, T. H.; Iwu, C. G. (2019). What will it take to make a successful administrative professional in the fourth industrial revolution?. *SA Journal of Human Resource Management*, 17(1), 1-14.
- Vèrges, P. (2002). *Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC: manual*. Versão 5. Aix en Provence: [S. n.].



11. Competencias ciudadanas y educación de calidad para 2050 en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Citizen competencies and quality education for 2050 at the Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Patricio Giler-Medina¹ @  Jipson Bravo-Cedeño² @ 

^{1,2} Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador

RESUMEN

Las competencias ciudadanas influyen en el servicio de educación superior de calidad a largo plazo en la sede matriz de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí en el cantón Manta, Ecuador. El objetivo de la investigación fue contrastar los procesos de formación en competencias ciudadanas que influirán en el logro de una educación de calidad para 2050. Se empleó el enfoque cuantitativo y la investigación descriptiva, en conjunto con la revisión bibliográfica y el análisis estadístico. Se utilizó el método inductivo a través de la aplicación de la técnica de la encuesta y mediante formulario virtual en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, Derecho y Bienestar. Los resultados demuestran que se presentan mayores dificultades en los ámbitos de convivencia y relaciones pacíficas y de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Se bosquejó una propuesta de formación en competencias ciudadanas para una educación de calidad hasta 2050 basada en los ejes de adaptabilidad, microcredenciales, autoaprendizaje, vinculación comunitaria y capacitación docente. Finalmente, se concluyó que el principal desafío institucional será promover la tolerancia en la comunidad universitaria y garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad.

Palabras clave: Competencias ciudadanas; educación de calidad; educación superior; inclusión

Citizen competencies and quality education for 2050 at the Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

ABSTRACT

Citizen competencies influence the long-term quality of higher education service at the headquarters of the Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí in the Manta canton,

Ecuador. The objective of the research was to contrast the training processes in citizen competencies that will influence the achievement of quality education for 2050. The quantitative approach and descriptive research were used, together with the bibliographic review and statistical analysis. The inductive method was used with the application of the survey technique and through a virtual form in students of the Faculty of Social Sciences, Law and Well-being. The results show that there are greater difficulties in the areas of coexistence and peaceful relations and plurality, identity and valuation of differences. A proposal for training in citizen competencies for quality education by 2050 was outlined based on the axes of adaptability, microcredentials, self-learning, community linkage and teacher training. Finally, it was concluded that the main institutional challenge will be to promote tolerance in the university community and guarantee an inclusive and equitable quality education.

Keywords: Citizen Competences; Quality Education; Higher Education; Inclusion

Competências cidadãs e educação de qualidade para 2050 na Universidade Laica Eloy Alfaro de Manabí

RESUMO

As competências cidadãs influenciam o serviço de educação superior de qualidade a longo prazo na sede da Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí no cantão de Manta - Equador. O objetivo da pesquisa foi contrastar os processos de formação em competências cidadãs que influenciarão o alcance de uma educação de qualidade para 2050. Utilizou-se a abordagem quantitativa e a pesquisa descritiva, juntamente com a revisão bibliográfica e análise estatística. Foi utilizado o método indutivo-dedutivo com a aplicação da técnica de inquérito e através de um formulário virtual em alunos da Faculdade de Ciências Sociais, Direito e Bem-Estar. Os resultados mostram que há maiores dificuldades nas áreas de convivência e relações pacíficas e pluralidade, identidade e valorização das diferenças, e que há um desenvolvimento satisfatório das competências cognitivas, comunicativas e emocionais cidadãs. Foi traçada uma proposta de formação cidadã para uma educação de qualidade até 2050 com base nos eixos de adaptabilidade, microcredenciais, autoaprendizagem, extensão comunitária e formação de professores. Por fim, concluiu-se que o principal desafio institucional será promover a tolerância na comunidade universitária e garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa.

Palavras chave: competências cidadãs; Educação de qualidade; Educação superior; inclusão

Compétences citoyennes et éducation de qualité pour 2050 à l'Université Laica Eloy Alfaro de Manabí

RÉSUMÉ

Les compétences citoyennes influencent le service d'enseignement supérieur de qualité à long terme au siège de l'Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí dans le canton de Manta– en Équateur. L'objectif de la recherche était de mettre en contraste les processus de formation aux compétences citoyennes qui influenceront la réalisation d'une éducation de qualité pour 2050. L'approche quantitative et la recherche descriptive ont été utilisées, ainsi que l'analyse documentaire la revue bibliographique et l'analyse statistique. La méthode inductive - déductive a été utilisée avec par l'application de la technique d'enquête et à travers d'un formulaire virtuel chez auprès des étudiants de la Faculté des sciences sociales, du droit et du bien-être. Les résultats montrent qu'il existe de plus grandes difficultés que les difficultés sont plus importantes dans les domaines de la coexistence et des relations pacifiques et ainsi que de la pluralité, de l'identité et de l'appréciation la valorisation des différences., et qu'il existe un développement satisfaisant des compétences citoyennes cognitives, communicatives et émotionnelles. Une proposition de formation aux compétences citoyennes pour une éducation de qualité d'ici 2050 a été esquissée sur la base des axes d'adaptabilité, de microcrédits, d'auto-apprentissage, de sensibilisation communautaire et de formation des enseignants. Enfin, il a été conclu que le principal défi institutionnel sera celui de promouvoir la tolérance dans la communauté universitaire et de garantir une éducation de qualité inclusive et équitable.

Mots-clés: Compétences Citoyennes; Éducation de Qualité; L'Enseignement Supérieur; Inclusion

1. INTRODUCCIÓN

Se estableció como propósito de la investigación proporcionar una propuesta de formación en competencias ciudadanas para una educación de calidad hacia el 2050. Se identificó como problema investigativo que el inadecuado desarrollo de las competencias ciudadanas influye en el servicio de educación de calidad a largo plazo en la sede matriz de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) en el cantón Manta - Ecuador.

En cuanto a los antecedentes del tema de indagación, Cherryholmes (1980), define a la educación ciudadana en términos de una "educación para la toma de decisiones en democracia", mientras que Ruiz y Chau (2005, p. 19), señalan que esta "tiene un enfoque de ciudadanía activa que debe promover la acción

ciudadana y el ejercicio deliberativo de las responsabilidades y derechos políticamente reconocidos". En este punto, Rodríguez *et al.* (2007, p. 156), mencionan que el desarrollo de las competencias ciudadanas es progresivo desde la educación básica hasta la educación superior en los ámbitos de participación democrática, convivencia y pluralismo.

Además, Galston (1992), alude a la diversidad de condiciones institucionales, personales y culturales en una sociedad liberal; Zambrano (2018, p. 80), a la práctica de competencias ciudadanas en estudiantes universitarios, donde el contexto condiciona aspectos como la reflexión, el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades sociales; y, Cabanes *et al.* (2018, p. 70), al rol que implica procesos de planeación en la educación ciudadana, que involucran la construcción efectiva del sujeto, el bienestar y la pluralidad del entorno comunitario.

Sobre la construcción de una comunidad educativa con valores ciudadanos, Cabrera-Jiménez (2020), enfatiza que las relaciones entre los currículos de la educación superior, en un marco de autonomía, y el tejido social, impone normas relevantes de civilidad a los ciudadanos. Esta pertinencia curricular, acorde a Maya y Aldana (2019), es condicionada desde el liderazgo del claustro académico, por lo que genera el progreso o deterioro de una educación de calidad.

Pedraja-Rejas *et al.* (2020, p. 11), acerca de la educación de calidad, indican que la globalización exige nuevas competencias de profesionalización, que potencien el liderazgo, ya mencionado, la capacitación del capital humano, y, la motivación y desempeño de sus actores. Estos procesos, que miden la calidad en forma tangible, son necesarios para la acreditación integral de las Instituciones de Educación Superior, "IES", (Clavijo-Cáceres & Balaguera-Rodríguez, 2020) y las capacidades formativas de sus docentes (Montenegro, 2020).

Sin embargo, como se indica en Pérez-Juste (2005), la educación de calidad dependerá de la coherencia entre los fines y los objetivos establecidos. En este sentido, para Jara *et al.* (2019, p. 362), el liderazgo educativo, a modo de símbolo de cohesión en el entramado cultural de los entornos universitarios, promueve una educación ciudadana de calidad basada en el desarrollo de la identidad y la pertenencia. Este ejercicio democrático, y de buen vivir, es relevante, como señalan Cedillo y Rivadeneira (2020, p. 215), si permite la contribución de ideas en el progreso de las normas y políticas de una IES.

En cuanto a la justificación del estudio, se enmarcó en los fines de la educación superior ecuatoriana reconocidos en el Art. 8 de la Ley Orgánica de Educación Superior (2018), y las necesidades institucionales de mejorar la formación en competencias ciudadanas a largo plazo hasta el año 2050. En cuanto a la relevancia del estudio, se esquematizó la investigación en ámbitos y competencias desarrolladas, lo que permitió conocer la percepción de los estudiantes como usuarios de los servicios académicos en la Institución descrita.

Finalmente, se planteó como objetivo de investigación establecer los procesos de formación en competencias ciudadanas que influirá en el logro de una educación de calidad hasta 2050. Los objetivos específicos establecidos fueron: identificar el desarrollo de los ámbitos de formación ciudadana en el contexto universitario; contrastar el desarrollo de competencias ciudadanas en la educación universitaria; y, analizar los desafíos universitarios para lograr una educación de calidad hasta 2050.

2. METODOLOGÍA

Se empleó el enfoque cuantitativo en la metodología del presente estudio y se utilizó la investigación descriptiva, de tipo transversal y sustentada en la investigación bibliográfica, para el análisis y discusión del fenómeno en estudio. Se analizó la información recolectada mediante tablas y diagramas estadísticos de frecuencia y porcentaje. Se estableció como variable independiente a las competencias ciudadanas, y como variable dependiente a la educación de calidad, en el contexto universitario para 2050.

La delimitación espacial consideró a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, del cantón Manta, en Ecuador. La delimitación temporal correspondió al período académico 2022 (2). El sentido del estudio investigativo relacionó las competencias ciudadanas con los parámetros de calidad educativa en entornos de buen vivir, pluralismo, interculturalidad, pensamiento laico, conciencia ética y participación social y democrática, como lo establece los fines de la Educación Superior en la Ley Orgánica de Educación Superior (2018).

Se esquematizó la investigación usando el método inductivo en tres pasos: recolección de datos, para diagnosticar la situación inicial; análisis y discusión, para interpretar los resultados y contrastar su relevancia en el estudio; y, generalización, mediante síntesis de una propuesta de formación en competencias ciudadanas para una educación de calidad para 2050.

La técnica utilizada fue la encuesta, de carácter anónima. Se categorizó en tres ámbitos de las competencias ciudadanas, como señala Monterrosa (2020): de convivencia y relaciones pacíficas; de participación y responsabilidad democrática; y, de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Además, también se consideró el desarrollo de las tres principales competencias ciudadanas (Rodríguez *et al.*, 2007): cognitivas; comunicativas; y, emocionales. Por ámbitos ciudadanos se consideró:

- En convivencia y relaciones pacíficas, la autopercepción de la capacidad más desarrollada en referencia a respeto, colaboración/cooperación y participación.
- En participación y responsabilidad democrática, la autopercepción de la capacidad más desarrollada con relación a respeto, colaboración y participación
- En pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, la autopercepción de la capacidad más desarrollada respecto a respeto, tolerancia y participación.

Por desarrollo de competencias ciudadanas se realizó una valoración, en escala de Likert, en función del grado de satisfacción:

- Cognitivas. Valoración de las capacidades mentales en el ejercicio ciudadano de convivencia, pluralismo y participación democrática.
- Comunicativas. Valoración de las capacidades requeridas para establecer diálogos constructivos y relaciones asertivas con otros miembros de la comunidad.
- Emocionales. Valoración del manejo ciudadano de lo axiológico y afectivo, como el aprecio sincero, la comprensión y la tolerancia.

Se aplicó la encuesta mediante un formulario virtual como instrumento de investigación, y se envió a los correos institucionales de estudiantes de las carreras universitarias de Economía, Comunicación, Trabajo Social y Derecho, obteniendo una participación muestral aleatoria de 134 (5.45%) estudiantes respecto a los 2458 (100%) estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, Derecho y Bienestar.

3. RESULTADOS

Se inició el proceso investigativo de recolección de datos con la ejecución del primer objetivo de investigación, identificar el desarrollo de los ámbitos de formación ciudadana en el contexto universitario. Se recolectó los datos mediante la aplicación de la encuesta virtual. Los resultados se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. *Desarrollo de ámbitos de formación ciudadana*

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ámbito de convivencia y relaciones pacíficas		
a) Respetar su entorno y las opiniones de los demás.	76	56.7
b) Escuchar activamente a los demás.	53	39.6
c) Valorar positivamente las acciones de los demás.	35	26.1
Ámbito de participación y responsabilidad democrática.		
a) Respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad.	116	86.6
b) Colaborar y cooperar en la construcción de acuerdos en beneficio de la comunidad.	106	79.1
c) Participar en la toma de decisiones de su comunidad.	89	66.4
Ámbito de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias		
a) Respetar las diferencias y la diversidad de grupos humanos y sus costumbres y creencias en la comunidad.	82	61.2
b) Tolerar el pensamiento laico, la idiosincrasia y las manifestaciones de carácter público de su religión o culto.	66	49.3
c) Participar en expresiones artísticas, de pensamiento creativo y aceptación de nuevas formas de expresión.	59	44.0

Fuente: Elaboración con base en los resultados de la encuesta en estudiantes (2022).

Como se indica en la tabla 1, las habilidades menos desarrolladas son: valorar positivamente las acciones de los demás (26.1%), en el ámbito de convivencia y relaciones pacíficas; participar en la toma de decisiones de su comunidad (66.4%), en el ámbito de participación y responsabilidad democrática; y, par-

participar en expresiones artísticas, de pensamiento creativo y aceptación de nuevas formas de expresión (44.0%), en el ámbito de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

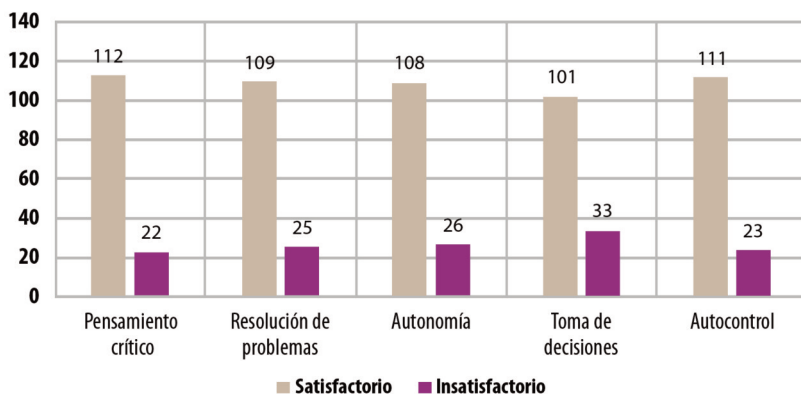
Conforme al segundo objetivo de investigación, contrastar el desarrollo de competencias ciudadanas en la educación universitaria, se utilizó los resultados de la encuesta virtual. Los resultados sobre el desarrollo de las competencias ciudadanas cognitivas, comunicativas y emocionales se muestran respectivamente en la figura 1 (cognitivas), figura 2 (comunicativas) y figura 3 (emocionales).

En este segundo objetivo se considera que los estudiantes universitarios, han tomado obligatoriamente la asignatura Educación para la Ciudadanía (Ministerio de Educación de Ecuador [MINEDUC], 2016), en el Sistema Nacional Obligatorio de Educación correspondiente al Nivel Bachillerato (educación secundaria), la cual conceptualizó y orientó a los estudiantes en los ejes temáticos de: 1) ciudadanía y derechos; 2) la democracia moderna; 3) la democracia y la construcción de un Estado plurinacional; y, 4) el Estado y su organización;

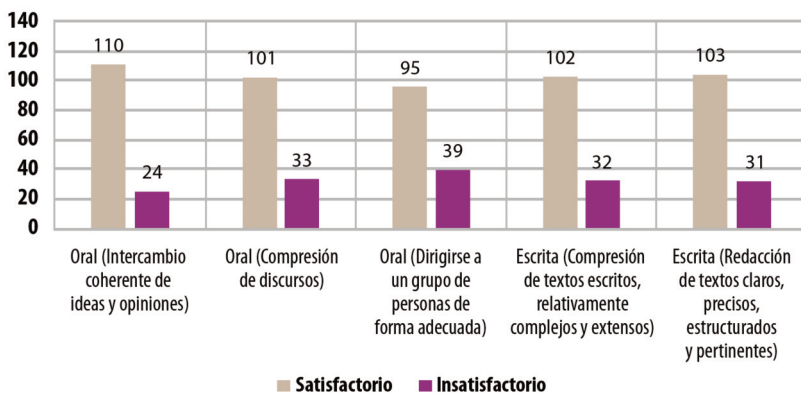
Además, que la misión institucional de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí promueve "Formar profesionales competentes y emprendedores desde lo académico, la investigación, y la vinculación, que contribuyan a mejorar la calidad de vida de la sociedad" (Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí [ULEAM], 2022, p.8); y, La función de Cultura y Buen vivir de esta Institución de Educación Superior establece como objetivo institucional "Fortalecer las manifestaciones ... y vinculación hacia la construcción de una sociedad eficiente, justa y solidaria" (ULEAM, 2022, p.8).

Como se observa en la figura 1, el nivel de valoración de las capacidades mentales (cognición) en el ejercicio ciudadano de convivencia, pluralismo y participación democrática, muestra satisfacción de manera generalizada, respectivamente en 112, 109, 108, 101 y 111 estudiantes de 134. Por el contrario, pese al nivel de madurez cognitiva y cronológica en los participantes, la mayor insatisfacción se percibe en la capacidad de toma de decisiones, con 33 (24.6%) participantes.

Como se visualiza en la figura 2, la adquisición y desarrollo en todas las competencias ciudadanas comunicativas, para establecer diálogos constructivos y relaciones asertivas con otros miembros de la comunidad, tienen una percepción mayormente satisfactoria, propia de estudiantes con formación universitaria. Sin embargo, cabe destacar que, en el parámetro de comunicación oral, dirigirse a un grupo de personas de forma adecuada es la habilidad con mayor nivel de insatisfacción, con 34 (29.1%) participantes.

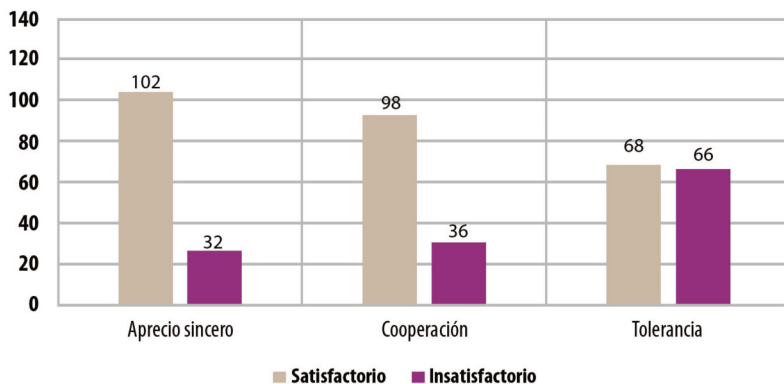
Figura 1. *Desarrollo de competencias ciudadanas cognitivas.*

Fuente: Elaboración con base en los resultados de la encuesta en estudiantes (2022).

Figura 2. *Desarrollo de competencias ciudadanas comunicativas.*

Fuente: Elaboración con base en los resultados de la encuesta en estudiantes (2022).

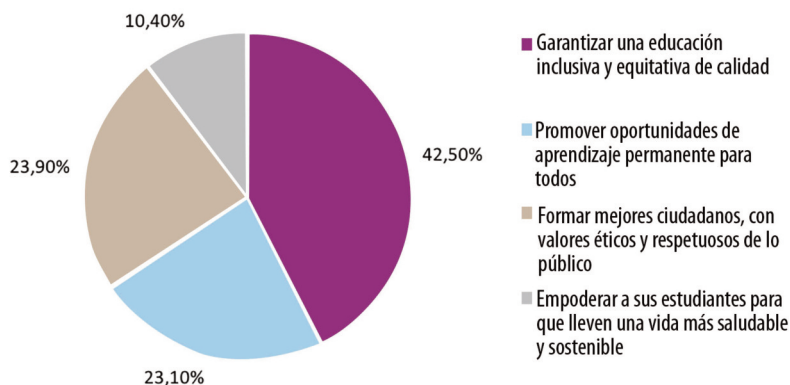
Como se aprecia en la figura 3, la competencia ciudadana emocional más desarrollada es el aprecio sincero, con relación a los 102 participantes (76.1%) que describieron que es el valor ciudadano que más facilidad tiene en su comprensión y aplicabilidad. No obstante, con 68 (50.7%) participantes, la

Figura 3. *Desarrollo de competencias ciudadanas emocionales*

Fuente: Elaboración con base en los resultados de la encuesta en estudiantes (2022).

tolerancia fue concebida como el valor ciudadano que más cuesta en aplicar en el contexto universitario.

Considerando el tercer objetivo de investigación, analizar los desafíos universitarios para lograr una educación de calidad hasta 2050, se utilizó los resultados de la encuesta virtual. Se muestran los resultados en la figura 4.

Figura 4. *Desafíos universitarios para lograr una educación de calidad para 2050*

Fuente: Elaboración con base en los resultados de la encuesta en estudiantes (2022).

Como se observa en la figura 4, el principal desafío para la ULEAM será garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad (42.50%), hasta 2050, que permita el desarrollo de la identidad individual y colectiva, el aprecio por las manifestaciones culturales, étnicas y religiosas, de los estudiantes actuales y futuros. Asimismo otro desafío es el reconocimiento de los cambios poblacionales y migratorios por los que atraviesa el Ecuador.

4. DISCUSIÓN

En relación con la discusión de resultados y los objetivos de investigación, se utilizó la revisión bibliográfica de estudios relacionados, estructurando la investigación en cuatro aspectos, detallados a continuación:

4.1. Desafíos en la formación en competencias ciudadanas

El principal desafío en el proceso de formación en competencias ciudadanas es el establecimiento adecuado de normas en el entorno universitario, debido a que se pueden condicionar al debilitamiento del sentido de pertenencia, voluntad y respeto en los espacios académicos de convivencia, así como también, por causa de que la participación democrática suele ser escasa, afectada por el autoritarismo, la falta de autonomía y la delegación de responsabilidades en representantes estudiantiles (Ruiz & Chaux, 2005).

Otro desafío, es la capacidad de adaptación desde las ciencias del aprendizaje a las necesidades sociales y los saberes ciudadanos (Cabanés et al., 2018). Las prácticas andragógicas en la enseñanza de las competencias ciudadanas suponen mayor eficacia que las clases magistrales (Zambrano, 2018), esto debido a que la empatía, la regulación de las emociones y la comunicación se favorecen con la convivencia y las experiencias vivenciales.

Por último, Monterrosa (2020, p. 385), señala a la internalización como desafío en los ejes de adquisición de competencias ciudadanas, requiriendo "generar políticas públicas vinculantes" y jornadas de integración para fomentar la convivencia entre todos los actores de una comunidad educativa. Esta convivencia, que articula estrategias de aprendizaje, plantea parámetros de "formación integral en inclusión, participación y aprehensión de competencias genéricas e integradoras" (Álvarez et al., 2018, p. 12).

4.2. Educación de calidad en el contexto universitario

La educación de calidad, como indican Clavijo-Cáceres y Balaguera-Rodríguez (2020, p. 133), depende de factores integrales en función: docente, desde el conocimiento de metodologías, la formación continua y la planificación curricular; directiva, incluyendo la organización, gestión e innovación de los procesos académicos; discente, comprendiendo la participación en proyectos de investigación, vinculación con la sociedad y la integración en los programas profesionalizantes.

Otro de los factores, es el liderazgo directivo, que como mencionan Maya y Aldana (2019, p. 126), permite el desarrollo de actividades de participación democrática y el protagonismo de los diversos actores de una comunidad académica. Este liderazgo, que gesta la misión, visión, valores y cultura de una institución (Jara *et al.*, 2019), permite cumplir con los objetivos organizacionales de cada Institución de Educación Superior, y fomenta el ejercicio democrático y la formación de universitarios competentes (Pedraja-Rejas *et al.*, 2020, p. 11).

Además, se considera la planeación estratégica, que como señalan Carriazo Díaz *et al.* (2020, p. 92), determina la eficacia de los currículos educativos propuestos y el logro de competencias básicas, profesionalizantes y ciudadanas en los estudiantes. El docente, como factor, es un sujeto actualizado, capacitado, investigador y con dominio temático que permite al estudiantado alcanzar sus objetivos educativos a corto y mediano plazo (Montenegro, 2020).

Toma relevancia los procesos cognitivos de autonomía, toma de decisiones y autocontrol, debido a que son pilares del autoaprendizaje, que, gestionado de manera adecuada, permite alcanzar las metas educativas y “regular el proceso de aprendizaje de las competencias profesionalizantes” en el sistema universitario (Fernández-Martínez *et al.*, 2019, p. 410).

En consecuencia, se originan aspectos de adaptabilidad universitaria, como la orientación vocacional y la tutoría académica, que promueven la voluntad por aprender, la asistencia a clases y la permanencia en el entorno académico (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020), pero también de interés por cumplir el proyecto de vida profesional estudiantil, siendo otro aspecto primordial por considerar en la gestión de una educación de calidad.

Finalmente, es importante destacar, que se percibe mayor satisfacción en el entorno universitario cuando los estudiantes “reciben un trato respetuoso e igualitario de sus docentes y otros miembros de su comunidad”, permitiendo

condiciones necesarias para el pleno desarrollo personal (Surdez Pérez et al., 2018, p. 21). Este proceder, como sugieren Clavijo y Bautista-Cerro (2020), complementa la atención a la diversidad para alcanzar una cultura inclusiva y la gestión de la identidad individual y colectiva de los miembros de la comunidad universitaria.

4.3. Propuesta universitaria para 2050

En función a la estructuración de resultados con la realidad socioeducativa de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, y los objetivos específicos de investigación, se procedió a desarrollar el objetivo general: establecer los procesos de formación en competencias ciudadanas que influirá en el logro de una educación de calidad hasta 2050 en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí – Ecuador.

Se empleó una propuesta de ejes de acción (Monterrosa, 2020), pertinentes a la realidad sociocultural, económica y tecnológica, sustentada en las necesidades comunitarias y las bases teóricas presentes en la revisión de la literatura para la implementación de una educación universitaria de calidad. Se muestra la propuesta en la tabla 2.

La propuesta se enmarca en la Visión Institucional de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, que propone “ser un referente nacional e internacional de Institución de Educación Superior que contribuye al desarrollo social, cultural y productivo con profesionales éticos, creativos, cualificados y con sentido de pertinencia” (ULEAM, 2022, p.6). En este sentido, las particularidades de la propuesta presentada se ajustan a esta visión institucional. Sus características son:

- Dinámica: Permite la gestión de los ejes en forma independiente;
- Progresiva: Requiere una aplicación a largo plazo y una evaluación continua;
- Interrelacionada. Permite la conexión entre ejes para su potencialización y manejo;
- Participativa: Funciona desde la colaboración democrática de los distintos actores de la comunidad universitaria; y,
- Contextualizada: Requiere revisiones periódicas acordes a las nuevas realidades sociales, culturales y económicas que se presentan en el Ecuador y las necesidades de la educación a nivel internacional para 2050.

Tabla 2. *Propuesta de formación en competencias ciudadanas para una educación de calidad*

Ejes de acción	Descripción	Estrategias	Resultados esperados
Capacitación Docente	Acercamiento profesional y ético a los mercados laborales y de innovación. Procesos activos de liderazgo desde el claustro.	Establecer procesos de formación mediante capacitación permanente de docentes para la enseñanza transversal en competencias ciudadanas	Integración de procesos de enseñanza con sólidos principios de identidad, pluralidad y participación democrática.
Autoaprendizaje	Metodología activa, basada en la virtualización, cooperación y ahorro en la inversión de tiempo y recursos económicos.	Evaluar al profesorado mediante la regulación del autoaprendizaje para el cumplimiento de los ejes de acción institucionales.	Desarrollo adecuado de las necesidades de aprendizaje enfocados en la sociedad y el entorno profesional.
Microcredenciales	Capacitación breve y continua con enfoque en las experiencias de aprendizaje y la formación ciudadana.	Organizar capacitaciones mediante jornadas académicas para la actualización ciudadana en microcredenciales.	Actualización periódica y especializada en habilidades y destrezas de formación ciudadana para 2050.
Adaptabilidad	Ajuste y priorización de multicompetencias: laborales, digitales y ciudadanas.	Integrar un sistema de enseñanza transversal para el desarrollo de multicompetencias.	Formación académica adaptada a las habilidades de la sociedad en el siglo XXI.
Vinculación Comunitaria	Servicio a sectores desprotegidos y su integración plena en la sociedad.	Vincular el quehacer universitario a las exigencias comunitarias para la formación ciudadana.	Formación de líderes comunitarios y zonales comprometidos con el bienestar social.

Fuente: Elaboración propia basada la realidad de la Institución de Educación Superior y en las propuestas de Rodríguez et al. (2007), Cabanes et al. (2018), y, Álvarez et al. (2018).

4.4 Limitaciones y Recomendaciones

Acerca del establecimiento de las limitaciones, que contextualizaron la esquemización del problema de investigación en el presente estudio, se consideró:

- Primero, los estudiantes universitarios participantes son egresados de la educación secundaria en condiciones de presencialidad, y empezaron o desarrollaron parcialmente sus estudios en la educación superior en una modalidad de aprendizaje desde casa por motivo de la pandemia por COVID-19, en los años 2020 y 2021, lo que condicionó el inicio y desarrollo de sus competencias en el contexto universitario.
- Segundo, el tamaño de la muestra de participantes de la Facultad de Ciencias Sociales, Derecho y Bienestar es reducido en comparación con la población universitaria. Se sugiere, en futuras investigaciones, comparar los resultados a una escala mayor y entre diferentes facultades.
- Tercero, los procesos de formación ciudadana se vieron afectados, inicialmente, por las medidas de confinamiento por COVID-19, y luego, por el distanciamiento social, presentando serios desafíos en la adquisición y asimilación de competencias emocionales en el proceso de estudios postpandemia. Se requerirá una revisión futura en estudiantes cuya formación ciudadana no se haya visto influenciada por las eventualidades del COVID-19.
- Cuarto, el ámbito de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias se ve influenciado por la ubicación geográfica y condiciones demográficas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, es decir, en la zona costera, en una ciudad puerto abierta al comercio internacional, una población mayormente mestiza y enseñanza en idioma español o castellano, a pesar de que Ecuador es un país de contrastes geográficos, pluricultural y multiétnico.
- Quinto, la ruta de trabajo en competencias ciudadanas para el logro de una educación de calidad en 2050 no considera los rápidos cambios tecnológicos, sociales y nuevas metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el entorno de la educación superior. Se debe revisar su aplicabilidad en progresivas revisiones periódicas con la finalidad de examinar su relevancia a largo plazo.

5. CONCLUSIONES

Se identificó que, en los ámbitos de formación ciudadana en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, se presentan mayores fortalezas en el desarrollo

de la participación y responsabilidad democrática, y debilidades en el desarrollo de la convivencia y relaciones pacíficas y de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Se registró, en el desarrollo de competencias ciudadanas en la educación universitaria, un alto grado de adquisición de competencias cognitivas y comunicacionales, sin embargo, el principal desafío de la formación ciudadana radica en la adquisición de competencias emocionales, siendo la tolerancia el valor ciudadano con mayor dificultad para poner en práctica en la convivencia universitaria.

Garantizar una educación universitaria inclusiva y equitativa de calidad, se presentó como desafío clave para la gestión política de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, que se relaciona con la misión y visión institucional (ULEAM, 2022), y se estableció como propuesta de formación en competencias ciudadanas una ruta de trabajo que consiste en cinco ejes de acción: capacitación docente, autoaprendizaje, microcredenciales, adaptabilidad y vinculación comunitaria.

Se verificó que, en el logro de una educación de calidad hasta 2050, es significativo el desarrollo holístico de los procesos de formación en competencias ciudadanas, como sugiere Álvarez et al. (2018), lo que permitirá un sólido acercamiento ético entre los mercados laborales, a los cuales acceden los estudiantes universitarios a término de su profesionalización, y de innovación, basados en principios de transparencia, liderazgo, participación democrática y sostenibilidad.

La experiencia en el impulso de la temática denotó la necesidad permanente de valorar y retroalimentar la aplicación de las estrategias para obtener resultados favorables en largo plazo, hasta el año 2050. Finalmente, se espera que el desarrollo de las competencias ciudadanas contribuya con el aumento participativo en los procesos de toma de decisiones de la comunidad para el desarrollo local en un marco de tolerancia, respeto y cooperación.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a la Facultad de Ciencias Sociales, Derecho y Bienestar de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, del cantón Manta – Ecuador, por la apertura en el desarrollo de la presente investigación.

REFERENCIAS

- Álvarez, A., Sandoval, O., & Puello, M. (2018). Estrategias pedagógicas para desarrollar competencias ciudadanas en estudiantes de Derecho. *Espacios*, 39(29). <https://bit.ly/47mryX8>
- Álvarez-Pérez, P., & López-Aguilar, D. (2020). Competencias de adaptabilidad y factores de éxito académico del alumnado universitario. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(32), 46-66. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.20072872e.2020.32.815>
- Cabanes, I., Soto, G., & Sánchez Soto, L. (2018). Formación de competencias ciudadanas en estudiantes universitarios: aproximación teórica para implementar en la praxis pedagógica. *Espíritu Emprendedor TES*, 2(3), 63-82. <https://doi.org/10.33970/eetes.v2.n3.2018.102>
- Cabrera-Jiménez, M. (2020). Relevancia de las competencias ciudadanas en construcción de civilidad en educación superior. *Educación y Humanismo*, 22(38). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3555>
- Carriazo Díaz, C., Pérez Reyes, M., & Gaviria Bustamante, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(5), 87-95. <https://bit.ly/3s327Kc>
- Cedillo, S., & Rivadeneira, E. (2020). Participación ciudadana en la gestión de las políticas educativas. *Conrado*, 16(72), 210-216. <https://bit.ly/45fCWCs>
- Clavijo, R., & Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana, *Alteridad. Revista de Educación*. 15(1), pp. 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Clavijo-Cáceres, D., & Balaguera-Rodríguez, A. (2020). La calidad y la docencia universitaria: algunos criterios para su valoración. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 127-139. <https://doi.org/10.1905320278306.v11.n1.2020.11688>
- Cherryholmes, C. (1980). Social Knowledge and Citizenship Education: Two Views of Truth and Criticism. *Curriculum Inquiry*, 10(2), 115-141. <https://doi.org/10.1080/03626784.1980.11075208>
- Fernández-Martínez, L., Ramírez-Rodríguez, S., Tito-Duran, A., & Milán-Palmer, M. (2019). Las guías de autoaprendizaje en el proceso formativo de los estudiantes universitarios: Retos y estrategias. *Maestro y Sociedad*, 16(2), 400-411. <https://bit.ly/45l0A0g>

- Galston, W. (1992). *Liberal Purposes: Goods, Virtues, and Diversity in the Liberal State*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09781139172462>
- Jara, C., Sánchez, M., & Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la educación*, (51), 350-381. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.687>
- Ley Orgánica de Educación Superior [LOES]. Art. 8 de 02 de agosto de 2018. Registro Oficial Suplemento 298 (Ecuador) <https://bit.ly/45lw6Lx>
- Maya, E., & Aldana, J. (2019). Liderazgo Directivo y Educación de Calidad. *CIENCIA MATRIA*, 5(9), 114-129. <https://doi.org/10.35381/cm.v5i9.102>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. MINEDUC Quito. <https://bit.ly/3qr24qY>
- Montenegro, J. (2020). La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación desde la percepción de los estudiantes. *Educación*, 29(56). <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.006>
- Monterrosa, N. (2020). Competencias ciudadanas: Ejes presentes en el sector estudiantil colombiano. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22(2), 376-386. <https://doi.org/10.36390/telos222.09>
- Pedraja-Rejas, L., Marchioni-Choque, I., Espinoza-Marchant, C., & Muñoz-Fritis, C. (2020). Liderazgo y cultura organizacional como factores de influencia en la calidad universitaria: un análisis conceptual. *Formación universitaria*, 13(5), 3-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500003>
- Pérez-Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación: Hacia su necesaria integración. *Educación XX1*, 8(1), 11-33. <https://doi.org/doi.org/10.5944/educx1.8.0.341>
- Rodríguez, A., Ruíz, S., & Guerra, Y. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(2), 140-157. <https://doi.org/10.18359/reds.700>
- Ruiz, A., & Chauv, E. (2005). La Formación de Competencias Ciudadanas. *Ascofade*. <https://bit.ly/3V45zx4>
- Surdez Pérez, E., Sandoval-Caraveo, M., & Lamoyi Bocanegra, C. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y educadores*, 21(1), 9-26. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>
- Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. (01 de diciembre de 2022). Portal Institucional de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Misión y Visión ULEAM. ULEAM. <https://bit.ly/3qeGTzn>

Zambrano, E. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69-82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>

12. Cuando la representación no es suficiente: sesgos y brechas de género en la academia chilena

When representation is not enough:
gender biases and gaps in the Chilean Academia

Carolina Guzmán-Valenzuela¹ @  Carolina Gómez-González² @ 

Andrés Rojas-Murphy Tagle³ @ 

^{1,2,3} Universidad de Tarapacá, Santiago, Chile

RESUMEN

El artículo aborda los sesgos y brechas de género en la academia a nivel global con especial foco en Chile. Se plantea que, si bien ha habido discusión e investigación en torno a estos temas en países del norte y del sur global, aún queda mucho por hacer a nivel de políticas nacionales e institucionales. El artículo comienza abordando controversias y desafíos sobre brechas de género en distintos países. Plantea que la brecha de género está enraizada en sesgos inconscientes y estereotipos de género que han sido abundantemente abordados en la literatura. A continuación, se analizan indicadores relacionados con matrículas de doctorado, publicaciones y proyectos de investigación por género y antigüedad a nivel mundial, regional (América Latina) y nacional (Chile), dando cuenta de brechas notorias. El artículo reflexiona sobre cómo ciertos movimientos sociales en el mundo y en Chile han actuado como un revulsivo para facilitar pequeños cambios en las estructuras patriarcales que caracterizan las universidades chilenas. Finalmente, se proponen lineamientos concretos para abordar las brechas de género en la academia tanto a nivel de políticas nacionales como institucionales.

Palabras clave: Género; sesgo inconsciente; trayectorias académicas; Chile; políticas de género

When representation is not enough:
gender biases and gaps in the Chilean Academia

ABSTRACT

The article addresses both gender biases and gaps in academia at the global level, with a particular focus on Chile. It argues that, although such biases and gaps have

long been discussed in countries of the global North and South, much remains to be done at both national and institutional policy levels. The essay begins by discussing the controversies and challenges regarding gender gaps in different countries. It argues that the gender gap is rooted in unconscious biases and gender stereotypes, which have been well documented in the literature. Indicators of doctoral enrolments, publications and research projects by gender and seniority are analysed at the global, regional (Latin America) and national (Chile) levels, revealing notorious gender gaps. The paper reflects on how certain social movements in the world and in Chile have contributed to small changes in the patriarchal structures that characterize Chilean universities. Finally, it proposes concrete guidelines to address gender gaps in academia at both the national and institutional policy levels.

Keywords: Gender; Unconscious Bias; Academic Trajectories; Chile; Gender Policies

Quando a representação não é suficiente: vieses e lacunas de gênero na academia chilena

RESUMO

O artigo aborda os vieses e lacunas de gênero na academia em nível global, com foco especial no Chile. Sugere-se que, embora haja discussões e pesquisas sobre esses temas em países do norte e do sul global, ainda há muito a ser feito em termos de políticas nacionais e institucionais. O trabalho começa abordando controvérsias e desafios relacionados às lacunas de gênero em diferentes países. Afirma-se que a lacuna de gênero está enraizada em vieses inconscientes e estereótipos de gênero, que têm sido amplamente discutidos na literatura. Em seguida, são analisados indicadores relacionados à matrículas em doutorado, publicações e projetos de pesquisa por gênero e tempo de serviço em nível global, regional (América Latina) e nacional (Chile), revelando lacunas significativas. O artigo reflete sobre como certos movimentos sociais no mundo e no Chile têm atuado como impulso para facilitar pequenas mudanças nas estruturas patriarcais que caracterizam as universidades chilenas. Finalmente, diretrizes concretas são propostas para abordar as lacunas de gênero na academia, tanto em termos de políticas nacionais quanto institucionais.

Palavras chave: Gênero; Viés Inconsciente; Trajetórias Acadêmicas; Chile; Políticas de Gênero

Quand la représentation n'est pas suffisante: préjugés et écarts entre les sexes dans le monde universitaire chilien

RÉSUMÉ

L'article aborde les préjugés et les écarts entre les sexes dans le monde universitaire mondial, avec un accent particulier sur le Chili. On soutient que bien qu'il y ait eu des

discussions et des recherches sur ces questions dans les pays du Nord et du Sud mondial, il reste encore beaucoup à faire en termes de politiques nationales et institutionnelles. L'article commence par aborder les controverses et les défis liés aux écarts entre les sexes dans différents pays. On souligne que l'écart entre les sexes est enraciné dans des préjugés inconscients et des stéréotypes liés au genre largement abordés dans la littérature. Ensuite, on analyse des indicateurs liés aux inscriptions en doctorat, aux publications et aux projets de recherche par genre et ancienneté au niveau mondial, régional (Amérique latine) et national (Chili), mettant en évidence des écarts notables. L'article réfléchit à la façon dont certains mouvements sociaux dans le monde et au Chili ont agi comme un catalyseur pour faciliter de petits changements dans les structures patriarcales qui caractérisent les universités chiliennes. Enfin, des orientations concrètes sont proposées pour aborder les écarts de genre dans le monde universitaire, tant au niveau des politiques nationales qu'institutionnelles.

Mots-clés: Genre; préjugés inconscientes; Parcours Académiques; Chili; Politiques de Genre

1. INTRODUCCIÓN

La UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) ha liderado los esfuerzos en materia de educación en general y en educación superior en particular con el fin de mejorar la diversidad y equidad, incluyendo la brecha de género. Según la "Hoja de ruta propuesta para la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior" (2022), si bien numerosos países están implementando políticas de discriminación positiva dirigidas a grupos vulnerables, entre ellos, las mujeres, aún queda mucho por hacer. Gran parte de la discusión sobre estas políticas guarda relación no solo con el acceso o la representación de grupos históricamente discriminados o más vulnerables, sino que también con estrategias que cambien las culturas organizacionales de las instituciones de educación superior y los mecanismos que reproducen las desigualdades.

En especial, la brecha de género en educación superior ha cobrado relevancia. Según un informe de la UNESCO, las temáticas relativas al acceso y la inclusión en educación superior "generó más del doble de atención que cualquier otro tema" (2021, p. 25) cuando se realizó una consulta pública con más de 1,000 participantes de todo el mundo que respondieron una encuesta sobre los futuros de la educación superior. Según este informe:

La igualdad de género no sólo es uno de los objetivos más importantes dentro de la agenda 2030, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), sino que repercute transversalmente en otros ODS -si no en todos-, como la educación de calidad (ODS 4). (UNESCO, 2021, p. 45)

Al abordar las brechas de género en educación superior resulta clave analizar las cifras sobre la representación de las mujeres y cómo éstas han ido variando a lo largo del tiempo. Asimismo, se requiere mayor discusión y acciones estratégicas acerca de los mecanismos que facilitan u obstaculizan las carreras académicas de las mujeres. Entre ellos, los que guardan relación con el acceso de las mujeres a puestos senior —especialmente en ciertas disciplinas que han sido históricamente asociadas a roles masculinos—, con el liderazgo en investigaciones y con las publicaciones y los salarios. Estos mecanismos operan bajo sesgos de género y culturas organizacionales masculinizadas en donde las mujeres perciben que para tener éxito en la academia deben apropiarse de roles masculinos hegemónicos ligados al estatus, el éxito y el reconocimiento social (Kandiko *et al.*, 2018; Martínez, 2011).

En este artículo, se reflexiona sobre los sesgos y brechas de género en educación superior en general y en Chile en particular. Específicamente, se abordan las desigualdades de género en la academia chilena y plantea que, si bien se están produciendo cambios para abordar dichas desigualdades, éstas aún persisten por lo que se requieren políticas a nivel nacional e institucional que ayuden a abordarlas y corregirlas. El caso de Chile resulta relevante por varias razones. La primera razón es que los niveles de participación (matrícula) en educación superior en Chile es de los más altos en América Latina (Ferreira *et al.*, 2017). La segunda razón es que Chile cuenta con uno de los sistemas de educación superior más privatizados y neoliberales del mundo (autores 2013 a y b, 2016). Es en este contexto en donde se (re)producen prácticas que profundizan las brechas de género, especialmente en lo que respecta a investigación y una idea masculinizada de éxito y prestigio a través de la productividad académica (Mandiola *et al.*, 2019). Finalmente, y, en tercer lugar, en el año 2018 hubo en Chile un importante movimiento feminista que obligó a las universidades a revisar sus prácticas y a crear unidades de género (Ponce, 2020).

El trabajo busca comparar indicadores de investigación, visibilidad y productividad académica teniendo cuenta datos secundarios de países del norte global y de Latinoamérica, especialmente de Chile. El artículo se inicia describiendo eventos relacionados con la brecha de género en el mundo académico que tuvieron lugar en USA en 2005 y en UK en 2014 y que causaron cierto revuelo mediático para luego dar a conocer algunas cifras sobre mujeres académicas en Chile. De esta manera, se plantea que la brecha de género afecta no solo a países del llamado sur global, sino que también a países del norte global en donde se encuentran las universidades más prestigiosas del mundo. Asimismo, se argumenta que, eventos como estos, y las controversias que han causado, han permitido generar pequeños cambios en la academia en diversos países.

A continuación, mediante el análisis de indicadores relacionados con publicaciones y proyectos de investigación por género y antigüedad (*seniority*) a nivel mundial, regional (América Latina) y nacional (Chile), este artículo interroga los mecanismos que contribuyen a las brechas de género en la academia. Al hacerlo, se basa en los conceptos de sesgo inconsciente y estereotipos de género. Posteriormente, se plantea que los movimientos sociales ocurridos en los últimos años tanto a nivel mundial (por ejemplo, el movimiento 'me too') como en Chile (movimiento feminista del año 2018) han actuado como un revulsivo para facilitar pequeños cambios en las estructuras patriarcales que caracterizan las universidades chilenas. Finalmente, se proponen lineamientos concretos para abordar las brechas de género en la academia.

2. BRECHAS DE GÉNERO: UN PROBLEMA QUE AQUEJA A LAS UNIVERSIDADES DEL NORTE Y DEL SUR GLOBAL

En 2005, en una conferencia de economía, el presidente de la Universidad Harvard, Lawrence Summers, hizo varios comentarios sobre la baja representación de mujeres académicas en las disciplinas de ciencias e ingeniería⁽¹⁾. Según Summers, la subrepresentación de mujeres en los niveles académicos y profesionales de las mujeres en estas disciplinas se debía a tres razones.

La primera razón guardaba relación con que las mujeres no están dispuestas o no pueden dedicar ingentes horas de trabajo a la vida académica debido a labores familiares (cuidado de hijas e hijos) y domésticas. Los hombres sí tendrían disposición a trabajar 80 horas semanales para ser exitosos en sus vidas

académicas. La segunda, y por lejos la que generó mayor controversia entre la audiencia y a posteriori, se relaciona con aptitudes intrínsecas. Según Summers, en pruebas de habilidades cognitivas hay mayor variabilidad de resultados entre los hombres quienes suelen obtener los puntajes más bajos, pero también los más altos en estas pruebas. La tercera razón guardaba relación con cuestiones genéticas que en realidad no obedecen a la socialización. Y aquí ofreció el ejemplo de sus hijas gemelas de 2 años y medio a quienes se les regaló camiones (y no muñecas) y quienes jugaban con estos como si se trataran de un camión bebé y un camión padre. En su charla, el profesor Summers también restó importancia al impacto del sesgo de género en los nombramientos en instituciones académicas. Interesantemente, durante la presidencia del Dr. Summers, la cantidad de puestos fijos (*tenure*) ofrecidos a mujeres se redujo del 36 % al 13 %, y en 2004, solo se ofrecieron cuatro de las 32 vacantes de puestos fijos a mujeres⁽²⁾.

Los comentarios del Dr. Summers se convirtieron en un punto de inflexión para la Universidad de Harvard que decidió crear la vicerrectoría de igualdad en el año 2008 como forma de abordar la desigualdad en la academia⁽³⁾. Un reciente informe de la Universidad de Harvard⁽⁴⁾ muestra que actualmente, hay un 29% de mujeres académicas con contratos indefinidos (*tenured faculty*), de las cuales, un 7% son mujeres de color, mientras que un 45% están en la carrera para lograr un contrato indefinido (*tenure-track faculty*).

Casi 10 años más tarde, en 2014, la Royal Society (en Reino Unido) anunció el premio University Research Fellows para jóvenes que se inician en su carrera científica. Un análisis de los resultados mostró que hubo muy pocas solicitantes mujeres (75 versus 396 hombres) e incluso menos mujeres científicas que obtuvieron el premio (2 mujeres versus 41 hombres)⁽⁵⁾. El presidente de la Royal Society ese año, Sir Paul Nurse, señaló que estos resultados entregaban un mensaje negativo a las mujeres jóvenes científicas, así como a otros individuos talentosos que pertenecen a minorías étnicas o grupos con discapacidad. Por esta razón, lanzó una investigación para abordar este problema que, según él, aqueja a la ciencia e hizo un llamado a un cambio de políticas para atraer más científicas mujeres a postular y ganar estos premios. Actualmente, la Royal Society cuenta con una estrategia de diversidad que (i) promueve la diversidad y la inclusión, (ii) busca identificar las barreras que experimentan las mujeres para acceder a carreras de disciplinas STEM (en inglés [science, te-

chnology, engineering and mathematics]), (iii) busca trabajar con otras organizaciones académicas de manera de hacer más efectivas las iniciativas que promueven la diversidad en las comunidades científicas, y (iv) premia los logros de científicos y científicas de grupos subrepresentados en el mundo científico y los reconoce como modelos inspiradores en el mundo de la ciencia⁽⁶⁾

En Chile, al año 2023, la sociedad chilena de la ciencia ⁽⁷⁾ está compuesta por 36 miembros de pleno derecho, de los cuales solo 5 son mujeres mientras que, con respecto a miembros corresponsales chilenos, solo 8 de 45 miembros son mujeres. Por su parte, una rápida vista a los y rectoras del llamado CRUCH (Consejo de Rectores de Universidades Chilenas) —que agrupa 18 universidades públicas y 12 universidades privadas—, muestra que, a día de hoy, solo 5 de 30 rectoras son mujeres⁽⁸⁾ y que la primera mujer rectora de esta entidad fue Mónica Jiménez de la Jara, entre los años 2004 y 2008. Sin embargo, parece ser que las cosas han ido cambiando lentamente en Chile. En el año 2018, tuvo lugar lo que se conoció como ‘mayo feminista’ (Ponce, 2020), un movimiento social que comenzó denunciando acoso sexual en establecimientos educativos y que continuó cuestionando prácticas patriarcales y de subordinación de las mujeres en los espacios laborales. Las universidades chilenas (públicas y privadas) tuvieron un rol central y las protestas dieron paso a la creación de secretarías de género y protocolos en algunas universidades para abordar y sancionar el acoso sexual, así como el cambio de lenguaje sexista y cambios curriculares para relevar aportes de mujeres científicas, entre otros. (Miranda Pérez y Henríquez Olivares, 2021). Asimismo, a principios de enero de 2023, el CRUCH pasó a llamarse “Consejo de rectoras y rectoras de Chile” de manera de incluir el sustantivo femenino “rectora”, un cambio de lenguaje, que puede interpretarse como un importante paso⁽⁹⁾.

Los sucesos antes descritos muestran las brechas de género en la academia vienen siendo debatidos desde casi dos décadas. En Chile, si bien ha habido cambios de representación de las mujeres en diversos niveles y dimensiones de la vida académica, cambios institucionales (como la creación de unidades de diversidad o secretarías de género en Chile) o incluso cambios simbólicos (por ejemplo, el cambio del sustantivo femenino en el nombre del CRUCH), las brechas persisten y requieren un abordaje sistemático a nivel de políticas institucionales y nacionales.

3. MARCO TEÓRICO

Siguiendo el realismo crítico (Archer, 1995), se hace aquí una distinción entre estructuras sociales, culturas y agentes, los cuales, a través de interacciones sistemáticas permiten que la realidad social cambie o se mantenga (Archer, *op.cit.*). Estas estructuras sociales proporcionan restricciones a los agentes o bien los habilitan en su actuar (Archer, 2003). En este contexto, el género, como categoría sociológica, se concibe aquí como una estructura social que ejerce poderes causales sobre instituciones y agentes, siendo estos conscientes o no de esos poderes y restringiendo o habilitando sus patrones de actuación e interacción.

En el contexto universitario, ser mujer académica tiene asociado un rol que involucra expectativas, creencias, intereses, sesgos y valores asociados a ese rol en una determinada universidad y país y en un momento específico. Estos roles son parte de culturas académicas que, a su vez, influyen las formas de ser académica mujer, sus labores académicas, trayectorias, las formas de relacionarse con sus colegas y sus salarios (Morley, 2016; Simbürger y Undurraga, 2013).

Las culturas académicas están influenciadas por lo que se conoce en la literatura como sesgo de género. La identidad sexual central del individuo es parte de las culturas específicas, lo que a su vez favorece las creencias sobre lo que las mujeres pueden o deben hacer y lograr (Sato *et al.*, 2021; Witteman *et al.* 2019). Tales creencias pueden convertirse en prescripciones de roles, prejuicios, discriminación, explotación y/o acoso en el lugar de trabajo o de estudios. Ya en los años 70, Blackstone y Fulton (1974) llevaron a cabo un estudio seminal en Estados Unidos y Reino Unido en el que investigaron la división del trabajo en la academia entre hombres y mujeres, y encontraron que las mujeres tendían a realizar más tareas de docencia y, en cambio los hombres realizaban más tareas de investigación en diversas disciplinas. Esta división del trabajo está asociada al estatus y prestigio siendo las tareas de investigación las que conllevan más prestigio (Berríos, 2005; Mandiola *et al.*, 2019). En esta línea, la investigación, la productividad académica y la competencia por el prestigio en investigación han sido asociados a roles masculinos (Morley, 2016; Mayer y Rathmann, 2019), los cuales, a su vez, tienden a reforzarse en sistemas neoliberales de educación superior (Morley, 2016).

El sesgo de género ha sido investigado en Latinoamérica especialmente en la última década. Por ejemplo, en Ecuador, en un estudio realizado en dos universidades públicas se encontró que existía segregación laboral, brecha salarial y mayor oportunidad de realizar una carrera académica para el caso de académicos hombres de edad avanzada (Jiménez Vera, 2016). En Argentina, durante la pandemia, Tarullo (2022), en base a datos del sistema de Recursos Humanos de Universidades Nacionales y del Departamento de Información Universitaria en el año 2020, muestra que solo 6 de 56 académicos/as son mujeres y que, a medida que se va descendiendo en las jerarquías académicas (vicerrector, secretario de universidad, decano, etc.), aumenta el número de mujeres, aunque, en general, hay un mayor número de académicos hombres ocupando cargos senior.

Tarullo (op cit) también relata cómo las mujeres académicas se vieron enfrentadas a trabajar durante el aislamiento preventivo en tareas académicas y domésticas a la vez junto al cuidado de los y las hijas. En Chile, Sanhueza Díaz et al (2020) dan cuenta de narrativas e imaginarios sobre las mujeres académicas, quienes 'aportan a la actividad académica a través de la maternización de las prácticas docentes, del manejo de los conflictos entre académicos y contribuyen con su feminidad al clima laboral' (2020, p. 17). A conclusiones similares llegaron Mandiola et al. en Chile, quienes hacen alusión a una 'estratificación generizada y generizante de las organizaciones académicas, donde la investigación masculinizada y la docencia feminizada se conforman como puntos nodales' (2019, p. 1).

Los sesgos y estereotipos, así como la socialización de género también tienen un rol en la elección de áreas disciplinares (lo que se conoce como estratificación horizontal) en las que se desempeñan las mujeres y se relacionan con estereotipos tradiciones de género (Barone y Assirelli, 2022), de manera que las mujeres tienden a preferir carreras en las que se ejerce el cuidado en vez de carreras científicas. De esta forma, en ciertas disciplinas del área de la salud como enfermería o de las ciencias sociales, como trabajo social y la educación, hay mayor participación femenina. En cambio, las mujeres están notablemente subrepresentadas en las disciplinas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (conocidas como disciplinas STEM (Kriesi y Imdorf, 2019), las cuales son percibidas como más aptas para hombres. Estas disparidades se trasladan a la vida académica, en donde existen importantes brechas de género tanto

con respecto a las disciplinas en las que se desempeñan (como en términos de las posiciones académicas que ocupan (lo que se conoce como segregación vertical)).

Los sesgos de género también tienen un impacto en la brecha salarial. Hace ya casi veinte años, Valian (2005) estudió la creencia acerca de que las mujeres no aspiran a ganar un salario alto, comparado con los hombres y, cuando éstas muestran abiertamente que desean un salario superior, se encuentran con la desaprobación de su entorno. Estudios actuales en diversas disciplinas apuntan a que estos sesgos de género en la academia y sus implicancias en los sueldos persisten (Lee y Won, 2014; Lundberg y Stearns, 2019). En Costa Rica, Blanco (2021) da cuenta de las disparidades en las jerarquías académicas y en las tareas de investigación, de manera que los académicos hombres suelen ocupar las jerarquías más altas, son más productivos en investigación y esto, a su vez, se relaciona con que reciben salarios más altos. Algo similar ocurre en México (Cárdenas, 2015) y Colombia (Sánchez y Montoya, 2018).

Asimismo, diversos estudios indican que los sesgos de género tienen efectos en la contratación de mujeres académicas por sobre los hombres (Quadlin, 2018), en la adjudicación de becas (Wijnen, Massen, y Kret, 2021) y proyectos de investigación (Crudden, 2022; Van der Lee y Ellemers, 2015), en la productividad académica (Larivière et al., 2013), así como también en sus evaluaciones docentes por parte de los y las estudiantes (Adams et al., 2022). También se ha encontrado que las publicaciones lideradas por mujeres tienen menos impacto (Huang et al. 2020; Van den Besselaar y Sandström, 2017), que tienden a ocupar posiciones menos relevantes como co-autoras de manuscritos académicos (Elsevier, 2020) (por ejemplo, tienden a figurar menos como primeras o últimas autoras, que son las posiciones que denotan liderazgo según la disciplina), y son menos citadas (Ross et al., 2022), lo que también se explica por el hecho de que las científicas publican menos (Van den Besselaar y Sandström, 2017). En Brasil, por ejemplo, Oliveira et al. (2019) encontraron que los científicos hombres tienen más auto-citaciones que las científicas mujeres y que las posiciones en un ranking de 1,000 científicos más reconocidos (AD Scientific Ranking) variaron cuando se incluyeron las auto-citaciones, lo que sugiere que las auto-citaciones de los científicos hombres aumentan su visibilidad. Todos estos patrones afectan la promoción académica (Huang et al., 2020; Weisshaar, 2017) y producen desigualdad salarial (Abramo, Aksnes, y D'Angelo, 2021).

Las desigualdades de género estructurales también se manifiestan y desarrollan a lo largo del curso de la vida académica en todas las disciplinas (Silander et al. 2013; Van den Besselaar y Sandström, 2017). Comparadas con los hombres, las mujeres académicas tienden a abandonar la academia en una etapa temprana (Gasser y Shaffer, 2014; Goulden, Mason y Frasc, 2011), sin necesariamente seguir un desarrollo progresivo de su carrera académica. Esta discontinuidad a lo largo del curso de la vida académica se ha llamado 'leaky pipeline' o 'tubería con fugas' en la academia, en la que los factores personales e institucionales actúan juntos para mantener a las mujeres fuera de la carrera académica (Gasser y Shaffer, 2014; Van den Besselaar y Sandström, 2017). Varios factores contribuyen a que las mujeres abandonen progresivamente la academia en diferentes etapas de su carrera, incluyendo la maternidad, el acoso y la discriminación consciente e inconsciente (Oliveira, et al. 2021).

4. METODOLOGÍA

Como se mencionó, en este artículo se busca comparar indicadores de investigación, visibilidad y productividad académica en diversos países del mundo, incluyendo Latinoamérica y, especialmente Chile. Para ello, se analizaron datos secundarios proporcionados por organismos internacionales, tales como la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Elsevier (una importante editorial académica holandesa).

Los reportes con datos de estas agencias y organismos representan un importante esfuerzo de centralización y acopio de datos que facilitan estudios comparativos dado su acceso público. De esta manera, los informes de la UNESCO (2019) e IESALC (2021) brindan información sobre la representación femenina en la educación superior a nivel de doctorado, mientras que un informe de Elsevier sobre las brechas de género en el mundo académico (2020) entrega información sobre los resultados de investigación, incluidas publicaciones, autoría y proyectos de investigación. Para el caso de Chile, y para abordar los indicadores identificados de las agencias internacionales y de Elsevier, se tomaron en cuenta datos provenientes del Ministerio de Ciencia, el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), y la agencia nacional de innovación y desarrollo (ANID) durante la última década. Estos organismos propor-

cionan información de acceso libre y público sobre estudiantes de doctorado y disciplinas, resultados de investigación (proyectos de investigación y publicaciones) y puestos académicos.

5. BRECHAS DE GÉNERO EN LA ACADEMIA

5.1. Matrículas en pregrado y doctorado

Según la UNESCO (2020), todas las regiones del mundo han sido testigos de un aumento considerable en la matrícula femenina en educación terciaria. Las mujeres están sobrerrepresentadas en los niveles de pregrado, especialmente en Oceanía y América Latina, esta última región con números por encima de Europa y América del Norte. Solo en el África subsahariana los hombres están sobrerrepresentados.

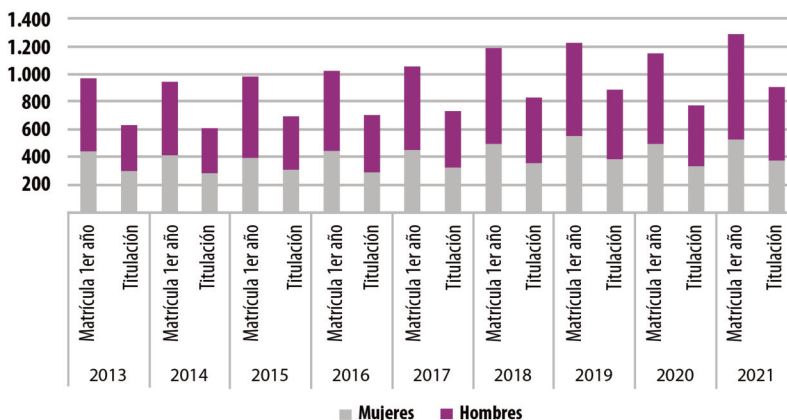
A pesar de una alta representación femenina en programas de pregrado, las mujeres están subrepresentadas en programas de doctorado, siendo el doctorado el primer escalón para entrar a la carrera académica. Según datos de la UNESCO para el Desarrollo Sostenible (2021), a nivel de doctorado, todas las regiones exhiben un índice de paridad de género por debajo de uno, lo que significa una sobrerrepresentación de hombres, excepto para Asia Central y Latinoamérica.

En Chile, las estadísticas muestran que existe un lento incremento tanto en el número de matrículas femeninas en programas de doctorado como en sus tasas de graduación (SIES, 2020) (ver Figura 1).

En Chile, la brecha de género en programas de doctorado es especialmente pronunciada en las disciplinas de administración y comercio (en donde las matrículas de mujeres alcanzan solo un 29%), seguidas por las disciplinas de tecnología (33%), derecho (34%) y ciencias básicas (41%). (Ministerio de Ciencia, 2020). En cambio, las mujeres se encuentran más representadas en las carreras de educación (59%), salud (58%), ciencias agropecuarias (52%) y ciencias sociales (51%) (Ministerio de Ciencia, *op. cit.*).

5.2. Profesión académica

Con respecto a la profesión académica, según la UNESCO (2021), solo el 30% de los investigadores/as del mundo son mujeres. Los desequilibrios de género en la academia están presentes no solo en los países menos desarrollados sino

Figura 1. Evolución de titulación y matrícula de 1er año de doctorado por género en Chile

Fuente: Elaboración en base a datos obtenidos del Sistema de Información de Educación Superior de Chile (https://www.mineduc.cl/servicios/informacion-sobre-educacion/servicio-de-informacion-de-educacion-superior_sies/)

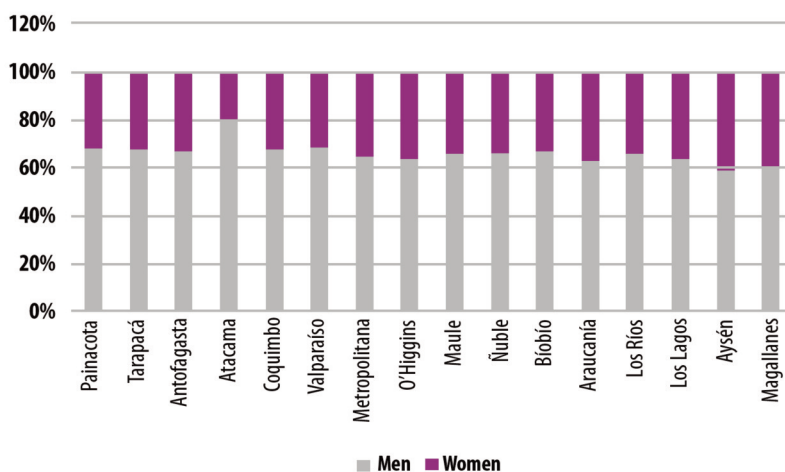
también en lo que se ha denominado el sur global. Según la UNESCO (2020b), en el 2017, para Europa central y oriental este porcentaje solo alcanzó el 39% y para América del Norte y Europa occidental un 32,9%. En tanto, África subsahariana se encuentran muy cerca de Norte global con un 31.1% de mujeres investigadoras, seguida muy por detrás de Asia oriental y del Pacífico (25%) y por Asia meridional y occidental (23.1%). Myanmar es un caso llamativo pues las mujeres representan el 76 % de los investigadores/as, en comparación con los Países Bajos con el 26% o el más bajo, Chad, con solo el 4 % (UNESCO, 2020b). Por su parte, Latinoamérica presenta cifras desiguales que muestran que, en Venezuela, las investigadoras representan el 61.4%, mientras que, para Argentina y Uruguay, las mujeres investigadoras representan el 54.1% y 51.8% respectivamente del total del personal académico con Chile, México y Perú se encuentran en el extremo inferior con un 34.4%, 33% y 28.6%, respectivamente.

Según UNESCO-IESALC (2021), el porcentaje promedio de académicas en posiciones seniors en todas las universidades participantes del estudio es del 36%. Esto incluye profesores, decanos, catedráticos y altos líderes universitarios con plazas fijas (UNESCO-IESALC, 2021). Se destaca que, por región, las pun-

tuaciones oscilan entre el 30 y el 40 por ciento para todos los países. En Argentina, según Tarullo (2022), en base a datos proporcionados por el Sistema de Recursos Humanos de Universidades Nacionales y el Departamento de Información Universitaria, las académicas mujeres ocupan posiciones senior en un 44%. Estas cifras muestran que, en al menos la mitad de las universidades participantes en el estudio, en todas las regiones existe una brecha de género en lo que respecta al liderazgo académico. Incluso, en un pequeño número de instituciones en Asia aún no hay profesoras en las posiciones más senior (UNESCO-IESALC, op.cit).

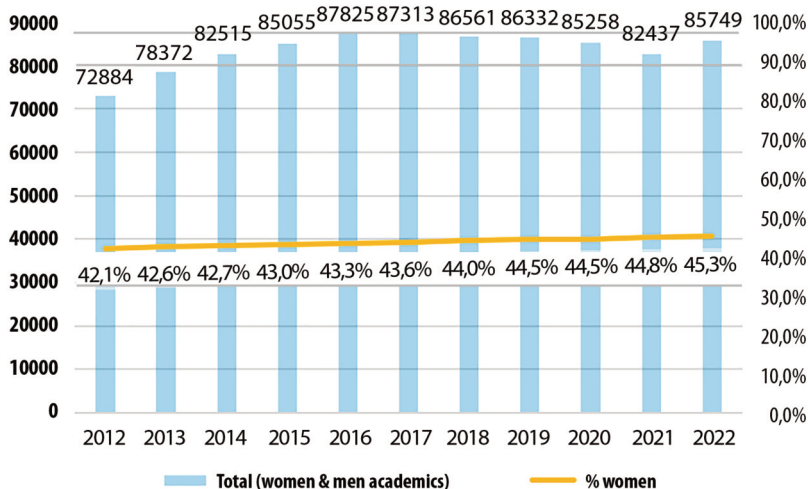
En Chile, estas brechas se profundizan. En la figura 2 se observa tal brecha por regiones, siendo especialmente notoria en la región de Atacama (en el norte del país).

Figura 2. Porcentaje de mujeres investigadoras por regiones en Chile



Fuente: Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2020 (Chile).

Asimismo, el sistema de información para la educación superior (SIES) de Chile da cuenta de la evolución en el número de mujeres académicas (tanto investigadoras como docentes). En la figura 3 se observa un leve aumento de mujeres académicas (un poco más de tres puntos porcentuales) entre los años 2012 y 2013.

Figura 3. Evolución de mujeres académicas en Chile entre 2012 y 2022

Fuente: Elaboración en base a datos obtenidos del SIES (<https://www.mifuturo.cl/informes-personal-academico/>)

Una mirada más detallada a las posiciones académicas muestra que los desequilibrios de género en Chile son marcados (Ministerio de Ciencia, 2020). En 2019, en las universidades del CRUCH (agrupación de 30 universidades de Chile que incluye tanto universidades privadas como públicas), y para el caso de académicas y académicos con jornada completa, solo el 22 % de los profesores titulares eran académicas mujeres y el 29 % eran profesoras asociadas, mientras que, en los puestos académicos inferiores de profesora asistente y profesora ayudante, las mujeres académicas representan el 43 % y el 44%, respectivamente.

5.3 Productividad académica

Según el reporte de Elsevier (2020), en cuanto a la productividad académica, la paridad de género en el número de publicaciones por parte de mujeres investigadoras en E.E.U.U., Canadá, Europa (incluido el Reino Unido), Japón, Australia, Argentina, Brasil y México ha ido mejorando para los períodos de 1999-2003 y 2014-2018. Sin embargo, la paridad de género continúa siendo

menor a 1 para todos los países, excepto para Argentina (Elsevier, 2020). La paridad de género en cuanto a publicaciones es especialmente baja en Alemania y los Países Bajos, seguidos de Estados Unidos, Reino Unido y Dinamarca mientras que, Portugal ha avanzado rápidamente hacia la paridad de género (aunque aún no la ha logrado).

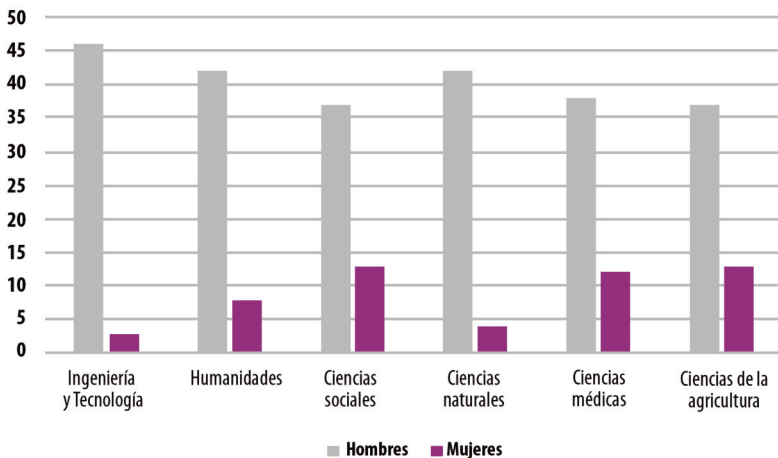
Asimismo, en promedio, entre 2014 y 2018, los hombres publicaron más que las mujeres en todos los países antes mencionados para todos los autores (sin importar su ubicación como autor/a), con la excepción de Argentina. La misma tendencia se muestra para primeros autores. Para el caso de últimos autores y autores correspondientes, en ningún país de los mencionados, existe paridad de género, siendo la brecha especialmente alta para el caso de los autores que ocupan las últimas posiciones de autoría (Elsevier, 2020).

Según el reporte de Elsevier, los hombres están más representados entre los autores con un largo historial de publicaciones, mientras que las mujeres lo están entre los autores con un corto historial de publicaciones. Esto significa que los hombres tienden a tener trayectorias más extensas y estables en términos de productividad académica. En todos los países, la población total de autores activos y primeros autores consistió principalmente en aquellos que publicaron por primera vez entre 2014 y 2018, mientras que los autores correspondientes y los últimos autores han estado publicando durante más tiempo. Esto sugiere una relación entre la posición de la autoría (con los hombres ocupando posiciones más relevantes) y con el tiempo que se lleva activo como autor, lo que implica que los hombres llevan más tiempo activos como autores que las mujeres. Asimismo, según este reporte, en todos los países, el porcentaje de mujeres que publican internacionalmente es menor que el porcentaje de hombres que publican internacionalmente, así como los hombres tienden a publicar en revistas más prestigiosas y reciben más citaciones.

En Chile, al examinar los 50 autores más productivos en las áreas del conocimiento de la OECD, se observan brechas de género importantes en todas las disciplinas, especialmente en tecnología e ingeniería, seguidas de ciencias naturales y humanidades donde menos de 10 personas de esas 50 son mujeres (Ministerio de Ciencia, 2020) (ver figura 4).

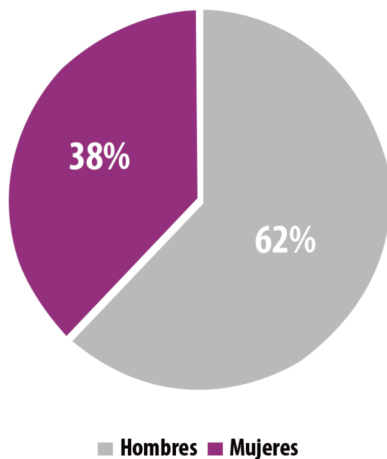
Al examinar la proporción de hombres y mujeres autores de artículos en revistas Web of Science (consideradas las más prestigiosas y selectivas) entre el 2008 y 2018, la figura 5 muestra que los hombres están representados en un 62% mientras que las mujeres lo están en un 38%.

Figura 4. 50 autores más productivos de artículos académicos por área de conocimiento por género



Fuente: Ministerio de Ciencia y Tecnología de Chile, 2020.

Figura 5. Autores en revistas indexadas en Web of Science Chile 2008-2018



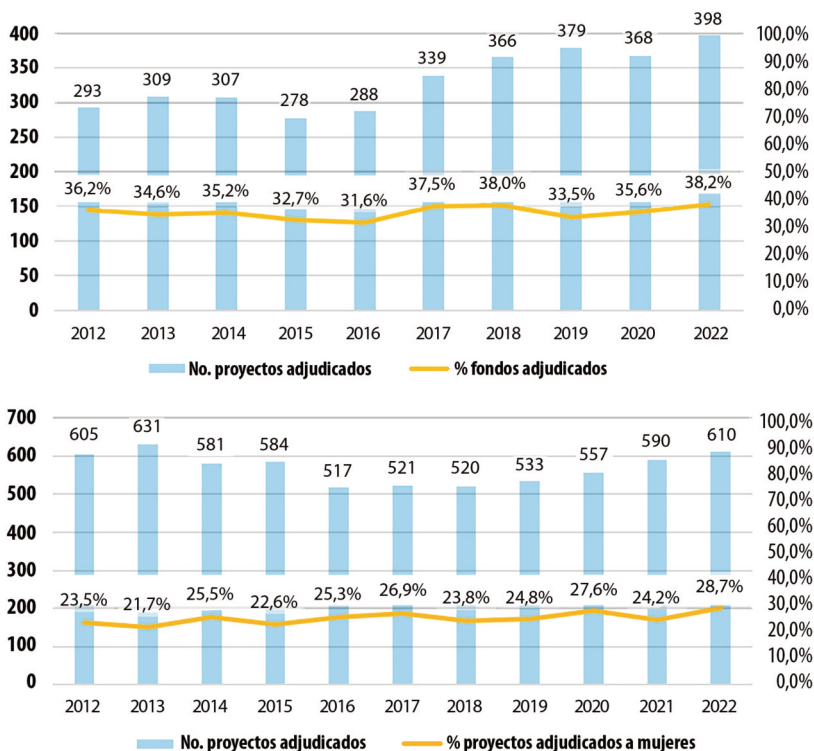
Fuente: Ministerio de Ciencia y Tecnología de Chile, 2020.

5.4 Proyectos de investigación

Tampoco existe paridad de género en lo que respecta a adjudicación de proyectos de investigación para todos los países considerados (Canadá, USA, países europeos, Japón, Reino Unido y Australia) según el informe de Elsevier (2020). Esto significa que, entre 2014 y 2018, hay menos mujeres que adjudicaron proyectos que hombres en todos los países incluidos en el estudio, con Japón casi logrando la paridad de género y Canadá con el peor indicador de todos los países.

En Chile, se observa una tendencia similar en términos de brecha de género (ver figura 6).

Figura 6. Total de proyectos Fondecyt de iniciación y regular adjudicados y porcentaje de proyectos adjudicados a mujeres



Fuente: Elaboración propia con datos del repositorio de ANID (<https://github.com/ANID-GITHUB>).

Al analizar los proyectos Fondecyt (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, que son los proyectos de investigación más conocidos y tradicionales del país) adjudicados entre 2012 y 2022, el porcentaje de proyectos otorgados a mujeres disminuye en relación con el tipo de proyecto. Es decir, cuando se comparan proyectos de iniciación con proyectos regulares (senior), la brecha aumenta notoriamente pasando de un 35.5% en promedio de proyectos de iniciación adjudicados por mujeres académicas a un 25% de proyectos regulares.

6. DISCUSIÓN

En los marcos de referencia abordados en este artículo se hacía referencia a los sesgos y brechas de género en la academia en términos de disciplinas (disciplinas STEM versus disciplinas asociadas al cuidado), roles (de investigación, docencia y gestión), productividad académica y visibilidad (publicaciones y proyectos de investigación y su impacto), brechas salariales y abandono de la carrera académica. Los indicadores y cifras proporcionados por agencias supranacionales y chilenas han venido a corroborar las grandes disparidades de género en la academia no solo en Chile, sino que también en países del norte global.

Estos datos nos hacen reflexionar acerca de varias cuestiones. En primer lugar, en la actualidad, existe un mayor acceso de mujeres a la educación superior. Ésta es una tendencia global en educación superior que, sin embargo, ha sido bautizada como una 'ventaja ilusoria' (Niemi, 2017; Stalker and Prentice, 1998). Se ha llamado una ventaja ilusoria pues si bien hay mayor acceso a educación superior, las mujeres están "subrepresentadas" en disciplinas de ciencias, ingeniería, matemáticas y tecnología (disciplinas STEM) y sobrerrepresentadas en carreras feminizadas ligadas al cuidado (Arias, 2017; Barone and Assirelli, 2022; IESALC, 2021). Lo anterior tiene un impacto en las brechas en los salarios que se traduce en que las mujeres obtienen salarios inferiores (Conger and Dickson, 2017). En segundo lugar, las mujeres acceden en menor medida a estudios de postgrado y obtienen un menor número de titulaciones comparadas con sus compañeros hombre, repitiendo nuevamente el patrón de segregación horizontal (STEM versus disciplinas dedicadas al cuidado) (IESALC, 2021). Esta situación nuevamente tiene un impacto en las brechas salariales.

En tercer lugar, los datos de Chile - así como los de Argentina - muestran una subrepresentación en las jerarquías académicas más senior, así como en cargos de altos mandos (rectoras), así como una sobrerrepresentación de mujeres en puestos de trabajos menos senior para el caso de Chile. Estos sesgos de género dan cuenta de una cultura académica altamente sesgada y en donde los hombres ejercen liderazgo y posiciones más senior, mientras las mujeres se dedican especialmente a la docencia o a realizar tareas administrativas tanto en universidades del norte global (Morley, 2016) como del sur global. La literatura en Latinoamérica muestra que éste es un patrón profundamente arraigado en la academia (Jiménez Vera, 2016; Mandiola *et al.* 2019; Sanhueza Díaz *et al.* 2020; Tarullo, 2022), que se profundizó durante la pandemia debido al doble rol (doméstico y académico) que las mujeres debían ejercer desde el hogar (Tarullo, 2022).

En cuarto lugar, existe una división del trabajo a partir de la cual, las mujeres se encuentran subrepresentadas en tareas de investigación lo que incide en que realicen un menor número de publicaciones, publiquen menos en revistas de mayor prestigio y sean menos citadas. Esta división del trabajo guarda relación con el mayor estatus académico que se le otorga a las tareas de investigación, mientras la docencia, por ejemplo, tiende a ser considerada una tarea de segunda categoría (Mandiola *et al.* 2019). Las tendencias globales, la competencia por el prestigio y los recursos financieros, así como el rol que ejercen los rankings internacionales y la presión por publicar en revistas reconocidas (Autora, 2017) se convierten en un terreno fértil para generar mayor competencia por estatus académico. Según Morley (2016), lo anterior da cuenta de ambientes académicos masculinizados, en donde los académicos hombres publican más, lideran un mayor número de laboratorios y publicaciones, son mayormente reconocidos en términos de citas e impacto y se les otorga mayor prestigio (Ross *et al.* 2022). Como resultado, son los hombres quienes logran mayor reconocimiento social, mejores posiciones académicas y mejores salarios en el mundo académico (Lee y Won, 2018). Según Morley (2016), las políticas neoliberales adoptadas por muchos países tienden a profundizar en esta competencia generando mayores brechas de género.

En Chile, un país con una educación superior altamente mercantilizada y privatizada (Aurora, 2013 a y b, 2016, 2017) cuya academia se encuentra notoriamente estratificada en términos de investigación - y en donde, por ejemplo,

se utiliza la nomenclatura de universidades complejas (orientadas a la investigación) versus universidades de docencia - dichas tendencias no han hecho más que profundizar las brechas de género y prácticas institucionales que invisibilizan y discriminan a las mujeres. Como señala Morley (2016) las académicas mujeres – que forman parte de un colectivo de académicos precarios – no tienen un sentido de derecho ni de pertenencia en la academia neoliberal de hoy y en donde encuentran que su capital académico es poco reconocido y marginado. Una vez más, estas cuestiones inciden en las brechas salariales, el status y el reconocimiento nacional e internacional.

Finalmente, los datos aportados en este artículo muestran una subrepresentación en términos de adjudicación de fondos competitivos para proyectos de investigación en general y de proyectos para académicos senior en países del norte global (Canadá, USA, Europa, Japón, Reino Unido y Australia). Lo anterior ha sido extensamente documentado en la literatura en diversos países (Cruden, 2022; Howe-Walsh y Turnbull, 2016; Van der lee y Ellemers, 2015). En Chile, esta brecha es patente y se observa que menos mujeres acceden a fondos de investigación senior. Esto se puede deber a que menos mujeres investigadoras postulan a estos fondos, a que adjudican menos proyectos o a que abandonan sus carreras de investigación de manera temprana. Estos aspectos deben ser explorados en profundidad en futuros estudios.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este artículo se analizó y comparó datos que dan cuenta de una segregación horizontal y vertical en la academia tanto a nivel global, como en Latinoamérica y, particularmente en Chile. En resumen, los datos presentados muestran brechas de género tanto en el norte como en el sur global. Específicamente, estos datos dan cuenta de: (i) un mayor acceso de mujeres a la educación superior y una sobrerrepresentación en carreras ligadas al cuidado en pregrado, así como una subrepresentación de las mujeres en disciplinas de ciencias, ingeniería, matemáticas y tecnología (disciplinas STEM); (ii) una subrepresentación de mujeres en postgrado, y particularmente en doctorado (especialmente para el caso de STEM); (iii) una sobrerrepresentación de mujeres en puestos de trabajos menos senior y una subrepresentación en las jerarquías más senior así como en cargos de altos mandos; (iv) una división del trabajo a partir de la cual, las mujeres se encuentran subrepresentadas en tareas de

productividad académica y reconocimiento y; (v) una subrepresentación en términos de adjudicación de fondos competitivos para proyectos de investigación en general y de proyectos para académicos senior.

En este artículo no se han presentado cifras sobre brechas salariales pero todo parece indicar que, si las mujeres ocupan menos puestos de trabajo senior y de responsabilidad así como adjudican menos proyectos de investigación, publican menos y son menos citadas, sus salarios deben ser más bajos comparados con los de hombres académicos. Este aspecto debe ser abordado en detalle en futuras investigaciones.

Siguiendo a Morley (2016), hace falta no solo constatar la subrepresentación de las mujeres en diversas dimensiones o ámbitos de la vida académica y las segregaciones horizontales y verticales, sino que también problematizar los mecanismos o como diría Archer, los poderes causales que hacen que estas prácticas sexistas se mantengan y reproduzcan. Estos mecanismos se encuentran anquilosados en culturas organizacionales masculinizadas y patriarcales que son difíciles de cambiar y que incluso llevan a las mujeres académicas a comportarse como los hombres para sobrevivir en la academia (Martínez, 2011).

Los cambios a las brechas de género requieren de la concientización y problematización desde la academia (a través de políticas institucionales concretas y objetivos verificables) así como también desde fuera de ésta. En este sentido, las políticas nacionales de investigación, así como movimientos feministas que se han organizado desde la sociedad civil son claves. Así por ejemplo, a partir del movimiento feminista del 2018 en Chile, gran parte del cual se vio alimentado por el movimiento internacional 'me too', ha existido una mayor concientización sobre las brechas de género en la academia. Dicha concientización ha derivado, por ejemplo, en la creación de unidades de género que generen protocolos para abordar el acoso sexual y la discriminación por género en varias universidades del país, en la necesidad de contar con asignaturas que aborden cuestiones de género, en la conformación de equipos de trabajo (por ejemplo, de programas doctorales) en donde haya un mayor balance de género en las postulaciones y en la conformación de los comités de doctorado, o bien en la consideración de tareas de cuidados de hijos e hijas pequeñas a la hora de ponderar la productividad académica y la adjudicación de fondos competitivos. Para Chile, y otros países del mundo, sería importante analizar en mayor detalle las políticas de género que se están imple-

mentando en Argentina y Uruguay pues, como se ha visto, en estos dos países, algunas brechas de género en investigación se han amortizado.

A nivel de investigación y carrera académica, queda mucho por hacer. Más concretamente, por ejemplo, se requiere poner en práctica más y mejores estrategias para abordar las brechas de género en la academia, especialmente en lo que respecta a políticas de a nivel nacional e institucional. En Chile, se hacen necesario anonimizar las postulaciones a fondos competitivos como Fondecyt. Numerosos estudios han mostrado que la falta de anonimización incide en la brecha de género cuando se adjudican fondos de investigación (Crudden, 2022; Van der Lee y Ellemers, 2015). También se sugiere crear fondos de investigación en los que se incentive que el investigador principal sea mujer, así como de proyectos de investigación que aborden las brechas de género. Políticas actuales de la agencia de investigación de Chile han avanzado en materia de género con los denominados anillos de investigación y los proyectos milenio (ver, por ejemplo, <https://www.anid.cl/concursos/concurso/?id=1041>) aunque se requiere de una estrategia sostenida en el tiempo.

También a nivel nacional, los indicadores de productividad académicas deben ser acordes a los roles familiares y domésticos que realizan las mujeres. Al respecto, los proyectos Fondecyt en Chile han venido incorporando, por ejemplo, lineamientos que permiten considerar la maternidad y la productividad académica. Otras convocatorias de investigación también debieran incorporar estos lineamientos. Asimismo, se sugiere que la comisión de acreditación de universidades de Chile (CNA) incluya indicadores concretos para abordar la paridad de género en lo que respecta a programas de doctorado y estándares de investigación, así como también en los contenidos curriculares (contenidos que aborden las brechas de género y enfoques feministas en ciencia).

A nivel de políticas institucionales, se sugiere establecer estrategias para reclutar más mujeres académicas, especialmente en disciplinas STEM, aunque también en disciplinas como la economía. Asimismo, se hace necesario establecer políticas de discriminación positiva para que las mujeres académicas accedan a posiciones senior en la academia y puedan ejercer puestos de mayor responsabilidad (más que ocupar mandos intermedios) y obtener salarios similares a los de sus colegas hombres.

También a nivel institucional, se recomienda establecer premios de reconocimiento a investigadoras destacadas en diversas disciplinas que inspiren a

nuevas generaciones estudiantiles, así como establecer estrategias concretas para equilibrar las tareas de docencia e investigación en las distintas unidades académicas.

El análisis de las mallas curriculares y sus contenidos, en donde las referencias a la literatura estén más equilibradas en términos de género, especialmente en ciencias sociales y humanidades, también se vuelve recomendable. A lo anterior, se añaden iniciativas que ya han sido puestas en marcha en varias universidades, tales como cátedras de género, directrices y oficinas de género para abordar el acoso sexual y la discriminación. Y, por sobre todo, se requiere de un cambio de culturas organizacionales de las universidades, en donde los estereotipos de género y los sesgos están firmemente arraigados e incluso aceptados. Sin este cambio cultural, muchas de las políticas para abordar las brechas de género se quedarán en solo buenas intenciones.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto Fondecyt 1200633.

REFERENCIAS

- Abramo, G., Aksnes, D. W., & D'Angelo, C. A. (2021). Gender differences in research performance within and between countries: Italy vs Norway. *Journal of Informetrics*, 15(2), 101144. DOI: 10.1016/j.joi.2021.101144
- Adams, S., Bekker, S., Fan, Y. *et al.* Gender Bias in Student Evaluations of Teaching: 'Punish[ing] Those Who Fail To Do Their Gender Right'. *High Educ* 83, 787–807 (2022). DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00704-9>
- Agencia Nacional de Innovación y Desarrollo. (2023). *Fondecyt grants*. ANID. <https://acortar.link/50F18S>
- Archer, M. (2003) *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge University Press.
- Archer, M. (1995) *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge University Press.
- Arias, A. C. (2017). *Mujeres universitarias en la Argentina* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).
- Barone, C., & Assirelli, G. (2020). Gender segregation in higher education: an empirical test of seven explanations. *Higher Education*, 79, 55-78. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00396-2>

- Berríos, P. (2005). El sistema de prestigio en las universidades y el rol que ocupan las mujeres en el mundo académico. *Calidad en la Educación*, (23), 349-361.
- Blackstone, T., & Fulton, O. (1974). Men and women academics: an Anglo-American comparison of subject choices and research activity. *Higher Education*, 3(2), 119-140.
- Blanco, L. (2021). *Brechas de género asociadas a los determinantes salariales del personal en Régimen Académico*. Investigación inscrita Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica.
- Cárdenas, M. (2015). La participación de las mujeres investigadoras en México. Investigación administrativa. Vol. 44. No. 116.0-0
- Conger, D., & Dickson, L. (2017). Gender imbalance in higher education: Insights for college administrators and researchers. *Research in Higher Education*, 58, 214-230. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-016-9421-3>
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. (2023). *Rectors of universities in Chile*. CRUCH. <https://acortar.link/OmlWuw>
- Crudden, C.M. Gender equity in funding. *Nat Rev Chem* 6, 233–234 (2022). DOI: <https://doi.org/10.1038/s41570-022-00376-8>
- Elsevier (2020). *Gender report 2020: The Researcher Journey Through a Gender Lens. An examination of research participation, career progression and perceptions across the globe*.
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., & Paz, F. H. (2017). *At a crossroads: higher education in Latin America and the Caribbean*. World Bank Publications.
- Gasser, Courtney E., & Shaffer, K.S. (2014). Career Development of Women in Academia: Traversing the Leaky Pipeline. *The Professional Counselor*, 4(4), 332–352. DOI: 10.15241/ceg.4.4.332
- Goulden, M., Mason, M. A., & Frasch, K. (2011). Keeping women in the science pipeline. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 638(1), 141-162. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002716211416>
- Howe-Walsh, L., & Turnbull, S. (2016). Barriers to women leaders in academia: tales from science and technology. *Studies in Higher Education*, 41(3), 415-428. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.929102>
- Huang, J., Gates, A. J., Sinatra, R., & Barabási, A. L. (2020). Historical comparison of gender inequality in scientific careers across countries and disciplines. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(9), 4609-4616. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1914221117>

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2021). *Women in higher education: has the female advantage put an end to gender inequalities?* UNESCO- IESALC. <https://acortar.link/OTP5dH>
- Jiménez Vera, A. A. (2016). *Diagnóstico de prácticas de discriminación laboral por género en las universidades públicas de categoría "A" del Distrito Metropolitano de Quito (DMQ)* (Bachelor's thesis, Quito, 2016.).
- Kandiko Howson, C. B., Coate, K., & de St Croix, T. (2018). Mid-career academic women and the prestige economy. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 533-548. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1411337>
- Kriesi, I., & Imdorf, C. (2019). Gender segregation in education. In *Research handbook on the sociology of education* (pp. 193-212). Edward Elgar Publishing.
- Kwiek, M., & Roszka, W. (2021). Gender-based homophily in research: A large-scale study of man-woman collaboration. *Journal of Informetrics*, 15(3), 101171. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joi.2021.101171>
- Lariviere, V., Ni, C., Gingras, Y., Cronin, B. and Sugimoto, C. (2013). Global gender disparities in science. *Nature*, 504: 211-213. DOI: 10.1038/504211a.
- Lee, Y. J., & Won, D. (2014). Trailblazing women in academia: Representation of women in senior faculty and the gender gap in junior faculty's salaries in higher educational institutions. *The Social Science Journal*, 51(3), 331-340. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.soscj.2014.05.002>
- Lundberg, S., & Stearns, J. (2019). Women in economics: Stalled progress. *Journal of Economic Perspectives*, 33(1), 3-22. DOI: 10.1257/jep.33.1.3.
- Mandiola, M., Ríos, N., & Varas, A. (2019). 'Hay un tema que no hemos conversado': La cassata como organización académica generizada en las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo*, 56(1). DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.10>
- Mayer, S.J., Rathmann, J.M.K. How does research productivity relate to gender? Analyzing gender differences for multiple publication dimensions. *Scientometrics* 117, 1663–1693 (2018). DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2933-1>
- Martínez, S. (2011). Subjetividad, género y academia en Chile. In *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. (2020). *Radiografía de género en ciencia, tecnología, conocimiento e innovación*. <https://acortar.link/hJse0n>
- Miranda Pérez, F. & Henríquez Olivares, M. S. (2021). Movimiento feminista chileno y violencias de género. *Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 7(2), 46-63. DOI: <https://doi.org/10.29035/pai.7.2.46>
- Morley, L. (2016). Troubling intra-actions: gender, neo-liberalism and research in the global academy. *Journal of Education Policy*, 31(1), 28-45. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1062919>.
- Niemi, N. S. (2017). *Degrees of difference: Women, men, and the value of higher education*. Routledge.
- Oliveira, L. D., Reichert, F., Zandona, E., Soletti, R. C., & Staniscuaski, F. (2021). The 100,000 most influential scientists rank: the underrepresentation of Brazilian women in academia. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 93. DOI: 10.1590/0001-3765202120201952
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura. (2022). Más allá de los límites. 'Hoja de ruta propuesta para la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior' UNESCO. <https://acortar.link/hJse0n>
- Ponce, C. (2020). El movimiento feminista estudiantil chileno de 2018: Continuidades y rupturas entre feminismos y olas globales. *Izquierdas*, (49), 80, 1554-1570. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492020000100280>
- Quadlin, N. (2018). The mark of a woman's record: Gender and academic performance in hiring. *American Sociological Review*, 83(2), 331-360. <https://doi.org/10.1177/0003122418762291>
- Sánchez, G., Montoya, J. (2018). Mexico and Colombia: women researchers a gender gap in the 21st century. En *International conference on gender research*. 371- 379
- Sanhueza Díaz, L., Fernández Darraz, C., & Montero Vargas, L. (2020). Segregación de género: narrativas de mujeres desde la academia. *Polis. Revista Latinoamericana*, (55), 187-202. DOI: 10.32735/S0718-6568/2020-N55-1453
- Sato, S., Gygax, P. M., Randall, J., & Schmid Mast, M. (2021). The leaky pipeline in research grant peer review and funding decisions: challenges and future directions. *Higher Education*, 82(1), 145-162. DOI: 10.1007/s10734-020-00626-y.

- Silander, C., Haake, U., & Lindberg, L. (2013). The different worlds of academia: a horizontal analysis of gender equality in Swedish higher education. *Higher Education*, 66, 173-188. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9597-1>
- Simburger, E. A., & Undurraga Riesco, M. D. R. (2013). Jerarquías epistemológicas: Formas de invisibilizar el género en las carreras de sociología en Chile. En C. Mora (editora). *Desigualdad en Chile: La Continua Relevancia del Género* (pp. 171-195)
- Stalker, J., & Prentice, S. (1998). *The Illusion of Inclusion: Women in Post-Secondary Education*. Fernwood Publishing, Box 9409, Station A, Halifax, Nova Scotia B3K 5S3, Canada.
- Tarullo, R. (2022) Universidad feminizada pero liderada por hombres: una academia acelerada sin perspectiva de género Raquel Tarullo (Consejo Nacional de Investigaciones. Científicas y Técnicas - CONICET). En: Calvo, Dafne; Llorca-Abad, Germán; Cano-Orón, Lorena, Cabrera, Daniel, H. (Coord.) (2022): *Academia (des)acelerada. Encierros, entusiasmos y epidemias* (pp. 43-58). InCom-UAB Publicacions, 25. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Gender report. A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education*. UNESCO.
- Van den Besselaar, P., & Sandström, U. (2017). Vicious circles of gender bias, lower positions, and lower performance: Gender differences in scholarly productivity and impact. *PloS one*, 12(8). DOI: 10.1371/journal.pone.0183301
- Van der Lee, R., & Ellemers, N. (2015). Gender contributes to personal research funding success in The Netherlands. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(40), 12349-12353. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1510159112>
- Valian, V. (2005). Beyond gender schemas: Improving the advancement of women in academia. *Hypatia*, 20(3), 198-213.
- Weisshaar, K. (2017). Publish and perish? An assessment of gender gaps in promotion to tenure in academia. *Social Forces*, 96(2), 529-560. DOI: <https://doi.org/10.1093/sf/sox052>
- Wijnen, M. N., Massen, J. J., & Kret, M. E. (2021). Gender bias in the allocation of student grants. *Scientometrics*, 126(7), 5477-5488. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03985-0>

Witteman, H. O., Hendricks, M., Straus, S., & Tannenbaum, C. (2019). Are gender gaps due to evaluations of the applicant or the science? A natural experiment at a national funding agency. *Lancet*, 393, 531–540. DOI: 10.1016/S0140-6736(18)32611-4

NOTAS

- (1) <https://www.thecrimson.com/article/2005/2/18/full-transcript-president-summers-remarks-at/>
- (2) <https://www.chronicle.com/article/harvard-offers-more-tenured-jobs-to-women-reversing-a-trend-that-drew-criticism-to-summers/>
- (3) <https://news.harvard.edu/gazette/story/2008/06/judith-d-singer-named-senior-vice-provost-for-faculty-development-and-diversity/>
- (4) https://faculty.harvard.edu/sites/hwpi.harvard.edu/files/faculty-diversity/files/ay2023_faculty_demographics.pdf?m=1671128990
- (5) <https://royalsociety.org/blog/2014/09/gender-balance-among-university-research-fellows/>
- (6) <https://royalsociety.org/-/media/policy/topics/diversity-in-science/2019-09-Diversity-strategy-2019-22.pdf?la=en-GB&hash=3C2C52DE55E915B0FC394A05400ACFFB>
- (7) <https://www.academiadeciencias.cl/>
- (8) <https://www.consejodirectores.cl/el-consejo/rectores-del-cruch/>
- (9) <https://www.latercera.com/la-tercera-pm/noticia/es-una-deuda-pagada-consejo-de-rectores-de-universidades-chilenas-rompe-con-70-anos-de-tradicion-y-agrega-rectoras-a-su-nombre/BAK3XTR7EBGRDDB64XRBDHA74/>



unesco

Instituto Internacional para
la Educación Superior en
América Latina y el Caribe

25
AÑOS

Promoviendo la
educación superior
para todas las personas

ess ● Educación
● Superior y
● Sociedad

Vol. 35 No. 1 (2023)



**Artículo bilingüe:
Castellano -
Quechua**

**“Estos indios nunca aprenden”
... Universidad, racismo e interculturalidad en el Perú**

Kay indiokuna mana hayk'aqpas yachankuchu...
Perú suyupi hatun yachay wasi, ch'eqmi kausay,
tinkuykuna nisqamantawan


Vicente Torres Lezama
*Universidad Nacional de Arte
Diego Quispe
Tito del Cusco, Perú*

Traducción al quechua del autor



1. “Estos indios nunca aprenden”... Universidad, racismo e interculturalidad en el Perú

Kay indiokuna mana hayk'aqpas yachankuchu...
Perú suyupi hatun yachay wasi, ch'eqmi kausay, tinkuykuna
nisqamantawan

Vicente Torres Lezama ^(*) @ 
Traducción al quechua ^(**)

^(*) Universidad Nacional de Arte Diego Quispe Tito del Cusco, Cusco, Perú.

^(**) Por el autor.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir críticamente la continuidad de viejas estructuras coloniales en la universidad peruana que impiden su transformación en una institución pertinente que responda a la diversidad cultural del país. Dado que la universidad sigue operando bajo la perspectiva monocultural y hegemónica del saber occidentalizado que invisibiliza y folkloriza el saber y los mundos de otros pueblos andinos, amazónicos y afrodescendientes. Se hace breve referencia histórica sobre el encuentro colonial y los mecanismos de poder en los que se constituye la universidad como una institución de élite que opera bajo modelos europeos desde la colonia hasta el presente. A partir de ello se busca reflexionar sobre experiencias de universidades nacionales con grupos de estudiantes de procedencia étnica en las primeras décadas del siglo XXI, concretamente de programas de acción afirmativa en las que el autor tuvo experiencia como estudiante y posteriormente como docente dentro de dos universidades públicas. Para abordar el tema, se ha organizado el trabajo en tres apartados: la dominación y herencia colonial de la universidad peruana; diversidad cultural, racismo y universidad; la emergencia intercultural en la universidad e ideas finales.

Palabras clave: Universidad; pueblos originarios; interculturalidad; racismo; diversidad cultural

"Kay indiokuna mana hayk'aqpas yachankuchu"... Perú suyupi hatun yachay wasi, ch'eqmi kausay, tinkuykuna nisqamantawan

PISILLAPI

Kay qhelqapiqa reqsirichikun imaynatas kay ñaupá yachaykuna, ruwaykuna ima kaqlla tarikun hatun yachay wasikunapi hinaspa tukuy kausayta Perú suyupi qhawaríspa huk allinnirayman purinanta hark'an. Llapa hatun yachay wasikunapas mana qonqaytaya llank'arinku huk kausayllata ñaupaqman churaspa, occidente nisqamanta hamuk yachayllata umallichispa, chaywantaq p'ánpakun, chansakun, pisiyachikun huk ayllukunaq yachayninkuta, kausayninkuta, huk suyukunamanta hamuk runakunaqtapas. Kaypin rimarikun chay qallarimuypi tupaymanta hinaspa kamachikuywan chay hatun yachay wasikunaqa llank'arin chay Europa nisqa ñankunata qatispa ñaupaqmanta pacha kunankama. Chayman hinataq reqsirichikun imaynatas llank'ariran kay hatun yachay wasikuna ayllupi tiyaq wayna sipaskunata chaskispa kay siglo XXI nisqaq qallariyninpi, nikanmancha chay acciones afirmativas nisqapi, chaypitaq tarikurani noqapas, qhepamantaq willarisaq yachachispa llank'asqaymanta iskay hatun yachay wasikunapi. Chaymi kaykuna t'aqwerinaypaqqa kinsa t'aqaman rakini: ñaupá kamachikuypi hatun yachaywasikunaq chaskisqanmanta; tukuy kausaykunamanta, runa cheqniy, hatun yachay wasimantawan; ushqhaylla tinkuykuna hatun yachay wasipi aparikunanpaq, hinamantaq wisq'ani tukukuy reqsichiykunawan.

Aysaqnin Rimaykuna: Hatun yachay wasi; ayllukuna; tukuy kausay tinkuy; runa cheqniy; tukuy kausaykuna

"These Indians never learn".. University, racism and interculturality in Peru

ABSTRACT

This article aims to critically discuss the continuity of old colonial structures in the Peruvian university that prevent its transformation into a relevant institution that responds to the cultural diversity of the country. Given that the university continues to operate under the monocultural and hegemonic perspective of westernized knowledge that invisibilizes and folklorizes the knowledge and worlds of other Andean, Amazonian, and Afro-descendant peoples. A brief historical reference is made on the colonial encounter and the mechanisms of power in which the university is constituted as an elite institution that operates under European models from colonial times to the present. Based on this idea, the essay seeks to reflect on experiences of national uni-

versities with groups of students of ethnic origin in the first decades of the 21st century, specifically affirmative action programs in which the author had experience as a student and later as a teacher in two public universities. To address the issue, the paper is organized into three sections: the domination and colonial heritage of the Peruvian university; cultural diversity, racism, and the university; intercultural emergency in the university and final ideas.

Keywords: University; Native Peoples; Interculturality; Racism; Cultural Diversity

«Esses índios nunca aprendem»... Universidade, racismo e interculturalidade no Peru

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir criticamente a continuidade de antigas estruturas coloniais na universidade peruana que impedem sua transformação em uma instituição relevante que atenda à diversidade cultural do país. Dado que a universidade continua operando sob a perspectiva monocultural e hegemônica do conhecimento ocidentalizado que torna invisível e folcloriza o conhecimento e os mundos de outros povos andinos, amazônicos e afrodescendentes. Uma breve referência histórica é feita ao encontro colonial e aos mecanismos de poder nos quais a universidade se constitui como uma instituição de elite que opera sob modelos europeus desde a época colonial até o presente. A partir dessa ideia, o trabalho reflete sobre experiências de universidades nacionais com grupos de estudantes de origem étnica nas primeiras décadas do século XXI, especificamente sobre os programas de ação afirmativa, nos quais o autor teve experiência como aluno e, posteriormente, como professor em duas universidades públicas. Para abordar o assunto, o artigo está organizado em três seções: dominação e herança colonial da universidade peruana; diversidade cultural, racismo e universidade; emergência intercultural na universidade e ideias finais.

Palavras-chave: Universidade; povos indígenas; interculturalidade; racismo; diversidade cultural

«Ces indiens n'apprennent jamais»... Université, racisme et interculturalité au Pérou

RÉSUMÉ

Cet article vise à examiner de manière critique la continuité des anciennes structures coloniales de l'université péruvienne, qui empêchent sa transformation vers une institution pertinente répondant à la diversité culturelle du pays. En effet, l'université conti-

nue de fonctionner selon la perspective monoculturelle et hégémonique du savoir occidental qui rend invisible et folklorise le savoir et les mondes des peuples andins, amazoniens et afro-descendants. Une brève référence historique est faite à la rencontre coloniale et aux mécanismes de pouvoir dans lesquels l'université est constituée en tant qu'institution d'élite fonctionnant selon des modèles européens depuis l'époque coloniale jusqu'à aujourd'hui. À partir de cette idée, il s'agit de réfléchir aux expériences des universités nationales avec des groupes d'étudiants d'origine ethnique dans les premières décennies du XXI^e siècle, en particulier aux programmes d'action positive dans lesquels l'auteur a eu une expérience en tant qu'étudiant et plus tard en tant qu'enseignant dans deux universités publiques. Afin d'aborder ce sujet, l'article est organisé en trois sections: la domination et l'héritage colonial de l'université péruvienne; la diversité culturelle, le racisme et l'université; l'émergence interculturelle à l'université et des idées finales.

Mots clés: Université; peuples autochtones; interculturalité; racisme; diversité culturelle

Introducción

La universidad es una institución fundamental de la sociedad, pero que opera al margen de ella; siguiendo viejos patrones coloniales y bajo modelos europeos que distan de la realidad. En distintas épocas la universidad ha producido y reproducido esos saberes hegemónicos y monoculturales que niegan la diversidad cultural en el Perú bajo el pretexto de la modernidad. Así, el norte de toda universidad peruana ha sido y sigue siendo occidente, un saber que viene y que no se funda en el propio país. En ese sentido, el objetivo del presente trabajo es revelar la continuidad de viejas estructuras coloniales en la universidad peruana que invisibiliza y folkloriza el saber y los mundos de otros pueblos andinos, amazónicos y afrodes-

Qallariy

Hatun yachay wasiqa ancha allinmi llaqtakunapaq, ichaqa llank'an llaqtakunamanta ayqespa; ñaupayachaykunata mast'aspa, Europa nisqa ñankunata qatipaspam, mana Perú suyuk kausayninta qhawayuspa. Ñaupaqmanta pachan hatun yachay wasikunaqa paqarichimuran, mirachiran chay huk hawa yachaykunata, huk kausayllata umallichispa, hinaspam mana reqsiyta munanchu tukuy kausaykuna Perú suyu ukhupi kasqanta, chaywanmi allin kasunchis nispa. Chhayna kaqtinmi kunankama hatun yachay wasikunaqa qhawarinku manapantayta chay occidente nisqapi yachayta, chayman hina imapas ruwanakupaq, ichaqa chay yachaykunaqa manaya Perú suyuk ukhupi paqarichisqachu, huk hawamanta ha-

endientes. Para concretar con este cometido, se ha abordado el tema en tres apartados: en el primer ítem se discute brevemente sobre la constitución de la universidad en la colonia y la imposición de un tipo de saber y conocer a toda la población dominada. En el segundo ítem se aborda sobre la diversidad cultural, el racismo y la universidad, recurriendo a casos concretos de acciones afirmativas y prácticas racistas, a fin de mostrar la inoperancia de modelos monoculturales y mercantilistas en estas instituciones públicas y privadas. En el tercer ítem se plantea la emergencia de la práctica intercultural en la universidad como respuesta a la diversidad cultural del país, hecho que históricamente ha sido ignorado por los académicos de la élite dentro de esta institución. Por último, se exponen algunas ideas finales que invitan a la reflexión.

1. Dominación y herencia colonial en la universidad peruana

Las instituciones establecidas durante el período colonial son expresión directa y a la vez mecanismos de construcción y reproducción de las relaciones jerárqui-

mukya. Chhayna kaqtiinmi, kay qhelqapiqa reqsichikuyta munan imaynatas ñaupaqmanta pacha kunankama chay ñaupá ruwaykuna kaqlla kashan hatun yachay wasikunapi chayta, tukuy ayllukunaq yachaynikunata pakaspa, pisiyachispa, kausaykunata huk hawaman churaspa. Chay reqsirichinapaqmi kinsa t'aqapi rakikun kay llank'ayqa: huk t'aqa, chaypi rimarikun imaynatas rikhurimuran chay hatun yachay wasikuna kay coloniaq sonqonpi chaymanta, hinaspa llapa runapaq kamachikuy kapun chay huk yachaylla, allinta hina qhawarikunanpaq. Iskay t'aqa, kaypiqa rimarikun tukuy kausaykuna Perú suyu ukhupi kasqanmanta, runa cheqniymanta, imaynataq chaykuna kashan chay hatun yachay wasi ukhupi, hinallataq chay acción afirmativa nisqamantapas, chaywantaq rikurichikuyta munan chay huk kausaylla ñaupaqman churay mana allin kasqanta, qhatuyman llapa hatun yachay wasikuna risqanta. Kinsa t'aqa, kaypiqa rimarikun ushqhaylla tukuy ayllukunaq yachaynikuna, ruwaynikuna hatun yachay wasipi tanqarikunanpaq, manaña qonqasqa kananpaq. Chaypa qhepanmantaq mast'arikun huk qhawariykunata.

1. Ñaupá kamachikuypi hatun yachaywasikunaq chaskisqanmanta

Chay colonia nisqapi kamasqa hatun yachay wasikunaqa sut'itan rikurichinku ruwaynikupi saruchakuytaqa kay corona españolaq kamachikuyinman

cas y en general de dominación establecidas por la corona española por sobre los pueblos indígenas del continente que desde Europa fue llamado "América".

En pleno siglo XXI, algunas de esas antiguas estructuras continúan vigentes en diversos ámbitos sociales de los países de América Latina. Tal es el caso de numerosas universidades, que legitiman la superioridad posicional de los modelos sociales de países europeos y su visión de *mundo*, mientras rechazan, folklorizan e invisibilizan los *mundos* de los pueblos originarios o primeras naciones.

La superioridad posicional de los españoles frente a los pueblos originarios americanos se da desde el primer momento. Desde 1512 en adelante, la Corona ordenó a todas las empresas conquistadoras que leyeran el texto conocido como El *requerimiento* a todos los pueblos originarios que contactaran por primera vez. Dicho texto solicitaba la sumisión política a los reyes de España y el reconocimiento de la superioridad cristiana (Lamana, 2022, pp. 20-21). De manera que el supuesto de la inferioridad natural inicia en las primeras etapas del proceso colonial, con una perspectiva compartida entre los españoles, que aseguraba su superioridad, y que evolucionó conforme avanzaba el régimen colonial, este supuesto era que "los indios no sabían", peor aún "no sabían que no sabían" (Lamana, 2022, pp. 19-24). Es decir, que los indios no solo eran ignorantes, sino que tampoco eran conscientes de su ignorancia; lo que equivale a decir

hina, hinaspa mirachinku llapa saruchasqa Perú suyupi ayllukunaman, paykunaq sutiyaqanku "America" nisqapi.

Kay kikin siglo XXI nisqapin, wakin ñaupaq ruwaykuna kaqlla kashan tukuy kausaykunapi kay América Latina nisqapi. Chaymi rikurikun kay hatun yachaywasikunapi, imaynatas nishu allinta hina qhawayukun kay europeo nisqakunaq kausayninkuta, reqsiyninkuta, yachayninkutapas, hinaspataq pisiyachinku, saruchakunku ima, tukuy ayllukunaq yachayninta, kausayninta, ruwayninkutapas.

Kay españolkunaq hawamanta qhawayukuyninqa, huk ayllukunata pisiyachispaqa, qallariran tarinakuyninkumanta pachan. Kay 1512 nisqa watamanta pachan Corona nisqamanta kamachikamuran chay "Requerimiento" nisqa llapan tupasqanku ayllukunaman reqsichikunanpaq. Chay "Requerimiento" qhelqapin kamachikuran tukuy ayllukunaq manchakuywan kasukuyninku kay Rey de España nisqata, hinallataq kay cristianismo nisqata reqsinanku karan nishu allinta hina (Lamana, 2022, pp. 20-21). Chaymi ñaupaqllataq kay pisiyachiywan tawantinsuyu ayllukuna qhawariyqa qallariran, kay españolkunaq rikukuqku paykunataqa manchay runakunata hina, ancha yachayniyuqta, chaytataqmi yacharanku llapan español runakuna, chaymi astawan, astawan, poqorirqan kay colonia nisqapi, chay rimaymi karan: "kay indiokunaqa manan yachankuchu", astawanpas "manan yachankuchu mana yachasqankuta" (La-

que los indios eran doblemente ignorantes. Como señala Gonzalo Lamana:

Los españoles coincidían en que los indios no solo no conocían las condiciones de su propia existencia, sino que también estaban ciegos ante su situación. Por lo tanto, había que enseñarles todo lo que ignoraban y, al mismo tiempo, hacerlos conscientes de sus limitaciones conceptuales, porque los indios no eran buenos para pensar. Los indios eran, en consecuencia, un problema que los españoles debían resolver. (Lamana, 2022, p.20)

Lo referido responde definitivamente a un punto de vista totalmente etnocéntrico⁽¹⁾. El hecho de que los indios eran un problema que los españoles debían resolver señala claramente la clasificación jerárquica de los pueblos en superiores e inferiores, en el que unos eran más humanos en contraste con otros que eran parecidos a humanos, casi humanos o subhumanos. Tal clasificación se fundamentaba en la creencia de que los pueblos conquistados no tenían "alma" y de que se les podía ofrecer la salvación o, si eran educables, se les podía ofrecer escolaridad (Tuhiway, 2017, p.122).

Evidentemente, como señala Claude Lévi-Strauss "ningún pueblo mira a otro con criterio imparcial, entonces el etnocentrismo no es un privilegio de los pueblos occidentales, sino una actitud inherente a los seres humanos" (2009, p. 49). Lévi-Strauss ilustra esta actitud común a

mana, 2022, pp. 19-24). Chaymi niran, kay indiokunaqa mana yachayniyuqmi kanku nispa, hinaspapas mana reqsiran-kuchu kay mana yachayniyuq kasqan-kuta; chaywanmi yachachikun iskaykutipapas kankuman mana yachayniyuq chayta. Chaytan reqsichikun wiraqocha Gonzalo Lamana:

Llapan español runakunan rimaranku kay indiokunaqa manan yachankuchu imayna kausasqankutapas nispa, chaymantapas nillaqkutaq manan yachankuchu imaynas tarikunku chaytapas. Chaymi, tukuy mana yachasqan-kuta yachachina karan, hinallataq reqsichina karan mana hamut'ay atisqankuta, indiokunaqa manaya allinchu karanku yuyaychanankupaq. Chaymi indiokunaqa karanku españolkunaq allchananku. (Lamana, 2022, p. 20)

Chay willakuyqa huk hawallamanta qhawariyya. Indiokunaqa español runaq allchananmi nispa rimayqa reqsichikus-han sut'taya chay pisiyachispa huk ayllukuna qhawayninkuta, chaypitaq apakuran t'aqa t'aqapi akllanakuy, wakinmi tarikuranku hawapi, wakintaq urapi, chaypitaq españolkunaqa rikukuqku runata hina hawa t'aqapi, wakin mana paykuna hina runatataq mana runata hina qhawaqku, pisi runata hinapas. Chay t'aqanakuyi q'emikuran chay tari-nakuyipi pispaspa urmayuq ayllukunaqa mana almayuq kasqanpi hinaspa español runakuna qespichiyta munachinanku kaq, uataq yuyaychayta atiqtin-

los humanos con la siguiente anécdota:

En las Grandes Antillas, algunos años después del descubrimiento de América, mientras los españoles enviaban comisiones de investigación para averiguar si los indígenas poseían alma o no, éstos últimos se empleaban en sumergir a los prisioneros blancos con el fin de comprobar por medio de una prolongada vigilancia, si sus cadáveres estaban sujetos a la putrefacción o no. (Lévi-Strauss, 2009, p. 49)

De la cita se deduce la igual ignorancia entre unos y otros, pero yendo más allá de la mirada etnocéntrica, es oportuno pensar en los malentendidos y las relaciones de poder que se establecen; es decir, en la diferencia de *mundos* y en la imposición de un *mundo* sobre el otro. La explicación que realiza Eduardo Viveiros de Castro permite comprender mejor este hecho:

Para los europeos, se trataba de decidir si los otros tenían alma; para los indígenas, de saber qué tipo de cuerpo tenían los otros. Para los europeos, el plano donde radica la diferencia de perspectiva es el alma (¿los indígenas son hombres o animales?); para los indígenas, es el cuerpo (¿los europeos son hombres o espíritus?). Los europeos no dudaban de que los indígenas tuviesen cuerpo: los animales también lo tienen; los indígenas no se cuestionaban que los europeos tuviesen alma: los animales también la tienen. Lo que los indígenas querían sa-

kuqa yachayta munachinanku kaq (Tuhway, 2017, p. 122).

Riki, imaynan Claude Levi-Strauss willakun hina, manan ima ayllupas huk ayllutaqa rikunmanchu kuskachaywanqa, chaymi chay huk hawallamanta qhawayqa tukuy ayllukunaq ruwaynin, llapa runaq yachasqan (2009, p. 49). Chaytan Lévi-Strauss reqsirichikun huk willakuywan:

Grandes Antillas nisqapi, pisi wata América tarisqallankuman, español runakunaqa kamachisqaku k'uskiqkunata indiokuna almayuqchus kanku icha manachus chay yachaqta, indio-kunañataq sapanka español runataqa unuman kachayuspa heq'epachik, kay runakuna heq'epaspachus wañuspa ismuqku icha manachus chay yachanankupaq. (Lévi-Strauss, 2009, p. 49)

Kay willakuywanmi yacharikun imaynatas español runapas kay indio sutiyasqanku runawanpas kaq mana yachaypi tarikusqankuta, ichaqa chayta saquespa chinpanakanman kay mana umachay nisqaman hinallataq kay atipaywan kamachikuymán; ninchismancha, kay hukniray pacha reqsiy nisqakunamanta, hinallataq kay huk pacha reqsiy nisqa atipaspa ñaupaqpi churakusqanmanta. Eduardo Viveiros de Castroq willakuyninmi allinta kayta sut'ichanqa:

Kay europeo runakunapaqmi k'uskiy karan ichachus kay huk runakuna (indio nisqakuna) almayuq karan chay; kay indio nisqa runakunapaqtaqmi tapukuy karan imayna aycha kurkuyuqsi

ber era si el cuerpo de aquellas "almas" era capaz de las mismas inclinaciones y maneras que los suyos: si era un cuerpo humano o un cuerpo de espíritu, proteiforme, y no sujeto a la putrefacción. En definitiva, el etnocentrismo europeo consiste en negar que los otros cuerpos tengan la misma alma: el amerindio, en dudar que las otras almas tengan el mismo cuerpo. (Viveiros de Castro, 2004, p. 56)

Como se puede notar, desde el primer encuentro entre españoles y poblaciones de América Latina se establecen relaciones de poder que resultan convenientemente amparadas por un "malentendido". Como sostiene Mario Blaser:

...ambos marcos analíticos tienden a ver lo que ocurre en estas situaciones en términos de epistemologías diferentes, es decir, que los conflictos y los desentendimientos ocurren entre perspectivas sobre el mundo, o formas de conocer el mundo, que son diferentes e interesadas en diversas formas. (2008, p. 82)

Este hecho es sostenido por Viveiros de Castro (2004a) como equivocaciones descontroladas, utiliza esta expresión para referirse a una falla comunicativa en la que los interlocutores no están hablando de la misma cosa y no se dan cuenta. Esta falla comunicativa ocurre entre aquellos que tienen mundos y ontologías diferentes, y no entre quienes comparten un mismo mundo. Entonces,

kay europeo runakuna karan chay. Europeo runapaqqa hukniray, kayqa tiyan alma nisqapisya (¿kay indio runakuna runachu kanku icha uywachu?); indio nisqa runakunapaqñataq hukniray kayqa tarikusqa aycha kurkupi (¿kay europeo runakuna runachu kanku icha espíritu nisqachu?). Europeo runapaqqa mana pantaymi karan kay indio nisqakunaq kurkunqa: uywapas kurkuyukmi niqkun; indio nisqa runataqmi mana iskayaqchu kay europeo runakunaq almayuq kasqankutaqa: uywapas almayuqmi niqkun. Ichaqa indio nisqa runakunaqa yachayta munasqa chay kurkuq almanakuna kaqchus karan paykunaq reqsisqankuwan icha manachus chayta: kay karan runaq kurkunchus icha chusaqyaq kurkuchus, mana ismuq. Europeo runaq qhawayninmantañataq kay indio runa nisqaq kurkunqa europeo runaq kurkunwan mana kaq almayuq kanman: indio runa nisqaq qhawariyininmantañataq almakunaqa mana kaq kurkuyuqchu kanman. (Viveiros de Castro, 2004, p. 56)

Yachasqanchisman hina, qallariy tarinakuymanta pachan español runakunawanqa indio nisqa runawanqa sasachakuy karan, chay español runakunan atipakuywan imatapas kamachikuqku, mana umachaypi q'emekuspa. Mario Blaser nisqaq hina:

...sapankankun qhawariranku kausayninkuta yachayninkuman hina, ninkunmancha, auqanakuyqa aparikun

"los interlocutores no se percatan que el otro está en-actuando (y asumiendo) un mundo diferente" (Blaser, 2008, pp. 83-85). Esta dominación y malentendido no se ha resuelto y se arrastra hasta el presente, y por eso es común escuchar a los mestizos urbanos y académicos occidentalizados sostener que: "estos indios nunca aprenden". Dicha expresión no solo hace referencia a la capacidad cognoscitiva y la retención de información del "indio", sino también a su mundo que es incomprensible e históricamente invisibilizada.

En este marco, la universidad – desde su fundación – tiene un papel fundamental porque produce y reproduce tal perspectiva española. Como sostiene Enrique Bernal, "la fundación de la Universidad es un hecho ligado a la conquista española y a la necesidad de la corona de transplantar instituciones que asegurasen la estructura colonial de los territorios sometidos a su dominio" (Bernal, 1981, p. 458). De manera que la función de la universidad colonial fue "la de formar a los responsables de imponer a la población conquistada una perspectiva de conocer/saber que era considerada como la única socialmente legítima y de destruir, reprimir y marginar las que estos pueblos poseían" (Germaná, 2018, p. 26). Así, la universidad tuvo un rol importante para la Corona Española y la Iglesia Católica, ya que su tarea principal era lograr que los pueblos originarios aceptaran su inferioridad como algo natural para así producir

chay hukniray pachayachay tarinakuy-ninpin, sapankapaqmi hukniray chay reqsiyqa, tukuytaq kallantaq, ichaqa sapankankupas paykunaman q'emisqa. (2008, p. 82)

Chayllatataqmi Viveiros de Castro (2004a) reqsin yachaspa pantachiy nispa, chaywanmi pay reqsin chay rimaypi mana umachayman haykuyta, chaytaqmi apakun mana kaqmanta runa rimasqanpi (hukniray yachay sapankapaq kaqtin), ichaqa mana chayta kuskamantachu qhawarinku. Chay pantaypi rimaymi apakun hukniray pachayachay sapankapaq kasqanwan, ichaqa mana chay kanchu kaq pachayachayta reqsiqkunapaqqa. Chaymi rimaqkunaqa mana umachankuchu chay huk rimaqmasinpa mana kaq pachayachay nisqamanta rimasqantaqa (Blaser, 2008, pp. 83-85). Kay atipakuywan mana umachaywanqa manan tukukunchu, kunankaman aysakamun, chay sapa p'unchay uyarikun rimaqta mistikunata, hatun wasipi yachachiqkunata: "kay indiokunaqa manan hayk'aqpas yachankumanchu" niqta. Chay rimayqa manan indio nisqa runakunaqa mana hamut'ay atisqankumantachu, nitaq mana umankupi yachay hap'iy atisqankullamantachu, chayqa huk pachayachay reqsiyninku mana umachasqa, pisiyachisqa kaqtinmi.

Anchay qhawariypin, kay hatun yachay wasiqa – paqariyninmanta pacha – tukuypi rikunan, chaypa sonqonpiya paqarin hinaspa miran chay españamanta hamuk yachaykuna. Imaynan Enrique

y reproducir su patrón de dominación (Bernales, 1981; Germaná, 2018).

Ahora bien, siguiendo a Bernales (1981), la universidad colonial en el Perú, como institución al servicio de la Corona y la Iglesia, fue impulsada por los conquistadores, el clero, los encomenderos y otras autoridades. Quienes vieron la posibilidad de fundar centros educativos para resolver el problema económico que significaba enviar a sus hijos hasta España. En 1551 se crea los Estudios Generales de Lima (entregada luego a la advocación de San Marcos⁽²⁾) por iniciativa del dominico Fray Tomás de San Martín. Esta institución se organizó bajo el patrón de la Universidad de Salamanca, con las mismas prerrogativas, privilegios y libertades; cuya misión sería la de incorporar a los indios a la ecúmene cristiana Universal (Burga, 2009, p. 106). La institución fue creada bajo la administración eclesiástica y desde la orden religiosa dominicana, en locales conventuales, en los que se formaron clérigos y doctores en teología, artes, leyes y medicina. También se creó la cátedra de lengua indígena, especialmente para los curas evangelizadores con propósitos de adoctrinamiento de las poblaciones originarias sometidas. Además, la universidad fue creada para favorecer a los hijos de la nobleza peruana, para formar su élite intelectual, quienes debían adquirir títulos para tener estatus y prominencia en las jerarquías superiores de la sociedad virreinal. Mientras que se dejaba de lado a los

Bernalespa rimasqanman hina, "kay hatun yachaywasiaq paqarin kay España nisqa suyuq atipayninmanta pacha, paykunaq kamachikuyninman q'emisqataq, llapan saruchakusqanku suyukunapi paykunaq ruwayninku, yachayninkupas mast'arikunanpaq" (Bernales, 1981, p. 458). Chaymi kay hatun yachay wasiq ruwayninqa, chay pachakunapiqa karan "español runakuna yachachiy llapa saruchakusqanku ayllukunapi yachayninku kamachikunanpaq, paykunaq yachayllankutaqmi allin rikusqa kanan kaq, hinaspa ñaupaqpi yachayninkutaqa churaqku huk yachaykunata cheqnispá, saruchaspá" (Germaná, 2018, p. 26). Chhaynatan kay hatun yachay wasi nisqaqa llank'aran kay Corona Española nisqapaq hinallataq kay Iglesia Católica nisqapaq, chaymi ruwayninpa sonqonqa kaq tukuy ayllukunaq k'umuyachiynin, mana kutipakuspalla kausayninku kanaanpaq, chhaynapaqpas ruwasqa kankuman hina, chhaynatataqmi mirachiqku kay saruchakuyninkuta (Bernales, 1981; Germaná, 2018).

Chhayna kaqtinqa, Bernalista (1981) qatipaspaqa, kay hatun yachay wasiaq Perú suyunisqapiqa, karan Coronaqwan Iglesiaqwan kamachikuynin ruwaq, atipaqkunaq qespichisqan, kurakunaq, huk kamachikuqkunaq ima puririchisqan. Paykunaq munayninku kaqtinya chay yachay wasikunaqa paqarichikurqan mana sasata wawankuta España nisqa suyukama suchinanku rayku. 1551 nisqa watapin paqarirqan kay Estudios Generales de Lima (chaymantaqa San Mar-

mestizos e indígenas, quienes eran instruidos escasamente en conventos y parroquias (Bernales, 1981, pp. 459-460). Similares procesos siguen otras universidades de origen colonial en Ayacucho y Cusco (Villanueva Urteaga, 1992 y Tamayo Herrera, 2016).

La universidad, como institución colonial, ha reproducido y aún continúa reproduciendo esa vieja perspectiva de que el "indio" es doblemente ignorante e incapaz de aprender, cuyo mundo es reducido a mera superstición. La universidad, concretamente los pensadores de la élite dentro de esta institución, jamás se han cuestionado sobre este hecho y sobre muchos otros porque resulta inconveniente para ellos mismos, sus intereses y su mundo. En consecuencia, aparentemente, desde su ignorancia lo más acertado parece haber sido ridiculizar, folklorizar e invisibilizar los conocimientos y mundos de los pueblos originarios, mientras se ensalzaba los conocimientos occidentales como la única manera válida de conocer. Su pretexto para esto siempre ha sido alcanzar la modernidad, una modernidad que aparentemente permite dejar atrás lo primitivo, lo mítico, lo religioso y lo oscuro (Mignolo, 2006, p. 4).

cosman qosqa), Fray Tomás de San Martínpa qallariyinwan. Kay umalliq hatun yachay wasiqa qamasqa karan kay Universidad de Salamanca nisqata qatipaspan, kikin munayniyuq; llank'aynintaqmi karan indio nisqa runakunata cristianismuman apayuspa iñichiy (Burga, 2009, p. 106). Chhaynan kay hatun yachay wasiqa paqariran kurakunaq kamachikuyinwan, dominikanukunaq ruwasqan ukhupi, convento nisqa wasikunapi, chaymantataqmi lloqsiranku yachaspa kurakuna, artistakuna, ley yachaqkuna, hanpiy yachaqpas. Hinallataqmi kama kurqan runasimi yachachiy t'aqa, chaytaqmi karan kurakunallapaq, llapa saruchasqa ayllurunata yachachispa cristianismo nisqaman apayunankupaq. Chaymantapas, kay hatun yachay wasiqa kamakuran llapa kaqniyuk runaq wawanpaq, allinta yachaspa ancha allin rikukuypi tarikunankupaq. Ayllu runata mistirunatawantaqmi mana wahaqku-chu chay yachaymanqa, paykunataqa yachachikku pisita conventukunapi utaq iglesia wasipipas (Bernales, 1981, pp. 459-460). Chhaynallataqmi huk hatun yachaywasikunapas ruwaranku chay pachapiqa Qosqopipas, Ayacuchopipas (Villanueva Urteaga 1992 y Tamayo Herrera 2016).

Hatun yachay wasiqa, colonia nisqapi kamasqamanta pacha, mirachiran, hinallataq kunankamapas mirachin, chay indioqa iskaykuti mana yachaqmi nispa hamut'ayta, chaymantapas mana yachay ateqmi nispa rimaytapas, chhaynantan pisiyachikku pachayachayninkuta-

pas mana allinman. Hatun yachay wasiqa, ichaqa chaypi yuyaypi llank'aqkuna mana hayk'aqpas tapukurankuchu allinchus chay ruwasqanku icha manachus chayta. Imaraykutaq mana tapukurankuchu? Paykunallapaqtaq mana allin kasqan rayku, munasqanku mana kuyuchinanku rayku, pachayachayninku mana saqenanku rayku. Chhayna kaqtinmi, yuyaypi, yachashaspa, pisiyachiranku, p'eqachiranku, ñausachiranku ayllukunaq yachayninta, tukuy kausayninkutapas, aswantaq munaywan rikukku chay huk hawamanta hamuk yachaykunata, chayllapas kanman allin yachay hina. Chaytataq chaninchaqku allin kausayniyuq kananchispaqmi nispa, chay sumaq kausay ayanapaqtaqsi saqena kasqa tukuy yachaykunata, kausaykunata, iñiykunata, mana tuta-yaypi tiyanapaq (Mignolo, 2006, p. 4).

2. Diversidad cultural, racismo y universidad

Desde la "independencia del Perú" no queda duda de que la universidad peruana no ha abandonado la vieja práctica y discurso que constituyó su fundación. Durante la Colonia la universidad fue un instrumento para evangelizar a los "indios" en la fe católica y legitimar su supuesta "inferioridad". En los inicios de la era republicana la universidad se mantuvo al margen y contribuyó poco o nada en la construcción de la República, seguía siendo el refugio de la aristocracia y del pensamiento conservador. Los

2. Tukuy kausaykunamanta, cheqninakuypi kausaymanta, hatun yachay wasi nisqamantawan

Kay "independencia del Perú" nisqamanta pachan mana imapas hukyaranchu kay hatun yachay wasipi, kaqmi apakuran ñaupá ruwaykuna, rimaykuna, imaynas karan colonia nisqapi hina. Kay colonia nisqapin kay hatun yachay wasiqa llank'aq indio nisqa runakuna cristianismo nisqaman apayuyupi, hinallataq tukuy ruwasqankupas pisiyachiypi. Kay República nisqa qallariypitaqmi huk hawapi hinakaran hinaspa pisita yanapakuran, ñaupá ruwaykunata q'emispalla

intentos de transformar la universidad con contenido orgánico y funcional vinculado a la economía nacional y luego a la etapa de profesionalización en el siglo XIX han tenido poco éxito. La universidad estuvo apegada a las teorías y técnicas europeas, particularmente de influencia francesa y aislada del análisis de la realidad nacional. Su carácter siguió siendo selectivo y elitista, y continuó excluyendo a las capas medias y clases populares (Bernales, 1981, pp. 465-469; Germaná Caveró, 2018, p. 27).

Posteriormente, el 7 de mayo de 1909 se da la primera huelga universitaria de América Latina en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), una institución colonial, con docentes incompetentes y un nepotismo descarado. La huelga universitaria de ese entonces se generalizó contra los grupos oligárquicos y luego el gobierno ordenó su clausura (Valcárcel, 2016, pp. 58-59). Años más tarde, en 1918, se inició en Córdoba el movimiento de la Reforma Universitaria, que se propagó en el Perú en 1919, y por toda América Latina. La Reforma de Córdoba es ampliamente conocida, pero su impacto en el Perú tiene que ver con la ruptura de la antigua universidad oligárquica. Sus demandas se centraron en la búsqueda de una mayor participación de las capas medias, mayoritariamente excluidas, de la vida universitaria; junto con las de la autonomía y el cogobierno (Burga, 2009; Germaná Caveró, 2018; Lynch Gamero, 2020). A partir de entonces en el Perú el

kaq. Qhepamanqa tanqarikamun tukuy ruwaykuna kay hatun yachay wasi economía nacional nisqapaq llank'arinan rayku, hinallataq allin chay yachaykuna puririnanpaq, hinaspa mana chaypas qespinchu. Kaqlata kay hatun yachay wasipiqqa q'emikun huk hawa yachaykunata, ruwaykunata ima, chay Francia nisqamanta hamuk yachaykunata, anchata perusuyu kausaymanta t'aqakuspa. Kaqllatapunitaq akllaq kaqniyuq runakunallata, mana kaqniyuq runakunata cheqnispa (Bernales, 1981, pp. 465-469; Germaná Caveró, 2018, p. 27).

Chaypa qhepanmanñan, kay 7 de mayo nisqa killapi, 1909 watapi aparikuran huk hatariy kay Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco nisqa hatun yachay wasipi, manaraq maypipas khayna sayariy aparikushaqtin; kay hatun yachay wasipiqqa kay hatariyqa aparikusqa tukuy mana allin ruwaykuna tarikusan rayku. Chay hatariymi ch'equeriran hinaspa chayasqa chay grupos oligárquicos nisqakama, chhayna kaqtiinmi gobierno kamachimusqa wisq'akunanpaq (Valcárcel, 2016, pp. 58-59). Yaqa chunkawata qhepanmanñan, 1918 watapi qallarisqa kay hatun hatariy Córdoba nisqapiqa, Reforma Universitaria nisqa sutiyuq; chay hatariy-taqmi mirarisqa tukuy hawaman, Perú suyumanqa chayamusqa 1919 watapi. Kay Reforma de Córdoba nisqaqa ancha reqsisqan, Perú suyupiqqa p'akiyta atisqa chay ñaupá kamachikuykunata. Mañakuyinmi puririsqa chay huk mana allin kaqniyuq cheqnisqa runakunaq hatun

reformismo universitario se da en tres momentos: "entre 1946 y 1950 con el 'Estatuto General de la Universidad Peruana; entre 1960 y 1969 con la Ley 13417; y entre 1983 y 2014 con la Ley Universitaria 23733" (Germaná Cavero, 2018, p. 27). En agosto del 2014 se promulgó una nueva Ley Universitaria, la Ley 30220, que es de orientación privatista y tecnocrática, pero el afán privatista venía ya desde mediados de la década de 1990 (Lynch Gamero, 2020).

¿Qué ha cambiado en todo este tiempo en la universidad? Después de todo esto la universidad continúa siendo una institución colonial que opera con modelos europeos y, muy distantes de la realidad del país. El colonialismo interno prima en las universidades públicas peruanas y la corrupción se ha enquistado a vista y paciencia de la sociedad, y a ello se suma el constante recorte presupuestal que impide su mejora. Mientras tanto, las universidades privadas crecen en número, muchas de ellas con pésima calidad de servicio y siguiendo un modelo neoliberal que busca "producir mercancías cognitivas adaptadas al mercado o formar trabajadores cualificados, también para el mercado" (Galcerán, 2010, p. 17). En consecuencia, como sostiene Santos, "la universidad se ha convertido, más que en una solución de los problemas sociales, en un problema más" (Santos, 2017, p. 290).

El Perú es un país diverso, aunque a muchos les cueste reconocerlo como tal. Somos ese país de "todas las sangres"

yachay wasiman saruyunankupaq; chaymantapas kikin hatun yachaywasikuna kamachikunankupaq, kaq yachaqkunaq chay kamachikuypi haykunankupaq (Burga, 2009; Germaná Cavero, 2018; Lynch Gamero, 2020). Chaymanta pachan hatun yachay wasikunaqa haykun chay hukniyachiymanqa kinsa t'aqapi: "1946-1950 watakunapin 'Estatuto General de la Universidad Peruana' nisqawan; 1960-1969 watakunapitaq Ley 13417 nisqawan; 1983-2014 watapitaq Ley Universitaria 23733 nisqawan (Germaná Cavero, 2018, p. 27). Chaymanñan Qhapaq Situwa killa nisqapi, 2014 watapi, reqsichikamunllantaq kay Ley Universitaria 30220 nisqa, chaytaqmi qolqemasqhayllaman qatiyukun, ichaqa chay qolqella qhawariyqa hamun 1990 wata-mantaraqmi (Lynch Gamero, 2020).

¿imataq ñaupá watakunamanta kunankama allinyan kay hatun yachay wasikunapi? Imaña kaqtinpas, kay hatun yachay wasikunaqa kaqllan tarikushan ñaupá watakunapi hina, llank'ashantaq huk Eurpa nisqa yachaykunawan Perú suyu kausayta huk hawaman churaspa. Imayna karan ñaupá pachakunapi runa k'umuchiy nisqa chaymi kaqlla kashan, hinamantaq suwakuy anchata mast'ariyukun mana pita mayta mancharispa, chaymantaq huñullukuyantaq qolqe pisichiy. Chaykamataq kay universidades privadas nisqaqa yapayakamushan watan watan, wakinqa mana allin llank'ayniyuq, yachayta qolqeman q'emispa, llapa llank'aq kamasqankutapas qolqe samariyman haykuqta, rantiy pachaman

(Arguedas, 2014), pero para muchos académicos de la élite y políticos occidentalizados la ausencia de homogeneidad viene a ser un aspecto negativo que impidió e impide forjar la nación (Degregori, 2013; Cotler, 2017). Así, de manera constante, se señala que los culpables de todo lo malo en el Perú son los Otros, es decir, las primeras naciones andinas y amazónicas. Por ello es imposible "olvidar que los pueblos quechuas, aimaras y amazónicos, denominados indios, indígenas, o aborígenes han sido y siguen siendo, junto a los afroperuanos, la parte negada o vergonzante de nuestra diversidad étnica y cultural" (Degregori, 2013, p. 338). Ese rechazo a la diversidad cultural del país se expresó claramente en las políticas educativas que han impulsado el mestizaje o la aculturación de los pueblos originarios durante el siglo pasado. Posteriormente se procuró modernizar el país desde los poderes públicos impulsando políticas indigenistas con el propósito de alcanzar la modernidad occidental deseada, y de este modo *desindianizar* a los grupos "atrasados" o "tradicionales" a través del desarrollo tecnológico, las vías de comunicación, la capacitación técnica y profesional hasta la escolarización (Bretón, 2013, p. 74). Este proceso continúa, y ahora se busca convertir a los pueblos originarios en empresarios a través de programas de emprendimiento.

De hecho, en todo este proceso, los pueblos originarios han sido definidos como ignorantes y atrasados, y que por

haykunakupaq (Galcerán, 2010, p. 17). Wiraqocha Santospa willakusqan hina, kay hatun yachay wasikunaqa sasachakuymanni haykuyapunku, paykuna ukhumanta ima ch'arwi paskay atiyaspa paqarimunamantaqa (Santos, 2017, p. 290).

Kay Perú suyuqa ancha tukuy kausayniyukmi, ichaqa chaymi sasa munay. Tukuy yawarniyuk suyun kanchis (Arguedas, 2014), ichaqa chaymi cheqnisqa chay ancha yachayniyuk manchay runakunapaq, hinallataq wakín kamachikuqkunapaq, chay mana huk kausay kaqtinsi sasa chay Nación nisqa aparikunanpaq (Degregori, 2013; Cotler, 2017). Chaymi nishuta rimakun hinaspa huchata tanqaykun llapa huk kausayniyuk ayllukunaman, ninchismancha, chay paqarimuyupi kaq yunka, qheswa ayllukunaman. Chaymi sasapuni konqay kay llapa ayllu cheqnikuyininku, tukuy mana allinmanta sutiyasqa, chaymi kunkakama tarikushanku cheqnisqa, millasqa, saruchasqa (Degregori, 2013, p. 338). Chay huk kausaykuna cheqnikuyimi Perú suyupiqá rikurikuran chay yachachiy llank'aykunapi, chaymanta pachan tanqarikamuran, qhepa watakunaraq, taqrunakuy (mestizaje nisqa) llapa ayllukunapaq. Chaymantataqmi tanqarikamuran chay políticas indigenistas nisqa usqhayllamanta chay modernidad occidental nisqa aypanapaq, chay k'anchayta churakuspan tukukuyta munaran llapa huk niraq kausaykunawan, chaypaqtaqmi apakuq ayllukunaman tukuy musoq ruwaykunata, ñankunata,

ende requieren de saberes expertos o especialistas que les lleven el conocimiento para "desarrollarlos". Pues "para que los pueblos sean capaces de progresar han de ser constituidos primero como subdesarrollados e ignorantes" (Hobart, 2012, p. 93). Es así como "los seguidores de un 'sistema' [de saber hegemónico] intentan eliminar otros conocimientos retratándolos no solo como herrados, sino calificando de ignorantes y malvados a quienes los utilizan" (Hobart, 2012, p. 113). Consecuentemente, volvemos a lo planteado por los españoles durante la colonia: de que los "indios" son doblemente ignorantes. En definitiva, la manera de percibir a los pueblos originarios como ignorantes desde la colonia hasta el presente, no ha cambiado en absoluto.

Ahora bien, en estas últimas décadas, pareciera que apenas hemos descubierto la diversidad cultural, cuando por mucho tiempo desde el Estado-Nación se ha querido acabar con ella. Esto es tener poca memoria histórica de lo acontecido. Si bien es cierto que, hoy existe un amplio marco jurídico internacional y nacional que exige el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, esto no se refleja a nivel de la práctica social cotidiana. Como se asevera en el saber popular: "el papel aguanta todo", pero son los hechos los que importan. El Perú reconoce constitucionalmente la diversidad cultural del país, pero eso no se refleja en el actuar de las diversas instituciones públicas y privadas. Es

huk hawa yachaykunatapas (Bretón, 2013, p. 74). Kay ruwaykunaqa kaqlatan qatishan kunankama, ichaqa kunanqa mashkhakushan ayllupi runakunata qhapaqyayman qatiyuy, rantiypi samarisqa kanankupaq.

Riki, llapan kay puririyipiqa, ayllukunaqa qhawarisqa mana yachayniyuk hina, qhepasqa, chayqa munankuman musuq yachaykunata, huk allin yachaqkunaq chay yachay apananta, allin kausayman haykunankupaq. Ichaqa chay ayllukuna ñaupaqman puririnanpaqqa, mana allin kausayniyuk, mana allin yachayniyukmi qhawarisqa kanku ñaupaqta (Hobart, 2012, p. 93). Chaymi chay "saber hegemónico" nisqa ñan qatiq runakunaqa chinkachiyta munanku huk yachaykunata, manan kay yachayqa allinchu nispa, hinaspapas mana yachaqmanta, millay sonquyuqta hina reqsinku chay huk yachayniyuq ayllukunata (Hobart, 2012, p. 113). Chaywanmi kutikun ñaupaq reqsichisqayman, imaynan colonia nisqapi españolkuna nisqaku kay indio-kunaqa iskay kuti mana yachaqmi kanku niyman. Sut'iya chay huk kausayniyuk ayllukunata mana yachayniyuqta hina qhawariyqa, ñaupaqmanta kunankama kaqla kashan mana pantay.

Chhayna kaqtinmi, kay qhepa watakunapiqa, chayraqpas yachakunman huk kausaykunamanta hina uti tarikushanchis, chhuytukuy watapi kay Estado-Nación nisqamanta pacha chinkachikuyta apayukushaqtin. Chayqa pisi yuyayniyuk kaymi. Kunanqa ashkhaya marco jurídico internacional y nacional nisqa kay

cierto que se promueven costumbres y tradiciones 'positivas' de los indígenas: algunos productos artesanales, danzas, música y culinaria; es decir, los aspectos culturales no ofensivos para la modernidad, y lucrativos, por estar orientados a un mercado turístico atraído por la diferencia cultural folklorizada (Barabas, 2005, pp. 274-275). Estas políticas muestran que no se acepta por completo a los pueblos originarios y sus prácticas, dado que se sigue siendo selectiva y discriminadora de las costumbres y prácticas indígenas "no útiles" para la constitución de la nación.

El propósito del breve recorrido histórico sobre la universidad y la diversidad cultural peruana ofrecido en páginas anteriores es servir de marco a la exposición de algunas reflexiones basadas en mi propia experiencia como estudiante quechua que migró a la ciudad para seguir estudios superiores y luego como profesor dentro del ámbito académico. Ambas, marcadas por el rechazo constante a la diversidad cultural que aún hoy caracteriza a buena parte de la sociedad peruana. Como sostiene Stuart Hall, "todos escribimos y hablamos desde un lugar y un momento determinados, desde una historia y una cultura específicas. Lo que decimos siempre está 'en contexto', posicionado. [...] todo discurso está 'situado', y que el corazón tiene sus razones" (Hall, 2010, p. 349).

Pese a la innegable diversidad cultural, propia de la sociedad peruana, las universidades del país siguen operando de

huk kausaykuna q'emiq, ichaqa mana chay kaqtachu rikukun kausay ukhupi. Imaynan rimaypin ninku: "qhelqapiqa imapas kallanya", ichaqa ruwayya kanan, chayya allin. Kay constitución política nisqapipas Perú suyupiq rimashanya kay huk kausaykunaq kasqanta, ichaqa manaya chay sut'ichakunchu tukuy kausaypi ni kay instituciones públicas y privadas nisqapipas. Ichqa reqsirichikuntaqya ayllukunaq munay ruwayninkutaqa: artesanía nisqata, tusuykunata, takiykunata, wayk'uykunata pas; ninchismancha, chay mana sasa-chakuyman apayuy ruwaykuna kay modernidad nisqapaq, ichaqa chaykuna allinta qolqeta tarichikun, kay turismo nisqaman q'emisqa kaspa (Barabas, 2005, pp. 274-275). Kay ruwaykunan reqsichiwanichis llaqtakunaq tukuy kausaynin mana allin qhawarisqa kasqanta, chaymi yachachiwanichis akllasqa ruwaykunalla munasqa kasqanta, wakinqa kaq cheqnisqalla, millasqalla, mana kay Nación nisqaman samarispa qasqan rayku.

Kay ñaupaq qhelqata ruwarimuni kay hatun yachay wasi nisqamanta kay huk kausaykunaq tarikusqanmantawan, chaypi q'emiyukuspa reqsisqayta, kausasqaytawan willarimunaypaq, yachaqa kasqaymanta yachacheq kasqaykama, ichaqa pisillapi. Chay hatun yachay wasi nisqa ukhupiqa cheqnikuyya kaq tukuy huk kausaykunapaq, yachaykunapaq, chaytaqya kunankama hinalla kashan Perú suyuntinpi. Imaynan nin Stuart Hall, llapanchismi qhelqanchis, rimanchis

manera monocultural, como la mayoría de sus homólogas en toda América Latina, continúan reproduciendo el racismo de diversas formas, usualmente ocultas, que para hacerlas visibles podemos nombrar: racismo cultural, social, económico, ambiental, o epistemológico (Mato, 2017, p. 189). Este avasallamiento monocultural ignora que "históricamente determinados sectores sociales han sido excluidos por razones étnicas, culturales o sociales, y dicha exclusión ha limitado enormemente la presencia de estudiantes [universitarios] de origen rural, campesino o indígena" (Villasante Llerena, 2007, p. 169). Como señala Mato,

estos formatos institucionales monoculturales no son pertinentes respecto de la diversidad cultural propia de las sociedades de las que estas universidades forman parte y conducen a desconocer las visiones de mundo, proyectos de futuro, lenguas, valores, conocimientos, modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos sociales culturalmente diferenciados. (2017, p. 189)

Mediante algunos programas de acción afirmativa, a partir de finales de la década de 1990, algunas universidades públicas han abierto sus puertas a los jóvenes de las comunidades étnicas amazónicas y andinas. Es el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, que entre los años 1998 y 2012 imple-

maypi kasqanchismanta pacha, imapi-pas kasqanchismanta pacha, ñaupá kausayninchismanta pacha, huk kausayninchismanta pacha. Ima rimasqanchispas hatarin maypi kausasqanchismanta pacha, chaymi rimayqa huk hawamanta pacha ruwakun, sonqonchistaq yachan imaynakasqanta (Hall, 2010, p. 349).

Tukuy kausaykuna Perú suyupi mana pakay atiy kashaqtin, hatun yachay wasikunaqa llank'ashanku huk kausayllata oqarispa, imaynan tukuy América Latina nisqapi tukuy hatun yachay wasikuna hina, kaqllata mirachishanku runapura cheqinakuypa, ichaqa pakasqata hinalla, rikurichinapaqtaq sutyiasunman racismo cultural, social, económico, ambiental, o epistemológico nispa (Mato, 2017, p. 189). Kay huk kausayllan saruchakuspa qonqachin ñaupaqmanta pacha tukuy ayllukunaq kausayninta, yachayninta huk hawaman churaspa, chaytaqmi tatichin tukuy ayllukunamanta wayna sipaskuna hatun yachay wasiman haykunanta (Villasante Llerena, 2007, p. 169). Imaynan wiraqocha Mato nisqa hina,

kay huk kausay ñanlla apariyqa manan kusachu kay tukuy kausaykuna sapanka llaqtakunapi kasqanpaq, kaq chay huk ñanlla puriyllapitaq q'emikun hatun yachay wasikuna, chhaynapi kaspan mana reqsiyman kamayunku tukuy kausaykunaq kasqanta, llank'aykuna qhawarikusqanta, lliu simikunata, reqsiykunata, imaymana

mentó el programa titulado *Modalidad de Ingreso para Aborígenes de la Amazonia* (MIAA). Dicha universidad permitió el ingreso directo de postulantes provenientes de las poblaciones originarias del país, hasta cubrir un porcentaje no superior del 2% de las vacantes de cada una de las escuelas profesionales (Burga, 2009, p. 109; Espinosa, 2017, p. 108). En otras universidades nacionales también se han impulsado programas similares, como en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga y la Universidad Nacional Agraria de la Selva de Tingo María. En el caso de la Universidad Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta), se establecieron diversos convenios directos con comunidades u organizaciones indígenas por los cuales se destinaba un número determinado de vacantes según cada convenio (Espinosa 2017:108). Como señala Oscar Espinosa (2017), la iniciativa para implementar estos programas de acción afirmativa provino de cada universidad y no correspondió a una política de Estado. Algunas de estas universidades, como la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, suscribieron convenios con la Fundación Ford para llevar adelante el programa conocido como Proyecto *Hatun Ñan: Caminos hacia la educación superior*, que inició en el año 2004. Este programa tuvo su par en la Universidad de la Frontera (Temuco, Chile): Proyecto *RÛPÚ*; con el cual se realizaron intercambios de experiencias,

yachaykunata, musoq yachaykuna puririchiykunata ayllukunamanta hamukta, África nisqa hawakunamanta hamukta, hinallataq tukuy hukniray kausayniyuq llaqtakunaqtapas. (2017, p. 189)

Chay acción afirmativa nisqa llank'aywanñan, 1990 nisqa watakuna tukukuy-piñan, wakin hatun yachay wasikuna kichariranku punkunkuta yunkamanta, qheswamantawan hamuk wayna sipas-kunaman. Kaymi aparikuran Universidad Nacional Mayor de San Marcos nisqapi, 1998-2012 nisqa watakunapin tanqariranchay Modalidad de Ingreso para Aborígenes de la Amazonia (MIAA) nisqata. Chay hatun yachay wasin chaskiranchay qharu ayllukunamanta wayna sipas-kunata mana imatapap mañaspalla, 2% de vacantes nisqa sapanka yachay t'aqapi hunt'anankukama (Burga, 2009, p. 109; Espinosa, 2017, p. 108). Huk mana qolqepaq kaq hatun yachay wasikunapipas tankarikuranmi chhayna llank'ariykuna, kay Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco nisqapi, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Universidad Nacional Agraria de la Selva de Tingo María nisqa-kunapipas. Kay Universidad Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta) nisqapitaq aparikusqa kikin ayllukunawan kusqa llank'aykuna, chaywantaq qespisqa chay hatun wasipi wayna sipas chaskiy, imaynas rimayninku karan chayman hina (Espinosa, 2017, p. 108). Imaynan Oscar Espinosaq nisqan hina, kay acción afirmativa llank'aykunaq paqariran san-

metodologías y estrategias sobre la aplicación de acciones afirmativas.

● *Mi experiencia como estudiante en la UNSAAC*

En el caso de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, que es el que mejor conozco, no se contaba con datos sobre la presencia de estudiantes indígenas en la institución, hasta donde llega mi información, lo mismo ocurría en otras universidades del país. Esto se debía a que a los estudiantes no se les solicitaba información acerca de sus características y orígenes culturales, porque la institución consideraba innecesario el acopio de este tipo de datos (Villasante, 2007, pp. 170-171). De acuerdo con Marco Villasante, quién fue el director del programa, el Proyecto Hatun Ñan recogió datos de cuatro semestres: durante el 2003 y 2004, y a estudiantes que ingresaron antes les invitaron a llenar la ficha de identificación étnica, con lo cual se identificó 4200 estudiantes con características indígenas de toda la población universitaria. De entre todos los estudiantes con características indígenas identificadas, 1068 respondieron a la invitación del Proyecto *Hatun Ñan* para ser parte del programa.

El Programa *Hatun Ñan* comenzó a funcionar con todos los estudiantes invitados que desearon participar de cada Escuela Profesional, mi persona fue parte del programa desde el inicio de éste, cuando cursaba el tercer semestre aca-

panka yachay wasikunaq munayninpin, manan Estado nisqa kamachikuywan-chu. Wakin yachaywasikunaqa, imaynan Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco nisqapas apariran kuskamanta llank'aspa Fundación Ford nisqawan, chhaynatan paqarichiranku 2004 watapi chay Hatun Ñan nisqataqa. Kay Hatun Ñanpa kuska llank'aqmasintaqmi tarikuran Universidad de la Frontera (Temuco, Chile) nisqapi, RÜPÚ nisqa sutiyasqa; chaywanmi tukuy tinkuykunata, ruwaykunata, llalliy ruwaykunatapas apariranku kuskamanta.

Kay Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco nisqa ruwaynintaqa reqsini allinta, chaypin mana reqsikurancho as allinta kay huk llaqtakunamanta hamuk wayna sipaskunamanta, reqsisqayman hinaqa, chhaynallataqmi kasqa sapanka Perú suyupi hatun yachay wasikunapipas. Manasya mañakuqchu kay tukuy kharu ayllukunamanta hamuk wayna sipaskunaq maymantas chayamunku chayta, nitaq imaynas kausayninku kasqantapas, chay hatun yachay wasikunapaqqa manasya imapaqpas allincho kanman chay yachay (Villasante, 2007, pp. 170-171). Marco Villasanteq willakusqan hina, paymi karan Hatun Ñanpi umalleq, kay Hatun Ñan nisqamanta pacha mañakusqa kay kharu ayllukunamanta hamuk wayna sipaskuna kausayninta reqsinapaq, chaywanmi tarikuran tawa waranqa iskay pachaq (4200) wayna sipaskunata llapan hatun yachay wasi ukhupi. Llapan tarisqanku wayna sipaskuna-

démico. De las doce o más personas que aparecían en la lista de invitados, solo cuatro o cinco compañeros participábamos regularmente en las actividades del programa, casi todos del mismo año de ingreso. Al inicio del programa, nos ofrecieron cursos de nivelación como razonamiento matemático, razonamiento verbal y charlas de motivación. Quedaba claro que los implementadores del proyecto, al iniciar, no tenían claro conocimiento de los problemas que enfrentábamos y requeríamos resolver los estudiantes de procedencia indígena y rural en las diferentes carreras profesionales de la universidad. Los problemas de los estudiantes eran diversos y no se limitaban a lo económico y académico, cada estudiante enfrentaba múltiples problemas: económicos, sociales, culturales, psicológicos, de aprendizaje, etc. En contraste, el programa apenas tenía un conocimiento general sobre nosotros. Como sostiene Manuel Burga (2009), la universidad no sabía cómo enseñarnos, con qué criterios interculturales, porque carecía de un plan estratégico de desarrollo. Los cursos que nos ofrecían no respondían a nuestros intereses y tampoco ayudaban a resolver nuestros problemas. Por ello algunos compañeros y compañeras consideraron que ser parte del *Hatun Ñan* era una pérdida de tiempo, sobre todo aquellos que tenían problemas económicos. El programa tuvo una concurrencia masiva en los inicios, cuando organizó un encuentro en el que se hizo entrega de

mantan kasukusqaku huk waranqa soqta pusaqniyuk (1068) Hatun Ñanpa wahakuyninta, chaypi yanapaywan kankupaq.

Kay Hatun Ñan nisqaqa qallariran llank'ayta llapan munaq wayna sipaskunawan, sapanka t'aqamanta, noqapas chaypin karani qallarisanmanta pacha, kinsa semestre nisqata wasapaspaña. Yaqapas chunka iskay niyoq nisqan wahasqa karayku, ichaqa pisaq hinallan tukuy ruwaykunaman rirayku, llapaykutaq kaq watapi haykuq. Hatun Ñan qallarishaqtinga yachachiwakku razonamiento matemático, razonamiento verbal y charlas de motivación nisqakunata. Qallariypiqa manaya paykunaqa (Hatun Ñan) hunt'asqatachu noqaykumanta yacharanku imatas munarayku chayta, ima sasachakupitaraq tarikurayku kay hatun yachay wasipi chayta. Noqaykuq sasachakupitaraq imaymanaya kaq, manaya qolqe tariyllachu, nitaq sapanka yachaykuna wasapayllachu, sapankaykuya tukuy llakikuyniyuq karayku: pisi qolqeyuq, mana runamasiykuwanpas nishutachu yachanakuyku kaq, tukuy ayllupi yachayniyupas saruchasqa, kausayniyupas k'umuyasqa, yachayniyupas pisiyasqa, imaymanaya. Kay Hatun Ñan nisqaqa hawan ukhullantaya yacharan kay ñak'ariyniykutaqa. Imaynan Manuel Burga (2009) nisqan hina, manan hatun yachay wasi yacharanchu imayna yachachiykuta, ima hamut'aykunata aypaspa, ichaqa manaya karanchu huk sut'i ñan khayna huk kausayniyuk wayna sipaskunaq puririchi-

materiales de estudio en el ambiente de la Biblioteca Central. En esta oportunidad, para quienes nunca habíamos recibido ningún tipo de apoyo, el programa resultó importante en nuestra vida universitaria.

El reducido número de estudiantes (entre 30 y 50) que participábamos con frecuencia en el programa, vimos en él un espacio de encuentro entre diferentes e iguales: carreras, procedencias y prácticas culturales diferentes y problemas similares, un espacio nuestro. Esto dio lugar a reflexionar nuestros problemas dentro de la universidad y desde el programa. Comenzamos a pensar el programa como nuestro y ello implicaba asumir sus logros y fracasos. Iniciamos sugiriendo a los responsables del programa sobre los cursos de nivelación que nos hacían falta realmente, pues hasta antes de esto el programa nos trataba a todos como un grupo homogéneo. Como es bien sabido, los programas funcionan cuando los actores involucrados hacen que funcionen. El director hizo caso a nuestros pedidos por carreras e implementó los cursos de nivelación de acuerdo con nuestros requerimientos, por grupos y en fechas diferentes. Esta mejora hizo que los estudiantes dejáramos de ver el programa como solo de apoyo económico y nos involucráramos más en las actividades académicas. Pero el interés de los estudiantes en el programa tuvo mayor convocatoria después del concurso de ensayos en el que los ganadores tuvie-

nanpaq. Ima yachaykuna qowasqankupas manaya tukuqchu llakikuyniykuwan, hinallataq mana sasachakuyniykutapas allchaqchu. Chaymi wakin yachaqmasyikuqa niqku manan kayqa allinyachiwasunmachu nispa, astawanpas mana qolqeyuk wayna sipaskuna. Qallariyninpiqa ashkhaya Hatun Ñanman hamuranku, kay Bibliote Central nisqapi huk hatun huñunakuy nisqa aparikuqtin. Chaypiya wakinqa kusiona taririkurayku kay yanapakuy noqaykupaq kasqanwan, mana hayk'aqpas ima chaskikuqpaqqa kusaya kay Hatun Ñanpa yanapakuynin karan.

Pisin llapan mink'asqamantaqa ima ruwaypipas tarikuq kayku, kinsa chunkachus icha pisqa chunkachus hinalla, chaypitaq noqaykupaq tarirayku huk hawachata tinkunaykupaq: sapanka yachay, kausay ima hukniray, ichaqa kaq sasachakuyniyuk. Chaypin qallarirayku sasachakuyniykumanta tapurikuyta, hatun yachay wasiq ukhunpi, Hatun Ñan nisqamanta pacha. Hatun Ñanta rikuriyku noqaykuqta hina, chayqa ima pantasqanpas utaq allin ruwasqanpas noqallaykupaqtaq kasqanta. Chaymi noqaykumanta umallikkunata mañakuq kayku ima yachaykunatas munarayku chayta, ichaqa Hatun Ñanqa llapaykuta rikuwakku huk nisqata hina. Yachasqan, kay llank'aykunaqa puririn allintaqa kikin chaypi tarikuq runaq puririchitinmi. Umallikqa hunt'an mañakuyniykuta kauspa, sapanka yachaq t'aqapaq munasqanman hina, ima pachapichus atinkuman hinataq. Kay llank'ariyanmi saqerayku huk hawapi qolqe mañaku-

ron un viaje de intercambio a la Universidad de la Frontera en Temuco Chile el año 2005, donde funcionaba el Proyecto RÜPÜ. El compromiso de quienes tuvimos la oportunidad de realizar el viaje fue mayor con el programa, participábamos en todas las actividades posibles. Algunos avances que se hicieron en el Proyecto RÜPÜ fueron emulados por *Hatun Ñan*, principalmente el llamado *Hatun Wasi* (la gran casa) y el centro de cómputo que tanta falta nos hacía para realizar nuestros trabajos. Así, el programa fue mejorando paulatinamente, y la reunión con los estudiantes se hizo parte de este proceso de mejora.

Sin embargo, hacia quienes éramos parte del programa de acción afirmativa o discriminación positiva, comenzó a surgir un rechazo por parte de algunos compañeros de clase y también de algunos profesores. Por ejemplo, después de mi retorno del viaje de intercambio de Temuco el 2005, uno de mis profesores del curso de *Antropología de los Sistemas Políticos II* me dijo: "Hola Vicente, *ayayero*⁽³⁾ del capitalismo". Dijo esto porque se había enterado de mi viaje a través de otro compañero que no era parte del programa y criticaba a los que éramos parte de él. Este mismo compañero, junto con otros, rompía los anuncios del programa en la Escuela Profesional. Asimismo, algunos estudiantes señalaban que el programa debía apoyar también a estudiantes de la periferia urbana que tenían problemas económicos y no solo a los que teníamos procedencia rural,

niykutaqa Hatun Ñan nisqamantaqa, hinaspá tukuy yachay tanqarimusqanman haykuyku. Chaywanpas manaraqmi nis-hutachu hamuqku wakin mink'asqaku-naqa, hatuntaqa qhawarinku huk atipana-kuyupi wayna sipaskuna aqllasqa tinkuyman Universidad de la Frontera, Temuco – Chile nisqata 2005 watapi chusaqtinkuña, chaypi tarikuran RÜPÜ llank'ay. Kaq pikunachus chay ch'usay-man rirayku, chayman hinaya astawan Hatun Ñanpiqa imatapas ruwariyku, tu-kuyupi tarikuyku. Chaymi kay RÜPÜ llank'asqanku qespichisqankutapas ru-warikullantaq kay Hatun Ñan nisqapi, kay Hatun Wasi nisqa, chay ukhupitaq puririchikuran Centro de Cómputo nisqa llapan wayna sipaskuna llank'anayku-paq. Chhaynatan pisimanta kay Hatun Ñan nisqaqa puriran, chaymantaqmi q'emikuran tinkuyupi ima mañakuytapas oqarikusqanwan.

Ichaqa, llapan chay Hatun Ñanpi kaq-paqa tukuy cheqnikuyya rihurimun in-tirupi, millayta qhawayuyta qallariranku yachaqmasiykuna, yachacheqniykupas. Kay Temuco 2005 nisqapi tinkuymanta kutimuktiymi huk yachacheqniy niwa-ran: "allillanchu Vicente, capitalismo llunk'uq" nispa, paymi yachachiran An-tropología de los Sistemas Políticos II nisqata. Chaytaqa niwan chay chusas-qayta yachaspa, chaytataqmi willakusqa huk yachaymasiy, chay yachaqmasiy-taqmi anchata cheqnikuq Hatun Ñanpi kaqkunata. Kay yachaqmasillakutaqmi qhasuq Hatun Ñanpa willakuy k'asqa-chisqankunata Antropología t'aqapi.

como diciendo: "por qué solo a ustedes". Mientras que otros pensaban que el programa intervenía en nuestras calificaciones, pese a que veían nuestro esfuerzo constante en las aulas y bibliotecas; aparte de trabajar para obtener ingresos.

Estos eran casos que enfrentábamos los estudiantes que formábamos parte del programa, de los cuales poco sabían los responsables del programa. Las tutorías que implementaron por facultades no ayudaron mucho, porque algunos profesores que realizaban este trabajo no cumplían con su labor o conocían poco de este proceso, especialmente los de las carreras de ingenierías. En algunos casos hasta fuimos discriminados por nuestros propios tutores y tutoras, solo pocos de ellos/as comprendieron nuestra situación y nos apoyaron realmente. Por ejemplo, en una ocasión uno de nuestros primeros tutores al revisar mi examen y encontrar errores ortográficos me dijo: "Aquí estás en la universidad, no estás en tu pueblo; tienes que escribir bien". Casos similares contaban otros estudiantes. Una de las compañeras relató que al entrar a una reunión en el *Hatun Wasi*, una tutora se agarró la nariz y dijo que olía feo el ambiente y pidió que echaran ambientador. Otro hecho lamentable se dio cuando el programa nos hizo entrega de mochilas con su logo de color negro y naranja, esto hizo más visible nuestra participación en *Hatun Ñan*, nos decían: "chico/a *Hatun Ñan*", es decir esto incrementó el re-

Chaymantapas, wakin yachaqmasyikuqa nishuta rimaqku kay yanapay chaskisqaykumanta, nikku: imanaqtintaq kharu ayllukunamanta hamukkunalla-paq chay yanapakuyri hamun, kay hatun llaqta ukhupi mana imayuqpaqtaq mana imapas kanchu nispa. Wakintaq nikku: kay Hatun Ñanpi kaqkunataqa yachacheqkunana yanapan yachachiykuna wasapanankupaq nispa, ancha munaywan qhelqakunata bibliotecakuna nisqapi ñawinchashaqtiyku, llank'anykupapas qolqe huñunaykupaq kashaqtin.

Kay sasachakuykunapin tarikurayku Hatun Ñan nisqapi kaqkunaqa, chaytataqmi pisita yacharanku Hatun Ñan umallikkuna. Yanapawanankupaq hamaut'a churawasqankupas manan allintachu yanapawaqku, wakinmi chaypi llank'ayta yacharanku, wakintaq mana, astawaqa chay ingeniería nisqa t'aqakunapi. Mayninpiqa kay yanapawaqniyku hamaut'akunapuni cheqniwaqku, waki-llanmi kausayniykuta yachaspa yanapawaqku. Huk kutinmi yanapawaqniyku hamaut'a noqatapas phiñarikapan millayta mana allin qhelqasqayta rikuspa, chaymi niwaran: kaypiqa hatun yachay wasipin kashanki, manan llaqtaykipichu; allintan qhelqanayki nispa. Chhaynallataqmi willakukku huk yachaqmasyikunapas. Huk sipasmi willakuran imaynatas huk warmi hamaut'a senqanta hap'iyukusqa Hatun Wasiman haykusqanmanta: millaytan kay ukhuqa asnashan, chay sumaq q'apariqwan hichaychis nispa. Chaymantapas huk mochila nisqatan qowaranku logo nisqayuqta,

chazo. De manera que la mayoría decidió usar las mochilas en otro espacio, menos en el universitario; sobre todo para viajar al pueblo de origen. Limitaciones de espacio impiden dar cuenta de las numerosas situaciones de discriminación que experimentamos los estudiantes de este programa de acción afirmativa. Y los problemas no se resolvían con la implementación de cursos de nivelación, autoestima e identidad cultural a quienes sufríamos discriminación y racismo, sino estableciendo campañas de educación antirracista dirigida a toda la comunidad universitaria, comenzando por los tutores del programa.

Como sostiene Fidel Tubino (2007), las políticas de acción afirmativa son parte de las políticas multiculturalistas que buscaban generar equidad de oportunidades en contextos fuertemente discriminatorios y asimétricos. En consecuencia, es importante asumir los activos y pasivos de este tipo de políticas aplicadas en América Latina. De acuerdo con Tubino, entre los activos se pondera la generación de mayor igualdad de oportunidades y la introducción en la agenda pública el tema de la discriminación y el racismo; y entre los pasivos señala la generación de tensiones sociales y culturales que no desembocan necesariamente en mejores formas de convivencia. Es decir, que disminuyen las tensiones sociales existentes, pero crean otras (Tubino, 2007, p. 91).

Definitivamente, el programa *Hatun Ñan* visualizó el problema de estudian-

hinaspa chaywan astawan Hatun Ñanpi kasqayku rikurikun, chaymi niwakkku: Hatun Ñan wayna sipaskuna nispa, niku-mancha chaywan astawan cheqniway-ninku poqorisqanta. Chaymi chay mochila nisqataqa ancha mana hatun yachay wasi ukhupiqqa ancha nishutachu apakachaqku, aswan llaqtankuman rinankupaq anchata apaqkku. Maycha rimay kanman kay Hatun Ñan nisqamanta, ichaqa manaya kaypi llapanta churaspaqa atiymanchu, pisilla mañawasqanku rayku. Chaymi sasachakuykunaqa mana autoestima e identidad cultural nisqa yachaykunawanchu allchakuran, sapanka cheqniykuna, rimaykuna, t'aqaykuna kausasqaykuqa, ichapascha allin kanman karan sichus kay campaña de educación antirracista nisqata llapan hatun yachay wasipi aparinkuman karan chayqa, kay yanapawaqniyku hamaut'akunamanta pacha qallarispá.

Imaynan Fidel Tubinoq (2007) willakusqanman hina, kay acción afirmativa nisqa llank'aykunaqa hamunku chay políticas multiculturales nisqamantaya, hinaspa mashkhanku llapa runapaq allin kausay kananpaq, chay nishu cheqnikuy, karunchasqa qolqeyuk mana qolqeyuk kausaykuna pisinanpaq. Chaymi kay llank'aykunataqa reqsina allin ruwayninkuta mana allin ruwasqankutapas llapan América Latina nisqapi. Tubinoq nisqanman hina, allin ñanpiqa reqsikun llapaq allin kausay paqarichisqan, hinallataq kay agenda pública nisqapi cheqnikuy nisqata apayusqanpi; mana

tes quechuas y amazónicas en la universidad, respecto a su aprendizaje, identidad y subsistencia, pero también generó tensiones y conflictos tanto a su interior como al exterior de este, entre estudiantes y profesores que formaban parte del programa y estudiantes, profesores y autoridades que no formaban parte del *Hatun Ñan*. Finalmente, a mediados de la segunda década del siglo XXI el programa cerró⁽⁴⁾. Si bien no resolvió los problemas de los estudiantes, avanzó y ganó espacio para el reconocimiento de los estudiantes quechuas, aymaras y amazónicas en la institución, y empoderó en el uso de sus prácticas culturales a buen número de estudiantes. Tras cerrar el programa, los estudiantes de origen andino-amazónico sintieron un vacío y decidieron gestionar ante la autoridad universitaria la continuidad de éste. Sin embargo, la autoridad de turno dio reconocimiento el 2019 al *Voluntariado Hatun Ñan* que funcionaba desde el 2016 como una organización de estudiantes universitarios con enfoque intercultural, como parte de la Unidad de Responsabilidad Social y no como continuidad de la anterior. Todo el avance que se había logrado con el proyecto *Hatun Ñan* respecto a la integración de estudiantes de origen andino-amazónico en la institución fue tirado por la borda. Es así como el espacio que se había construido (*Hatun Wasi*) para el funcionamiento del programa Hatun Ñan para el 2023 funciona como Centro de

allin ñanpitaq tarikun ch'eqmikuna paqarichiynin, chayqa manapuniya sumaq kausaymanchu llapa ruwasqan apayukun. Nikunmancha, sasachakuykuna pisiyachisqanta, ichaqa hukkunata paqarichillantaq chay llank'ayninpi (Tubino, 2007, p. 91).

Mana qonqayya Hatun Ñanpa llapa wayna sipaskunaq sasachakuyninta hatun yachay wasipi qhawarichisqanqa, imaynatas yachashanku chaymanta, kausayninku reqsiymanta, pis kanku, imas kanku chaymantapas, ichaqa paqarichillantaqya sasachakuykunata kikin Hatun Ñan ukhupi, kaq hatun yachay wasi ukhupipas, chayqa ch'eqmi wiñarín Hatun Ñan ukhupi yachaqkunawan, hamaut'akunawan, hinallataq mana chaypi kaq yachaqkunawan, hamaut'akunawan, kamachikukunawanpas. Chhayna kaqtinmi Hatun Ñanqa wisq'akapun 2014 nisqa watakunapi, manaña yachaqkunaq sasachakuyninta allcharanchu chaypas, allintan reqsirichiran hinaspá kallpacharan kausayninkuta chay tukuy kharu ayllukunamanta hamuk wayna sipaskunataq. Chaymi Hatun Ñan nisqa wisq'akapuktinga, yunka ayllukunamanta, qheswa ayllukunamanta hamuk wayna sipaskunaqa, ch'usaq tarikuspa, mañakusqaku hatun yachay wasi umalliqtaqa kaq Hatun Ñan kananpaq. Ichaqa, ña 2019 watapiña reqsirichikamun Voluntariado Hatun Ñan, ichaqa ña puririsqaña 2016 watamanta pacha, chaypas wayna sipaskunaq huñunakuspa puririchisqanta hinalla, Unidad de Responsabilidad Social nisqa ukhunpi,

Después de la intervención del programa de acción afirmativa ¿hubo algún interés por abordar el problema de los estudiantes de procedencia andino-amazónico en la institución? ¿Se cuenta con más datos y estudios sobre la presencia de estudiantes indígenas a la fecha? ¿Se plantea alguna política intercultural institucional? ¿Los tutores y demás docentes que colaboraron con el programa y recibieron capacitaciones en talleres, tienen propuestas para conducir la universidad hacia una práctica intercultural? La respuesta a todas estas preguntas es negativa. Todo quedó en el discurso y en artículos académicos, tal parece que nada se aprendió. Resulta menos conflictivo abordar estos temas y cerrar los ojos ante la diversidad cultural, algo que los académicos de la universidad han hecho por tradición. De manera que la discriminación y el racismo, en todos sus sentidos, se invisibilizan y normalizan en la institución.

- *Mi experiencia como docente en la UNSAAC*

Mi experiencia como docente en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) del 2017 al 2022, me ha permitido recoger diversos testimonios de prácticas racistas en distintas escuelas profesionales⁽⁵⁾. Por ejemplo, uno de mis estudiantes de Sociedad y Cultura en la Escuela Profesional de Ingeniería Eléctrica presentó en su testimonio los comentarios que un profesor le hizo (2019): "deja tu *mote*⁽⁶⁾ en tu casa", cuando lo escuchó *motosear*

mana ñaupaq Hatun Ñanpa qatisqanta hinachu. Chhaynatan Hatun Ñanpa q'ala ima allin ruwasqantapas huk hawaman wikchuspa chinkachikun. Kunanqa chay Hatun Wasi karan chaypas Centro de Cómputo hinan kapushan kay 2023 watapi.

Kay Hatun Ñan chinkasqanmanta pacha ¿ima tapukuyllapas kashanchu hatun yachay wasi ukhupi kay yunka ukhumanta, qheshwamanta hamuk wayna sipaskunamanta? ¿yachakushanchu hayk'as kashanku yunka ukhumanta, qheshwamanta hamuk wayna sipaskuna chayta? ¿llank'akushanchu kay política intercultural nisqa kay hatun yachay wasipi? ¿Hatun Ñanpi llank'aq hamaut'akuna, tukuy yachay chaskikuna, imallatapas ruwashankuchu kay hatun yachay wasipi interculturalidad nisqa aparikunanapaq? Kay tapukuykunapaq kutichiyqa manan tarikunchu. Q'alan qhepan rimayllapi, qhelqakunapi, manachus hina imapas yachakusqachu. Kaykunamanta, tukuy kausaykunamanta, ñawita ch'ilmispa mana rimayqa thakpi kayya, ichaqa hinatapuniya ruwaranku hamaut'akunaqa ñaupaqmanta pachapas. Chhaynatan runamasinchis cheqnikiyqa pakakun hinaspa manapas kanmanchu hina kan kay hatun yachay wasipiqa.

Kay Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) nisqapi llank'asqaypin, 2017-2022 watakunapi, reqsirini tukuy willakuykunata sapanka yachay t'aqapi. Huk yachachisqaymi willakuran huk hamaut'aq cheqnikiywan rimayusqanmanta:

en su exposición. Obviamente, el hecho no es propio de la UNSAAC, ocurre en otras universidades del país. Por ejemplo, el 2021 en las clases virtuales de la Universidad Nacional de Ingeniería (Lima), un profesor exigió a los estudiantes que vienen de provincia que hablen rápido, 'sin cantar y sin alargar las palabras', porque esto mostrará, según el profesor, que estuvieron en Lima y los hará sentir orgullosos y diferenciará del resto⁽⁷⁾. La discriminación lingüística es sumamente fuerte en el ámbito universitario. Yo mismo fui discriminado por un jurado evaluador de expedientes de concurso docente en la Escuela Profesional de Antropología de la UNSAAC en el año 2022, que invalidó una constancia de mi dominio de la lengua quechua emitida por el Ministerio de Educación que reconoce a mi persona como parte del Registro Nacional de Docentes Bilingües de Lenguas Originarias del Perú, bajo el pretexto de que se requería un certificado emitido por un instituto de idiomas. Ya antes había pasado por una experiencia similar en la Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco, en una evaluación para traductores e intérpretes en el año 2017, donde fui rechazado por la comisión por no escribir el quechua en *trivocalico*⁽⁸⁾. El hecho resulta plenamente absurdo en un país en el que 13.9% de la población tiene como lengua materna al quechua y se descalfique a hablantes del quechua por no contar con certificados y no hacer caso a estándares impuestos sobre la escritura

mot'ikitaqa wasikiapiya saqemunki nispa nisqa mana castilla simita allin rimasqanmanta. Chaymi aparikuska kay Escuela Profesional de Ingeniería Eléctrica nisqapi, noqataqmi reqsirini chayta Sociedad y Cultura nisqa yachachisqaypi. Kay rimaykunaqa manaya kay UNSAAC hatun yachay wasillapichu apakun, huk hatun yachay wasikunapipas kallantaqya kay Perú suyupi; 2021 watapi, Universidad Nacional de Ingeniería (Lima) nisqapi huk hamaut'a kharu ayllukunamanta hamuk yachaqninkunata nin: usqhayllatan rimanaykichis, mana takispalla, mana rimaykunata chutarispalla, chaymi rikuchinqa Lima hatun llaqtapi kasqaykichista, chaywantaq kusikuypitarikunkichis hinaspa hukkunamanta t'aqasunkichis. Rimaykuna cheqniyqa nishun kay hatun yachay wasikunapiqa, noqapunin huk hawaman churasqa tarikurani huk atipayman haykusqaypi, kay Escuela Profesional de Antropología nisqapi (UNSAAC-2022), chaymi mana reqsiyta munarankuchu qheswasimi yachasqayta, chaypas huk qhelqa Ministerio de Educación nisqamanta kashanqin. Kay Registro Nacional de Docentes Bilingües de Lenguas Originarias del Perú nisqapi tarikushaqtiy, sashachakuyta mashkharanku manan instituto de idiomas nisqapichu yachasqa nispa. Ñan ñaupaqpas khaynapitarikuraniña, Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco nisqapi mana chaskiwarankuchu kay traductores e intérpretes nisqapaq, 2017 watapi. Chaypiqa karani t'aqasqa mana trivocalico nisqapi

del quechua desde las instituciones del Estado y bajo sugerencia de académicos que ni hablan quechua. De manera que la práctica racista es multidimensional, vincula el lugar de origen (provincia) con la cultura y las prácticas lingüísticas, más allá de jerarquizar los grupos humanos en base al color de la piel (Zavala y Córdova, 2010, pp. 27-32). El racismo no solo opera entre estudiantes, docentes y estudiantes, sino también entre docentes, que en algunos casos llegan hasta a apodarar a sus colegas. Así también, se establece una jerarquía clasista, racista y patriarcal entre docentes nombrados y entre nombrados y contratados, a estos últimos los llaman como 'maltratados', quienes a su vez deben mantener perfil bajo si quieren permanecer con trabajo. Todo esto muestra que la universidad arrastra antiguas estructuras coloniales que son reproducidas desmesuradamente, lejos de ser cuestionadas y erradicadas.

La normalización de prácticas racistas se evidencia aún más con la movilización de pueblos originarios y la población indignada por la corrupción y la dictadura del gobierno ilegítimo de Dina Boluarte (diciembre 2022 – febrero 2023), sobre lo cual poco o nada han dicho los académicos *extractivistas* de las universidades. Apenas lo hicieron después de que la policía ingresara con tanques y numerosos efectivos a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos el 21 de enero del 2023, para detener agresivamente a estudiantes y campesinos

qhelqaskaymanta. Kaykuna kaskanqa mana chaninniyuqmi kay Perú suyupi 13.9% nisqa runakuna qheswasimi ñaupaq rimaq kashaqtinku, hinaspa mana paykunata reqsikuyta munanmanchu mana certificado de estudios nisqayuc kaqtinku, hinallataq kay qhelqay yachaykuna Estado nisqamanta kamachikamusqan mana kasusqanku rayku, chay mana qheswa simi rimakkunaq qhelqapi nisqanta kasuspa. Chayqa, runamasinchis cheqnikuyqa tukuymi, kan kay tiyasqanchis hawamanta, yachayniyuk, rimayniyuk kasqanchismanta, mana kay hawa qaranchis hukniray kasqallanmantachu (Zavala y Córdova, 2010, pp. 27-32). Chhaynatan kay runamasinchis cheqnikuyqa tarikun mana yachaqu-naq tinkuyllanpichu, astawanpas kay hamaut'akunaq rimayninpi, chaymi mayninpiqa sutiyanu ima hamaut'amasinkuta millay rimaykunawan. Kallantaqmi kaq hawamanta urayman cheqnikuspa qhawayunakuy kikin hamaut'akunapi, nombrasqa kaqkunapi, hinallataq kay nombrasqakunawan mana nombrasqa kaqkunawan, kay qhepakunataq sutiyanu maltratados nispa, chaykunataq upallalla kananku k'umuyasqa sichus mana llank'anankuta saqeyta munankuchu chayqa. Chaykun yachachiwanchis imaynan kay ñaupá saruchakuykuna colonia nisqamanta pacha kunankama aysarikamus-han chayta, nitaq ima tapukuyupas utaq chinkachiy atiyas tarikunchu chaypaq.

Kay runamasinchis cheqniyqa astawanmi rikurichikun kay llaqtakunaq ha-

que se alojaban en dicho campus universitario. Los manifestantes que viajaron de provincias a la capital fueron tratados de indios ignorantes, ociosos, vándalos, violentistas, azuzadores y terroristas, a quienes con insultos les pedían volver a sus pueblos. Su voz no fue escuchada porque desde los tres poderes corruptos del Estado se construyó un discurso que afirmaba que los manifestantes de provincias eran manipulados por líderes radicales de izquierda, como si se tratara de sujetos pasivos y sin capacidad de poder comprender la crisis política del país. Así, desde el poder político se estigmatizó a los pueblos originarios como indios ignorantes, vándalos y terroristas, junto a toda una población indignada por la corrupción y el genocidio provocado durante dicho gobierno, ante lo cual las universidades se han pronunciado escasamente y solo después de la presión de sus estudiantes.

tariyini, kay suwakuyllaman kama-chikkunaq haykusqanpi, Dina Boluarte, mana llaqtaq munasqan auqaywan, sipiywan kamachikusqanpi (diciembre 2022 – febrero 2023), chaymantataqmi mana imachatapap rimarinkuchu kay hatun yachay wasikunapi llank'aq hamaut'akuna, chay yachaykuna orqokuna. Ña policía nisqa Universidad Nacional Mayor de San Marcos (21 de enero del 2023) nisqata tanquekunawan haykuqtinña, chaypitaq mana pita mayta mancharispa cheqnikiywan llaqta runakunata, ayllu runakunata, yachaqkunata ima hap'iyunku samasqanku ukhupi. Kay qharu llaqtakunamanta, ayllukunamanta Lima riqтатаq k'amiyunku mana yachaq indiokuna, qellakuna, ch'eqmi ruwaqkuna, terroristakuna nispa, llaqtaykichisman kutiychis imatan kaypi munankichis nispa. Chaymi ima mañakusqankupas mana kasusqachu karan, kay gobierno nisqamanta, congreso nisqamanta, poder judicial nisqamantawan rimay hamun: kay hatarikkunaqa kamachisqan kanku chay izquierda radical nisqa umallikkunawan nispa, manapas paykuna reqsinkumanchu kay Perú suyupi sasachakuy kausay kasqanta hina, mana ima yachayniyuqta hina. Chhaynatan reqsirichikamun tukuy ayllukunata kay Estado nisqamanta pacha, mana yachayniyuqta hina, ch'eqmi ruwaqta hina, terroristata hina, llapan llaqtakunatawan kuskata, chay suwakuy, runa sipiy cheqnisqanku rayku, chaymantataqmi hatun yachay wasikunaqa mana imatapap rimarinkuchu, yachaq-

3. La emergencia intercultural en la universidad

Dado que la diversidad cultural es una característica fundamental de la sociedad peruana, resulta urgente la transformación de la universidad en una institución intercultural. A partir de la nueva Ley Universitaria 30220, que no incluye el reconocimiento de la diversidad cultural del país, todas las universidades se han enfocado en el licenciamiento y la acreditación, siguiendo por supuesto la lógica del mercado (la mercantilización del conocimiento o el capitalismo cognitivo) y un modelo eurocéntrico de educación que es impuesto desde la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU). En este largo proceso, los académicos de distintas universidades públicas y privadas poco se han ocupado en construir un modelo educativo que responda a la realidad peruana. Si bien es cierto que los modelos educativos de las universidades presentan secciones amplias de argumentos teóricos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, estas son letra muerta. Dado que el enfoque intercultural en la educación superior sigue siendo un discurso esotérico de lingüistas y antropólogos especializados (Burga, 2009, p. 110).

Es más, la distinción entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturali-

kuna nishuta rimayman qatiyuktinña pisisa rimakacharinku.

3. Kay intercultural nisqa uskhaylla hatun yachay wasipi aparikunan

Hukniray kausaykunan tukuy kan kay Perú suyupi, chaymi kay llapan hatun yachay wasikunaqa llank'ananku usqhaylla kay kausaykunata mana qonqaspa. Kay Ley Universitaria 30220 (mana kay kama-chikuypi rimanchu lliu kausaykuna kasqan) qallarísqanmanta pachan llapan hatun yachay wasikuna mashqharinku licenciamiento nisqata kay acreditación nisqatawan, chay qhatuyman-rantiyman qhawarisqa (yachay qhatuy nisqaman), Europa nisqa yachaykunata qatipaspa kay Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU) nisqaq kamachikuyninta ruwaspa. Kay ruwaypin, pisita hatun yachay wasikunaqa qhawarinku Perú suyupi kausaykunata hinaspa mana llank'ankuchu chayman hina musoq yachachikuykunata. Ichaqa, wakin hatun yachay wasikunapiqa anchata rimakun kay multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad nisqakunamanta, nitaqya chay rimaykuna qespintaqchu. Chaymi kay enfoque intercultural nisqaqa antropólogok, lingüístak manchay rimayllan kay hatun yachay wasikunapiqa (Burga, 2009, p. 110).

Astawanpas, chay multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad nisqakuna mana sut'ichu kay modelo educativo universitario nisqapi, imaynan kay Modelo Educativo de la UNSAAC (2017)

dad en los modelos educativos universitarios son poco claros, por ejemplo, el Modelo Educativo de la UNSAAC (2017). Por limitaciones de espacio no haré referencia a cada una de estas categorías, pero resulta necesario definir la interculturalidad. El concepto de interculturalidad es polisémico; es decir, que "se ha transformado en un significante con una pluralidad de significados, los cuales afloran de acuerdo con la multiplicidad de situaciones comunicativas y lugares de enunciación" (Tubino y Flores, 2021, p. 10). En ese sentido, resulta importante distinguir entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica. De acuerdo con Tubino y Flores, la interculturalidad funcional es bastante superficial y no ataca de raíz el problema de la diversidad.

La interculturalidad "funcional", como enfoque y propuesta, se limita a visibilizar y valorizar la diversidad sin desvelar, cuestionar y corregir las raíces de la desigualdad persistente que producen injusticias y procesos contrarios a la democratización. En ese sentido, el interculturalismo funcional puede, inconscientemente, contribuir a enmascarar, naturalizar, generalizar, agravar o perpetuar las relaciones de dominación y de exclusión ya existentes. (Tubino y Flores, 2020, p. 10)

De modo que resulta conveniente enmarcarse en una interculturalidad crítica que busca visibilizar las asimetrías socio-culturales existentes como desigualda-

nisqapi. Ichaqa mana sapankamantachu rimasaq, kay interculturalidad nisqallata ch'uyayachisaq. Chaypas kay interculturalidad nisqaqa tukuy rimayniyukmi, hinaspawach'irin tukuy rimaykunapi, maymantas rimakun hinataq (Tubino y Flores, 2021, p. 10). Chhayna kaqtinmi t'aqakunan kay interculturalidad funcional chay interculturalidad crítica nisqamanta. Tubinowan Floreswan willakusqanman hina, kay interculturalidad funcional nisqaqa manan saphinmanta-chu ima sasachakuytapas orqon, hawallantan chimparun.

Kay interculturalidad "funcional" nisqaqa, huk qhawariywan llank'aywan hinaqa, munachispallan reqsichin kay huk kausaykunataqa, mana saphinmanta allchaspaw, tapukuspa, rikuchispa kay mana allin kausaykunata, chaymi mana kanchu justicia nisqallapa runapaq. Chhayna kaqtinmi kay interculturalidad funcional nisqaqa as-tawan haykuchinman yuyayllapi mana sut'i reqsiyman hinaspaw chay cheqnikuspa t'aqaykuna, saruchakuykuna ima kaqlla kanman. (Tubino y Flores, 2020, p. 10)

Chaymi puririna kay interculturalidad crítica nisqa ñanpi tukuy mana allin kausaykuna rikuchinapaq, chay ñaupaw saruchakuykuna política nisqapi kaqlla watan watan kananpaq, hinallataq llaqta ukhupi, llank'aykunapipas (Tubino y Flores, 2020, p. 10), mana kaq chay saruchakuykuna pakaspa chinkachinapaq, runamasinchis cheqnikuykuna, cheqnispa

des injustas y persistentes ligadas a las asimetrías políticas y socioeconómicas (Tubino y Flores, 2020, p. 10), a fin de no caer en el enmascaramiento y la naturalización de la dominación, la exclusión y el racismo existente. Dado que un proyecto intercultural lucha por el respeto de las diferencias culturales y se enfrenta a todas las formas de desprecio y marginación presentes en la vida cotidiana, así como en las instituciones públicas o privadas (Ansión, 2007, p. 44). En ese sentido, procura romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, a fin de reforzar identidades tradicionalmente excluidas y construir una convivencia de mutuo respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2000, p. 7). Así, de acuerdo con Walsh:

La interculturalidad es distinta, en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el "otro" pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia – la capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrá-

t'aqaykuna pakasqa kananpaq. Chay proyecto intercultural nisqaqa llapan kausaykuna mana saruchasqa kananpaqya llank'an, tukuy kausaykunata munakuywan rikunapaq, mana millasqa, alqochasqa kausaykuna apaq runakuna intiru hawapi rikukunanpaq (Ansión, 2007, p. 44). Chaymi tukuyta mashkhan llaqa ayllukuna saruchakuykunawan, chay pisiachisqa kausaykunata kallpachaspa mashkhan allin kausayta llaqa runakunapaq, mana pita mayta qonqaspa (Walsh, 2000, p. 7). Walshpa nisqan hina:

Kay interculturalidad nisqaqa hukni-raymi, sasa tinkuykunaman rikch'akuspa, chay tupaykunapi huk kausaykunata reqsispa chaskiy, mashkhan llank'ayta runakunawan, yachaykunawan, ruwaykunawan sapanka tupaypi; chay tupaykuna reqsiymi paqarimun chay wakin runa t'aqakuna pisiyachisqa kharunchasqa kasqanwan, qhapaqyaywan waqchayaywan kharunchasqa kasqanwan, kamachikuykunapas hinallataq, chaywanmi llaqa ruwaykunapi pisiyasqata qhawarikun kay ayllupi kausayniyuk runakunata, mana yachaqta, mana kausaqta, mana ima kallpayukta hina. Chayqa, manan huk kausayniyoq runakunata reqsiyllachu, hinaspa imaynatapas chaskiy, imaynan ruwashanku chay liberalismo multicultural ukhunki hinachu. Nitaqmi mana kausaqta hina ayllukuna qhawariychu, ñaupá kausayllanta munaspa. Astawanpas, mashkhakunqa tinkuyku-

tico y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. (Walsh, 2000, pp. 9-10)

En palabras de Tubino y Flores (2020) la interculturalidad "crítica" como enfoque y propuesta constituye una exigencia de justicia y de democratización. Pues...

De lo que se trata es de evidenciar que las injusticias culturales, la discriminación y el racismo son resultado de un complejo proceso histórico y, al mismo tiempo, estructurantes de una convivencia tóxica que es preciso recomponer y transformar. Para ello, es preciso deconstruir las condiciones institucionales e intersubjetivas que impiden una deliberación pública inclusiva de la diversidad y fomentar relaciones de mutuo reconocimiento, reciprocidad y cooperación social. Además, es preciso liberar a las personas de las relaciones de explotación, de exclusión y de opresión en los intercambios económicos y sociales. Eso requiere políticas de equidad económica que corrijan los arreglos de fondo que generan privaciones, exclusión o crisis ecológica, y permitan que los más desaventajados del orden so-

nata, chhalaykunata, munay kausaykunata ayparinapaq llapa runakunaq yachayninwan, munayninwan, ruwayninwan, anchata ayllupura rimarispa. (Walsh, 2000, pp. 9-10)

Tubinowan Floreswan (2020) nisqan hina, kay interculturalidad crítica nisqaqa allin kausaytaya mashkhan llapa runapaq, imapas allin allchasqa kananpaq. Chayqa

Rikuchiytan munan mana allin kausaykunata, cheqniykunata, saruchakuykunata, ñaupaqmanta pacha kasqanta, chaywantaq cheqmillapi kausay kasqanta, chaymi tukukunan. Chaypaqmi q'ala ruwasqakunata paskaspa hukmanta puririchina kuskamanta llank'ayta, aynita, reqsichiykunata llapa runapaq. Chaymantapas, orqonan runakunata tukuy saruchakuykunamanta, cheqniymanta, llapa rantiykausaymanta. Ichaqa chaypaqqa kamachikuykunaya kanan llapa runapaq kaq, mana pita mayta pisiyachispa, mana pita mayta oqarispa, chhaynatan allchakunan ukhunmanta pacha chay cheqnikuykuna, ch'eqmikuna, Pachamama sasachakuykuna, chaywantaq llapa ayllu runakuna aypananku allin kausayman, imaynata huk runakuna aypanku hina. (Tubino y Flores, 2020, pp. 10-11)

Chaypaqmi allchana tukuy ruwaykunata sapanqa t'aqapi, chaypitaqmi tarikun hatun yachay wasi. Chay mana allin kausaykunaqa manan tukukunmanchu chay hatun yachay wasikuna ayllukuna

cial puedan acceder a bienes, servicios o recursos preciados como cualquier otro ciudadano. (Tubino y Flores, 2020, pp. 10-11)

En ese sentido, es necesario transformar las instituciones fundamentales de la sociedad, y una de ellas es la universidad. No basta con crear universidades interculturales en regiones donde hay mayor población originaria, como se ha venido realizando, sino de que todas las universidades asuman esta responsabilidad, aunque tristemente se sostenga "que una educación para la diversidad es un obstáculo para el desarrollo" (Cuenca y Ramírez, 2015, p. 60). La diversidad cultural no es un problema de los pueblos originarios, afrodescendientes y grupos culturalmente diferenciados, sino una realidad compartida. De manera que es indispensable el accionar de todos los peruanos: indígenas, blancos, mestizos, cholos, negros, mulatos, asiáticos, árabes, etc., de establecer relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática (Walsh, 2000, p. 7). En consecuencia, la universidad peruana no puede seguir operando bajo criterios coloniales, clasistas, patriarcales, racistas y monoculturales. Tiene la responsabilidad de asumir críticamente su accionar indiferente frente a la realidad del país, y de enmarcarse en una perspectiva de pluralismo epistemológico, dando cabida a otras "visiones de mundo, lenguas, co-

ukhupi kamayllawanchu, llapa hatun yachay wasikunan q'epirikunanku chay llank'ayta, ichaqa nikunya llapa runapaq yachachiyqa sasachakuyumi allinkausayman aypanapaq nispa (Cuenca y Ramírez, 2015, p. 60). Chay huk kausaykunaqa manaya chay ayllukunaq huchallanchu, llapa Perú suyupi tiyaq runaqa. Chaymi llapanchismanta llank'ana chaytaqa: ayllurunapas, mistipas, cholopas, negropas, mulatopas, asiaticopas, árabepas, tukuy pas., mashkhana tupaykunata, ruwaykunata, kausaykunata, yachaykunata, imakunatapas kuskamanta, huk ruwaykunata oqarispas, allin kausayta mashkhaspa (Walsh, 2000, p. 7). Chayqa, manaya allinchu kay hatun yachay wasikunaq ruwayninpa, ñaupá hinalla llank'ashanku, runata t'aqaspa, warmikunata saruchaspa, runakunata cheqnispas, huk kausayllata oqarispas. Huchayuyqmi kanku chayta mana rikuyta munaspa ruwasqankumanta, chaymi oqarinanku llapa yachaykunata, huk qhawariykunata, huk simikunata, reqsiykunata, ruwaykunata, kausaykunata tukuy ayllukunamanta, mana pitapas qonqaspa (Mato, 2017, p. 194).

Chikan asikunapaqmi, kay siglo XXI nisqapi tukuy hatun yachay wasikunaq ruwasqan, ñaupá ruwaykunamanta hap'ipakuspa yachaykuna akllasqanku, wakinta pisiyachispa (Chakrabarty, 2008), manan qonqaspa atikunmanchu chay europeo nisqakunak yachaynintaqa, yachaqninkuna, qhelqaqninkunata, pitapas, ichaqa qonqaspa atikunman huk ayllukunaq reqsiyninta,

nocimientos, modos de aprendizaje, modos de producción de conocimientos, sistemas de valores, y demandas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, así como... de otros grupos culturalmente diferenciados" (Mato, 2017, p. 194).

Es increíble que en pleno siglo XXI estas instituciones académicas con raíces coloniales continúen practicando una ignorancia selectiva y asimétrica (Chakrabarty, 2008), tal que está prohibido ignorar a los teóricos de la cultura europea, a sus pensadores, escritores o poetas mientras que está permitido ignorar por completo "las lenguas, visiones del mundo, conocimientos, modos de aprendizaje y producción de conocimientos, valores y proyectos societarios" (Mato, 2017, p. 194) de la realidad de los pueblos andinos, amazónicos y afroperuanos. Esta ignorancia selectiva resulta especialmente irónica frente al hecho de que "el mundo culto europeo ignora prácticamente todo de las culturas periféricas, o sustituye ese desconocimiento por un aura de exotismo imaginado" (Galcerán, 2010, p. 14).

Ideas finales

Señalar a estas alturas a los pueblos originarios como ignorantes e invisibilizar sus *mundos*, como se efectuaba en la colonia, es plenamente un absurdo; estas son descalificaciones infundadas de académicos miopes con complejo de superioridad que odian la diversidad cultural

siminta, yachayninta, ruwayninta, kausayninta, llank'aykuna munariyninkutapas (Mato, 2017, p. 194). Yachashpa qonqaymi asinapaq, kay europeo yachaqkunataq atinman llapa ayllukunaq yachayninta qonqayta, mana mayqentapas oqarispa, utaq chaypa rantinta kaka llau ninman chay tukuy kausaykunata (Galcerán, 2010, p. 14).

Tukukuy hamut'aykuna

Kunankama llapa ayllukunata mana yachaqta hina reqsiyqa, tukuy yachayninkuta pakaspaqa, imaynan ñaupaq ruwakusqa hinaqa mana allinchu; chayqa hamun chay ñausa yachaqkunaq simimanta, paykuna qhawakunku allin yachayniyuqta hina ichaqa cheqninkutaq

peruana bajo el pretexto de la modernidad. Basta recordar esas políticas de limpieza étnica, blanqueamiento, construcción nacional y más, que han quedado en el pasado como políticas de la muerte. Así, la ignorancia se establece en el lado de los académicos que niegan la diversidad cultural para seguir operando cómodamente desde la monoculturalidad insostenible. La diversidad cultural no es un "modelo" que hay que elegir de acuerdo con gustos, intereses y conveniencias, es una realidad que hay que enfrentar y no seguir negando bajo ningún pretexto de salvación moderna.

Es momento de romper en las universidades con viejas estructuras coloniales y pretensiones universalistas que surgieron de tradiciones culturales y procesos históricos muy particulares (Chakrabarty, 2008). Por ello es necesario liberar la universidad de mano de los dogmáticos de la racionalidad occidental que están encargados de reproducir, mantener y gestionar la supervivencia de ese sistema dominante monocultural (Burga, 2009; Galcerán, 2010). Dado que la producción y transmisión de conocimientos nunca fueron y no son actividades neutras y libre de valores, como comúnmente se piensa, sino que están atravesados por las formas más perniciosas de poder: la colonialidad del saber/conocer (Germaná Caveró, 2018, p. 26). Pero este "cambio sistemático requiere capacidad, liderazgo, apoyo, tiempo, coraje, reflexión, determinación y solidaridad" (Tuhiwai Smith, 2017, p. 16).

huk kausaykunata, kayqa qhepachiwasunmi allin puriyamanta nispa. Ichaqa pi-sillapi yuyarispaqa, ñaupaqmanta pachaya tukuyta ruwakuran chay huk yachaykuna chinkachinapaq, chaymi su-tiyakuran limpieza étnica, blanqueamiento, construcción nacional nispa, chaywantaqmi mashkhakuran tukuy kausaykuna chinkachiyta. Chayqa mana yachaqaqqa manañaya ayllu runachu, mana yachaqaqqa kapun kunanqa chay hatun yachay wasipi llank'aqkuna, huk kausayllata tanqarispa kuisisqa tiyanku, ichaqa manaya chay allinñachu llapa runapaq. Chay huk kausaykuna, yachaykuna, reqsiyqa manaya munasqanchisman hina akllanapaqchu, llank'anaya allinta mana ima chansata mashkhaspa.

Ñan chayamunña pacha chay ñauparuwaykuna hatun yachay wasikunapi tukunapaq, chaykunaqa paqariran huk ruwaykunaq chaupinpi, mana llapa ruwaypa ukhupichu (Chakrabarty, 2008). Chaymi usqhaylla orkuna kashan kay hatun yachay wasitaqa chay huk yachayllawan llank'aq runakunaq makinmanta, paykunan chayta mirachinku, purichinku, mashkhanku chay kausachiyta wiñaypaq (Burga, 2009; Galcerán, 2010). Manaya yachaykuna paqarichiyqa, nitaq hukkunaman yachachiyqa ch'uya ñanpichu purin, yachasqapas hina chayqa huk kamachikuykunaq munasqantaya ruwakun, chaykunaq yachayninman hina (Germaná Caveró, 2018, p. 26). Ichaqa, chaymanta lloqsiyqa manaya phawayllachu, reqsina, umallina, q'emina, kallpachana, tapurikuna, munana, huñuna-

Un país tan diverso como el Perú, requiere de universidades interculturales en las que todos/as podemos aprender de todos/as, donde prime el diálogo de saberes y se tomen en serio y como equivalentes los conocimientos, prácticas sociales, creencias, valoraciones, y diversas formas de vida de todo el país, porque pensar el Perú como Estado-Nación con una sola cultura y lengua, ya no es la referencia (Tubino y Flores, 2020; Ansion, 2007). Mientras la universidad siga operando bajo epistemologías dominantes que ignoran las prácticas y saberes que no están producidos en función a las metodologías hegemónicas aceptadas, no promete ningún cambio ni desarrollo para la diversidad del país. Por consiguiente, la universidad debe ser el centro de partida para "construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas" (Walsh, 2000, p. 10). Aunque es preciso advertir que estos encuentros también suelen ser desencuentros. Ya que la colaboración intercultural en la producción de conocimiento no es una panacea, hay conflictos. Pero más allá del carácter conflictivo de los encuentros culturales y el mutuo reconocimiento, se debe ponderar el aprendizaje que se producen entre ambas culturas (Ansión, 2007; Mato, 2017). Y en ese proceso de construcción del mutuo aprendizaje y respeto por la diversidad cultural la universidad tiene un rol preponderante como institución académica, antes que operar como una satélite al margen de la realidad existente.

kuspa pachata mashkhaspa ruwana (Tuhuiwai Smith, 2017, p. 16).

Perú suyu hina tukuy kausayniyuqqa munan hatun yachay wasikunaq llapa runapaq kichasqa kanantaya, chaypi kuskamanta yachanankupaq, kuskamanta huk yachaykuna t'aqwerinankupaq, mana mayqen yachaytapas panpaman churaspa, kausaykunatapas, ruwaykunatapas, tukuy kausaykunatapas oqarinankupaq, manaya allinñachu huk similla, huk kausaylla ñaupaqman churayqa, Perú suyuqa mana huk kausayllawanñachu puririnan, chayqa chinakananmi kunanqa (Tubino y Flores, 2020; Ansion, 2007). Sichus kaqlata kay hatun yachay wasikuna tanqarinqaku huk hawamanta hamuk yachayllata ñaupaqman churaspa chayqa manaya ima allinmanpas haykuyta atikunqachu llapa ayllukunapaq. Chaymi ima ruwaypas qallarinan kay hatun yachay wasikunaq chaupinmanta pacha, tanqarikunan tupaikuna, rimaykuna, tukuy yachaywan tarinakuykuna, kaq ima ruwaykunawanpas kуска (Walsh, 2000, p. 10). Kuskamanta llapapaq llank'ayqa manaya phawayllachu, sasachakuykunapas rikhurinmi chay ruwaypi. Ichayqa chay sasachakuymanta ayqespan mashkakanan kuskamanta reqsinakuyta, kuskamanta yachayta (Ansión, 2007; Mato, 2017). Chay ruwaypitaqmi, kuskamanta yachaypi, munanakuypi, kanan hatun yachay wasiq ruwaynin, q'emispa purichinanpaq, mana kharullamantachu llank'anan manapas llaqtakunaq kausaynin ukhupichu kanman hina.

REFERENCIAS

ÑAWINCHASQA QHELQAKUNA

- Ansion, J. (2007). La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En Juan Ansion y Fidel Tubino (eds.) *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. PUCP – Universidad de la Frontera.
- Barabas, A.M. (2005). Movimientos indígenas y etnografía: un balance del siglo XX. En Gloria Artís (Coord.) *Encuentro de voces: La etnografía de México en el siglo XX*. INAH.
- Bernales, E. (1981). Origen y evolución de la universidad en el Perú. *Revista Mexicana de Sociología*, 43(1), 455-506.
- Blaser, M. (2008). La ontología política de un programa de caza sustentable, *Red de Antropologías del mundo*, N°4, 81-107.
- Bretón Solo de Zaldívar, V. (2013). Etnicidad, desarrollo y 'Buen Vivir': Reflexiones críticas en perspectiva histórica. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, N°95, 71-95.
- Burga, M. (2009). A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2005. *Revista: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, N°3, 105-116.
- Cotler, J. (2017). *Clases, Estado y Nación en el Perú*. IEP.
- Cuenca, R. y Ramírez A. (2015). ¿Interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad? Sistema universitario y población indígena. En Ricardo Cuenca (ed.) *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdad*. IEP.
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa ¿Estamos ante el final del predominio cultural europeo?* Ensayo Tusquets.
- Degregori, C.I. (2013). *Del mito del Inkarrí al mito del progreso. Migración y cambios culturales*. IEP.
- Espinosa, O. (2017). Educación Superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. *Anthropologica*, 35(39), 99-122.
- Galcerán, M. (2010). La educación universitaria en el centro del conflicto. En Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.) *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Traficantes de Sueños.

- Germaná Cavero, C. (2018). Colonialidad/descolonialidad de la universidad peruana. *Pluriversidad* N°25, 25-40.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana, IEP UASB, sede Ecuador, Envión Editores.
- Harris, M. (2018). *Antropología cultural*. Alianza Editorial.
- Hobart, M. (2012). Introducción: ¿El crecimiento de la ignorancia? En Beatriz Pérez (ed.) *Antropología y desarrollo: Discursos, prácticas y actores*. Catarata.
- Lamana, G. (2022). *Cómo piensan los "indios": Los intelectuales andinos coloniales y la cuestión del racismo*. PUCP-CBC.
- Lévi-Strauss, C. (2009). *Raza y cultura*. Cátedra.
- Lynch Gamero, N. (2021). La universidad y el poder en el Perú: los últimos cien años. *Investigaciones Sociales*, N°44, 251-257.
- Mato, D. (2017). Superar el Racismo oculto e interculturalizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. *Revista + E versión en línea*, 7(7), 188-203.
- Mignolo, W. (2006). *La opción descolonial: el pachakuti conceptual de nuestro tiempo*. UNAM-IIS.
- Moreno Feliu, P. (2014). *De lo lejano a los próximo. Un viaje por la antropología y sus encrucijadas*. Editorial Universitaria Ramón Arece – UNED.
- Santos, B.S. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata, S.L.
- Tamayo Herrera, J. (2016). Aportes para la historia de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. *Revista Universitaria*, N°141, 67-87.
- Tubino, F. y Flores, A. (2020). *La interculturalidad crítica como política de reconocimiento*. PUCP.
- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En Juan Ansion y Fidel Tubino (eds.) *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. PUCP–Universidad de la Frontera.
- Tuhiway Smith, L. (2017). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Txalaparta.
- Universidad Nacional de Arte Diego Quispe Tito del Cusco. (2019). *Estructura curricular*. UNADQTC.
- Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba. (2019). *Modelo educativo*. UNIQ.

- Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. (2017). *Modelo educativo de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco*. UNSAAC.
- Villanueva Urteaga, H. (1992). *La universidad Nacional de San Antonio Abad del Cuzco*. Cusco. En Juan Ansion y Fidel Tubino (eds.) *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. PUCP–Universidad de la Frontera.
- Villasante, M. (2007). La diversidad sociocultural y la equidad educativa en la UNSAAC. En Juan Ansion y Fidel Tubino (eds.) *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. PUCP–Universidad de la Frontera.
- Viveiros de Castro, E. (2004a). Perspectival anthropology and the method of controlled equivocation. *Tipití Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America* (2)1, 3-22.
- Viveiros de Castro, E. (2004b). Perspectivismo y multinaturalismo en la América indígena. En Surrallés, A. y García, P. (eds.) *Tierra adentro. Territorio indígena y percepción del entorno*. IWGIA.
- Walsh, C. (2000). *Propuestas para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación.
- Zavala, V. y Córdova G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. PUCP.

NOTAS

- (1) Considerando que "el etnocentrismo es la creencia de que nuestras propias pautas de conducta son siempre naturales, buenas, hermosas o importantes, y que los extraños, por el hecho de actuar de manera diferente, viven según modos salvajes, inhumanos, repugnantes o irracionales" (Harris, 2018, p.30). En tal sentido, el "el etnocentrismo reduce a los otros a un estereotipo, a una caricatura humana, resumida en la fórmula 'barbaros' o 'salvajes'" (Moreno Feliu, 2014, p.26).
- (2) Hoy conocida como Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- (3) Se entiende como "adulador".
- (4) Algunos años después, Marco Villasante Llerena, impulsor y director del programa falleció (2017).
- (5) La referencia es parte de otro trabajo más amplio que vengo realizando.
- (6) El mote o mut'i es el maíz hervido que se acostumbra a comer en los Andes cusqueños y otras regiones del país.

⁽⁷⁾ Ver video en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=LVigmFsmwnc>

⁽⁸⁾ Se refiere al uso de tres vocales en la escritura quechua que se busca estandarizar desde el Estado, sin considerar las distintas variantes del quechua y el uso de cinco vocales en algunas variantes.



Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe



Promoviendo la educación superior para todas las personas

EDUCACIÓN HÍBRIDA EN UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA

WITH THE TERRITORY INTERACTION

EDUCACIÓN DIGITAL

UNIVERSIDADES EN PANDEMIA

REFLEXIÓN INVESTIGATIVA

ess • Educación Superior y Sociedad

Vol. 35 No. 1 (2023)

ESCUELA INDÍGENA

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

INTERNACIONALIZACIÓN

TRAYECTORIAS UNIVERSITARIAS EN STEM

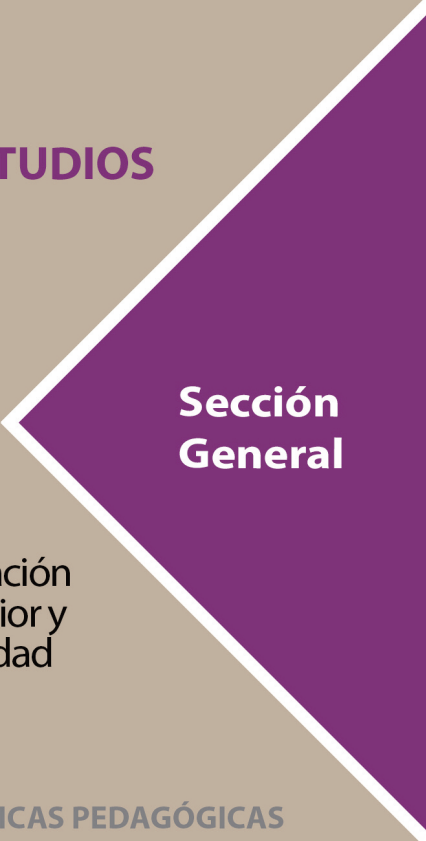
RACISMO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

INTERCULTURALIDAD EN LA ES

HABILIDADES BLANDAS DIGITALES

EDUCACIÓN SUPERIOR Y EDTECH

ACOMPANAMIENTO ACADÉMICO



Sección General

1. Inclusión y acceso en universidades chilenas: El caso de la Política de Gratuidad

Inclusion and access in Chilean universities: The case of Gratuity Policy

Relmu Gedda-Muñoz¹ @  Juan Antonio Carrasco-Bahamonde² @ 

¹ Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.

^{1,2} Universidad Autónoma de Chile, Santiago, Chile.

RESUMEN

El desarrollo de políticas orientadas a la inclusión y equidad a nivel global ha cobrado especial relevancia en los últimos 40 años. Chile cuenta con un sistema de Educación Superior (ES) que tuvo un importante crecimiento mediante la expansión de la provisión privada, no obstante, desde 2016 se implementan políticas públicas que fortalecen la garantía de derechos por parte del Estado. En este sentido, la política de Gratuidad es una importante iniciativa orientada a la inclusión socioeconómica en ES, que brinda acceso a este nivel educativo para los estudiantes de menores ingresos. La política ha tenido un amplio alcance, pero en el grupo de universidades más selectivas esto no se ha manifestado con la misma fuerza. La investigación se planteó explorar los efectos de esta política respecto a la composición socioeconómica de la matrícula en universidades chilenas. Para ello se desarrolló un estudio cuantitativo, comparativo y transversal, que incluyó datos de 42 de las 54 universidades con matrícula nueva al 2022. Entre los principales resultados se observa que el efecto de la política de Gratuidad es heterogéneo en universidades y que posee menos impacto en el grupo de instituciones más selectivas. En conclusión, la política de Gratuidad es un avance sustantivo para la inclusión de la diversidad en la ES chilena, no obstante, los mecanismos de acceso a la ES aún se orientan fuertemente al rendimiento en pruebas de selección estandarizadas y los contextos socioeconómicos de origen de los estudiantes, disminuyendo los efectos de esta política en las universidades selectivas.

Palabras clave: Educación Superior; Inclusión; políticas educativas; selección universitaria; Gratuidad

Inclusion and access in Chilean universities: The case of Gratuity policy

ABSTRACT

The development of policies aimed at inclusion and equity at a global level has gained special relevance in the last 40 years. Chile has a Higher Education (HE) system that had significant growth through the expansion of private provision, however, since 2016 public policies that strengthen the guarantee of rights by the State have been implemented. In this sense, Gratuity policy is an important initiative aimed at socioeconomic inclusion in HE that provides access to this educational level for lower-income students. The policy has had a wide scope, but in the more selective group of universities this has not manifested itself with the same intensity. The aim of the research was to explore the effects of this policy on the socioeconomic composition of enrollment in Chilean universities. For this purpose, a quantitative, comparative, and cross-sectional study was developed, which included data from 42 of the 54 universities with new enrollment by 2022. Among the main results, it is observed that the effect of the Gratuity policy is heterogeneous in universities and that it has less impact on the most selective group of institutions. In conclusion, the Gratuity policy is a substantive advance for the inclusion of diversity in Chilean HE, however the access mechanisms to HE are still strongly oriented to the performance in standardized selection tests and the socioeconomic contexts of origin of the students, reducing the effects of this policy in selective universities.

Keywords: Higher Education; inclusion; Educational Policies; university selection; Gratuity

Inclusão e acesso nas universidades chilenas: o caso da Política de Gratuidade

RESUMO

O desenvolvimento de políticas voltadas à inclusão e equidade em nível global ganhou especial relevância nos últimos 40 anos. O Chile possui um sistema de Educação Superior (ES) que teve um crescimento significativo por meio de processos de expansão da oferta privada, no entanto, desde 2016 políticas públicas foram implementadas para fortalecer a garantia de direitos por parte do Estado. Nesse sentido, a política de gratuidade é uma importante iniciativa voltada à inclusão socioeconômica na ES que possibilita o acesso a esse nível educacional para estudantes de baixa renda. A política teve um alcance amplo, mas no grupo de universidades mais seletivas isso não se ma-

nifestou com igual intensidade. O objetivo da pesquisa foi explorar os efeitos dessa política na composição socioeconômica das matrículas nas universidades chilenas. Para isso, um estudo quantitativo, comparativo e transversal foi desenvolvido, que incluiu dados de 42 das 54 universidades com novas matrículas até 2022. Entre os principais resultados, observa-se que o efeito da política de gratuidade é heterogêneo nas universidades e que tem menos impacto no grupo mais seletivo de instituições. Em conclusão, a política de gratuidade é um avanço substantivo para a inclusão da diversidade na ES chilena, no entanto, os mecanismos de acesso à ES ainda são fortemente orientados para o desempenho em testes de seleção padronizados e para os contextos socioeconômicos de origem dos alunos, reduzindo os efeitos dessa política em universidades seletivas.

Palavras-chave: Ensino Superior; Inclusão; políticas educacionais; seleção universitária; Gratuidade

Inclusion et accès dans les universités chiliennes: le cas du Principe de Gratuité

RÉSUMÉ

Le développement de politiques visant à l'inclusion et à l'équité au niveau mondial a acquis une importance particulière au cours des 40 dernières années. Le Chili a un système d'enseignement supérieur (ES) qui s'est considérablement développé grâce à l'expansion de l'offre privée, cependant, depuis 2016, des politiques publiques ont été mises en œuvre pour renforcer la garantie des droits par l'État. À cet égard, le principe de gratuité est une initiative importante visant à l'inclusion socio-économique dans l'enseignement supérieur, qui donne accès à ce niveau d'enseignement aux étudiants à faible revenu. Cette politique a eu une large portée, mais elle ne s'est pas manifestée avec la même force dans le groupe des universités les plus sélectives. L'objectif de la recherche était d'explorer les effets de cette politique sur la composition socio-économique des inscriptions dans les universités chiliennes. À cette fin, une étude quantitative, comparative et transversale a été développée, qui comprend des données provenant de 42 des 54 universités ayant enregistré de nouvelles inscriptions en 2022. Parmi les principaux résultats, on observe que l'effet du principe de gratuité est hétérogène dans les universités et qu'il a moins d'impact sur le groupe d'établissements le plus sélectif. En conclusion, le principe de gratuité est une avancée substantielle pour l'inclusion de la diversité dans l'enseignement supérieur chilien. Cependant les mécanismes d'accès à l'enseignement supérieur sont encore fortement orientés vers la performance dans les tests de sélection standardisés et les contextes socio-économiques d'origine des étudiants, réduisant les effets de cette politique dans les universités sélectives.

Mots clés: Enseignement Supérieur; Inclusion; politiques éducatives; sélection universitaire; Gratuité

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, se advierte un interés creciente en torno a cómo los sistemas educativos son capaces de incluir a los diversos estudiantes y que estos puedan desarrollar más plenamente su potencial educativo y social (Ainscow, 2020; UNESCO, 2005). Tanto los nuevos escenarios productivos como la demanda creciente de un acceso no discriminatorio a la educación traen consigo desafíos relevantes para los sistemas formativos en sus distintos niveles.

En este contexto, las nociones de equidad e inclusión educativa se han consolidado como conceptos clave en el discurso de las políticas educacionales (Carrasco-Bahamonde & Gedda, 2022; López *et al.*, 2018), y la inclusión educativa es entendida como “un paso más” respecto de la integración. En esta, los grupos priorizados se asimilan a los patrones generales y a la cultura de la institución educativa, mientras en el caso de la inclusión, es la institución la que adapta los entornos formativos, de tal modo que aquellos grupos incluidos no tengan que renunciar a su cultura. Por lo tanto, el concepto no se remite sólo a la educación orientada a las necesidades especiales de aprendizaje, sino a las distintas formas de exclusión social que se trasladan al sistema educativo, que pueden desagregarse en la dimensión del acceso a las oportunidades educativas, la participación a través de los procesos educativos y el logro de los resultados académicos (Blanco, 2006).

En esta perspectiva, la inclusión educativa no tiene tanto que ver con adoptar un determinado enfoque metodológico, sino con un proceso de aprendizaje social complejo en contextos específicos (Ainscow, 2020). Desde el punto de vista de la equidad, Ainscow *et al.* (2012) enfatizan que las estrategias de cambio sistémico para una educación más inclusiva poseen un carácter cada vez más problemático en el contexto de fragmentación de los sistemas educativos, a partir de la creencia de que la competencia puede favorecer las experiencias y los aprendizajes de los estudiantes. Esta situación desconoce que la distribución desigual de los estudiantes en el sistema educativo según sus características de origen, condición socioeconómica, grupo étnico, género, características culturales o competencias académicas, entre otros, se contraponen a las nociones más vigentes sobre la equidad.

El concepto de equidad conlleva un compromiso de corresponsabilidad entre agentes públicos y privados, con respecto a la amplitud de escenarios, procesos y resultados de los sistemas educativos. Así, un conjunto de políticas y acciones que se orientan por el principio de la equidad, buscan reducir barreras de acceso, pero también reducir la variabilidad en los resultados educativos y la asociación entre estos y las condiciones de origen de los estudiantes (Bonal & Bellei, 2018), en búsqueda de sociedades más democráticas y cohesionadas.

Ahora bien, la transición desde la educación secundaria a la superior en los países de la región, y Chile particularmente, se caracteriza por segmentar a los estudiantes por su condición socioeconómica, lo que se traduce en contextos de exclusión y crecientes niveles de desigualdad (Acuña & Arévalo, 2009; Donoso & Cancino, 2007; Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcés, 2017) expresados también en los procesos de acceso y selección a las Instituciones de Educación Superior (IES). El presente trabajo brinda evidencia y un marco de discusión en torno a las políticas de inclusión socioeconómica y su vínculo con la composición del estudiantado universitario en Chile. De este modo, se propone vincular la noción de inclusión a las transiciones educativas de estudiantes a la formación universitaria, en el contexto de una reforma que modifica la política de financiamiento y busca reducir las barreras económicas de acceso a la educación superior (ES).

Chile, desde el año 2016, impulsa una política de Gratuidad en arancel y matrícula para los estudiantes provenientes de los primeros seis deciles por ingresos, la cual busca proveer y garantizar mayores posibilidades de acceso y permanencia a los estudiantes de niveles socioeconómicos más desfavorecidos. Existen investigaciones que han evaluado esta política de Gratuidad desde diversas perspectivas, como los resultados académicos de estudiantes (Flores *et al.*, 2020), la retención (Díaz, 2019; Munizaga *et al.*, 2019), la transición hacia la educación superior (Espinoza & González, 2016), entre otros. No obstante, se desconoce cómo ha afectado esta política a la diversificación de la composición del estudiantado en las universidades chilenas, sobre todo en aquellas más selectivas en sus procesos de admisión.

1.1. Gratuidad en el subsistema universitario en Chile

El sistema de ES en Chile está dividido en dos subsistemas, el técnico-profesional (que incluye los Centros de Formación Técnica [CFT] e Institutos Profe-

sionales [IP]) y el universitario. El subsistema universitario está constituido por 58 instituciones, las cuales poseen el 56,4% del total de la matrícula de pregrado del sistema de ES, equivalente a 683.217 estudiantes, con matrícula mayoritariamente de mujeres (54,8%) (Servicio de Información de Educación Superior [SIES], 2022). Estas instituciones se encuentran distribuidas en las 16 regiones del país y su titularidad se divide en universidades públicas y privadas. Entre estas últimas, a su vez, existen universidades privadas denominadas “tradicionales”, en contraposición a las universidades de carácter privado que fueron creadas con posterioridad a 1980.

A nivel global, como también Latinoamericano y chileno en particular, ha existido un fuerte énfasis en la ampliación de la matrícula en ES (Bernasconi, 2015; Gedda-Muñoz & Villagrán-Del Picó, 2020; Ricchiardi & Emanuel, 2018). Esto ha diversificado los perfiles de estudiantes que postulan e ingresan a la universidad (Teixeira *et al.*, 2017) y en consecuencia, tanto los gobiernos como las propias instituciones han desarrollado estrategias académicas, de financiamiento y organizativas para enfrentar los nuevos retos que se les han presentado (Espinoza & González, 2016; OCDE, 2013; Santelices *et al.*, 2021; Venegas-Ramos & Garín, 2020). Para el caso chileno, entre estos fenómenos destacan las nuevas políticas de acceso equitativo e inclusivo, así como también las nuevas estrategias de financiamiento, que han derivado en mayor financiamiento público para los estudiantes de estratos socioeconómicos más bajos (Díaz, 2019).

La política de Gratuidad universitaria se comenzó a implementar en 2016 a partir de una “glosa presupuestaria” sin sustrato jurídico que asegure su financiamiento, quedando sujeta a la discusión anual y la disponibilidad de recursos. No obstante, esto no impidió que cerca del 50% de los estudiantes de universidades adscritas a Gratuidad fueran beneficiarios y se les liberara de pagar el arancel anual (Contraloría General de La República, 2020). Sin embargo, en ese año se inició el diseño de un proyecto de Ley que brindara mayor certeza jurídica y permitiera incluir la Gratuidad como una política estable, que además buscaba modernizar el sistema de ES chileno.

Así, en 2018 se promulga la Ley 21.091 de Educación Superior, que institucionaliza la Gratuidad como una de las formas de financiamiento del sistema. El modelo que se inició solo para universidades se abre a nuevas instituciones de ES, incluyendo CFT e IP, que históricamente absorbían la demanda de es-

tudiantes de menores ingresos. La Gratuidad financia la matrícula y arancel por toda la duración de una carrera (más un año) para los estudiantes de los primeros seis deciles por ingreso. Esta política se articula con el sistema de aseguramiento de la calidad en un nivel institucional, de tal manera que para acceder a la Gratuidad las instituciones de ES deben contar con acreditación institucional avanzada o de excelencia (4 años o más, sobre 7 años como máximo); deben estar constituidas como organizaciones sin fines de lucro; ser parte del Sistema Único de Admisión (SUA); y contar con un 20% de matrícula de primer año pertenecientes a los cuatro primeros deciles. Una problemática derivada es que esta política educativa financia un “arancel regulado” por el Estado, el cual mediante una comisión de expertos determina el valor anual de las carreras en ES, normalmente por debajo del costo real contemplado por las propias instituciones. Además, norma los costos de matrícula y titulación, asunto que las IES siempre habían determinado de forma autónoma (incluyendo un rango desde “sin costo” hasta más de USD 4.000), aspectos que impactan fuertemente en las instituciones más prestigiosas y selectivas que desarrollan investigación y programas de formación avanzada, pues históricamente el financiamiento institucional proviene en gran medida de los aranceles de pregrado.

A continuación, en la tabla 1, se presenta la distribución de matrícula de universidades por sexo, tipo y territorialidad para el año 2022. Se han ordenado los datos por el volumen de estudiantes.

Al mismo tiempo, según los datos de la encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN), la distribución de la matrícula en 1990 en la ES por quintil de ingresos mantenía una alta concentración en los quintiles de mayor nivel socioeconómico, a saber, el quintil IV y V (66,5% de la matrícula total), con una menor participación de los quintiles I, II y III (33,5%). Al mismo tiempo, la participación de mujeres alcanzaba el 44% del total de la matrícula. Luego de la implementación de diversas políticas, incluidas las de financiamiento, así como el propio desarrollo de los proyectos educativos de las instituciones de ES, y la presión que ejercen diferentes movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios entre 2006 y 2013, en el año 2017 la matrícula de los quintiles IV y V significaba el 39,2%, mientras los quintiles I, II y III alcanzaba el 60,8%. Las mujeres, a su vez, superaban el 50% de la matrícula total del sistema de ES chileno.

Tabla 1. *Distribución de matrícula 2022 en Universidades***Clasificación de institución, territorialidad y sexo**

Clasificación institucional	Matrícula mujeres	% Matrícula mujeres	Matrícula hombres	% Matrícula hombres	Matrícula total 2022	Porcentaje total
Universidades Privadas Particulares (UPP)	195.396	58,8%	137.054	41,2%	332.450	48,7%
UPP región metropolitana	117.597	56,4%	91.058	43,6%	208.655	62,8%
UPP regiones no metropolitana	77.799	62,8%	45.996	37,2%	123.795	37,2%
Universidades Públicas Estatales (UPE)	99.630	52,6%	89.737	47,4%	189.367	27,7%
UPE región metropolitana	36.680	49,1%	38.019	50,9%	74.699	39,4%
UPE regiones no metropolitana	62.950	54,9%	51.718	45,1%	114.668	60,6%
Universidades Privadas Tradicionales (UPT)	79.646	49,3%	81.754	50,7%	161.400	23,6%
UPT región metropolitana	18.577	47,9%	20.191	52,1%	38.768	24,0%
UPT regiones no metropolitana	61.069	49,8%	61.563	50,2%	122.632	76,0%
Total	374.672	54,8%	308.545	45,2%	683.217	100,0%

Fuente: Elaboración propia con base en datos del SIES, 2020, 2022.

Este aumento de la cobertura ha permitido una mayor participación en la ES de aquellos sectores sociales históricamente excluidos. El sistema educativo terciario en Chile permite que alrededor de 1.210.000 mil estudiantes ingresen a la ES (SIES, 2022), de los cuales sobre el 60% corresponde a estudiantes de los tres primeros quintiles, mientras que, siete de cada diez estudiantes son los primeros en su familia en alcanzar este tipo de educación (OCDE, 2013). Sin embargo, es necesario señalar que dada la composición y características de este grupo de estudiantes, pertenecientes a sectores de menores ingresos, sin experiencia familiar en el sistema universitario, con trayectorias educativas diversas y con condiciones vitales también diversas, encuentran diferentes obstaculizadores durante los procesos de postulación, acceso, transición y trayectorias educativas, enfrentando un entorno que no les es propio y que

se encuentra configurado para acoger y asistir a aquellos estudiantes que provienen de sectores que típicamente han estado en contacto con el ámbito universitario (Reay *et al.*, 2009; Soto-Hernández, 2016; Tarabini & Ingram, 2018).

1.2. Financiamiento de la Educación Superior en Chile

Las políticas de financiamiento comprenden tres mecanismos principales: becas parciales, acceso a créditos provistos por el Estado o la banca privada y la Gratuidad. Los programas de becas para financiar los aranceles, así como las becas que entregan montos en dinero para manutención y alimentación, corresponden a mecanismos focalizados que seleccionan a los estudiantes según criterios socioeconómicos. De los sistemas de créditos para el financiamiento de aranceles, los que poseen mayor cobertura son el Crédito por Fondo Solidario, de uso exclusivo para estudiantes de universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), y el Crédito con Aval del Estado (CAE). Este último es otorgado a estudiantes de todas las instituciones de ES que se encuentran acreditadas Institucionalmente por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), y corresponden a créditos otorgados por el sistema financiero privado, donde el Estado opera como aval. Por último, de manera destacada, se encuentra la política de Gratuidad (PG) que permite financiar matrícula y aranceles de estudiantes de los primeros seis deciles por ingresos, y que a diferencia de los créditos, no requiere devolución y opera como aporte directo del Estado a las instituciones. Considerando los tres mecanismos descritos, 357.704 estudiantes fueron beneficiarios de estas políticas en el año 2020, lo que representa el 56% del total de matrícula de pregrado de las universidades chilenas. La distribución de los recursos económicos invertidos por tipo de beneficio para la ES, se puede observar en la tabla 2.

Como es posible apreciar, el Estado aporta a la ES montos cercanos a los mil millones de dólares anuales (1.012 millones en promedio los últimos cinco años), de tal modo, que el incremento del presupuesto de Gratuidad se asocia a la reducción de los aportes en créditos y becas. Es importante destacar que la Gratuidad fue promovida como respuesta a la intensificación de un ciclo de manifestaciones sociales producidas desde 2006, visibilizadas en ES en 2011 (Aguilera-Ruiz, 2012; Donoso & Sehnbruch, 2011), que habían puesto en cuestión la baja inversión pública y las desigualdades socioeducativas que se reproducen en el acceso a la ES (Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Tabla 2. Montos invertidos en beneficios Estatales, años 2010 al 2020**Montos en millones de US dólares**

Beneficio	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Gratuidad	---	---	---	---	---	---	162,017	305,193	391,852	448,189	465,427
Becas	174,865	198,678	256,786	335,232	386,422	463,353	407,386	313,606	263,641	240,980	218,230
Créditos	381,060	447,754	475,782	496,798	513,554	516,887	467,456	389,163	344,726	329,516	315,332
Total	555,925	646,431	732,567	832,030	899,976	980,239	1036,857	1007,962	1000,218	1018,687	998,989

Fuente: Elaboración propia con base en datos del <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/proceso-historico>

Económico [OCDE], 2009). Aun cuando Chile pasó a ser de los países con mayor inversión en ES con un 2,7% del PIB (OCDE, 2020), este importante esfuerzo lo mantiene, junto con Japón, Estados Unidos, Reino Unido, Corea y Australia, entre los países de la OCDE donde la inversión privada continúa siendo superior a la inversión pública en este ámbito (OCDE, 2019), básicamente debido a los altos costos de los aranceles y matrícula, solo superados por Estados Unidos e Inglaterra (Zapata *et al.*, 2021).

La distribución de beneficios, aportes Estatales y la cobertura para el financiamiento de la ES se presenta en la tabla 3. Es relevante señalar que, al agrupar las universidades por tipo (pública, privada o privada tradicional), se puede indicar que las universidades estatales (UPE) concentran la mayor proporción de estudiantes beneficiarios de la Gratuidad (46,6%), mientras las universidades privadas (UPP) tienen la mayor proporción de estudiantes con becas.

Al 2020 el 36% de estudiantes universitarios posee el beneficio de la gratuidad (230.128 personas), el 10,6% cuenta con becas (67.798) y casi otro 10% mantiene créditos universitarios (tanto crédito de Fondo Solidario como Crédito con Aval del Estado: 59.778). Es decir, con mucho, la Gratuidad es el tipo de financiamiento con mayor cobertura en las universidades. El mecanismo de asignación difiere por tipo de beneficio, mientras las becas se asignan a las personas, los créditos y la Gratuidad mantienen requisitos para las personas (nivel de ingreso de las familias) y las instituciones donde éstos se matriculan (estar acreditadas, entre otros). De esta forma, los beneficios no se distribuyen homogéneamente, sino que se configuran situaciones específicas dependiendo de las características de la matrícula (estudiantes) y las universidades

Tabla 3. Beneficios por tipo de Universidad, año 2020**Número y distribución porcentual de estudiantes**

	Beneficio	UPE	UPT	UPP	Total general
Becas	N	10.206	8.653	48.939	67.798
	%	15,1	12,8	72,2	100
Crédito FS	N	10.916	10.147	0	21.063
	%	51,8	48,2	0	100
CAE	N	5.487	5.354	27.874	38.715
	%	14,2	13,8	72	100
Gratuidad	N	107.147	76.763	46.218	230.128
	%	46,6	33,4	20,1	100
Sin Beneficios	N	43.600	47.079	190.330	281.009
	%	15,5	16,8	67,7	100
Total	N	177.356	147.996	313.361	638.713
	%	27,8	23,2	49,1	100

Fuente: Elaboración propia con base en: CAE (Crédito con Aval del Estado) emanado del Ministerio de Educación (MINEDUC), Comisión Ingresos; Gratuidad obtenido de Contraloría General de la República; Becas y Crédito Fondo Solidario obtenido de MINEDUC, Datos Abiertos.

Nota: Crédito FS: Crédito Fondo Solidario; CAE: Crédito con Aval del Estado; UPE: Universidades Públicas Estatales; UPT: Universidades Privadas Tradicionales; UPP: Universidades Privadas Particulares.

(calidad, nivel de investigación, entre otros). Así, existen universidades que poseen sobre un 70% de estudiantes con Gratuidad, al mismo tiempo que existen universidades, equiparables en niveles de calidad e investigación, que poseen una menor cobertura de esta política, porque una parte importante de sus estudiantes se encuentran en el grupo de mayores deciles por ingresos. Finalmente, las instituciones que no están adscritas a la Gratuidad, tampoco pueden entregársela a sus estudiantes, aunque estos se encuentren dentro de los primeros seis deciles por ingreso.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

El presente estudio es de carácter cuantitativo, de tipo descriptivo, comparativo y transversal. Se incluyeron datos de 42 de las 54 universidades con

matrícula de primer año vigente al 2022. De ellas, 15 son Públicas o Estatales (UPE), nueve son Privadas Tradicionales (UPT) y 18 son Privadas Particulares —no tradicionales— (UPP). Para el análisis comparativo de la tendencia de matrícula de primer año entre el 2015 y 2022 se excluyeron las universidades que no contaban con registros completos en el Servicio de Información para la Educación Superior del Ministerio de Educación (SIES-MINEDUC) y en el Consejo Nacional de Educación (CNED).

Los indicadores utilizados para describir a los estudiantes matriculados en ES universitaria son: el establecimiento educacional de origen y el puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) o Prueba de Transición a la ES (PDT). El colegio de origen, y haber asistido a colegios particulares pagados, ha sido señalado por diversas investigaciones como un indicador del nivel socioeconómico en Chile, dada su condición altamente segregadora en la organización del sistema escolar nacional (Bellei, 2013; Catalán & Santelices, 2014; Duk & Murillo, 2019; González *et al.*, 2017).

La organización del nivel escolar divide los establecimientos educacionales según su dependencia: los establecimientos públicos, ya sean administrados por los Municipios o Servicio Local de Educación que reciben subvención total del Estado y no tienen costo para las familias; los particulares subvencionados corresponden a colegios de administración privada, con subvención parcial y supervisión Estatal; los particulares pagados son completamente de pago y con una supervisión Estatal menor. También existen las escuelas de administración delegada, consistentes en centros educativos de enseñanza secundaria que fueron traspasadas por el MINEDUC a asociaciones y gremios productivos. La matrícula del nivel secundario de educación escolar en Chile se muestra en la Tabla 4.

En cuanto al puntaje en la PSU o PDT, se ha considerado que sus resultados están altamente correlacionados a lo que las familias han podido otorgar en cuanto al acceso y oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, también a las características sociales del hogar (Faúndez *et al.*, 2017). Los puntajes PSU/PDT de los estudiantes de nivel socioeconómico alto son mayores que los de los demás estudiantes (Acuña & Arévalo, 2009; Canales, 2016; Contreras *et al.*, 2016; Faúndez *et al.*, 2017).

De esta forma, las siguientes variables fueron incluidas en el estudio: número y porcentaje de matrícula de establecimientos educacionales municipales,

Tabla 4. *Matrícula de estudiantes de nivel secundario en Chile, años 2015 y 2021***Número y distribución porcentual por titularidad o dependencia**

Dependencia	N 2015	% 2015	N 2021	% 2021
Municipal y Servicio Local de Educación	324.936	35,9%	324.749	35,0%
Particular Subvencionado	460.075	50,8%	473.196	51,0%
Particular Pagado	74.649	8,2%	84.695	9,1%
Corporación Delegada	45.593	5,0%	44.828	4,8%
Total	905.253	100,0%	927.468	100,0%

Fuente: Elaboración propia con base en datos del MINEDUC

servicios locales de educación (públicos); de colegios particulares subvencionados (concertados); de colegios particulares pagados (privados); puntajes promedio en puntos en PSU o PDT; matrícula total de la institución; y adscripción a Gratuidad. Estos datos fueron estructurados en una matriz que permitía la comparación entre los años 2015 (previo a la Gratuidad) y 2022. Un resumen de estos datos se presenta en la tabla 5, a continuación:

Tabla 5. *Matrícula de primer año en Universidades, años 2015 y 2022***Distribución por colegio de origen y promedio de puntaje PSU o PDT**

TIPO IES %	Municipal y servicios locales		% Subvencionado		% Particular Pagado		Promedio PSU/PDT	
	2015	2022	2015	2022	2015	2022	2015	2022
UPT	26,0%	25,9%	48,7%	50,7%	23,0%	21,3%	592,2	580,6
UPE	31,7%	31,7%	54,2%	54,6%	11,8%	11,6%	572,7	556,2
UPP	24,3%	22,0%	52,5%	55,7%	20,2%	19,9%	524,8	535,9
Total general	26,7%	25,7%	52,1%	54,2%	18,6%	17,9%	553,2	553,5

Fuente: Elaboración propia con base en datos de CNED, 2022; SIES, 2022

Nota: UPT: Universidades Privadas Tradicionales; UPE: Universidades Públicas Estatales; UPP: Universidades Privadas Particulares. La Prueba de Selección para la Universidad (PSU) y la Prueba de Transición (PDT) consideran rangos de puntajes posibles entre los 150 puntos como mínimo y los 850 como máximo, siendo la media general del país para el año 2020 de 540,2 puntos (SIES, 2021a). La mayoría de las universidades ha fijado un mínimo de 450 o más puntos para postular a ellas.

Según la evidencia señalada, los criterios de estratificación socioeconómica utilizados responden, en orden decreciente, a la proporción de la matrícula que proviene de colegios particulares, el puntaje promedio en PSU/PDT de los estudiantes matriculados y finalmente la proporción de estudiantes de colegios públicos. Las comparaciones efectuadas a partir de estos datos tienen como fin esclarecer el efecto que ejerce la PG en la composición de la matrícula de primer año de las universidades estudiadas.

3. RESULTADOS

En las universidades, la matrícula que proviene de colegios municipales es de 25,7% a nivel nacional, mientras la de colegios subvencionados es de 54,2% y la de colegios particulares pagados es de 17,9%. Las universidades privadas particulares (UPP) mantienen una proporción más baja en cuanto a la matrícula con origen de colegios municipales. Las universidades estatales (UPE) mantienen la mayor proporción de estudiantes de origen concertado en 2015, pero en 2022 las UPP alcanzan un mayor porcentaje. En lo referido a la matrícula de colegios particulares pagados, las variaciones son bajas, siendo las universidades privadas tradicionales (UPT) las que mantienen una mayor proporción de estudiantes de este origen. Los promedios en la prueba de selectividad mantienen un comportamiento similar en los años estudiados, siendo las UPT las que logran mayores promedios, seguidas por las UPE y finalmente las UPP.

Más específicamente, se puede apreciar que, independiente del tipo de universidad (UPT, UPE o UPP), ha existido poca variación entre el 2015 y el 2022 en la composición de las matrículas de los estudiantes. Para visualizar esto, se elaboró un "ranking" de instituciones según su proporción de matrícula de colegios particulares pagados (de mayor a menor), puntajes PSU/PDT (de mayor a menor) y proporción de estudiantes provenientes de colegios municipales (de menor a mayor), como una solución metodológica para estimar su nivel de selectividad y características socioeconómicas del estudiantado de cada universidad. La tabla siguiente (Tabla 6) se ha ordenado según dicho criterio para 2022, y se ha comparado su posición actual con el año 2015 (previo a la Gratuidad).

Es posible identificar que las 12 primeras universidades poseen mayores porcentajes de matrícula proveniente de colegios privados respecto del promedio nacional (18,3%), al mismo tiempo que presentan un porcentaje bajo de estudiantes de colegios municipales (menor que el promedio nacional de

Tabla 6. Comparación de la distribución de matrícula de primer año en universidades, año 2022**Diferencias en el ranking de selectividad para los años 2015 y 2022**

Universidad	Tipo	Gratuidad 2022	Matrícula total 2022	%MUN y SLE	%SUBV	%PP	PSU-PDT	Lugar en 2015	Lugar en 2022
UANDES	UPP	No	8.772	4,0%	11,1%	84,8%	625,2	1	1
UAI	UPP	No	9.941	2,4%	14,3%	83,2%	618,6	2	2
UDD	UPP	No	15.279	5,1%	24,9%	69,8%	592,5	3	3
PUC	UPT	Sí	30.636	11,2%	27,4%	60,9%	642,7	4	4
UCHILE	UPE	Sí	34.833	26,8%	40,2%	32,2%	634,6	8	5
UDP	UPP	Sí	16.318	19,1%	53,2%	26,4%	586,4	7	6
UMAYOR	UPP	Sí	20.574	17,4%	54,6%	26,4%	558,6	9	7
USM	UPT	Sí	17.561	18,5%	54,8%	23,9%	581,6	12	8
UFT	UPP	Sí	8.500	17,8%	57,6%	22,3%	542,8	6	9
UNAB	UPP	No	50.243	16,7%	59,0%	22,1%	542,9	10	10
UGM	UPP	No	1.812	25,2%	49,5%	21,8%	531,1	5	11
PUCV	UPT	Sí	16.942	15,6%	62,8%	20,0%	572,7	11	12
TOTAL 2022	-	-	660.960	25,2%	54,3%	18,3%	553,5	-	-
UCN	UPT	Sí	10.748	26,5%	57,9%	15,4%	553,3	14	13
UV	UPE	Sí	15.216	19,6%	65,2%	13,5%	575,4	15	14
USS	UPP	No	38.275	23,7%	61,1%	13,2%	539,7	18	15
UDEC	UPT	Sí	27.452	8,7%	57,4%	11,7%	589,0	17	16
UCEN	UPP	No	11.509	18,6%	68,5%	10,9%	521,4	20	17
UAH	UPP	Sí	7.095	25,2%	60,8%	10,8%	536,7	13	18
USACH	UPE	Sí	23.491	25,9%	60,2%	10,3%	571,9	21	19
UMAG	UPE	Sí	3.077	38,0%	51,7%	10,1%	530,8	25	20
UACH	UPT	Sí	17.307	36,4%	53,5%	9,7%	559,5	19	21
UVM	UPP	No	8.327	24,7%	63,3%	9,7%	532,6	16	22
USERENA	UPE	Sí	7.576	24,8%	66,3%	8,6%	562,6	37	23
UTAL	UPE	Sí	10.517	36,1%	53,5%	8,5%	574,0	22	24
UMCE	UPE	Sí	3.926	33,2%	57,0%	7,5%	565,4	23	25
UDLA	UPP	No	23.026	29,0%	59,6%	6,8%	499,2	27	26
UAHC	UPP	Sí	3.818	30,3%	58,5%	6,7%	518,1	24	27
UFRO	UPE	Sí	10.930	33,6%	59,8%	5,9%	577,2	26	28
UCSC	UPT	Sí	10.771	36,9%	53,3%	4,7%	528,6	30	29
UCM	UPT	Sí	11.494	39,1%	53,8%	4,7%	628,7	29	30
UTEM	UPE	Sí	8.559	26,8%	62,9%	4,6%	528,9	32	31

Continúa en la siguiente página ▼

Tabla 6. Viene de la página anterior ▼

UST	UPP	Sí	26.033	31,4%	62,3%	4,3%	507,7	36	32
UDA	UPE	Sí	6.091	39,2%	56,9%	3,9%	532,5	39	33
UPLA	UPE	Sí	6.246	30,5%	63,6%	3,7%	520,3	31	34
UBO	UPP	Sí	7.366	21,3%	71,4%	3,6%	507,9	35	35
UTA	UPE	Sí	10.256	34,3%	62,1%	3,5%	539,0	34	36
UBB	UPE	Sí	11.523	32,5%	58,6%	3,1%	532,9	38	37
UA	UPP	Sí	29.741	29,4%	64,7%	3,1%	512,0	33	38
UCSH	UPP	Sí	6.172	27,0%	65,7%	2,1%	512,0	28	39
UCT	UPT	Sí	10.329	40,7%	55,5%	2,0%	530,7	40	40
ULAGOS	UPE	Sí	7.192	51,6%	45,8%	1,9%	519,7	42	41
UNAP	UPE	Sí	7.866	35,0%	61,7%	1,6%	514,7	41	42

Nota 1: UPP: Universidades Privadas Particulares; UPT: Universidades Privadas Tradicionales; UPE: Universidades Públicas Estatales. MUN y SLE: Municipales y Servicio Local de Educación; SUBV: Subvencionados o concertados; PP: Particulares Pagados; PSU/PDT: Puntaje promedio en la Prueba de Selección Universitaria (año 2015) y en la Prueba de Transición (año 2022).

Nota 2: UANDES: Universidad de Los Andes; UAI: Universidad Adolfo Ibañez; UDD: Universidad del Desarrollo; PUC: Pontificia Universidad Católica de Chile; UCHILE: Universidad de Chile; UDP: Universidad Diego Portales; Umayor: Universidad Mayor; USM: Universidad Técnica Federico Santa María; UFT: Universidad Finis Terrae; UNAB: Universidad Andrés Bello; UGM: Universidad Gabriela Mistral; PUCV: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; UCN: Universidad Católica del Norte; UV: Universidad de Valparaíso; USS: Universidad San Sebastián; UDEC: Universidad de Concepción; UCEN: Universidad Central de Chile; UAH: Universidad Alberto Hurtado; USACH: Universidad de Santiago de Chile; UMAG: Universidad de Magallanes; UACH: Universidad Austral de Chile; UVM: Universidad de Viña del Mar; USERENA: Universidad de La Serena; UTAL: Universidad de Talca; UMCE: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; UDLA: Universidad de Las Américas; UAHC: Universidad Academia de Humanismo Cristiano; UFRON: Universidad de La Frontera; UCSC: Universidad Católica de La Santísima Concepción; UCM: Universidad Católica del Maule; UTEM: Universidad Tecnológica Metropolitana; UST: Universidad Santo Tomás; UDA: Universidad de Atacama; UPLA: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación; UBO: Universidad Bernardo O'Higgins; UTA: Universidad de Tarapacá; UBB: Universidad del Bío-Bío; UA: Universidad Autónoma de Chile; UCSH: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez; UCT: Universidad Católica de Temuco; ULAGOS: Universidad de Los Lagos; UNAP: Universidad Arturo Prat.

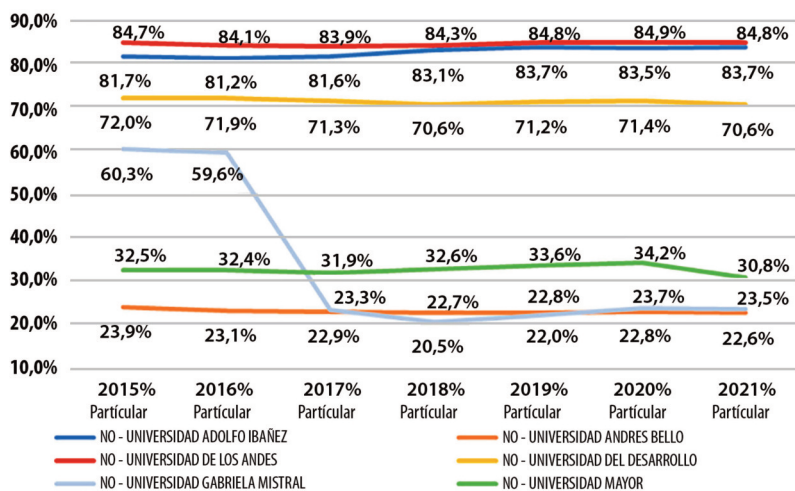
25,2%), a excepción de la Universidad de Chile y la Universidad Gabriela Mistral: la primera supera por 1,6% el promedio, mientras que la segunda coincide con el promedio nacional. Concurrentemente, son las universidades que poseen puntajes PSU/PDT por sobre los 531 puntos (considerando que el promedio nacional es de 553,5). A su vez, diez de las 12 universidades poseen su Casa Central o sede principal en la Región Metropolitana (RM) y seis se encontraban adscritas a Gratuidad en 2021, mientras que las otras seis no.

A continuación se presenta el comportamiento de la matrícula y puntaje promedio en la PSU/PDT para el período 2015-2021 en el grupo de las 12 pri-

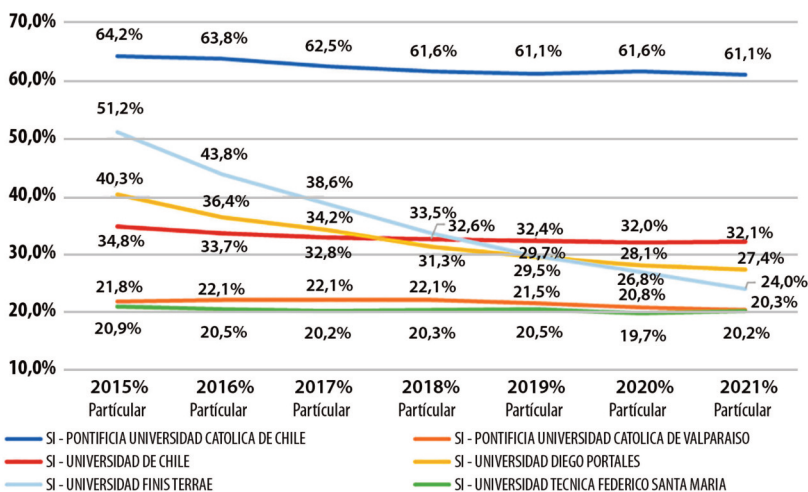
meras universidades, considerando este último año de corte debido a que una de las UPP se adscribió a la Gratuidad en el año 2022. Se estimó que, debido a su reciente incorporación, era de mayor claridad para el análisis mantener la serie de años hasta el 2021 y así dividir las universidades en dos grupos de seis instituciones cada uno.

En el caso de las universidades que no se encuentran adscritas a la gratuidad, el porcentaje de matrícula que proviene de colegios particulares es de 54,5% para toda la serie de años. Es posible ver que solo una institución (Universidad Gabriela Mistral) modifica significativamente esta proporción, que baja más de 20 puntos en 2017 y luego se mantiene estable. En el caso de las universidades adscritas a la Gratuidad, la matrícula promedio de colegios privados para la serie de años es de 34,1%. A su vez, solo dos universidades disminuyen sobre un 5% su matrícula de colegios particulares entre 2015 y 2016 (inicio Gratuidad): las universidades Finis Terrae y Diego Portales, ambas instituciones privadas particulares. Las otras cuatro universidades han variado muy levemente esta proporción, entre un 0,7% y 3,1%.

Figura 1. Matrícula particular pagado universidades seleccionadas-sin Gratuidad, 2015-2021



Fuente: Elaboración propia con base en datos de SIES, 2021b.

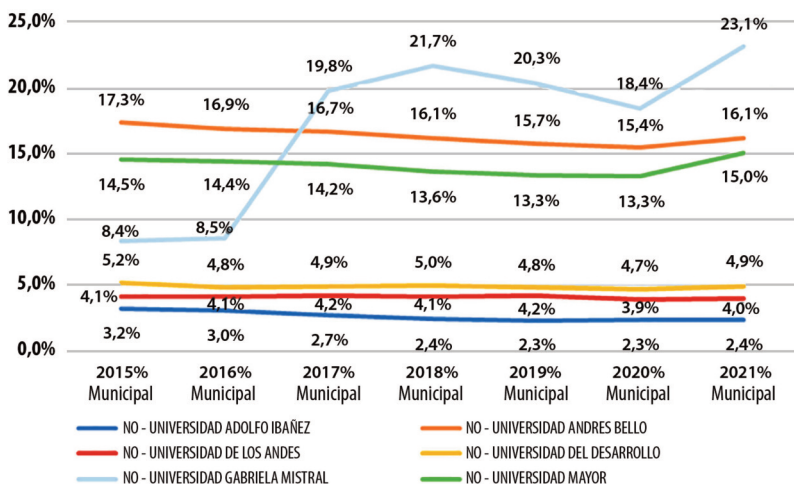
Figura 2. Matrícula particular pagado universidades seleccionadas-con Gratuidad, 2015-2021

Fuente: Elaboración propia con base en datos del SIES, 2021b.

En el caso de la matrícula que proviene de escuelas públicas, el promedio para la serie de años es de 9,9% para las universidades no adscritas a la Gratuidad y de 17,6% para las universidades con Gratuidad. Para el primer caso, cuatro de las instituciones disminuyen su matrícula de colegios públicos o municipales (universidades Andrés Bello, del Desarrollo, de Los Andes y Adolfo Ibáñez) mientras dos aumentan este porcentaje, sobre todo la Universidad Gabriela Mistral, que incrementa un 18,3%. Esta es la misma institución que disminuye su proporción de estudiantes de colegios particulares privados. Por otra parte, tres de las universidades con Gratuidad mantienen su proporción de estudiantes de origen municipal (variaciones de $\pm 1\%$), mientras dos aumentan en cerca de un 8% la participación de este perfil de alumnos: Diego Portales y Finis Terrae. Estas dos instituciones son las mismas que han reducido su proporción de estudiantes de colegios particulares desde que ingresaron a la Gratuidad.

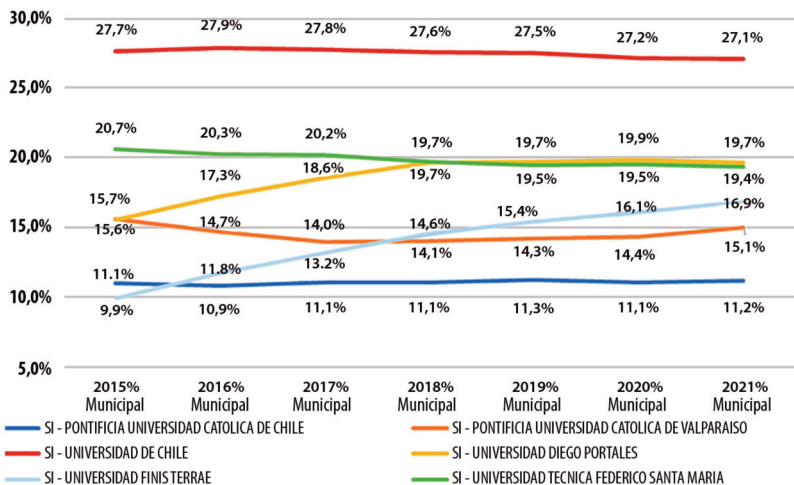
En cuanto a los puntajes en la prueba de selectividad para las instituciones sin gratuidad, estas mantienen cierta estabilidad, tendiendo a disminuir el último año, que puede deberse al cambio en el instrumento de medición utili-

Figura 3. Matrícula municipal universidades seleccionadas-sin Gratuidad, 2015-2021



Fuente: Elaboración propia con base en datos del SIES, 2021b.

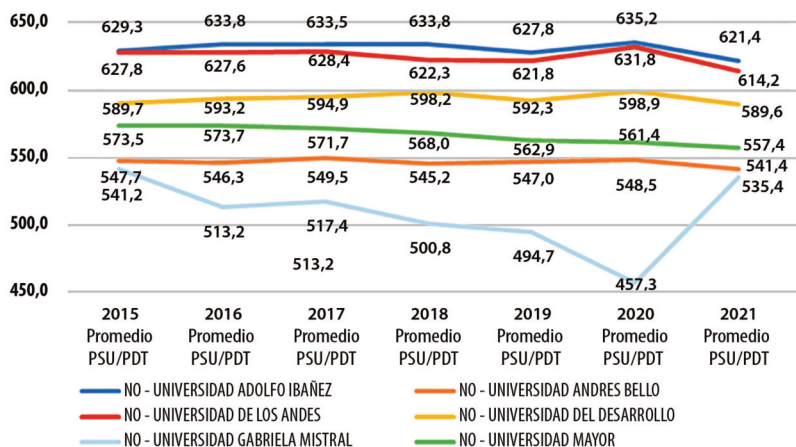
Figura 4. Matrícula municipal universidades seleccionadas-con Gratuidad, 2015-2021



Fuente: Elaboración propia con base en datos del SIES, 2021b.

zado para el proceso de selección. Un caso diferente es el de la Universidad Gabriela Mistral, que junto con disminuir significativamente su matrícula de colegios privados, aumentando la participación de estudiantes de origen municipal, baja su promedio en la prueba hasta el año 2020, donde vuelve a subir hasta niveles previos a la gratuidad. En el caso de las seis universidades con Gratuidad se aprecia una tendencia a la baja en los promedios en la selectividad de sus matriculados, y aunque esta baja es de 16-20 puntos, siguen posicionadas entre las universidades con mejores promedios del sistema.

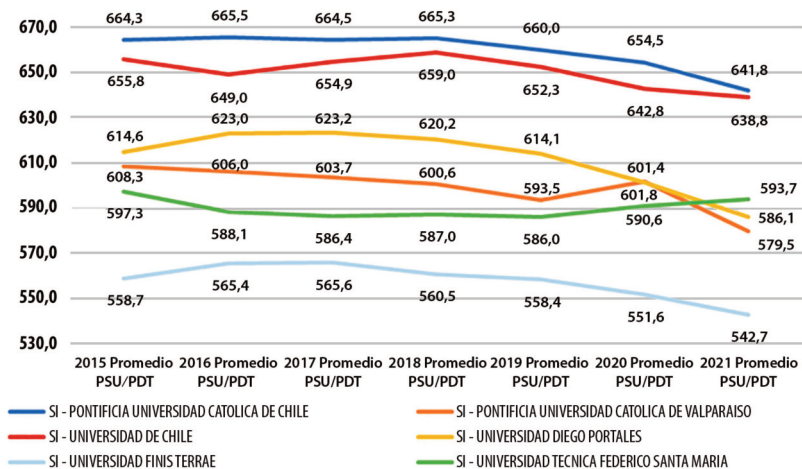
Figura 5. Puntaje promedio PSU/PDT universidades seleccionadas-sin Gratuidad, 2015-2021



Fuente: Elaboración propia con base en datos del CNED, 2022

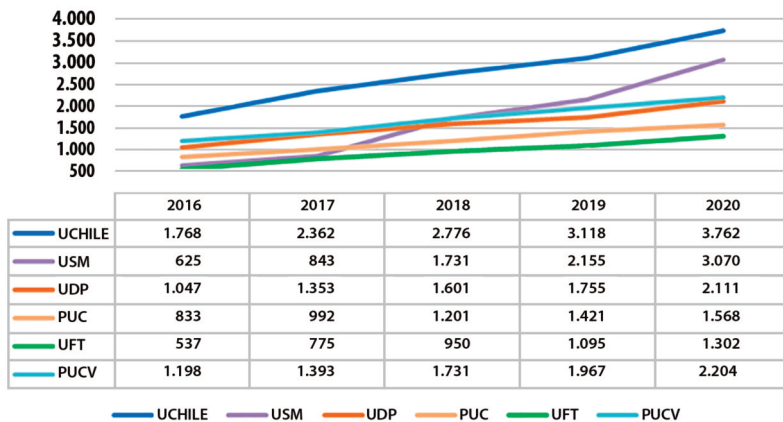
A continuación se presenta el porcentaje de estudiantes, entre 2016 y 2020, de las seis universidades con Gratuidad seleccionadas, para graficar la evolución de asignación de Gratuidad en estas universidades. Esto permite ver que el número de estudiantes de los primeros seis deciles que se matricula en ellas aumenta consistentemente entre 2016 y 2020. No obstante, al analizar los porcentajes de aumento de este grupo de estudiantes cada año, puede apreciarse que se produce un incremento en 2017, pero que paulatinamente disminuye hasta llegar a un -5,6% en el año 2020.

Figura 6. Puntaje promedio PSU/PDT universidades seleccionadas-con Gratuidad, 2015-2021



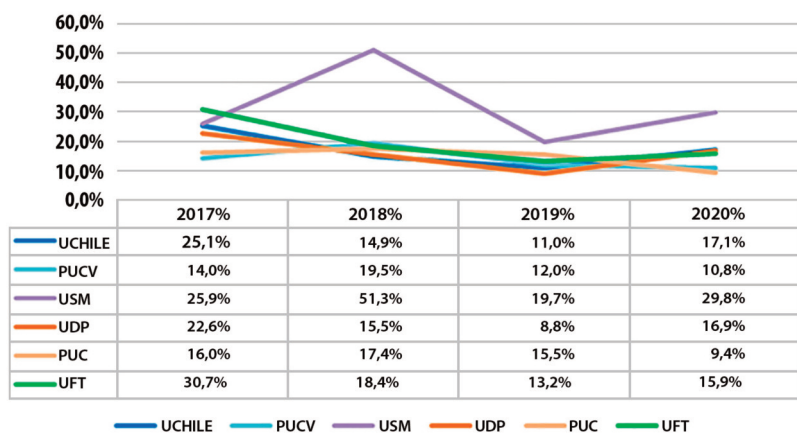
Fuente: Elaboración propia con base en datos del CNED, 2022

Figura 7. Evolución matrícula con Gratuidad para seis universidades seleccionadas, 2016-2020



Fuente: Elaboración propia en base a datos de (Contraloría General de La República, 2020)

Figura 8. Variación incremento de estudiantes con Gratuidad para seis universidades seleccionadas, 2017-2020



Fuente: Elaboración propia en base a datos de (Contraloría General de La República, 2020)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue explorar los efectos de la política de Gratuidad en ES respecto a la composición socioeconómica de la matrícula en las universidades chilenas. Las diferentes fuentes de datos analizadas y la comparación de las matrículas de las instituciones entre 2015 y 2022 demuestran que solo han existido cambios en la composición de la matrícula para algunas instituciones en particular, confirmando que la mayoría de las universidades han mantenido una proporción de estudiantes provenientes de colegios particulares y públicos relativamente estable en la serie de años analizada. En una mirada más específica, para las 12 universidades que se encuentran sobre el promedio nacional en cuanto a la matrícula proveniente de colegios particulares, los hallazgos muestran que son las mismas universidades que cuentan con mayores promedios en los resultados de la prueba de selectividad (PSU/PDT) y al mismo tiempo son las que poseen menos estudiantes de colegios públicos, lo que resulta consistente con la literatura que indica que los mecanismos que están en la base de la segregación socioeducativa son múltiples y se vinculan fuertemente a las características institucionales del sistema

educativo (Bellei, 2013; Canales, 2016; Contreras et al., 2016; Duk & Murillo, 2019). De estas 12 universidades, seis se encuentran adscritas a la Gratuidad y solo dos universidades han presentado variaciones significativas en su matrícula entre 2015-2022, siendo ambas instituciones privadas creadas con posterioridad a 1980. En cuanto a las otras cuatro universidades, las variaciones en la composición y características de su matrícula se han mantenido relativamente estables.

La PG es una iniciativa de gran envergadura que provee una posibilidad cierta de acceso a la ES para un grupo de estudiantes que de otra forma no podría acceder a ella. Al mismo tiempo, significa una provisión estable a los planteles de ES adscritos a ella, pero no necesariamente impacta en un mayor acceso a la ES por parte de estudiantes de menores ingresos, en una primera etapa de su implementación. Esto sugiere que los mecanismos de acceso a la ES sobre la base de pruebas estandarizadas y una marcada diferenciación interna de las rutas de acceso por la vía de estatus y prestigio académico, impiden la consolidación del propósito de la PG. Adicionalmente, lo que se visualiza es que en el que el campo de la ES se configura un espacio donde las instituciones compiten por estudiantes y prestigio. Sin embargo, la pugna no parece ser por cualquier tipo de estudiante. Existen universidades más competitivas y que apuestan a matricular a los estudiantes de colegios particulares y con mayores puntajes en la selectividad (Quaresma & Villalobos, 2022), y otras que se orientan a estudiantes de establecimientos municipales y privados subvencionados, que mantienen un prestigio y selectividad moderados (Orellana et al., 2018). En este sentido, es importante señalar que los beneficios por concepto de Gratuidad, al estar vinculados al sistema de aseguramiento de la calidad, presenta un sesgo favorable a instituciones de mayor trayectoria y prestigio, especialmente aquellas existentes previo a 1980.

Por otro lado, las instituciones con una alta concentración de estudiantes de colegios particulares y con mayores puntajes en PSU/PDT, tienen sus sedes principales en la capital del país (Región Metropolitana), en la Región de Valparaíso y en la Región del Bío-Bío (las tres regiones concentran más del 60% de la población nacional), al mismo tiempo que convocan un alto interés por parte de los estudiantes universitarios para trasladarse desde diferentes regiones del país para estudiar en ellas (Rolando & Lara, 2015). Según lo señalado por investigaciones previas (Bernasconi & Rojas, 2002; Saravia, 2018), existe

un proceso de movilidad y migración de estudiantes desde regiones del norte y sur de Chile, tanto hacia Santiago como hacia Valparaíso y Concepción, para desarrollar sus procesos formativos universitarios, debido a que allí se encuentran algunas de las instituciones de mayor prestigio a nivel nacional. No obstante, los estudiantes que mayoritariamente llevan a cabo estos procesos de movilidad, son aquellos que disponen de mayor capital cultural y económico en sus propias familias (Bradley *et al.*, 2013) y que reconocen a priori el valor y beneficios que obtendrán llevando a cabo estos proyectos de formación fuera de sus regiones de origen, principalmente en estas instituciones más prestigiosas.

Un hallazgo es que la coexistencia de diversos instrumentos de financiamiento, condiciones difíciles de observar tanto para los estudiantes como para las instituciones, incentivos competitivos y lógicas organizacionales que manifiestan la diversidad de proyectos institucionales en Chile, pueden ser obstaculizadores para el avance de la PG en cuanto a promover la inclusión de estudiantes de sectores excluidos. De este modo, la adhesión a la PG presenta efectos moderados en la composición del estudiantado universitario, a la vez que se constatan realidades heterogéneas a nivel de universidades. Es preciso estimar la interacción entre los distintos niveles y el contexto de políticas orientadas a la ES, que otorgan el marco para entender la configuración actual del sistema. Entre estos asuntos destacan: Cómo se configura la provisión escolar primaria y secundaria en Chile (Carrasco-Bahamonde & Gedda, 2022), y sobre todo cuál es el rol de la educación pública en este aspecto, en términos de la preparación que existe para el nivel de la ES, no solo en lo referido al currículum obligatorio y los aspectos académicos, sino en cómo contribuye a configurar las oportunidades educativas para todas y todos los estudiantes.

También es altamente relevante entender cómo operan las vías y sistemas de acceso a la ES y el rol de las políticas públicas que lo promueven. En este sentido, los programas de acompañamiento desde la enseñanza secundaria para acceder a la ES, como son el Programa de Acceso a la ES (PACE) del Ministerio de Educación (Cooper *et al.*, 2019), el programa Ranking1000 (ex Ranking850) de un grupo de ocho universidades chilenas (Faúndez *et al.*, 2017), el programa Talento e Inclusión T&I de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Moreno & Farias, 2015), o el Sistema de Ingreso Prioritario y Equidad

Educativa (SIPEE) de la Universidad de Chile (Santelices *et al.*, 2018), entre otros, han demostrado que proveer formas diferenciadas de acceso a la universidad, reconociendo los talentos y competencias de los estudiantes en relación con su contexto de origen, se constituye como una alternativa válida y socialmente responsable para promover la inclusión y el acceso equitativo a la ES (Bravo & Herrera, 2020; Gil-Llambías *et al.*, 2019; Rahmer *et al.*, 2016; Santelices *et al.*, 2021). Por otro lado, el fortalecimiento del sistema de aseguramiento de la calidad, como un garante público de las condiciones y niveles de desarrollo de las instituciones de ES, resulta relevante en un contexto competitivo con recursos limitados. No solo porque permite a los estudiantes y sus familias vislumbrar las diferencias y similitudes en la oferta educativa, sino porque promueve que las instituciones de ES movilicen sus capacidades constantemente para mejorar sus políticas y procesos internos, así como sus resultados y estrategias de evaluación de su quehacer.

Si bien, en una primera etapa, la PG no ha logrado corregir la acentuada segmentación vertical del sistema universitario chileno, es preciso destacar, que instaló la concepción del acceso y permanencia en la ES sustentada en una perspectiva de derecho, modificando la idea, profundamente enraizada en el sistema educativo chileno, de que el valor y contribución social de la ES solo se vincula a beneficios individuales. Esto permite afirmar que esta política avanza en la dirección correcta y se compromete con aspectos sustantivos para los valores democráticos y la discusión pública.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a los revisores anónimos por sus sugerencias y aportes en la mejora de este manuscrito. Trabajo financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile / BecasChile en el extranjero / Doctorado BecaChile 2020 - 72210123

REFERENCIAS

- Acuña, F., & Arévalo, C. (2009). *Acceso a la Educación Superior: El mérito y la (re)producción de la desigualdad*. Grupo de Investigación CESCC-OPECH. <https://bit.ly/3FctH4b>
- Aguilera-Ruiz, O. (2012). Repertorios y ciclos de movilización juvenil en Chile (2000-2012). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(57), 101-108. <https://bit.ly/3VZbGn9>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bernasconi, A. (2015). *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones UC.
- Bernasconi, A., & Rojas, F. (2002). AFI: un aporte a la calidad. *Calidad en la Educación*, (17), 109-143. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.410>
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://bit.ly/3VFqEPi>
- Bonal, X., & Bellei, C. (2018). Understanding School Segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education. Bloomsbury Academic.
- Bradley, H., Abrahams, J., Bathmaker, A.-M., Beedell, P., Hoare, T., Ingram, N., Mellor, J., & Waller, R. (2013). The Paired Peers Project Year 3 Report: A Degree Generation? Reporte de trabajo, Universidad de Bristol. <https://bit.ly/3hdAvNp>
- Bravo, P., & Herrera, V. (2020). Política educativa y significados del profesorado respecto del Programa Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE) en Chile. *Revista Educación*, 44(2), 7-23. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V44I2.38492>

- Canales, A. (2016). Diferencias socioeconómicas en la postulación a las universidades chilenas: el rol de factores académicos y no académicos. *Calidad en la Educación*, (44), 129-157. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000100006>
- Carrasco-Bahamonde, J., & Gedda, R. (2022). La Inclusión como reforma a gran escala: Trayectorias de cambio en escuelas privadas subvencionadas en Chile 2015-2020. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 39-58. <https://doi.org/10.35362/RIE8915023>
- Catalán, X., & Santelices, M. V. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, 40, 21-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000100002>
- Consejo Nacional de Educación. (2022). *Base de datos índices CNED 2005-2021*. Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Educación-Chile. CNED. <https://bit.ly/3iRupCA>
- Contraloría General de La República. (2020). *Financiamiento Público a la Educación Superior en Chile*. Reporte de trabajo. Recuperado de: <https://bit.ly/3W0A7Av>
- Contreras, M. A., Corbalán, F., & Redondo, J. (2016). Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5 SE-), 259-263. <https://bit.ly/3UGt7l3>
- Cooper, R., Guevara, J., Rivera, M., Sanhueza, A., & Tincani, M. (2019). *Evaluación de Impacto del Programa PACE*. Ministerio de Educación de Chile – MI-NEDUC. Documento de trabajo, <https://bit.ly/3FEqBON>
- Díaz, R. (2019). El impacto del tipo de financiamiento sobre la probabilidad de retención de primer año en la educación superior: el caso de la universidad de Chile. En Congreso CLABES, Línea Temática 1. Factores asociados. Tipos y perfiles de abandono. <https://bit.ly/3Wjy5fd>
- Donoso, S., & Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, (26), 205-244. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.240>
- Donoso, S., & Sehnbruch, K. (2011). Chilean winter of discontent: are protests here to stay? En prensa: OpenDemocracy. <https://bit.ly/3FaoAYF>

- Duk, C., & Murillo, F. J. (2019). Segregación escolar y meritocracia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100011>
- Espinoza, O., & González, L. (2016). La educación superior en Chile y la compleja transición desde el régimen de autofinanciamiento hacia el régimen de gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7(10), 35-51. <https://bit.ly/3FavD3r>
- Faúndez, R., Labarca, J. P., Cornejo, M. F., Villarroel, M., & Gil, F. J. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-11. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.2>
- Flores, R., Iglesias, C., Paredes, R., & Valdés, N. (2020). *Política de gratuidad y desempeño académico en educación superior técnica profesional. Lecciones a partir del caso de Duoc UC. Calidad en la Educación*, (52), 239-262. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.755>
- Gedda-Muñoz, R., & Villagrán-Del Picó, N. (2020). Academic self-concept in university students: Their association with parents' educational level and previous experience in higher education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (22), 109-124. <https://doi.org/10.7358/ecps-2020-022-gedd>
- Gil-Llambías, F. J., del Valle, R., Villarroel, M., & Fuentes, C. (2019). Caracterización y desempeño académico de estudiantes de acceso inclusivo PACE en tres universidades chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 259-271. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>
- González, P., Arancibia, V., & Boyanova, D. (2017). *Talento académico, vulnerabilidad escolar y resultados en la prueba de selección universitaria*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(1), 171-191. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100011>
- Jarpa-Arriagada, C. G., & Rodríguez-Garcés, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los jóvenes primera generación en educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (15), 327-343. <https://doi.org/10.11600/1692715X.1512028032016>

- López, V., Gonzalez, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Education Policy Analysis Archives*, 26(157), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Moreno, K., & Farias, J. (2015). 5 Años de acceso inclusivo en la Pontificia Universidad Católica de Chile-UC: La experiencia del Programa Talento e Inclusión. En Congresos CLABES, Línea Temática: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono. Congreso CLABES VI. Recuperado de: <https://bit.ly/3VITUoe>
- Munizaga, F. R., Rojas-Murphy, A. F., & Leal, R. A. (2019). Variables individuales, sociodemográficas e institucionales asociadas a la retención de estudiantes de primer año del Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile. *Education Policy Analysis archives*, 27(152), 1-41. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4190>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *La Educación Superior en Chile*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264054189-es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). *Revisión de políticas nacionales de educación: El aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264191693-es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *Spending on tertiary education: OECD Indicators*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/a3523185-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OCED. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Orellana, V., Miranda, C., Guajardo, F., Carvalho, F., Sanhueza, J., & Jara, C. (2018). *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual*. LOM.
- Quaresma, M. L., & Villalobos, C. (2022). Elite universities in Chile: Between social mobility and reproduction of inequality. *Tuning Journal for Higher Education*, 9(2), 29-62. <https://doi.org/10.18543/TJHE.1920>

- Rahmer, B., Miranda, R., & Gil, F. (2016). Programa de acceso inclusivo equidad y permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa. En Congreso CLABES Línea Temática: *Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono*. Congreso CLABES III. <https://bit.ly/3Y51mM5>
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Strangers in Paradise'? *Sociology*, 43(6), 1103-1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Ricchiardi, P., & Emanuel, F. (2018). Soft skills Assessment in Higher Education. *ECPS - Educational Cultural and Psychological Studies*, 18, 21-53. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>
- Rolando, R., & Lara, A. (2015). *Movilidad de Educación Superior desde región de origen*. Servicio de Información de Educación Superior, Ministerio de Educación—Chile. <https://bit.ly/3uBFnz2>
- Santelices, M., Catalán, X., & Horn, C. L. (2018). Equidad en la Educación Superior. Diseño y resultados de programas de acceso en universidades selectivas. Ediciones UC. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb4s6>
- Santelices, M., Horn, C., Catalán, X., & Venegas, A. (2021). Aggregated results of access programs implemented by universities in Chile: Students' persistence using a matched sample. *Higher Education Policy*, 35, 498–521. <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00223-3>
- Saravia, F. A. (2018). Vínculo entre percepción territorial y movilidad espacial en trayectorias de la clase media profesional: región de Los Lagos, Chile. *Cadernos Metrópole*, 20(42), 531-551. <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2018-4211>
- Servicio de Información de Educación Superior. (2020). *Compendio Histórico de matrícula 1984-2020-SIES*. Servicio de Información de Educación Superior, Ministerio de Educación. SIES. <https://bit.ly/3VYxyPq>
- Servicio de Información de Educación Superior. (2021a). *Buscador de instituciones 2021*. Servicio de Información de Educación Superior, Ministerio de Educación. SIES. <https://bit.ly/3W4xLkm>
- Servicio de Información de Educación Superior. (2021b). *Compendio Histórico de matrícula 2007-2021*. Servicio de Información de Educación Superior, Ministerio de Educación. SIES. <https://bit.ly/3Y8Cof2>
- Servicio de Información de Educación Superior. (2022). *Compendio histórico de matrícula 2007-2022-SIES*. Servicio de Información de Educación Superior, Ministerio de Educación. SIES. <https://bit.ly/3Y8Cof2>

- Soto-Hernández, V. J. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3). https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47562
- Tarabini, A., & Ingram, N. (2018). *Educational choices, aspirations and transitions in Europe: systemic, institutional and subjective challenges*. Routledge.
- Teixeira, P., Kim, S., Landoni, P., & Gilani, Z. (2017). *Rethinking the public-private mix in Higher Education. Global trends and national policy challenges*. Leiden, Netherlands: Brill. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-911-9>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. UNESCO. <https://bit.ly/3iMHfSR>
- Venegas-Ramos, L., & Garín, J. (2020). Aproximación al estado de la acción tutorial en universidades chilenas. *Perfiles Educativos*, 42(167), 103-118. <https://doi.org/10.22201/IIJUE.24486167E.2019.167.59002>
- Zapata, G., Salazar, J. M., González, J., & López, M. J. (2021). *Transformación o crisis: la encrucijada de la educación superior. Núcleo Milenio Experiencias de los Estudiantes de la Educación Superior. Reporte de trabajo*. <https://bit.ly/3P8vL8p>

2. Racismo y Educación Superior en Argentina

Racism and Higher Education in Argentina

Gloria Mancinelli ¹ @  Nayra Eva Cachambi Patzi ² @ 
Arón Milkar Bañay ³ @  Anny Ocoró Loango ⁴ @ 
Daniel Mato ⁵ @  Emanuel Rolando Martínez ⁶ @ 
Mariana Lanús Rieznik ⁷ @ 

^{1,4,5} Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina

^{2,6} Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/ Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina

³ Universidad Nacional de Misiones, Misiones, Argentina

⁷ Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

En América Latina, desde hace siglos, la discriminación racial y otras modalidades de racismo perjudican especialmente a personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes (CEPAL, 2016). En Argentina, el racismo es una de las modalidades de discriminación más importantes (INADI, 2020), pero suele ser percibido como una problemática que acontece, sobre todo, en otros países o regiones (Menéndez, 2015). Frecuentemente, no se tiene en cuenta que el racismo es un problema presente en el sistema y en las instituciones de educación superior. Esto se debe en parte a que las representaciones de la idea de racismo usualmente se reducen a una de sus manifestaciones más evidentes, la discriminación racial. Pero, existen otras modalidades de racismo menos evidentes que condenan a algunos grupos de población a llevar una vida en condiciones desventajosas e inequitativas y que afectan a la educación superior (Mato, 2021). Este artículo expone resultados de investigaciones que contribuyen a la identificación, comprensión y análisis de formas en que el racismo, como ideología y sistema de poder, se manifiesta en la educación superior y contribuye a su reproducción y naturalización en todos los ámbitos de la vida social en Argentina. Estas investigaciones también examinan el papel fundamental que cumple la educación superior para lograr erradicar el racismo y alcanzar una mayor democratización en las sociedades contemporáneas.

Palabras clave: Racismo; Educación Superior; Pueblos Indígenas, Afrodescendientes

Racism and Higher Education in Argentina

ABSTRACT

In Latin America, for centuries, racial discrimination and other forms of racism have been especially detrimental to people and communities of indigenous peoples and Afro-descendants (ECLAC, 2016). In Argentina, racism is one of the most important forms of discrimination (INADI, 2020). However, it is often perceived as a problem mainly occurring in other countries or regions (Menéndez, 2018). It is frequently overlooked that racism is a problem present in the higher education system and institutions. This misperception is partly due to representations of the idea of racism frequently reduced to one of its most obvious manifestations, racial discrimination. Nevertheless, other less evident modalities of racism condemn some population groups to live in disadvantaged and inequitable conditions that affect higher education (Mato, 2021). This paper describes research results that contribute to the identification, understanding, and analysis of how racism, as an ideology and system of power, manifests itself in higher education and contributes to its reproduction and naturalization in all spheres of social life in Argentina. This research also examines the fundamental role of higher education in eradicating racism and greater democratization in contemporary societies.

Keywords: Racism; Higher Education; Indigenous Peoples; Afrodescendants

Racismo e Educação Superior na Argentina

RESUMO

Na América Latina, durante séculos, a discriminação racial e outras formas de racismo prejudicaram especialmente pessoas e comunidades de povos indígenas e afrodescendentes (CEPAL, 2016). Na Argentina, o racismo é uma das formas mais importantes de discriminação (INADI, 2020), mas muitas vezes é percebido como um problema que ocorre principalmente em outros países ou regiões (Menéndez, 2015). Com frequência, o racismo não é percebido como um problema que existe no sistema e nas instituições de ensino superior. Isso se deve, em parte, ao fato de que as representações da ideia de racismo são frequentemente reduzidas a uma de suas manifestações mais óbvias, a discriminação racial. Entretanto, há outras formas menos óbvias de racismo que condenam alguns grupos populacionais a uma vida de desvantagem e desigualdade e que afetam o ensino superior (Mato, 2021). Este artigo apresenta resultados de

pesquisa que contribuem para a identificação, compreensão e análise das formas pelas quais o racismo, como ideologia e sistema de poder, se manifesta no ensino superior e contribui para sua reprodução e naturalização em todas as esferas da vida social na Argentina. Esta pesquisa também examina o papel fundamental do ensino superior na erradicação do racismo e em uma maior democratização nas sociedades contemporâneas.

Palavras-chave: Racismo; Ensino Superior; Povos Indígenas; Afrodescendentes

Racisme et Enseignement Supérieur en Argentine

RÉSUMÉ

En Amérique latine, depuis des siècles, la discrimination raciale et d'autres formes de racisme nuisent particulièrement aux personnes et aux communautés autochtones et afro-descendantes (CEPALC, 2016). En Argentine, le racisme est l'une des formes les plus importantes de discrimination (INADI, 2020), mais il est souvent perçu comme un problème qui se produit principalement dans d'autres pays ou régions (Menéndez, 2015). On oublie souvent que le racisme est un problème dans le système et les établissements d'enseignement supérieur. Cela s'explique en partie par le fait que les représentations de l'idée de racisme sont souvent réduites à l'une de ses manifestations les plus évidentes, la discrimination raciale. Or, il existe d'autres formes de racisme, moins évidentes, qui condamnent certains groupes de population à une vie de désavantage et d'inégalité et qui affectent l'enseignement supérieur (Mato, 2021). Cet article présente les résultats d'une recherche qui contribue à l'identification, à la compréhension et à l'analyse de la manière dont le racisme, en tant qu'idéologie et système de pouvoir, se manifeste dans l'enseignement supérieur et contribue à sa reproduction et à sa naturalisation dans toutes les sphères de la vie sociale en Argentine. Cette recherche examine également le rôle fondamental de l'enseignement supérieur dans l'éradication du racisme et la démocratisation des sociétés contemporaines.

Mots clés: Racisme; Enseignement Supérieur; Peuples Autochtones; Afro-Descendants

1. INTRODUCCIÓN

El racismo es una ideología según la cual los seres humanos seríamos clasificables en razas y algunas de ellas supuestamente serían superiores a otras. Esta ideología, que sirvió de base a los Estados coloniales, también jugó un papel fundamental en la construcción de los Estados republicanos poscolo-

niales y sus proyectos de nación. Desde entonces ha continuado reproduciéndose a través de normas, políticas y prácticas institucionales, constituyendo un sistema de poder solapado tras ciertas formas de sentido común dominantes, como por ejemplo aquellas que “naturalizan” la escasa presencia de personas indígenas y afrodescendientes entre el estudiantado y los cuerpos docentes y directivos de las instituciones de educación superior (IES). En América Latina, desde hace siglos, diversas modalidades de racismo perjudican especialmente a personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes y constituyen un factor crucial para comprender las desigualdades que les afectan (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2016).

En Argentina, el racismo es una de las modalidades de discriminación más importantes (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo [INADI], 2020), pero frecuentemente es percibido como una problemática que acontece, sobre todo, en otros países o regiones del mundo (Menéndez, 2018). Esto se debe en parte a que, por lo general, suele reducirse la idea de racismo a una de sus manifestaciones más evidentes, la discriminación racial. Pero, existen otras modalidades de racismo menos evidentes para el conjunto de la población que han condenado a pueblos indígenas y afrodescendientes a llevar una vida en condiciones desventajosas e inequitativas; como por ejemplo, la omisión o disimulo en la “historia oficial” de las consecuencias económicas y sociales de los despojos territoriales, las masacres, los desplazamientos forzados, la esclavitud y la ausencia de políticas reparatorias (Mato, 2021).

Los procesos de construcción de la identidad nacional argentina excluyeron a ciertos segmentos de la población, legitimando un orden social desfavorable para las personas y sociedades afrodescendientes e indígenas. Los procesos de colonización, migración, racismo y diversos mecanismos de reafirmación de la identidad nacional han dificultado que los pueblos indígenas y afrodescendientes existan y se reconozcan como tales en todos los niveles educativos (Cachambi Patzi, 2022).

La Educación Superior continúa jugando un papel fundamental en la naturalización y reproducción del racismo. En las IES, el racismo no solo se manifiesta en la baja participación de personas indígenas y afrodescendientes en los claustros estudiantil y docente. También se expresa en su matriz epistemológica

monocultural -que se presenta como si fuera “universal”, la cual excluye los conocimientos, lenguas, historias, visiones de mundo y valores de pueblos indígenas y afrodescendientes en los planes de estudio de prácticamente todas las carreras. Esta formación monocultural afecta la calidad de la Educación Superior en general, cuyos egresados deben prestar servicios en sociedades heterogéneas, culturalmente complejas.

Con base en estudios sobre políticas y programas de acceso de indígenas y afrodescendientes a la educación superior en América Latina de las últimas tres décadas, Didou Aupetit y Chiroleau (2021) destacan que estas iniciativas no lograron revertir las desigualdades estructurales y en ocasiones condujeron a nuevos mecanismos de discriminación, como consecuencia de su carácter focalizado y compensatorio. Los estudios de referencia recuperan experiencias de estudiantes indígenas y afrodescendientes en Educación Superior, analizan los problemas de pertinencia de los planes de estudio y examinan las desigualdades que expresan sus tasas de escolarización. Sus resultados llevan a concluir que el racismo y la ausencia de políticas efectivas de equidad constituyen importantes obstáculos para la democratización de la educación superior.

Congruentemente con estas conclusiones, la declaración final de la 3ra Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES-2018), realizada en Córdoba en 2018, entre otras recomendaciones, enfatizó en la necesidad de erradicar el racismo; garantizar los derechos educativos de pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos de población históricamente discriminados; incorporar sus cosmovisiones, lenguas, sistemas de conocimiento y formas de aprendizaje; reconocer sus IES propias; revisar en profundidad los procedimientos de acceso al sistema; y establecer políticas de acción afirmativa.

Mato (2018, 2020b) ha señalado que para llevar adelante esas recomendaciones se requieren investigaciones específicas que permitan identificar las diversas modalidades de racismo que afectan a la Educación Superior, a las que se suele hacer referencia de manera genérica mediante la expresión “racismo estructural” (Almeida, 2019; CEPAL y FILAC, 2020; CEPAL y UNFPA, 2020). Plantea que, aunque el concepto de “racismo estructural” permite enfatizar la densidad histórica de esta ideología y cómo esta afecta las bases mismas de nuestras sociedades, resulta problemático para visibilizar las múltiples formas

concretas en que el racismo afecta a la Educación Superior. Para superar esta limitación es necesario realizar estudios específicos sobre la incidencia de factores estructurales (por ejemplo, desventajas económicas históricamente acumuladas), sistémicos (por ejemplo, las normas, políticas y prácticas propias de cada sistema de Educación Superior), e institucionales (normas, políticas y prácticas de cada IES) (Mato, 2020b, 2020c).

Este artículo presenta de forma concisa los resultados de un conjunto de estudios que ayudan a identificar y analizar algunas de las modalidades de racismo que afectan a la Educación Superior, en Argentina, realizados por el equipo del Programa y Cátedra UNESCO "Educación Superior, Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina" (ESIAL) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

2. DESIGUALDADES E INEQUIDADES ASOCIADAS A LA PERSISTENCIA DE FORMAS NATURALIZADAS DE RACISMO

El estudio "Etnicidad y Educación en Argentina. Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina" (Mato, 2020a), elaborado como documento de referencia para el "Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe- Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción"⁽¹⁾ arrojó resultados muy preocupantes⁽²⁾ Los datos censales disponibles más recientes, correspondientes al año 2010, muestran que el 14,5 % de la población general del país de "20 o más años de edad que asistió a un establecimiento educativo" cuenta con estudios superiores completos, pero que en el caso de la población indígena este porcentaje solo alcanza al 10,99%. Por otra parte, el Censo ni siquiera produjo datos sobre el nivel educativo alcanzado por la población afrodescendiente, lo cual es sugerente del escaso interés del Estado por contar con información para formular políticas públicas al respecto.

La desigualdad y omisión mencionadas podrían considerarse meros indicios de la posible existencia de inequidades que afectan el ejercicio de los derechos educativos de comunidades y personas afrodescendientes y de pueblos indígenas. Pero al relacionarlas con algunos resultados específicos del estudio de referencia, se advierte la complejidad y densidad histórica del conjunto de problemas que ellas expresan.

Uno de estos problemas es que, en Argentina, las modalidades de racismo y discriminación racial que afectan a personas y comunidades afrodescendientes

y de pueblos indígenas no solo tienen siglos produciendo efectos acumulativos, sino que, aunque transformadas, continúan reproduciéndose y han sido “naturalizadas” (INADI, 2014; Mato, 2020a; ONU, 2012; 2017). La investigación documental y las entrevistas realizadas para el estudio de referencia muestran que la existencia de modalidades naturalizadas de racismo y discriminación soslayan la existencia de desigualdades e inequidades que menoscaban las oportunidades de acceso de personas afrodescendientes y de pueblos indígenas a la Educación Superior y sus posibilidades de graduación (Mato, 2020a). Ese estudio y una publicación posterior derivada del mismo también muestran que esta problemática resulta determinante del carácter hegemónicamente monocultural del sistema de Educación Superior y, además, afecta su pertinencia y relevancia respecto de la compleja diversidad cultural de la sociedad contemporánea (Mato, 2020a, 2021).

Los estudios realizados para nutrir las deliberaciones de la CRES 2018 muestran que estos tipos de problemas afectan a la Educación Superior en toda América Latina (Mato, coord. 2018). Pero hay dos motivos por los cuales el caso argentino resulta especialmente preocupante. Uno de ellos es que Argentina es uno de los solo ocho países latinoamericanos que aún no cuenta con políticas públicas orientadas a asegurar el acceso a educación superior de personas indígenas y afrodescendientes (Mato, coord., 2018). El otro es que si bien el país es uno de los más avanzados del mundo en materia de legislación y políticas de Derechos Humanos, su Ley de Educación Superior (Ley 24.521) continúa sin asegurar los derechos educativos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas. Esta contradicción sugiere la existencia de una situación de discriminación (Mato, 2021).

Resulta especialmente grave constatar que la Ley 24.521 omite recoger los derechos educativos que forman parte de mandatos contenidos en los incisos 17 y 22 del artículo 75 de la Constitución Nacional, en lo que además contrasta con la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), como lo muestra la “Propuesta de Actualización de la Ley de Educación Superior (Ley 24.521)” (Bournissent, García e Ivanoff, 2021). A solicitud de la Cátedra UNESCO Educación Superior, Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, esta propuesta fue elaborada por un equipo de tres integrantes de la Asociación de Abogados de Derecho Indígena, quienes además forman parte de cátedras especializadas de sendas universidades nacionales. Dicha Cátedra UNESCO organizó reunio-

nes de consulta para recoger opiniones y sugerencias a sucesivos borradores de la propuesta elaborada por ese equipo de especialistas, que logró sumar el apoyo de los referentes de más de cuarenta organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes de doce provincias, del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, de los rectores de doce universidades nacionales y de cuatro IES de formación docente, de la Red de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y de representantes de programas de apoyo y cátedras libres que trabajan en colaboración con pueblos indígenas y afrodescendientes en quince universidades nacionales (Universidades Hoy, 2021; Zamaro, 2021). En marzo de 2021, este documento fue presentado por la mencionada Cátedra UNESCO ante el 85 Plenario de Rectoras y Rectores del CIN, el cual resolvió por unanimidad manifestar su respaldo mediante el Acuerdo Plenario 1133/21, que explícitamente reconoce “la importancia y la necesidad de reparar con urgencia la situación de discriminación y vulneración de derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas que la versión vigente de la Ley de Educación Superior (LES) por omisión ocasiona” (CIN, 2021). Haciéndose eco de estos avances, en diciembre de 2021, la diputada nacional Alcira Figueroa transformó esta propuesta en un proyecto de ley que presentó ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación bajo el nombre de “Ley 24521- Modificaciones, sobre políticas de inclusión educativa para los miembros de los pueblos indígenas y afrodescendientes” (Expediente 4704-D-2021), sumando el apoyo de otros cuatro diputados nacionales⁹. No obstante, hasta el presente (febrero 2023), este proyecto de ley ni siquiera ha sido tratado por dicha comisión.

La vigencia de representaciones europeizantes de la sociedad argentina entre diversos sectores sociales, incluyendo buena parte de la dirigencia política del país, parece constituir un núcleo duro del problema de la persistencia de formas naturalizadas de racismo. Al respecto resulta elocuente que, tras la reforma del año 1994, la Constitución Nacional mantenga el artículo 25 de la Constitución de 1853 que establece que “El Gobierno federal fomentará la inmigración europea”. También resulta significativo que el Informe del Relator Especial de la Organización de Naciones Unidas sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia señale que “la idea de que la Argentina es la ‘Europa de América

Latina´ quedó profundamente arraigada en el ideal del país y persiste en la actualidad” (ONU, 2017, p. 4).

Según el Censo Nacional de 2010, en Argentina, la población indígena representa el 2,4% del total nacional, mientras que la afrodescendiente alcanza al 0,4% del mismo. No obstante, esto no significa que el 97% restante de la población esté constituido por descendientes de europeos. La sociedad argentina contemporánea es socioculturalmente diversa y marcada por desigualdades e inequidades históricamente acumuladas (Briones, 2002; Grimson y Karasik, coords., 2017). En cualquier caso, la ausencia de políticas públicas para asegurar los derechos educativos de pueblos indígenas y afrodescendientes no puede justificarse con argumentos de porcentuales de población. A modo de contraste, cabe señalar que en Brasil, la población indígena representa aproximadamente el 0,4% del total nacional, una proporción seis veces menor que la de Argentina, y no obstante, durante los períodos presidenciales de “Lula” Da Silva (2003 – 2011) y Dilma Rousseff (2011 – 2016), en este país se instituyeron diversas políticas públicas para asegurar los derechos de personas indígenas y afrodescendientes a una educación superior de calidad (Gomes do Nascimento, 2018; Luciano y Amaral, 2021)

En el marco de la hegemonía de esas representaciones europeizantes de la sociedad nacional, el atraso en la legislación y en las políticas públicas en la materia no resulta sorprendente. Pero el problema es que estos factores naturalizan y reproducen las desigualdades e inequidades que afectan el acceso y la provisión de una educación superior equitativa y de calidad para personas indígenas y afrodescendientes (Mato, 2021). Si bien la persistencia del racismo y su expresión en el atraso legislativo y en la ausencia de políticas públicas en la materia son las conclusiones de más amplio alcance del estudio realizado para el GEM 2020, este permitió arribar también a otras más específicas, entre las cuales cabe destacar las siguientes:

En el país se hablan al menos 15 lenguas indígenas, pero la única lengua oficial nacional es la castellana. A modo de excepción, las provincias de Chaco, Corrientes, Santiago del Estero y Salta cuentan con normativas que, con diverso alcance, reconocen una o más lenguas indígenas en su territorio. No obstante, solo Chaco y Salta cuentan con institutos de educación superior que de manera permanente ofrecen carreras de formación de docentes para la modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en Santiago del Estero la uni-

versidad pública ofrece una tecnicatura en EIB, y en la de Corrientes aún no existe opción análoga alguna. Si bien, la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), sancionada en el año 2006, estableció a la EIB como una de las ocho modalidades del sistema educativo, la puesta en práctica de este avance legislativo aún presenta serias limitaciones. El informe elaborado por el Equipo Nacional de Pastoral Aborígen (ENDEPA), con apoyo de algunas universidades y de numerosas organizaciones indígenas y otras con intereses en el tema de casi todo el país, muestra que el derecho a la EIB “continúa sin estar garantizado debidamente” y entre las causales de este problema señala la escasez de docentes debidamente preparados (ENDEPA, 2018: 38). En otras palabras, el sistema de Educación Superior (que incluye a universidades e IES) no está cumpliendo su responsabilidad en la materia. Esta desatención vulnera los derechos constitucionales de los pueblos indígenas (Mato, 2020a)

Las entrevistas a estudiantes y docentes indígenas realizadas para el estudio del Informe GEM 2020 revelan que entre las dificultades enfrentadas durante sus trayectorias y las causas de deserción de algunos de sus pares destacan las relacionadas con: a) la frecuentemente escasa relevancia de la oferta de carreras respecto de las necesidades y demandas de sus comunidades de origen; b) la omisión de sus lenguas, conocimientos y perspectivas históricas en los planes de estudio, que entre otros efectos tiene el de hacerlos sentir en espacios institucionales que desconocen su existencia y/o desvalorizan sus culturas; c) la distancia entre sus hogares y la localización de las sedes universitarias que, según los casos, les obliga a afrontar gastos de transporte y alimentación que superan sus posibilidades económicas, o bien a mudarse a ciudades donde experimentan soledad, se sienten extraños, padecen experiencias discriminatorias y deben afrontar gastos de vivienda y alimentación que no están a su alcance; y d) ser objeto de acciones y/o expresiones de discriminación racial por parte de docentes, personal administrativo y otros estudiantes de las universidades a las que acuden (Mato, 2020a).

Esas mismas entrevistas y otras realizadas a autoridades universitarias y funcionarios públicos con competencia en la materia, así como la participación del autor del estudio de referencia en la CRES 2018 y en reuniones preparatorias y de seguimiento de la misma, llevan a concluir que existen dificultades de comprensión por parte de algunos de estos actores respecto de la grave incidencia que estos tipos de problemas tienen en el acceso y trayectoria de per-

sonas afrodescendientes y de pueblos indígenas en el sistema de Educación Superior. Algunos de estos actores parecen no comprender que el ingreso irrestricto y los montos de las becas PROGRESAR no resultan suficientes para asegurar los derechos educativos de estos grupos de población. Por ejemplo, estas becas no son suficientes para cubrir gastos de transporte de larga distancia, o de hospedaje y alimentación en localidades distantes de las suyas de origen. Otros, en cambio, si lo hacen y esto ha llevado, por ejemplo, a que tres de las sesenta universidades públicas del país sostengan programas de becas específicos, o a que esas mismas y otras tres cuenten con diversos tipos de programas de acompañamiento psicosocial y/o de apoyo académico, y a que un total de veinte de ellas tengan cátedras libres, centros, o institutos que trabajan en colaboración con estudiantes o comunidades indígenas y en algunos casos también con personas u organizaciones afrodescendientes. No obstante, estos tipos de iniciativas institucionales carecen de políticas públicas específicas y líneas de financiamiento que las apoyen y faciliten la creación de otras (Guaymas y Cachambí Patzi, 2021; Mato, 2020a). La experiencia de los efectos del Subprograma para Estudiantes Indígenas del Programa Nacional de Becas Universitarias, vigente entre 2000 y 2015, contribuyó a dar visibilidad a los estudiantes indígenas y en algunas universidades estimuló el establecimiento de programas de apoyo y becas, así como otros de extensión e investigación (Rezaval 2008, Ossola 2013).

Esas mismas entrevistas y otras realizadas a colegas a cargo de algunas de las iniciativas institucionales antes mencionadas, permiten concluir que el contraste entre la existencia de políticas, protocolos y programas para la prevención de modalidades de discriminación y/o violencia hacia personas con discapacidad o asociadas a identidades de género y la inexistencia de instrumentos semejantes para la prevención del racismo y la discriminación racial, es causa de sentimientos de discriminación entre estudiantes indígenas y afrodescendientes (Mato, 2020a).

3. ESTUDIOS SOBRE POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE INCLUSIÓN Y EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los estudios sobre las experiencias de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior argentina son todavía escasos. La mayoría

de ellos, de tipo etnográfico, se han centrado en el análisis de programas de inclusión y en las experiencias de jóvenes y adultos indígenas en espacios universitarios convencionales (Bañay, 2020, 2016b; Mancinelli, 2019; Nuñez, 2019, 2017, 2012; Ossola, 2015).

Ossola (2015) analiza las experiencias de estudiantes universitarios del pueblo wichi⁽⁴⁾ en la Universidad Nacional de Salta. Su estudio muestra cómo la agencia de los jóvenes universitarios indígenas cuestiona los parámetros de clasificación del ser indígena por parte de la institución, fomenta debates y dirige cambios en los términos de dichas clasificaciones. Retomando el trabajo de Ossola, Mancinelli (2019) indagó en las experiencias de estudiantes wichi de Salta en la carrera de enfermería de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En este estudio, analiza cómo el plantel docente se apoyó en una caracterización estigmatizante con relación al género y la pertenencia étnica al momento de explicar la diferencia en el rendimiento académico entre estudiantes mujeres de 18 años que no lograban superar las primeras materias y estudiantes varones de 25 años que, con menor apoyo, lograban aprobar los mismos exámenes. Los docentes sostuvieron que estas diferencias daban cuenta de la violencia de género a nivel intra-étnico. En contraste, las/os estudiantes wichi argumentaron que esta diferencia en el rendimiento académico responde a la violencia de género inter-étnica, debido a la cual y a los cuidados que demanda, los varones tienden a exponerse a contextos fuera de la comunidad a una menor edad que las mujeres, dando como resultado la adquisición más temprana de herramientas comunicativas en contextos interculturales (Mancinelli, 2019, 2023).

En Misiones, Nuñez (2019) trabajó con los 42 estudiantes y ex estudiantes guaraníes entonces existentes en las diversas IES de la provincia de Misiones. Su investigación destaca el contraste este número de estudiantes en las IES y el de los 4.000 estudiantes guaraníes por entonces existentes en el nivel medio en la provincia. Retomando el estudio de Nuñez, y los resultados de su tesis de licenciatura, Bañay en su investigación doctoral en curso, se enfoca en programas de inclusión, apoyo y acompañamiento de trayectorias formativas de estudiantes guaraníes en la Educación Superior como el programa "Jaguata pavẽne mboeapy" (Caminemos todos por la Educación) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Este programa se extendió hacia localidades donde existe una importante oferta de institutos superiores de formación docente

(ISFD) con matrícula guaraní y ofreció acompañamiento a las trayectorias formativas mediante tutorías y ayuda económica para pasajes, apuntes y albergues. Bañay ha ido registrando cómo estas iniciativas emergen de la voluntad y se sostienen con el trabajo ad honorem de autoridades, docentes y estudiantes en la UNaM y de los ISFD, evidenciando la falta de políticas y de financiación que obstaculizan la continuidad, ampliación e institucionalización de este tipo de programas. Un ejemplo de este tipo de problemas es que a fines de 2015 el programa mencionado se interrumpió debido a cambios de gestión en los ministerios de educación nacional y de la provincia. En la localidad de Puerto Iguazú, la UNaM despliega una oferta de carreras de tres de sus facultades, ampliando su presencia territorial en la provincia mediante un Programa de Expansión de la Educación Superior (2013), convenio entre la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones (MECyT) y el municipio e Instituto Tecnológico (ITEC) de Puerto Iguazú. Desde entonces, recibieron entre 2 y 3 estudiantes guaraníes por año, que no continuaron sus estudios. En vista de ello, a partir de 2018, el Área de Tutorías del ITEC puso en marcha un plan de acompañamiento y seguimiento de sus trayectorias, registrando un total de 12 estudiantes regulares.

En su tesis de licenciatura, Bañay (2016a), analiza un resumen de matrícula y cobertura educativa elaborado por el Lic. Gastón Hojman (inédito) basado en datos primarios generados por el Equipo Técnico del Instituto de Política Lingüística, Modalidad EIB (Educación Intercultural Bilingüe) del MECyT de Misiones. Allí observa un incremento del 65 % en la matrícula de estudiantes en el Nivel Superior en toda la provincia entre 2009 y 2015. De 7 estudiantes guaraníes en IES que había en 2009, se pasó a 33 en 2015, manteniéndose aproximadamente este número hasta la actualidad. En un estudio reciente, Alica y Hojman refieren el desarrollo de diversas modalidades didácticas organizados por el MECyT y el equipo técnico de EIB junto a docentes indígenas y no indígenas orientadas a generar “espacios propicios para conversar, discutir, plantear dudas y, en algunas ocasiones, revisar algunos prejuicios en medio de conversaciones que van estructurando un diálogo no exento de tensiones” (2021: 108). Bañay concluye que estos trayectos de formación curricular son sumamente valiosos, aunque no suplen la vacancia de formación docente específica para EIB dirigida a docentes que trabajan en escuelas dentro de comunidades indígenas (Bañay, 2023).

En opinión de Martín González, estudiante mbya guaraní, de la Licenciatura en Trabajo de la UNaM:

la interculturalidad es algo que permite visualizar también el racismo, no solo en la universidad, sino en todos los estamentos del estado. Cuando se habla y hace poco sobre las políticas interculturales es claro que hay prejuicios y discriminación (...) la universidad puede generar facilidad para el ingreso universal —a la clase típica media baja—, pero para nosotros es una deuda, una política de participación con nuestro pueblo, si no seguirá siendo una política de asimilación y desconocimiento. (Bañay y González, 2020).

En Argentina, los estudios que comenzaron a tratar el tema del acceso de las poblaciones afrodescendientes e indígenas a la educación superior lo hicieron desde una perspectiva intercultural, sin poner el foco en el racismo y la discriminación. Esta perspectiva contrasta con las desarrolladas en Brasil, donde los estudios sobre el tema explícitamente analizan, en forma crítica, los efectos del racismo en las trayectorias educativas de la población afrodescendiente (Quintero, 2013; Ivanoff, Miranda y otros, 2020; Ocoró y da Silva, 2017; Ocoró y Mazabel, 2021).

Ocoró (2022) analiza las trayectorias educativas de afrodescendientes en la educación superior, en Argentina, evidenciando el racismo estructural, institucional y epistémico que está alojado en las instituciones y los sistemas educativos del país, así como el peso que este tiene en las trayectorias de vida de estas personas. En su trabajo sobre mujeres migrantes y afroargentinas en la educación superior, Ocoró (2022) argumenta que el racismo no es un fenómeno estático y no necesariamente conlleva comportamientos visibles. Sostiene que, en muchos casos, existen prácticas racistas que, en confluencia con las desigualdades de género, de clase y territoriales, profundizan y reproducen las desigualdades educativas y afectan aún más las trayectorias educativas de las mujeres afrodescendientes. La autora hace especial mención a cómo aquellas prácticas racistas que legitiman las jerarquías étnico-raciales, se institucionalizan en la Educación Superior, planteando que las IES no sólo están “generalizadas”, sino también “racializadas”. De esta manera, las prácticas racistas al institucionalizarse operan como frontera simbólica que legitima los privilegios y refuerza las desigualdades.

En un estudio de alcance latinoamericano, Ocoró y Mazabel (2021) sostienen que el racismo en la Educación Superior no solo se manifiesta en las desigualdades y desventajas históricas que afectan a estudiantes indígenas y afrodescendientes, también habilita diferentes violencias contra estos pueblos que inciden en sus vidas, cuerpos y territorios. Las autoras afirman que, entre las manifestaciones del racismo en la Educación Superior se encuentran el desigual acceso al mercado de trabajo y a la educación, la falta de inclusión de las epistemologías en los planes curriculares, así como diferentes prácticas discriminatorias que deslegitiman la presencia de estos pueblos en las IES, y afectan sus subjetividades y trayectorias educativas. Ocoró (2021) argumenta que en Argentina, en la última década, los/as afrodescendientes han ganado una visibilidad y presencia en la agenda del Estado. Pese a estos avances, las discusiones sobre educación superior y afrodescendientes y los debates raciales en este país no ocupan un lugar relevante en la agenda pública, como ocurre en Brasil o Colombia. Concluye que estas limitaciones influyen en que aún no se cuente con políticas educativas específicas para estas poblaciones, especialmente en Educación Superior.

Ocoró afirma que para entender las discusiones sobre Educación Superior y afrodescendientes en la Argentina es necesario prestar atención a tres campos de acción social: el campo académico, el campo político-institucional y el campo de las prácticas gestadas o impulsadas por actores sociales del movimiento afro. Sostiene que, “esta distinción es analítica, pues en la práctica estos campos no son independientes, sino que se articulan entre sí y juntos configuran las discusiones sobre afrodescendientes y educación superior en la Argentina” (2021, p. 31). Las discusiones sobre el tema provienen fundamentalmente del campo académico y, en menor medida, del campo político institucional y de las prácticas de los actores del movimiento afro. No obstante, advierte que “se trata de campos que están interrelacionados y, en algunos casos, comparten agendas, o bien son los mismos actores quienes impulsan estas discusiones en los diferentes campos” (2021, p. 32). Finalmente, destaca la importancia de algunas iniciativas que actores del movimiento han impulsado en los últimos años. A modo de ejemplo menciona la establecida en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Al respecto, recoge las voces de dos activistas del movimiento afro que coordinan dicha Cátedra, quienes plantean:

(...) la universidad es un ámbito que se caracterizó por silenciar las voces de la comunidad negra, o a lo sumo tenernos como meros objetos de estudio. A través de nuestra propia voz, queremos transmitir nuestros conocimientos desde nuestra propia perspectiva para contribuir en la formación de abogados del y para el pueblo, con conciencia social y también antirracistas. (Entrevista a Patricia Gómez, citada en Ocoró, 2021, p. 23)

(...)

En mi caso no pude leer a un autor negro hasta el final de la carrera en la última materia, y esto se pudo dar solamente porque la busqué. Tampoco tuvimos profesores ni profesoras negras y el alumnado visiblemente afro es casi nulo. Fue así que en nuestro rol de activistas afro conscientes pudimos identificar la necesidad de ennegrecer la facultad, institución que está inmersa en la lógica de la academia, que ha sido productora y reproductora de los discursos hegemónicos y dominantes de nuestra sociedad. (Entrevista a Alí Delgado, citada en Ocoró, 2021)

Ocoró (2020) sostiene que ambos testimonios evidencian la marcada ausencia de la historia y de las epistemologías negras en los programas académicos de las IES, así como la escasa valoración y presencia de la producción intelectual negra en los programas académicos.

4. PERTINENCIA DE TRAYECTORIAS FORMATIVAS

El concepto de "pertinencia" ha adquirido en las últimas décadas un lugar preponderante en los debates sobre los fines y objetivos de la Educación Superior (UNESCO, 1995; Tünnermann, 2000). En 1998, la UNESCO propuso definirla como la adecuación entre lo que espera la sociedad de las instituciones y lo que estas hacen. Se lo relaciona con los objetivos, necesidades y carencias de la sociedad en la que están inmersas las IES, a las que se considera protagónicas en los procesos históricos, con capacidad de crítica y de diálogo e interlocución con el entorno y consigo mismas (García Guadilla, 1996; Peralta, 1996; Tünnermann, 2000).

Cachambi Patzi en su investigación doctoral estudia la pertinencia de las trayectorias formativas y prácticas de enseñanza de profesoras/es egresadas/os

de la Universidad Nacional de Salta y la Universidad Nacional de Jujuy que se desempeñan en escuelas secundarias rurales con población estudiantil pluricultural. En el marco de esta investigación, recoge resultados de algunos estudios que identifican problemas de pertinencia en la formación docente en Argentina. Si bien, las investigaciones explícitamente enfocadas en problemas de pertinencia de la formación docente impartida desde las universidades nacionales son aún escasas, las realizadas muestran que uno de los problemas en los profesorado universitarios es justamente la compleja relación teoría-práctica y la lejanía entre la preparación general recibida y el ejercicio docente posterior, específicamente para enseñar a estudiantes "reales" (Iglesias, 2020; Diker y Terigi, 1997). Señalan que la formación del profesorado debe atender necesariamente a la especificidad del campo donde se desempeñarán los futuros docentes, quienes, durante toda su trayectoria escolar y profesional, interiorizan modelos de enseñanza, adquieren saberes, reglas de acción, pautas de comportamiento, se formulan teorías y supuestos sobre el quehacer educativo (De Anquín y Zaffaroni, 2003; Molinari, 2005; Alliaud, 2004; Orzabal, 2017).

En particular, en las provincias de Salta y Jujuy, en las cuales Cachambi Patzi realiza su investigación, se observa que los agentes que intervienen en escuelas primarias rurales con población ava guaraní y chané no fueron formados para comprender y responder a las situaciones de complejidad sociocultural y sociolingüística presentes en estos territorios (De Anquín y Zaffaroni, 2003; De Anquín y Bellavilla, 2004; De Anquín y Rionda, 2003). En sus primeras aproximaciones a campo, en escuelas secundarias rurales, Cachambi Patzi ha recogido testimonios de docentes en los que sostienen:

- Haber recibido escasa o nula formación para el trabajo docente en contextos pluriculturales: *"Nunca me hablaron de esto en clase"* (Egresado UNJu) *"Esto lo vimos por encima, cuando te hablaban de las modalidades"* (Egresado UNSa).
- Haber recibido escasa o nula formación para desarrollar prácticas de enseñanza en contextos pluriculturales: *"En las materias didácticas jamás te hablaban de cómo trabajar con estudiantes indígenas o bolivianos"* (Egresado UNJu), *"No planificamos para chicos así, como mucho te hacían planificar para chicos de barrios pobres, pero de capital, no del norte"* (Egresado UNSa).

- Contar con escasas prácticas y experiencias de aprendizaje en contextos rurales: *“A nosotros nunca nos llevaban a ningún lado, menos al norte, si eras de allá podías hacer allá tus prácticas, pero igual tenías que cursar en capital, así que era lo mismo que nada”* (Egresada UNJu), *“Algunas materias en algunos años te llevaban, pero yo no las cursaba cuando lo hacían y si no podías sumarse a equipos de extensión y algunos chicos iban pero no todos, yo no fui, ahora me arrepiento nunca me imaginé trabajar aquí”* (Egresada UNSa).

Valorar las instancias de formación continua brindadas por la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe de la Provincia de Salta durante la gestión 2020-2022:

- *“Nosotros los jujeños hacemos todos los cursos de la EIB de Salta, nos sabes cómo nos salvan, allá [en Jujuy] esto no se hace así”* (Egresado UNJu), *“Los cursos de la EIB nos ayudan muchísimo a los que somos nuevos y nos permiten conocer a los profes que vienen hace años en el tema, una hace lo que puede, pero estos espacios de encuentro te dan más ideas y aprendes mucho más de gente con estudiantes como los tuyos”* (Egresada UNSa).

El estudio de Cachambi Patzi, que vincula las categorías de pertinencia, trayectorias formativas y prácticas de enseñanza, busca producir datos concretos y aportes situados que den cuenta de las fortalezas presentes en las propuestas de formación impartidas desde UNSa y UNJu, como también, de las necesidades formativas exigidas por el contexto e identificadas por sus egresados/as.

En la provincia de Jujuy, las políticas de formación docente inicial y continua para el ámbito rural presentan dos problemas estrechamente relacionados. Por un lado, su planificación e implementación omiten considerar las características específicas de las poblaciones rurales. Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, se consolida un sistema de formación docente con una impronta monocultural.

Esta situación invita a reflexionar acerca de la pertinencia de las políticas que enmarcan los procesos formativos docentes —incluyendo la formación inicial y continua, las experiencias durante el ejercicio profesional, y las dificultades que emergen al desempeñarse en establecimientos con poblaciones

pluriculturales— en todos los niveles educativos, con el fin de eliminar el racismo institucional que se produce y reproduce en las instituciones educativas. Las políticas de formación docente resultan cruciales, puesto que marcan el sentido y orientación de las/os futuras/os profesionales (Navarro, 2013). En los últimos años, las mismas han ocupado un papel clave en la agenda de los gobiernos nacionales y provinciales, en vías a elevar la calidad de la formación y el desempeño de as/os docentes en el aula.

En el marco de su investigación doctoral en curso, Martínez (2021a; 2021b) analiza la pertinencia de las políticas de formación docente que inciden en las prácticas de profesionales que se desempeñan en escuelas secundarias rurales y afectan su capacidad para garantizar los derechos educativos de poblaciones rurales en las provincias de Salta y Jujuy. Su estudio busca identificar aquellos aspectos de la formación de docentes que trabajan en una escuela secundaria rural y las dificultades que surgen al desempeñar sus tareas.

Martínez (2021b) observa que las escuelas secundarias rurales que estudia y los contextos en que están emplazadas exhiben rasgos de diversidad etno-cultural y lingüística, ya que a ellas asisten estudiantes con ascendencia indígena y/o migrante de Bolivia. Pese a ello, estas secundarias solo están adscriptas a la modalidad “educación rural”, pero no a la “modalidad EIB”. Los docentes que se desempeñan en estos establecimientos han recibido una formación monocultural y en los IES en que se han formado se observa la ausencia de espacios académicos que aborden la diversidad etno-cultural. Esto afecta de manera negativa la labor de las/os docentes que trabajan en contextos pluriculturales y se expresa en sentimientos de no comprensión de las/os estudiantes. El diseño de propuestas educativas descontextualizadas. La ausencia de instancias de formación que focalicen en la diversidad etno-cultural hace que surjan confusiones a la hora de comprender de qué se trata la misma y cómo trabajar en ese contexto.

Las instituciones educativas rurales cuentan con docentes que, a pesar de las desfavorables circunstancias identificadas, están procurando avanzar y demandando formación continua sobre la temática en cuestión. Debido a esto, resulta fundamental crear políticas de formación docente que incorporen la perspectiva intercultural manera transversal, a fin de atender la diversidad etno-cultural y lingüística de las/os estudiantes con quienes tendrán que trabajar las/os egresadas/os de esas instituciones.

Las investigaciones sobre la pertinencia de la formación de profesionales y técnicas/os en áreas de educación, salud y el desarrollo rural, que actualmente lleva a adelante el Programa ESIAL, han permitido identificar logros y desafíos en numerosos espacios de colaboración intercultural que se desarrollan en diversos ámbitos institucionales. En estos espacios se busca subsanar en la práctica las brechas formativas que impiden a profesionales y técnicas/o responder adecuadamente a problemáticas particulares que se plantean en los contextos territoriales en los que intervienen, producir conocimiento científico y tecnológico adecuado y asegurar derechos de participación de los pueblos en la toma de decisiones.

El análisis -aún en curso- de la pertinencia de trayectorias formativas — inicial y continua— de agentes estatales no indígenas que se desempeñan en instituciones del Estado en las que existen dispositivos para la participación indígena⁽⁵⁾ ha permitido observar la existencia de brechas formativas que limitan sus conocimientos sobre las realidades territoriales de estos pueblos. Por este motivo, la presencia de dispositivos de participación indígena y de trabajadoras/es indígenas (usualmente calificados como “idóneos” por no contar con títulos habilitantes) resulta fundamental para la producción de políticas públicas adecuadas. En este sentido, resultan especialmente importantes los espacios participativos que han sido impulsados por las comunidades indígenas, a través de distintos procesos de disputa y mecanismos de participación política, y que cuentan con el apoyo y legitimidad brindada por las mismas. La red de abordaje institucional con pueblos indígenas que se desarrolla dentro del INTA, mediante la cual se busca responder al mandato de consulta y participación establecido en el convenio 169 de OIT, constituye un ejemplo de este tipo de iniciativas.

En el Chaco Salteño, el estudio sobre la pertinencia de las trayectorias formativas de trabajadores de la salud — indígenas y no indígenas— que intervienen en la emergencia sociosanitaria y alimentaria que afecta a comunidades indígenas de esta región nos ha permitido comprender de qué maneras la formación monocultural limita la capacidad de respuesta del sistema de salud (Mancinelli, 2023a). Este estudio también ha permitido identificar la existencia de provechosos espacios de colaboración intercultural. No obstante, las posibilidades de un mejor desarrollo de estas experiencias con frecuencia se encuentran condicionadas por las limitaciones de la formación monocul-

tural de los egresados de instituciones educativas superiores (Mancinelli, 2023b).

5. LA IMPORTANCIA DE LA COLABORACIÓN INTERCULTURAL

Es fundamental comprender que la formación monocultural —y el racismo que esta conlleva— excluye y menoscaba, una gran diversidad de conocimientos que han sido producidos desde las experiencias históricas de los diversos pueblos. Esto tiene importantes repercusiones en la gestión de las políticas públicas, el aseguramiento del derecho y en la práctica profesional.

Los llamados “saberes populares” o “tradicionales” no son inmutables, sino que se van modificando en el curso del tiempo, a partir de experiencias concretas, a través de transacciones en las cuales se sintetizan concepciones y prácticas devenidas de diferentes sistemas de conocimientos incluyendo el biomédico y las ciencias agronómicas, entre otros muchos (Menéndez, 2018, p. 22). Poner en circulación estos saberes y aquellos saberes ocupacionales que se generan en la práctica profesional para responder a los diversos contextos resulta especialmente relevante, porque permite conocer cómo se construyen e identifican diferentes problemas, a partir de las múltiples determinaciones —estructurales, sistémicas e institucionales— que operan en la realidad. Además, permiten conocer cómo se disponen y generan herramientas y dispositivos para albergar y acompañar desde lo público las situaciones que condicionan/configuran la vida de las poblaciones en cuestión. (Hermmann, 2019). Es por ello, que la colaboración intercultural, comprendida como una práctica que reconoce el valor de la diversidad y la pluralidad; que reconoce la existencia de diferentes contextos y de prácticas intelectuales y de saberes; que sostiene diálogos y relaciones interculturales mutuamente respetuosas y de interés recíproco, resulta una herramienta valiosa para la práctica profesional en todas las áreas y para la producción científica y tecnológica (Mato, 2008; Hooker, 2019).

La formación monocultural, dificulta la comunicación y el entendimiento entre personas y grupos con diferentes culturas —étnicas, políticas, institucionales— y diferentes trayectorias formativas y saberes adquiridos en la búsqueda de resolución de problemas. Además, impide a profesionales en todos los ámbitos —educativos, sanitarios, científicos y tecnológicos, y administrativos en general— identificar, valorar e integrar conocimientos y otros recursos

intelectuales y tecnológicos que aportan diversos sistemas de conocimiento, a partir de sus cosmovisiones y de experiencias en la resolución práctica de problemáticas que surgen a consecuencia de transformaciones económicas, productivas y ambientales actuales.

Es necesario que los sistemas e instituciones de educación superior promuevan condiciones que favorezcan el trabajo colaborativo entre los distintos agentes implicados en la producción de respuestas en todas las áreas de la vida social y sus diversos conocimientos y saberes. En esta dirección, erradicar el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior resulta fundamental.

6. A MODO DE CIERRE

Los avances en el estudio de las desigualdades e inequidades asociadas a la persistencia de formas naturalizadas de racismo y los análisis de políticas y programas de inclusión y las investigaciones sobre las experiencias de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior, ponen de manifiesto los retos pendientes de abordar para garantizar una educación superior contextualizada y de calidad en Argentina. Estos estudios revelan que desmontar la estructura de lógicas racistas internalizadas en la Educación Superior desde sus orígenes supone un gran desafío que no puede ser resuelto ni reducido en corto plazo (Guaymás y Cachambi Patzi, 2021). Por ello, el compromiso y la acción de los sistemas e instituciones de educación superior y organismos vinculados son fundamentales para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como también son determinantes el apoyo de las autoridades estatales y los diversos sectores de las comunidades educativas.

Cabe destacar que los sistemas de conocimiento y experiencias de estos pueblos no se tienen en cuenta al tomar decisiones que les afectan, y llevar a cabo políticas y otras intervenciones, considerando sus cosmovisiones y experiencias en los territorios de conformidad con lo establecido en tratados internacionales a los que Argentina adhiere (Artículo 75, Inc. 17 de la Constitución Nacional; Convenio 169 de la OIT). De esta forma, en el contexto de la relación entre pueblos indígenas y administraciones estatales se reproducen diversos tipos de violencia, que se perpetúan por el racismo estructural, sistémico e institucional que persiste en la Educación Superior.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2004) La experiencia escolar de maestros “inexpertos”: Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 34(1), p.p. 1-13. <https://bit.ly/46RSCNQ>
- Allica, R. y Hojman, G. (2021). “Reflexiones sobre educación y escolarización en comunidades del pueblo mbya guaraní en la Provincia de Misiones, Argentina”. En: Oviedo, N.; Arellano, D.M.; Fernández, F. (Comps). *Seminario Internacional de los espacios de frontera: territorialidades y sujetos transfronterizos: V Geofrontera. Territorialidades y Sujetos transfronterizos*. Libro digital. Ediciones FHyCS-UNaM.
- Almeida, S. (2019). *Racismo Estructural*. Pólen.
- Bañay, A. (2016a). *Educación Intercultural Bilingüe, el desafío en una comunidad mbya guaraní*. [Tesis de Licenciatura. Departamento de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones].
- Bañay, A. (2016b). *Los Mbya-Guaraní en la Educación Superior. Ser y permanecer en la Universidad*. Ponencia 1ª Jornada de Jóvenes Investigadores. Secretaría de Investigación y Posgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales FHyCS-UNaM.
- Bañay, A. y González, M. (2020). Encuentro y diálogo intercultural en una universidad del noreste argentino”. *E+E: Estudios de Extensión y Humanidades*, volumen 7, nº 10, segundo semestre 2020. Pp. 150-166
- Bañay, A. (2023). “Bajo un hermoso y dulce cielo guaraní. Reflexiones sobre espacios de encuentro, foros y capacitación docente sobre interculturalidad en Misiones” (artículo en vías de publicación).
- Bournissent, M.J., García, J.C. e Ivanoff, S. (2021). *Propuesta de Actualización de la Ley de Educación Superior (Ley 24.521)*. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Briones, C. (2002). Mestizaje y blanqueamiento como coordenadas de la aboriginalidad y nación en Argentina. *Runa* 23: 61-88.

- Cachambi Patzi, N. E. (2022). Aportes de la categoría “pertinencia” para el estudio de las trayectorias formativas de profesores/as en Ciencias de la Educación en universidades de la frontera argentina-boliviana: Estado del Arte. En prensa: *IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. La Investigación Educativa en el nuevo escenario regional-global: Tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos*.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. (2020). *Los pueblos indígenas de América Latina Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial*. (LC/TS.2020/47). CEPAL/FILAC.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión*. Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14). CEPAL/UNFPA.
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2021). *Iniciativa de modificación parcial de la Ley de Educación Superior para asegurar los derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas*. CIN. Acuerdo Plenario N° 1133/21. San Martín (Provincia de Buenos Aires), 29 de marzo de 2021.
- De Anquín, A. y Bellavilla E. (2004). Estrategias de formación para la intervención educativa y social con poblaciones de/en fronteras. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (15). <https://bit.ly/3Dqkhl1>
- De Anquín, A. y Rionda, M. (2003). Sobre la formación de las/os docentes que trabajan en contextos desiguales y diferentes. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14). <https://bit.ly/30jAYeF>
- De Anquín, A. y Zaffaroni A. (2005). Trayectorias de formación de las/os agentes que intervienen en escuelas rurales, en contextos de desigualdades, pluriétnicos y multiculturales. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (16), 316-333. <https://bit.ly/3plOWg5>
- Didou Aupetit, S., & Chiroleu, A. (2022). Democratización de la educación superior en América Latina, equidad e inclusión: ¿qué sabemos, y qué ignoramos? Presentación del dossier temático. *Revista Educación Superior Y Sociedad* (ESS), 34(2), 18-29. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.723>

- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Paidós.
- García Guadilla, C. (1996). *Situación y principales dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina*. CRESALC/UNESCO.
- Gomes do Nascimento, R. (2018) Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil. En: Mato, D. coord. *Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (89-117). UNESCO – IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- González, A. González, M; Núñez, Y. 2017. "Jaguata pave ñemboeapy (Caminemos todos por la educación)". En: Mato, Daniel [et. Al] (2017). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. EDUNTREF. <https://bit.ly/44vPjdE>
- Grimson, A. y Karasik, G. (coord.). (2017). *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea*. CLACSO.
- Guaymás, A. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: logros, desafíos y recomendaciones. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 37-62). UNESCO – IESALC y UNC. <https://bit.ly/44vPjdE>
- Guaymás, Á. y CachambiPatzi, N. E. (2021). Construyendo caminos para erradicar el racismo en la Educación Superior en Argentina. *Integración y Conocimiento*, 10(2), pp.90–112. <https://bit.ly/3DqkPh3>
- Iglesias, A. (2020). La formación docente puesta en cuestión en tiempos de la UNICABA. Entre la universidad y los institutos. *Temas de Educación Infantil*. Año 16. Núm. 29. 35-47. <https://bit.ly/3Y4eWzW>
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. (2014). *Mapa nacional de la discriminación*. INADI.
- Ivanoff, S., Miranda, M.V., Peralta, V., y Loncon, D. (2020). La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones de Educación Superior. En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo* (37-51). EDUNTREF.
- Loncon, D. (2019). *La Universidad con identidad: presencia indígena en las aulas universitarias*. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Colección Apuntes, (15), 1-8.

- Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento* 10 (2): 13–37.
- Mancinelli, G. (2019). *Territorialidad y educación superior en las comunidades wichi del noreste salteño*. [Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].
- Mancinelli, G. (2023a). La importancia de la participación y la colaboración intercultural en la formación de enfermeras/os en las comunidades wichi del Chaco salteño. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 21, e01649211. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs1649>
- Mancinelli, G. (2023b). Extractivismo, desigualdad económica y sociocultural: impactos en la socialización alimentaria de las infancias contemporáneas del pueblo wichi del Chaco salteño. *Revista RASE*. (En prensa).
- Martínez, E. (2021a): La noción de raza como categoría política: aportes para pensar la educación desde Nuestra América. *Tramas/Maepova*. 9(1).
- Martínez, E. (2021b) Los desafíos de la formación docente para contextos pluriculturales: el caso de los docentes de una escuela secundaria rural de la provincia de Jujuy. *Revista Cuadernos de Antropología* Vol. 26, pp. 1-30. <https://bit.ly/3K3tc5X>
- Mato, D. (2018). Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. *Revista +E*, 7(7), 188-203. Ediciones UNL.
- Mato, D. (2019) (Comp.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. EDUNTREF. <https://bit.ly/44vPjdE>
- Mato, D. (2020a). "Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina". Estudio de caso preparado para el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO: Global Education Monitoring Report– GEM 2020 (ED/GEMR/MRT/2020/LAC/15).
- Mato, D. (2020b). Múltiples formas de racismo y los desafíos que plantea a los sistemas de educación superior. *De prácticas y discursos*. Universidad Nacional Nordeste Centro de Estudios Sociales. Año 9, Número 13, 2020.
- Mato, D. (2020c). Racismo, derechos humanos, y educación superior en América Latina. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 20, núm. 65, pp. 630-652, abr./jun. 2020.

- Mato, D (2021) Derechos educativos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas en Argentina. Inequidades estructurales, inconsistencias jurídicas e insuficiencias de políticas públicas. *Revista Argentina de Investigación Educativa* 1(1):121 – 140.
- Mato, D., coord. (2018). *Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. UNESCO – IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Menéndez, E. (2015). *De sujetos, saberes y estructuras. Introducción al enfoque relacional en el estudio de la salud*. Editorial Lugar.
- Menéndez, E. (2018). *Colonialismo, neocolonialismo y racismo El papel de la ideología y de la ciencia en las estrategias de control y dominación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad.
- Molinari, A. (2005) La formación docente en la universidad. En Cardinaux N.; Clérico, L.; Molinari, A. y Ruiz, G. (Coord) *De cursos y de formaciones docentes Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*. Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, M. (2013). Experiencias de Educación Técnica rural en escuelas públicas del norte argentino: el caso de Salta. En *Revista Educação em Foco*, 16 (22), pp.99-118. <https://bit.ly/3NYtGvB>
- Novaro, G. (2019) Migración boliviana y escuela secundaria en Argentina: reflexiones en clave intercultural. *Autoctonia Revista Ciencias Sociales e Historia*. Vol. 3, 111–131. <https://bit.ly/44KR2eK>
- Núñez, Y. (2019). *Interculturalidad, educación superior y mercado laboral. Un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la Provincia de Misiones (Argentina) y del Estado de Paraná (Brasil)*. [Tesis de Doctorado del Programa de Posgrado en Antropología Social, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones]
- Observatorio Educativo de la UNIPE. (2019). Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada. Serie Datos de la Educación. Año 2, Núm.4. OUNIFE. <https://bit.ly/44wGyQl>
- Ocoró Loango, A. (2020). Ciência e ancestralidad en Colombia: Racismo epistémico sobre el disfraz de cientificismo. *Revista EM PAUTA*, 18(46), pp. 162-179. DOI: <https://doi.org/10.12957/rep.2020.52012>

- Ocoró Loango, A. (2021). Educación Superior y afrodescendientes. Avances en Argentina durante el siglo XXI. *Pensamiento Universitario*, 20(20). <https://bit.ly/43qWYsk>
- Ocoró Loango, A. (2022). Trayectorias educativas de mujeres negras migrantes y afroargentinas en las Instituciones de Educación Superior de Buenos Aires y Santafé. Un estudio en perspectiva interseccional entre el género, la clase, la "raza" y la inmigración. (En prensa).
- Ocoró Loango A. y da Silva, M. N. (2018). "Educación superior y pueblos afrodescendientes en América Latina". En: Mato, D., coord.. *Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. UNESCO – IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Ocoró Loango, A. y Mazabel, M. (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 72(87), 15-33. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO. <https://bit.ly/46Mlwh8>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. OREALC/UNESCO. <https://bit.ly/44tAU1r>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. OREALC/UNESCO. <https://bit.ly/30hFYjY>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1995). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. UNESCO. <https://bit.ly/3Y147i6>
- Organización de las Naciones Unidas. (2012). "Informe del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas, James Anaya. Adición La situación de los pueblos indígenas en Argentina" ONU. (A/HRC/21/47/Add).

- Organización de las Naciones Unidas. (2017). "Informe del Relator Especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia sobre su misión a la Argentina. Nota de la Secretaría". ONU.(A/HRC/35/41/Add.1)
- Ossola, M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichi en la educación superior de Salta*. EDUNSE.
- Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate. *Revista ISEES*, 6. Fundación Equitas.
- Quintero, O. (2013). Racismo y discriminación en la universidad: lecturas cruzadas de las sociedades francesa y colombiana a partir de la experiencia vivida por estudiantes negros en París y Bogotá. [Tesis de Doctorado, Sociology. Université Européenne de Bretagne]. <https://bit.ly/3Y147i6>
- Ramírez, P. (2020) *Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios. Condiciones de posibilidad en Furilochewarria Wallmapumew*. [Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires]
- Rezaval J. (2008). Políticas de inclusión Políticas de inclusión Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú. [Tesis de Maestría. Flacso Buenos Aires]. <https://bit.ly/3pTn0qy>
- Tünnermann, C. (2000). *Universidad y Sociedad. Balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Comisión de Estudios de postgrados. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central.
- Universidades Hoy. (2021) "Proponen cambios parciales de la Ley de Educación Superior para asegurar los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes", 27-02-2021 <https://bit.ly/44RBANQ>
- Universidad Nacional de Córdoba e Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). Declaración, III era Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Universidad Nacional de Córdoba /UNESCO-IESALC. <https://bit.ly/30hvj80>
- Zamaro, E. (2021). "Informe. Hacia una universidad intercultural que incluya a los pueblos originarios". Suplemento Universidad. *Página 12*. 15-04-2021. <https://bit.ly/30q4y1b> Recuperado: 14-02-2023.

NOTAS

⁽¹⁾ La expresión “Informe GEM” es utilizada por UNESCO para nombrar en lengua española el documento en lengua inglesa: “Global Education Monitoring Report” (<https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>).

⁽²⁾ El estudio de referencia fue concluido en noviembre de 2019 y se basó en investigación estadística, documental y de campo, e incluyó entrevistas a 50 estudiantes, docentes y autoridades de 10 universidades nacionales y a referentes de 10 comunidades indígenas y afrodescendientes.

⁽³⁾ El proyecto de ley presentado por la diputada nacional Alcira Figueroa fue respaldado por las firmas de las diputadas nacionales Lía Verónica Caliva, Mabel Caparrós y Susana Landriscini y del diputado nacional Eduardo Valdés.

⁽⁴⁾ Las tasas de acceso a la educación en todos los niveles correspondientes a este pueblo se encuentran entre las más bajas del país.

⁽⁵⁾ Por ejemplo, el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), el Instituto Nacional de Agricultura Familiar, Campesina e Indígena (INAFCI), la Unidad de Vinculación con Pueblos Originarios (UVPO) del Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES), el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (MAYDS), y el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), entre otros.

3. Un estudio de multicaso sobre experiencias de Educación Híbrida en universidades de América Latina

A multi-case study on experiences of Hybrid Education in Latin American universities

Diana Herrero-Villarreal¹ @ Gimena Betina Fussero² @

Nicolás Gandolfo³ @ María Belén Dalmaso⁴ @

María Emilia Echeveste⁵ @ Rodrigo Saúl Guanuco⁶ @

Henry Alfredo Pérez⁷ @

¹ Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.

^{2,3,4,5} Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

⁶ Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.

⁷ Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

RESUMEN

Luego del período de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) donde la educación fue remota de emergencia en las instituciones de educación superior de América Latina, surge el debate sobre cómo retornar a la presencialidad. Aunque la Educación Híbrida (EH) emerge como excelente alternativa para atender las necesidades de las comunidades educativas con nuevas características y prácticas, aún son escasas las investigaciones sistematizadas y publicadas que registran y comparan implementaciones de experiencias híbridas en educación superior en América Latina. En este trabajo se realizó un estudio de multicaso utilizando datos obtenidos de segunda mano que reportan cinco experiencias de educación híbrida en el nivel universitario en América Latina, post ASPO. Los resultados evidencian diversas formas de combinar presencialidad y virtualidad, así como fortalezas y limitaciones compartidas. El impacto de la EH sobre el acceso y permanencia en la educación superior presenta características ambiguas y aún es incipiente en los reportes. Su potencial para generar vínculos con el exterior de las universidades es un emergente de este estudio. Se concluye sobre la necesidad de transformar los roles de estudiantes y docentes, así como nuevas metodologías fundamentadas teóricamente, además de apoyo administrativo, académico y económico por parte de las instituciones educativas para generar EH de calidad con aprendizajes híbridos potenciados.

Palabras clave: Educación Híbrida; universidades; América Latina; acceso y permanencia; brechas de acceso

A multi-case study on experiences of Hybrid Education in Latin American universities

ABSTRACT

After the Social, Preventive and Compulsory Isolation (ASPO, for its acronym in Spanish) and the emergency remote teaching (ERT) in higher education institutions in Latin America, a debate arises on how to return to face-to-face classes. Although Hybrid Education (EH, for its acronym in Spanish) emerges as an excellent alternative to meet the needs of the education communities with new characteristics and practices, there is still scarce systematized and published research that document and compare hybrid experiences in Latin American higher education institutions. In this work, a multi-case study was conducted using second-hand data obtained from five hybrid education experiences at the university level in Latin America, after the ASPO. The results show several ways to combine face-to-face and virtual activities, and shared strengths and limitations. The impact of HD on access and permanence in higher education reveals ambiguous characteristics and is still incipient in the cases. EH's potential to create links with the outside of universities is an emerging issue in this study. We reach conclusions on the need to transform the students' and teachers' roles, and to strengthen theory-based methodologies and administrative, academic and economic support from educational institutions to provide quality EH with empowered hybrid learning.

Keywords: Hybrid Education; Latin America; Access and Permanence; Socio-Educational Networks

Um estudo de múltiplos casos sobre experiências de Educação Híbrida em universidades da América Latina

RESUMO

Após o período de Isolamento Social, Preventivo e Compulsório (ASPO, por seu acrônimo em Espanhol), em que a educação foi removida de forma emergencial das instituições de ensino superior na América Latina, surgiu o debate sobre como retornar à educação presencial. Embora a Educação Híbrida (EH) surja como uma excelente alternativa para atender às necessidades das comunidades educacionais com novas características e práticas, ainda há pouca pesquisa sistematizada e publicada que registre

e compare a implementação de experiências híbridas no ensino superior na América Latina. Neste trabalho, realizamos um estudo de múltiplos casos usando dados de segunda mão de cinco experiências de educação híbrida em nível universitário na América Latina, após o ASPO. Os resultados mostram diversas formas de combinar a aprendizagem presencial e virtual bem como pontos fortes e limitações compartilhados. O impacto da HD no acesso e retenção no ensino superior é ambíguo e ainda é incipiente nos relatórios. Seu potencial para gerar vínculos com universidades externas é uma questão emergente neste estudo. O artigo conclui sobre a necessidade de transformar os papéis dos estudantes e professores, bem como de desenvolver novas metodologias teoricamente fundamentadas, e criar apoio administrativo, acadêmico e financeiro por parte das instituições educacionais para gerar educação superior de qualidade com aprendizagem híbrida aprimorada.

Palavras-chave: Educação Híbrida; universidades; América Latina; Acesso e Retenção; Disparidades no Acesso

Une étude de cas multiples sur des expériences d'Enseignement Hybride dans les universités latino-américaines

RÉSUMÉ

Après la période d'isolement social, préventif et obligatoire (ASPO, d'après l'espagnol) au cours de laquelle, l'éducation a été supprimée d'urgence dans les établissements d'enseignement supérieur d'Amérique Latine, un débat s'est ouvert sur la manière de retourner à l'éducation en face à face. Bien que l'Enseignement Hybride (EH) apparaisse comme une excellente alternative pour répondre aux besoins des communautés éducatives avec de nouvelles caractéristiques et pratiques, il y a encore peu de recherches systématisées et publiées qui enregistrent et comparent la mise en œuvre d'expériences hybrides dans l'enseignement supérieur en Amérique latine. Dans cet article, nous avons mené une étude de cas multiples en utilisant des données de seconde main provenant de cinq expériences d'Enseignement Hybride au niveau universitaire en Amérique Latine, après l'ASPO. Les résultats montrent diverses manières de combiner le face-à-face et la virtualité, ainsi que des avantages et des limites communes. L'impact de l'EH sur l'accès et la rétention scolaire dans l'enseignement supérieur est ambigu et n'en est qu'à ses débuts dans les rapports. Son potentiel à générer des liens avec l'environnement extérieur aux universités est une question émergente dans cette étude. Nous concluons sur le besoin de transformer les rôles des étudiantes et des enseignantes, ainsi que de nouvelles méthodes d'enseignement fondées sur la théorie, en plus du soutien administratif, académique et économique des institutions éducatives

pour générer un enseignement supérieur de qualité avec un meilleur apprentissage hybride.

Mots clés: Enseignement Hybride; Universités; Amérique Latine; Accès et Rétention Scolaire; Fossés dans l'Accès

1. INTRODUCCIÓN

Al comienzo de la década del 90, los recursos tecnológicos estaban orientados principalmente a usos productivos y económicos. Sin embargo, desde hace un tiempo, las herramientas vinculadas a las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) se han ido implementando en procesos educativos mediante plataformas digitales y aulas virtuales, lo que fue permitiendo y facilitando a las personas acceder a contextos de enseñanza y aprendizaje con nuevas características (Uribe *et al.*, 2022). De este modo y paulatinamente las tecnologías digitales se fueron desplazando de ser simples recursos a ser parte constitutiva de la cotidianeidad de las personas.

La pandemia originada por el COVID-19 generó una situación conocida como ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio)⁽¹⁾ donde las aulas cerraron sus puertas, se suspendieron las clases presenciales para todos los niveles educativos y exigieron a cada docente una rápida reacomodación del formato tradicionalmente presencial hacia un formato totalmente virtual (Palma *et al.*, 2022). Este cambio radical requirió establecer, en términos bourdianos, nuevos cambios en los *hábitus* no sólo de la educación presencial sino de todas las modalidades educativas (Ramos y Cadena, 2022). En este escenario, (re)surgieron nuevas propuestas que buscaron encontrar los espacios óptimos que involucrasen y aprovecharasen el potencial de las tecnologías en el contexto actual (Uribe *et al.*, 2022). Fue así como, durante este periodo, las TIC pasaron a tomar un rol protagónico como recursos facilitadores de la continuidad de la educación.

De este modo, instituciones, docentes y estudiantes, comenzaron a vivir una heterogeneidad de experiencias educativas en donde no todas las personas ni comunidades contaban con el soporte tecnológico y económico para llevar adelante una educación virtual. Tampoco estaban presentes las habilidades necesarias en cuanto al manejo de los medios digitales para la realización de las actividades en los espacios curriculares. Este hecho trajo como consecuencia nuevas formas de exclusión social y educativa (Palma *et al.*, 2022; Uribe *et al.*, 2022).

Reportes sobre la pandemia del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) manifestaron encontrar dificultades en acceder al modelo de educación virtual, vinculado a la escasa calidad de la conectividad, donde el nuevo modelo de aprendizaje termina por desmotivar a las poblaciones estudiantiles, reportando que en un 51% se prefiere la educación presencial sobre la virtualizada (Quinteiro, 2021). En este contexto, a partir de esta circunstancia, se rescata (toma fuerza) un modelo surgido a principios del 2000, que presenta una alternativa educativa denominada *modelo de enseñanza híbrida*. Esta propuesta educativa integra entornos virtuales y presenciales otorgando nuevos sentidos y potencialidades que brindan aprendizajes flexibles, oportunos y continuos utilizando metodologías para la inclusión y apropiación del mundo digital (Brito, 2020 y Rasheed *et al.*, 2019).

En lo que refiere al contexto universitario, los y las autoras de este artículo, han realizado una formación de posgrado⁽²⁾, la cual se presentó como "modalidad de cursado híbrido". Esta propuesta de clase generó incertidumbres, tanto a estudiantes como docentes, sobre lo que implicaba realmente la modalidad y cómo se llevaría a cabo. Ante la consigna de trabajo final, de realizar una actividad de investigación con datos de segunda mano, se propuso crear foco en las experiencias universitarias de educación híbrida, motivadas por el desconcierto que se presentó el primer día de clases al no encontrar una definición clara referida a esa modalidad.

Para llevar a cabo la investigación, se realizó una revisión en portales indexados de revistas científicas como SciELO, Dialnet, Google Scholar, entre otras, encontrado que, en América Latina, son pocas las investigaciones sistematizadas y publicadas que registran y comparan implementaciones de experiencias híbridas en educación superior. Por ello, en esta oportunidad, realizamos un estudio de multicaso recuperando el reporte de cinco experiencias de Educación Híbrida (EH) en el nivel universitario en América Latina post ASPO, que permitieron (1) identificar las principales características, fortalezas y limitaciones de las experiencias de educación híbrida de los casos latinoamericanos en sus respectivos contextos sociales; (2) reconocer de qué manera las experiencias de educación híbrida incidieron en el acceso y la permanencia en la educación universitaria en cinco países latinoamericanos y (3) construir indicadores para fortalecer las propuestas de educación híbrida post ASPO en América Latina a partir de las experiencias analizadas.

A continuación presentamos referentes teóricos que nos permiten poner en contexto la noción de EH presentando un recorrido de esta modalidad en las instituciones superiores y qué repercusiones aparecen vinculadas a las brechas y desigualdades en el acceso a la educación.

2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1. La Educación Híbrida en las instituciones de Educación Superior: Un recorrido por los últimos años

Antes de la pandemia la Educación Híbrida (EH) ya iba presentando ciertos problemas de interés científico. Al respecto, Rasheed *et al.* (2019) ubicaron la necesidad de hacer análisis sistemáticos sobre el aprendizaje híbrido constataando que la investigación sobre educación híbrida venía siendo un área de gran actividad académica que permitiría aportar a los desafíos que las comunidades educativas enfrentan en estos escenarios.

En Latinoamérica, Ramírez-Montoya (2020) realizó un estudio de casos múltiples sobre las respuestas brindadas por universidades públicas y privadas de Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Venezuela, Uruguay, República Dominicana y Perú durante el período de educación remota de emergencia. En todos los países se observó que las clases se trasladaron de la modalidad presencial a la virtual, formando a su plantel docente en el uso de tecnologías digitales. Solamente tres de los países analizados (Chile, Ecuador y Costa Rica) reportaron contar con preparación previa para realizar este cambio. Los retos emergentes se relacionaron con la capacitación en competencias digitales del personal docente, así como el acceso a equipos, conectividad y a los cambios en la cultura organizacional. En los diez casos se evidenció la innovación educativa como categoría que permitió comprender la forma en que se respondió a la crisis ocasionada por el COVID-19 (Ramírez-Montoya, 2020).

Borges y Magalhaes (2020) se propusieron problematizar la EH en Brasil, mediante un análisis de diferentes tipos de EH presente en instituciones educativas, según las acciones docentes, las políticas educativas y las acciones autónomas de quien aprende. Es así que concluyeron que ya se estaban dando prácticas de aprendizaje híbridas debido a la incorporación de las tecnologías digitales en las interacciones con el mundo y que las prácticas de enseñanza potenciaban estos aprendizajes. En Colombia, Osorio Gómez (2010) realizó un estudio en torno a un programa de posgrado donde se logró potenciar la

construcción de conocimiento debido a que en las actividades virtuales las y los estudiantes aplicaron, probaron y construyeron el conocimiento a través de tareas auténticas en un contexto significativo. Aquí también aparece, como en el antecedente anterior de Brasil, una mirada puesta en la población estudiantil y concluye que existen nuevos *hábitus* en la educación superior que incluyen al rol de estudiantes y de docentes, a la resignificación de los dispositivos tecnológicos y la conectividad como nuevos símbolos del aprendizaje y el acercamiento académico. Estos aportes enfatizan la importancia de definir pedagogías apropiadas debido a la singularidad de la EH, en la necesidad de rediseñar los programas formativos cambiando roles y formas de aprender permitiendo aprendizajes flexibles, oportunos y continuos (Brito, 2020; Dziuban *et al.*, 2004; Rasheed *et al.*, 2019). Es decir que no basta con incorporar tecnología o actividades virtuales en procesos presenciales para generar experiencias de EH, sino que se debe repensar el proceso de manera integral.

2.2. ¿Qué entendemos por Educación Híbrida?

La conceptualización de la EH no es una tarea sencilla debido a la gran variedad de acepciones, escenarios, metodologías y recursos que se utilizan para definirla, las cuales dependen de los objetivos y áreas específicas del conocimiento que se consideren.

Algunas publicaciones entienden por EH a aquella que tiene cierto carácter dual o incluso integrado sobre diferentes aspectos de la enseñanza y del aprendizaje, aunque el énfasis se suele poner en la combinación de algún aspecto según sea en línea/virtual y otro presencial o sin conexión (Gil *et al.*, 2022). Otras publicaciones consideran híbridas a las propuestas que integran actividades sincrónicas "cara a cara" con otras asincrónicas en línea, aunque ambas sean virtuales (Lestari *et al.*, 2021). Por su parte, Viera (2022) define a la EH considerando a la presencialidad/virtualidad, como a la sincronía/asincronía y la presencia de herramientas tecnológicas digitales.

En síntesis, existen diferentes modalidades educativas a considerar, la sincrónica en remoto, la combinación de sincronía y asincronía en remoto y la combinación entre presencialidad y educación remota (ya sea sincrónica o asincrónica). No obstante, se entiende predominantemente por EH a un formato de enseñanza-aprendizaje en el cual un periodo de tiempo se desarrolla de manera presencial y otro se lleva a cabo en línea.

En este artículo entenderemos por EH, a una propuesta de enseñanza y aprendizaje en donde existen entornos tanto presenciales como virtuales, los cuales van ocupando distintos roles para satisfacer las finalidades y objetivos educativos que el entorno y disciplina particular han establecido como pertinentes. Es importante destacar que la EH va más allá de sumarle ciertas actividades en línea a un proceso presencial, sino que debe ser una genuina propuesta educativa, en que cada elemento tenga un rol en sí mismo y en relación a los otros elementos.

2.3. Brechas y desigualdades en el acceso a la Educación Superior

Si bien existe una tendencia creciente en el acceso a dispositivos digitales y a la conectividad, en el contexto de América Latina dicho patrón evidencia situaciones de gran desigualdad, particularmente en países en donde existen mayores situaciones de desigualdad socioeducativas, económicas y de género (Galperin, 2017). Tal como menciona Fainholc (2016), en muchas ocasiones no se consideran las situaciones de exclusión, fragmentación, asimetrías sociales y pobreza al momento de plantear acciones y políticas que contribuyan a mejorar la situación educativa. En este sentido, coincidimos con Martínez Tessore (2021) quien señala que las desigualdades digitales tienden a reforzar a las desigualdades preexistentes. Incluso antes de la pandemia, estaban en ascenso los índices de pobreza y de pobreza extrema de la región, teniendo importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, profundizando las brechas en los resultados educativos que se relacionan con una desigual distribución de personal docente, en general, y de los individuos docentes mejor calificados. Esto en desmedro de países y regiones con menores ingresos y de zonas rurales, las que suelen concentrar además a población indígena y migrante (Comisión Económica Para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020).

Actualmente, la mayoría de los países de América Latina retomaron la presencialidad en la educación acompañada de modalidades que implican instancias presenciales y virtuales. Sin embargo, es necesaria la implementación de acciones que promuevan la recuperación y la promoción de las trayectorias educativas recuperando las pedagogías emergentes en la pandemia (Martínez Tessore, 2021). En este punto, se esperaría poder ir superando la *e-exclusión*, diseñando, implementando y evaluando intervenciones educativas que articulen los campos sociales, políticos, científicos y tecnológicos (Fainholc, 2016).

2. METODOLOGÍA DE ESTUDIO

En esta investigación se utilizó la metodología conocida como Multicaso la cual presenta un carácter cualitativo y se caracteriza por centrarse en procesos de búsqueda, indagación y análisis sistemático de varios casos. En este sentido, por caso se entiende a aquella situación única que tiene interés para ser investigada. El valor de este tipo de investigaciones radica en que los datos son interpretados en contextos particulares, pero permiten proveer evidencia de un mismo fenómeno en diferentes escenarios (Gustaffson, 2017). En este estudio se utilizaron artículos publicados que describen experiencias de EH en universidades en cinco países de América Latina. La elección de los casos se realizó a través de una búsqueda en los repositorios indexados SciELO, Dialnet y, Google Scholar, entre otros. Para la selección se consideraron los siguientes criterios: a) Universidades que utilizan EH post ASPO; b) Universidades de países dentro de América Latina; c) Que posean descripción de experiencias de enseñanza-aprendizaje; d) Que realicen alusión a temas de acceso y permanencia.

Considerando las dimensiones anteriores, la muestra de estudio está conformada por los siguientes casos:

Para comenzar el análisis se realizó una lectura detallada de cada caso a los fines de identificar:

- ¿Cuáles son sus rasgos característicos de la modalidad híbrida implementada en cada caso?
- ¿Qué fortalezas de la EH se documenta en la experiencia?
- ¿Qué limitaciones de la EH se documenta en la experiencia?
- ¿Qué resultados se documentan en la experiencia sobre la incidencia en el acceso y la permanencia en la educación universitaria?
- ¿Qué otras dimensiones mencionan referidas a la experiencia de EH?

Dado que en EH no existen parámetros que indiquen cómo y cuándo las dimensiones de lo presencial y lo virtual deben combinarse, para contestar a las interrogantes se documentaron los principales rasgos de los formatos de clases de las experiencias universitarias de EH en el contexto anteriormente descrito. Se busca así, ordenar contenidos y definir acciones pedagógicas que puedan dar cuenta de la combinación entre lo presencial y lo virtual.

Tabla 1. *Identificación de casos*

Título del reporte de caso	País	Institución	Modalidad híbrida	Año de publicación
Herramientas para la implementación del ABP y DIPACING en ingeniería en una modalidad híbrida.	México	Instituto Politécnico Nacional	Se combinaron eventos presenciales con actividades de trabajo virtual, tanto sincrónicas como asincrónicas, individuales y grupales.	2022
Readaptación pospandémica y empleo de las TIC: percepciones de estudiantes de la Universidad de Guayaquil.	Ecuador	Universidad de Guayaquil	Las actividades académicas fueron presenciales y a distancia (sincrónicas y asincrónicas).	2022
Caracterización de las experiencias de enseñanza-aprendizaje híbrida, en contexto de pandemia de los alumnos de Educación Superior.	Paraguay	Universidad Nacional de Pilar	Se desarrollan clases presenciales que son acompañadas de actividades virtuales asincrónicas o sincrónicas.	2022
Implementación de la Enseñanza Híbrida como Derivación del COVID-19.	Argentina	Universidad Nacional de Rosario	Se ofrecen clases presenciales o vía streaming (optativo).	2022
El blog colectivo como portal de un espacio de afinidad: desarrollando el aula híbrida en una clase universitaria en Colombia.	Colombia	Universidad Javeriana	Encuentros sincrónicos (presenciales o virtuales) que se complementaron con interacciones asincrónicas.	2021

Fuente: Elaboración propia

Para analizar los datos, se utilizó el enfoque cualitativo brindado por la Teoría Fundamentada ya que permite construir teoría a partir del material procedente del estudio de casos y siguiendo un procedimiento de análisis de manera inductiva (Jones *et al.*, 2004). Los datos se clasificaron según los objetivos y las categorías emergentes, las cuales fueron creadas a partir de derivaciones del marco teórico y el reporte de los casos. Este análisis se pudo realizar a través de un software libre de análisis cualitativo llamado Saturate⁽³⁾, en el que se

cargaron los casos conformando una base de datos y en donde cada categoría fue comparada con otras, intentando encontrar similitudes, diferencias y emergentes.

4. RESULTADOS

4.1. Rasgos que nos permiten destacar aportes de la Educación Híbrida en la formación superior

Una fortaleza que se ve de manera transversal en los casos analizados está relacionada al potencial de las participaciones de los actores educativos involucrados. Estas participaciones tienen además, la característica de ser guiadas por una propuesta pedagógica que da marco y seguimiento a esas implementaciones. En el caso de México se reconoce como ventaja la aplicación de una teoría de aprendizaje que permite una base pedagógica consistente, con el desenvolvimiento de la flexibilidad cognitiva del estudiantado, una participación activa y el estímulo de la práctica de análisis. Se destacó que las personas participantes fueron capaces de expresar sus puntos de vista de forma abierta durante las distintas unidades ofrecidas y reconocen a los escenarios híbridos como la respuesta para una pedagogía transformadora, de enorme potencial emancipador y transformador en estos escenarios educativos. En el caso de Colombia, se caracteriza al uso de las TIC como altamente interactivas y sociales, potenciando la participación, colaboración y la interacción de un grupo específico de personas, lo que se vio demostrado, no solo por un aumento de publicaciones en el blog que proponen como uso, sino también por la riqueza semiótica y calidad argumentativa de estas. Esto último, en resonancia con el caso mexicano en cuanto al estímulo del análisis y aprendizajes de alto nivel, concluyendo que la propuesta se considera extrapolable a otras instituciones de educación superior, con ciertas condiciones que se detallan en las limitaciones.

En el caso de Paraguay, también se observó una evaluación positiva por parte de los y las estudiantes por considerarla una buena forma de desarrollar las clases. Esto se vio reflejado en una elevada participación estudiantil en clases tanto virtuales como presenciales, como en el caso de Colombia.

Además, otra ventaja reportada por el estudiantado de esta universidad es la accesibilidad de los recursos e información provistos por el personal docente. A lo que el caso mexicano suma el beneficio de las actividades vir-

tuales, donde las evidencias quedan almacenadas en la nube, por lo que estarán luego disponibles para consultas desde materiales didácticos hasta las clases completas.

En México se destacó el potencial de esta modalidad para acompañar aprendizajes al ritmo propio de cada estudiante, brindándole así un rol protagónico articulando la socialización de las ideas y el intercambio entre pares para mayor apropiación del conocimiento individual, como también se reportó en Colombia.

En lo que respecta a la modalidad, Ecuador, Paraguay y Colombia reportan una elección favorable por el estudiantado en la educación híbrida. En la experiencia de Ecuador, se evidencia la preferencia estudiantil por modelos híbridos que conjuguen de modo armónico lo presencial y lo virtual en lugar del predominio exclusivo de sólo una de estas dos opciones, ya que el 93% de estudiantes apoyaron esta modalidad híbrida en las encuestas realizadas. Es decir que, como concluye el caso de Paraguay, la modalidad híbrida debe alcanzar el equilibrio entre las clases que se llevan a cabo de manera presencial y virtual teniendo en cuenta las exigencias de cada materia, contenido a desarrollarse y las particularidades de cada estudiante.

Por otro lado, en Argentina, se apuesta a una transformación institucional que aborda los aspectos pedagógicos, académicos y administrativos como una forma de habitar cada facultad. La experiencia de educación híbrida que aquí se presenta reporta una inversión económica -desigual- en infraestructura en hardware y software para que las aulas estén en condiciones. Es en el único caso en el que se menciona explícitamente la variable económica desde el punto de vista institucional.

La puesta en marcha de esta modalidad híbrida permitió también identificar propuestas educativas que sobrepasan r los muros de las instituciones académicas y posibilitan un contacto con espacios como plataformas, agrupaciones o cooperativas que generan y proponen mejoras en la calidad de vida de un colectivo social. De esta manera, se logra incrementar un vínculo entre la universidad y la sociedad.

Como síntesis de esta sección, la EH permitió potenciar la participación, acompañar las diversas trayectorias y propició un nuevo espacio educativo con posibilidad de replicar y reutilizar materiales que quedarán disponibles en almacenamientos virtuales. En lo que respecta a lo institucional se habilitó

una articulación entre universidad y sociedad que otorga calidad a la formación superior.

4.2. Características que aún presentan dificultades en la implementación de la modalidad híbrida

Los casos analizados coinciden en que el trabajo desde una educación híbrida aún implica la reorganización de los diferentes elementos del fenómeno educativo: rol de estudiantes, rol docente, pedagogía, evaluación, requerimientos de infraestructura y organización administrativa, en donde el tiempo aparece como un factor relevante en esta nueva modalidad. Las experiencias de Argentina y México ubican como limitación la dificultad del personal docente para tomar un nuevo rol en las dinámicas de las clases. Además en estos países y en los casos de Paraguay y Ecuador, se agrega como limitante los altos requerimientos de tiempo asociados a este nuevo rol y la recarga de trabajo que ha implicado.

En el caso de Argentina se visibiliza que estas nuevas propuestas conforman un cambio de paradigma en lo educativo, otorgándole centralidad al estudiantado, a sus intereses, y tiempos para cada recorrido, instaurando la pregunta de si el cuerpo docente universitario se encuentra preparado para salir del aula magna readecuando el rol de nexo exclusivo entre el alumnado y el conocimiento al que estaba habituado. En México también reportan que parte importante del personal docente ha insistido en continuar enseñando sin innovaciones, como lo realizó durante la educación remota de emergencia (con actividades virtuales poco interesantes, que colocan al estudiantado en un rol pasivo) y que se observa resistencia a mutar a nuevas formas de trabajo, más afines a una implementación auténtica de la EH.

En Argentina, se menciona que aún queda mucho camino por recorrer pero que principalmente resta determinar la medida de virtualidad y de presencialidad requerida por cada carrera en sus diferentes momentos.

Si bien, México y Colombia reportan favorablemente la participación estudiantil, al igual que el caso de Argentina también identificaron complicaciones asociadas a los nuevos roles estudiantiles que implican acciones de mayor gestión del tiempo disponible de manera autónoma. En el caso de Paraguay, también se registró una dificultad estudiantil en adaptarse a esta modalidad debido a la necesidad de atender a múltiples tareas. Lo anterior reviste en

que la mayoría de las y los estudiantes tomaban sus clases en sus hogares compartiendo el espacio con otras personas por lo que el contexto de aprendizaje no era óptimo (Escobar et al, 2021). Asimismo, ubicaron el efecto negativo de la modalidad virtual asincrónica porque impidió despejar dudas de forma inmediata y la escasez de recursos pedagógicos brindada por el personal docente.

Se manifestó explícitamente poner en consideración la demanda de tiempo que conlleva esta modalidad, puntualmente en lo que respecta a estudiantes trabajadores que además tienen a cargo tareas del hogar, sumado a las múltiples actividades prácticas de las clases virtuales, provocando así una sobrecarga de tiempo para la población estudiantil. Lo cual puede verse como un reto generado por este nuevo rol estudiantil en donde se adquiere un mayor protagonismo en la gestión del proceso de aprendizaje para cada alumno. En esta misma investigación, se reporta una limitación asociada a conocimientos de la tecnología y las herramientas informáticas, así como también problemas técnicos de equipo y conectividad, además de la calidad de Internet, que incidía directamente en el desarrollo de las clases y el envío de trabajos.

En Argentina, Paraguay, México, Colombia y Ecuador manifestaron como una limitación el hecho de que el personal docente deba abordar la enseñanza híbrida en sus múltiples dimensiones, es decir pedagógica y didáctica sin contar con una formación previa consistente. Esta limitación se debe a que se requiere de una formación en el uso de TIC, un cambio de paradigma tanto desde la enseñanza como en el aprendizaje, un ajuste de carga horaria, entre otros aspectos. El caso de México, específicamente, identifica como una limitante que las condiciones institucionales para trabajar con modalidades como la híbrida desde el ABP y DIPACING todavía no están dadas, lo cual dificulta la aplicación de esta propuesta para poblaciones masivas de instituciones del país. Además, en el caso de México, a partir de la experiencia con la elaboración de infografías para evaluar, se evidencia la necesidad de innovar en las estrategias de evaluación.

4.3. Educación híbrida para pensar en el acceso y la permanencia

Debido a que los casos escogidos corresponden al contexto universitario, estamos hablando entonces de entornos educativos no obligatorios. Consideramos relevante recuperar cómo los y las investigadoras de los trabajos

analizados evalúan el acceso y la permanencia de las poblaciones estudiantiles durante el cursado como otro rasgo más que nos aporte información sobre la efectividad de la modalidad híbrida.

En el caso de México, se declara que las metodologías más tradicionales de tipo magistral han implicado altas tasas de deserción, por lo cual las actividades de modalidad híbrida con alto contenido pedagógico como la planteada en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) inciden en el interés de la población estudiantil y actuarían sobre un factor clave para evitar la deserción. Aun así, según datos de la Dirección de Servicios Educativos del IPN (Ríos, 2021) en la Escuela de Ingeniería Química e Industrias Extractivas (ESIQIE), se reportó que de casi 6.600 estudiantes inscritos en el ciclo escolar en el periodo enero-junio de 2020, en esta unidad académica desertaron a 2,054 estudiantes durante la pandemia, incluso aunque los factores aún no se han estudiado, este estudio asegura que diseñar actividades con alto contenido pedagógico incide en el interés de los estudiantes por aprender, considerándose un factor clave para evitar su deserción.

En el caso de Colombia, se reporta precisamente que menos de la mitad de la población tiene acceso a Internet, y la mayoría que lo posee es a través del teléfono móvil. Por lo que el desarrollo de las nuevas modalidades de educación híbrida ha ocurrido en instituciones educativas localizadas en centros urbanos y particularmente en universidades con grupos poblacionales que tienen infraestructura tecnológica y conocimiento. Esto visibiliza una brecha digital de acceso y apropiación al estar en desventaja unos sectores y otros. Según Ramos y Cadena (2022), las actividades virtuales pueden incluir poblaciones que tenían obstáculos para la presencialidad (por trabajo o cuidado, por ejemplo), pero también pueden generar exclusión en sectores sin acceso a la tecnología necesaria (equipo o bien conectividad).

En el caso de Paraguay se toman como referencia estadísticas del Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes (BID-CIMA, 2020, como se cita en Gómez y Meza, 2022), en donde se evidencia que en el ámbito escolar, la mayoría de los países de la región latinoamericana, no posee las condiciones digitales de base para brindar educación en línea -conectividad en las escuelas, plataformas digitales, tutoría virtual, paquetes de recursos digitales y repositorio central de contenido digital. La experiencia de Paraguay reporta que un 66,70% de los encuestados participaron durante el desarrollo de clases virtuales, sobre

el 33,30% que no tuvieron participación en clases virtuales. De la misma manera y como se recuperó anteriormente (Palma *et al.*, 2022; Uribe *et al.*, 2022), esta exclusión también puede darse si el cuerpo docente no cuenta con la preparación y/o formación necesaria para manejar los entornos y recursos virtuales. Aunque también debemos considerar el grado de este entendimiento por parte del estudiantado, como se menciona en el caso de Ecuador, los y las estudiantes han tenido que adaptarse abruptamente al uso de plataformas y de redes que antes sólo se usaban para la diversión o para los vínculos sociales, pero no para aprender, para cursar una carrera o para continuar sus estudios de manera segura en relación a evitar el contagio de COVID-19.

Por último, la propuesta del caso de Argentina reconoce a los entornos híbridos como una posibilidad de inclusión de aquellos estudiantes con actividades laborales o residentes en zonas lejanas a una institución universitaria que no pueden mantener el ritmo que requiere la presencialidad. Sin embargo, los casos analizados no reportan datos estadísticos que den cuenta de estos avances en términos de aumento y sostenimiento de la matrícula. Es decir que, aquellas propuestas en la que se incluya una modalidad virtual, deben tener en cuenta que la virtualidad por sí misma no brinda garantías de inclusión en contextos como los latinoamericanos en donde la disponibilidad de ancho de banda o velocidad de Internet no son suficientes. Sin embargo, tiene potencialidad para disminuir la deserción estudiantil y aparece como una oportunidad de formación superior para aquellas personas que no podrían continuar si fuera solo de manera presencial, en tanto se garantice el acceso a los recursos tecnológicos y a la conectividad.

4.4. ¿Qué más permite lo híbrido? Un vínculo con el exterior

En 3 de los 5 casos analizados se mencionan iniciativas que buscan relacionarse con agrupaciones y situaciones vinculadas al mundo exterior. En los casos de Argentina y México encontramos que la modalidad híbrida permitió actividades que extendían los conocimientos transmitidos por las instituciones escolares. Esto consiste en propuestas de articulación con espacios de la comunidad y con experiencias laborales cercanas a sus perfiles de formación.

En el caso de Argentina, se menciona que el proyecto de infraestructura para las aulas híbridas ha permitido tener experiencias que extienden las pa-

redes de la institución educativa, permitiendo el contacto con experiencias cercanas al desempeño académico y laboral que brindan las instituciones, además de facilitar formación a otras agrupaciones sociales cercanas. Uno de los docentes de la Universidad de Rosario menciona que este cambio facilita experiencias de vinculación con proyectos institucionales que buscan fines sociales como *Educom*⁽⁴⁾ y *PolyLab*⁽⁵⁾ (Viera, 2022).

El reporte realizado por el Instituto Politécnico Nacional de México muestra que debido a la pandemia se suspendieron las visitas a empresas que realizaban los grupos de estudiantes de Ingeniería Química Industrial y Petrolera. Sin embargo, desde esta modalidad híbrida se retomó el contacto con experiencias laborales mediante teléfono, videollamadas y correo electrónico realizando entrevistas a ingenieros activos, partiendo de las necesidades y condiciones reales de operación de la empresa.

La propuesta documentada en el caso de México evidencia un alto potencial en la formación profesional del estudiantado ya que brinda una preparación para el entorno laboral concreto en que se desarrollan las ingenierías. Para ello se pretende evaluar, primero cómo el estudiantado aborda y propone soluciones a los problemas con los que quizá se enfrentarán en su futura realidad laboral y qué tipo de aprendizajes logran; segundo, la formación en ingeniería química industrial requiere un modelo híbrido, como el modelo virtual enriquecido que implica que haya un intenso trabajo en una plataforma educativa con actividades estimulantes, debidamente retroalimentadas, pero también en interacción con el profesor; y tercero, se deben analizar y robustecer propuestas que contribuyan al desarrollo de habilidades para el siglo XXI como resolución de problemas complejos. Las investigadoras mexicanas parten de las recomendaciones del *World Economic Forum* y de la OCDE para destacar la importancia de que la educación prepare para el espacio laboral. Aunque desde un punto de vista más crítico, habrá que completar esto con las necesidades de otros sectores sociales, especialmente aquellos excluidos por razones económicas, sociales y culturales, si se desea una educación científica integral y transformadora en búsqueda del bien común.

Estas propuestas se acercan a lo que se plantea como red socioeducativa (Zaragoza y Mayayo, 2015), la cual pretende generar un compromiso en las acciones de todos los actores involucrados en el proceso de formación con la intención de ampliar las oportunidades educativas. Aquí el trabajo en red

parte de los contenidos específicos de las disciplinas en formación y busca reconocer situaciones reales en las que pongan en juego sus saberes con las necesidades de la sociedad.

En el caso de Ecuador, se recupera una experiencia de intercambio en donde se esboza un reconocimiento a experiencias prácticas vinculadas con el mundo exterior, sin embargo no profundiza en ello. Ecuador impone planificar las políticas y estrategias educativas con un modelo de planeamiento que contemple distintos momentos de actuación y que incorpore visiones situacionales que permitan intervenir en los territorios con un portafolio de soluciones a medida.

5. DISCUSIONES Y PRIMERAS CONCLUSIONES

A partir de las experiencias analizadas podemos realizar unas primeras aproximaciones sobre cómo se están llevando a cabo propuestas de educación híbrida en la educación superior latinoamericana. Tanto las potencialidades ofrecidas por esta modalidad como las limitaciones que aún se observan en su desarrollo se entrecruzan y tensionan de manera tal que demandan una revisión particular según contexto social, participación estudiantil, infraestructura y formación docente. Lo que emerge como una ventaja, si no es implementada adecuadamente, puede acarrear una desventaja para ese sector educativo. A continuación, y a modo de reflexión concluiremos con tres tensiones que emergen del análisis realizado: la participación estudiantil, el trabajo docente y el rol de las instituciones.

Debemos reconocer que la modalidad híbrida ha enriquecido la **participación estudiantil** otorgando flexibilidad tanto en los modos de realizar las actividades como en la autogestión de los aprendizajes y la autorregulación. Además de la posibilidad de acceso a la educación superior de sectores que por su disponibilidad geográfica no podían hacerlo. Sin embargo, esta ventaja también demanda modificaciones que no todos los grupos estudiantiles puede llevarlo adelante, ya que la virtualidad por sí misma no brinda garantías de inclusión en contextos como los latinoamericanos en donde la disponibilidad de ancho de banda o velocidad de internet no son suficiente. Este nuevo rol estudiantil en la EH, más activo, ajustado a sus tiempos y necesidades, solo se consigue si va acompañado por una propuesta pedagógica que le otorgue sentido.

En relación a la enseñanza que demandan estas propuestas de EH, también se observa una tensión entre los aportes y las limitaciones vinculado al **trabajo docente**. Como mencionamos en el desarrollo, el tiempo ocupa un lugar central en esta nueva modalidad. Las dinámicas de las clases participativas, el ajuste a los tiempos estudiantiles requiere una reorganización del tiempo que también aparece como una limitación vinculada al volumen de trabajo que eso conlleva. Incluso no solo desde la labor docente sino también en estudiantes trabajadores o que tienen a cargo otras tareas del hogar además de las propias de las actividades áulicas. Nuevamente aparece como relevante la necesidad de formación docente para lograr un equilibrio en actividades que mantengan la participación activa y las particularidades de cada población estudiantil acompañada de una propuesta pedagógica integral.

Como tercera tensión, observamos que **las instituciones** cumplen un rol fundamental en el acompañamiento de las implementaciones de educación híbrida, ya que deben aparecer como garantes del cumplimiento de estas propuestas educativas. En este análisis aparece como un emergente favorable el vínculo con agrupaciones y cooperativas que de no ser por la virtualidad su contacto sería dificultoso. Esto genera y propone un enriquecimiento en las prácticas de formación estudiantil gracias a la posibilidad de relacionarse con colectivos sociales y prácticas laborales cercanas a su futuro ejercicio profesional. Esta propuesta abona a integrar los espacios de educación formal con los espacios sociales intentando llegar a una red socioeducativa que nos acerque como comunidad científica a las necesidades sociales. Entendiendo a la educación híbrida dentro de un ecosistema social y cultural. Sin embargo, esto no puede desarrollarse si las instituciones educativas no garantizan la infraestructura y el apoyo necesario, (administrativo, académico y económico) para brindar un espacio que genere verdaderos aprendizajes híbridos potenciados (Borges & Magalhaes, 2020).

Se reconoce que la EH intentará derribar fronteras que fueron tradicionalmente un obstáculo para lograr los objetivos de inclusión y masividad que esta universidad persigue. No obstante, los casos analizados no reportan datos estadísticos que den cuenta de estos avances en términos de aumento y sostenimiento de la matrícula. Se infiere que esto se debe a la reciente implementación de estas experiencias de modalidad híbrida y se espera que próximamente ya se puedan reportar estos datos.

Para finalizar, estas tres tensiones nos evidencian que aún nos queda trabajo por hacer para fortalecer las potencialidades que se desprenden de este modelo de educación formal. Incluso, si bien se presentan de manera separadas, no pueden pensarse de manera independiente, sino en una trama socioeducativa. La pandemia obligó a vincular la educación con las nuevas tecnologías a aquellos sectores que aún no lo habían realizado, reflexionar sobre estas prácticas de enseñanza y aprendizaje nos muestran que aún queda mucho por construir en relación a esta prometedora modalidad en contextos de retorno post educación remota de emergencia en Latinoamérica.

En relación al acceso y permanencia que podrían generar las propuestas de naturaleza híbrida, encontramos que en cada caso analizado se reconoce el gran potencial en comparación con las altas tasas de deserción en las propuestas de enseñanza presencial, como por ejemplo en el caso de México. Algunos casos como el de Colombia, muestran que este tipo de modelo de enseñanza híbrida resulta muy prometedor para aumentar el involucramiento por parte del estudiantado, lo cual podría ser determinante para mantener el interés de los y las estudiantes y así asegurar su permanencia durante el cursado. Sin embargo, si estudiantes y docentes no cuentan con una formación adecuada sobre el uso y manejo de las herramientas virtuales, o el equipo y conectividad necesarias, estos entornos de aprendizaje híbrido tienen un alto riesgo de no satisfacer las expectativas, por lo que es indispensable considerar las desigualdades sociales para una exitosa implementación de EH. De esta manera, consideraciones para inclusión es un tercer indicador a tener en cuenta para pensar en el acceso y la permanencia a la EH como derecho.

Por otro lado, es muy positivo el involucramiento institucional que se logró en Argentina y México como así también el vínculo con agrupaciones y cooperativas que generan y proponen mejoras en la calidad de vida de un colectivo social. Esta propuesta abona a integrar los espacios de educación formal con los espacios sociales intentando llegar a una red socioeducativa que nos acerque como comunidad científica a las necesidades sociales. Entendiendo esto como un cuarto indicador para pensar en la educación híbrida dentro de un ecosistema social y cultural.

Para finalizar, si bien los indicadores se presentan separados y numerados, no pueden pensarse de manera independiente, sino en una trama socioeducativa. De esta forma, los cinco indicadores, 1) reconfiguración de los roles

tanto estudiantiles como docentes, 2) fundamento teórico y propuesta pedagógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, 3) consideraciones para la inclusión, 4) integración de la EH como parte de un ecosistema social y cultural, y 5) acciones de acompañamiento y transformación institucional, muestran que aún queda mucho por construir en relación a esta prometedora modalidad en contextos de retorno post educación remota de emergencia en Latinoamérica.

AGRADECIMIENTOS

A las docentes del curso de posgrado "Metodología de la Investigación Educativa" del Doctorado en Educación en Ciencias Básicas y Tecnología (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), por la propuesta y la posibilidad de articular espacios de formación y producción científica.

REFERENCIAS

- Borges, K.M. & Magalhaes, J.C. (2020). Práticas híbridas dos sujeitos aprendentes - Uma proposição de modelagem para análise das formas de hibridismo presentes nas instituições formativas. *Praxis*, 17 (2), pp. 162-186. <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2193>
- Brito, J.M. da S. (2020). A Singularidade pedagógica do ensino híbrido. *EaD em Foco*, 10(e948). <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.948>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La Educación en tiempos de la Pandemia de COVID-19*. CEPAL. <https://bit.ly/3MIYNMF>
- Dziuban, C. Hartman, J. & Moskal, P.D. (2004). Blended learning. *Educause center for applied research bulletin*, 7, pp. 1-12. <https://bit.ly/3o91BrY>
- Escobar Moreno, F., Ávila García, G. Suárez Téllez, L. (2021). Herramientas para la implementación del ABP y DIPCING en ingeniería en una modalidad híbrida. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (58), e1343. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-009)
- Fainholc, B. (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 48(2). DOI: 10.6018/red/48/1
- Galperin, H. (2017). Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe. Montevideo: Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe. UNESCO. <https://bit.ly/43zqQUG>

- Gil, E., Mor, Y., Dimitriadis, Y. & Köppe, C. (2022). *Hybrid learning spaces. Understanding teaching-learning practice*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-88520-5_17
- Gómez, S. y Meza, E. (2022). Caracterización de las experiencias de enseñanza-aprendizaje híbrida, en contexto de pandemia de los alumnos de Educación Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), p.p. 4045-4068. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2915
- Jones, D., Manzelli, H. & Pecheny, M. (2004). Grounded theory. Una aplicación de la teoría fundamentada a la salud. *Cinta moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 19, pp. 38-54. <https://bit.ly/3MND46a>
- Lestari, S., Latifah, S., Engkizar, E., Damri, D., Asril, Z. & Yaumas, N.E. (2021). Hybrid learning on problem-solving abilities in physics learning: A literature review. *Journal of Physics: Conference Series*, 1796 (012021). <http://doi.org/10.1088/1742-6596/1796/1/012021>
- Martínez Tessore, A.L. (2021). Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. *Propuesta Educativa*, 30(56), 11-27. <https://bit.ly/41ybjm8>
- Morán J. (2015). Educação Híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: Bacich, L., Neto, A.T. & Trevisani, F.M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp. 27-45). Penso.
- Moreira, J.A., Correia, J. & Dias-Trindade, S. (2022). Cenários híbridos de aprendizagem e a configuração de comunidades virtuais no ensino superior. *Sinética, revista electrónica de educación*, (58), e1353. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-002)
- Osorio Gómez, L. A. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC). Vol. 7(1). UOC. <https://bit.ly/3mviCHT>
- Palma-Orozco, G., Orozco-Álvarez, C., Rosas-Trigueros, J.L. & Palma-Orozco, R. (2022). Enseñanza y aprendizaje en un sistema virtual e híbrido del laboratorio de termodinámica a nivel superior en la UPIBI. En N.C. Callaos, J. Horne, E.F. Ruiz-Ledesma, B. Sanchez, & A. Tremante (Eds.), *CICIC 2022 - Décima segunda conferencia Iberoamericana de complejidad, informática. 13th International multi-conference on complexity, informatics, and cybernetics, IMCIC 2022*. International institute of informatics and cybernetics, IIIC. <https://doi.org/10.54808/CICIC2022.01.98>.

- Quinteiro Goris, J.A. (2021). Covid-19: su impacto en la educación superior y en los ODS.UNESCO-IESALC. <https://bit.ly/3A2iTd2>
- Ramírez-Montoya, M.S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del COVID-19. *Campus virtuales*, 9(2), pp. 123-139. <https://bit.ly/3GMrsN2>
- Ramos, L.L. & Cadena, A. (2022). Aspectos simbólicos de la enseñanza remota de emergencia en América Latina: una mirada desde los estudios organizacionales. *Emerging trends in education*, 5(9), pp. 1-13. <https://doi.org/10.19136/etie.a5n9.5041>
- Rasheed, A. Kamsin, A. & Abdulllah, N.A. (2019). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 103701. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- Ríos, C. (4 de febrero de 2021). *Desertaron más de 23 mil alumnos del Politécnico*. Milenio. <https://bit.ly/3MKgF9l>
- Uribe, J.C.M., Chirinos, H.L.H., Chirinos, B.G.H. & Carbajal, L.A.D. (2022). Competencias de tecnología e innovación en la enseñanza híbrida. *LEX. Revista de la Facultad de Derecho de Ciencias Políticas*, 20(29), pp. 267-286. <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v20i29.2392>
- Viera, I. (2022). Implementación de la enseñanza híbrida como derivación del COVID-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(1), pp. 5-10. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i1.305>
- Zaragoza, M.C. & Mayayo, J.L. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), pp.213-236. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12318>

NOTAS

⁽¹⁾ Como medida de cobertura ante la situación de COVID-19, Argentina lanzó un Decreto (N° 297/2020) en el que establecía la medida de "Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio" (ASPO) desde el 20 hasta el 31 de marzo de 2020 y, finalmente, hasta el 31 de enero de 2021 la cual consistía en restringir la circulación de aquellas personas que residan en zonas del país donde haya transmisión comunitaria del virus. Cada persona debe quedarse en su domicilio y sólo podrán circular para realizar compras básicas, trabajos esenciales o trabajos exceptuados. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

(2) El curso de posgrado se llama Metodología de la Investigación Educativa y pertenece al Doctorado en Educación en Ciencias Básicas y Tecnología (UNC), en la que participan estudiantes de diferentes países de Latinoamérica.

(3) <http://www.saturateapp.com/>

(4) Educom que es una plataforma de producciones audiovisuales de apoyo educativo que ofrece un espacio para docentes de todos los niveles educativos donde se tratan temáticas actuales referidos a la inclusión de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. También dispone de un campus virtual para el dictado de minicursos abiertos y gratuitos en línea para docentes de todos los niveles. <https://educom.unr.edu.ar/>

(5) Polylab UNR: Ámbito de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario para la promoción de iniciativas públicas basadas en la colaboración y cocreación social.



4. Educación Superior y EdTech. Oportunidades y riesgos en América Latina y el Caribe

Higher Education and EdTech. Opportunities and risks in Latin America and the Caribbean

Lucía Dughera¹ @  Fernando Raúl Alfredo Bordignon² @ 

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/ Equipo de Estudios sobre Tecnologías, Capitalismo y Sociedad, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

² Universidad Pedagógica Nacional, Luján, Argentina

RESUMEN

En la última década, el sector comercial de tecnología educativa (EdTech) ha experimentado un crecimiento notable tanto en la diversificación de productos y servicios como en sus niveles de inversión y ganancia. Durante la pandemia por COVID-19, la EdTech se amplificó y aceleró, siendo beneficiada generosamente por la alta demanda de productos y servicios. La educación superior (ES) de nuestra región, América Latina y el Caribe, no resulta ajena a dicha demanda. Sin embargo, una de las particularidades que adquiere aquí, más allá de las sabidas brechas existentes, reside en las condiciones de contratación e implementación. Ante tal panorama, entendemos a este primer momento pospandémico como una buena y necesaria oportunidad para advertir la preponderancia de la EdTech. Así, en este escrito, a partir de la sistematización de fuentes secundarias, presentamos el crecimiento cuantitativo del sector comercial de tecnología educativa en relación a cuestiones económicas y a su diversificación de productos y servicios para la ES. Dando cuenta de la configuración actual de este fenómeno. Complementariamente, se aporta una serie de oportunidades y riesgos asociados a la EdTech en la educación superior de nuestra región. Por último, se propone un conjunto de desafíos en relación a potenciales agendas de trabajo que contribuyan a fortalecer la ES de la región como un bien público y común.

Palabras clave: EdTech; Educación Superior; América Latina y el Caribe; Pospandemia

Higher Education and EdTech. Opportunities and risks in Latin America and the Caribbean

ABSTRACT

Over the past decade, the commercial educational technology (EdTech) sector has experienced remarkable growth in both product and service diversification and in its investment and profit levels. During the COVID-19 pandemic, EdTech was amplified and accelerated, being benefited handsomely by the high demand for products and services. Higher education (HE) in our region, Latin America and the Caribbean, is no stranger to this demand. However, one of the particularities that it acquires here, beyond the known existing gaps, lies in the contracting and implementation conditions. Given this scenario, we understand this first post-pandemic moment as a good and necessary opportunity to notice the preponderance of EdTech. Thus, in this paper, based on the systematization of secondary sources, we present the quantitative growth of the commercial educational technology sector in relation to economic issues and its diversification of products and services for HE, presenting the current configuration of this phenomenon. In addition, a series of opportunities and risks associated with EdTech in higher education in our region is provided. Finally, a set of challenges is proposed in relation to potential work agendas that contribute to strengthening higher education in the region as a public and common good.

Keywords: EdTech; Higher Education; Latin America and the Caribbean; Post-Pandemic

Ensino Superior e EdTech. Oportunidades e riscos na América Latina e no Caribe

RESUMO

Na última década, o setor empresarial de tecnologia educacional (EdTech) experimentou um crescimento notável tanto na diversificação de produtos e serviços quanto em seus níveis de investimento e lucro. Durante a pandemia de COVID-19, o EdTech amplificou e acelerou, se beneficiando da alta demanda de produtos e serviços. O ensino superior (EI) na nossa região, América Latina e Caribe, não está alheio a essa demanda. No entanto, uma das particularidades que aqui adquire, além das conhecidas lacunas existentes, reside nas condições de recrutamento e implementação. Neste contexto, vemos esse primeiro momento de pós-pandemia como uma boa e necessária oportunidade para perceber a preponderância do EdTech. Assim, neste documento, baseado na sistematização de fontes secundárias, apresentamos o crescimento quan-

titativo do sector comercial da tecnologia educacional em relação às questões econômicas e a sua diversificação de produtos e serviços para o ensino superior. A configuração atual desse fenômeno é apresentada. Complementarmente, fornecemos uma série de oportunidades e riscos associados ao EdTech no ensino superior em nossa região. Finalmente, um conjunto de desafios em relação a potenciais agendas de trabalho que contribuam para o fortalecimento do ensino superior na região como bem público e comum é proposto.

Palavras-chave: EdTech; Ensino Superior; América Latina e Caribe; Pós-Pandemia

Enseignement supérieur et EdTech. Opportunités et risques en Amérique latine et dans les Caraïbes

RÉSUMÉ

Au cours de la dernière décennie, le secteur commercial des technologies de l'éducation (EdTech) a connu une croissance remarquable, tant au niveau de la diversification des produits et des services que des niveaux d'investissement et de profit. Pendant la pandémie de COVID-19, les technologies éducatives se sont amplifiées et accélérées, profitant largement de la forte demande de produits et de services. L'enseignement supérieur (ES) dans notre région, l'Amérique latine et les Caraïbes, n'est pas étranger à cette demande. Cependant, l'une des particularités qu'il acquiert ici, au-delà des écarts existants connus, réside dans les conditions de recrutement et de mise en œuvre. Dans ce contexte, nous considérons ce premier moment post-pandémique comme une bonne et nécessaire occasion de constater la prépondérance des EdTech. Ainsi, dans cet article, basé sur la systématisation de sources secondaires, nous présentons la croissance quantitative du secteur commercial des technologies de l'éducation en relation avec les questions économiques et sa diversification de produits et services pour l'enseignement supérieur. La configuration actuelle de ce phénomène est présentée. En complément, nous fournissons une série d'opportunités et de risques associés aux EdTech dans l'enseignement supérieur dans notre région. Finalement, une série de défis est proposée en relation avec des programmes de travail potentiels qui contribuent à renforcer l'enseignement supérieur dans la région en tant que bien public et commun.

Mots clés: EdTech; Enseignement Supérieur; Amérique latine et Caraïbes; Pospandémie

1. INTRODUCCIÓN

El sector comercial de tecnología educativa, también conocido como EdTech, ha experimentado un crecimiento acelerado en la última década. La EdTech viene desarrollando una variedad importante de productos y servicios que, luego de la pandemia por COVID-19, se presentan como cotidianos, necesarios y beneficiosos para buena parte de los hacedores de políticas, las organizaciones educativas, los docentes y estudiantes. Dada la envergadura y las características del fenómeno, es posible pensar a la Edtech como un iceberg⁽¹⁾ en el que, hasta el momento, sólo se distingue una parte —entendida aquí como lado A—. No obstante, queda oculta una porción significativa de su composición real, específicamente, referimos a su modelo de negocio: financiamiento, funcionamiento de sus algoritmos y administración de los datos, acuerdos de venta de bases de datos, entre los principales elementos —lado B—. Así, se reconocen una serie de riesgos actuales, pero también potenciales, relacionados con las opacidades del fenómeno.

Dicho crecimiento no es ajeno al desarrollo y la ampliación, sobre todo de ofertas privadas y transnacionales, que la educación superior (ES) viene experimentando en nuestra región, América Latina y el Caribe (LAC). Aquí el mapa de la ES se caracteriza por ser heterogéneo, diversificado institucionalmente y con cada vez mayor presencia de actores privados del propio sistema y ajenos a este (Fernández Lamarra, 2004). En este sentido, la privatización se sustenta en buena parte en los productos y servicios EdTech (Ball y Youdell, 2008). Así, tanto la transnacionalización educativa latinoamericana como la privatización de dichos sistemas se inscriben en procesos más amplios donde la Industria Educativa Global⁽²⁾ está cada vez más presente.

Este panorama, intensificado por la pandemia de COVID-19 (Mercado del Collado y Otero Escobar, 2022; Santos y Pacheco, 2022), tensiona a la educación como bien público y común. Y nos invita a recuperar los interrogantes propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para la ES: “¿qué deberíamos seguir haciendo?, ¿qué deberíamos dejar de hacer? y ¿qué debería reinventarse de forma creativa?” (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO IESALC], 2021, p.7). A partir de estas preguntas guía y de la sistematización de fuentes secundarias, especialmente informes

de consultoras tecnológicas, se realiza una caracterización de la configuración actual de la EdTech y su evolución durante la pandemia en la educación superior. En particular, se presentan algunas de las oportunidades que plantea su lado A, así como los riesgos que su crecimiento implica a los sistemas educativos superiores de nuestra región.

El documento se organiza de la siguiente forma. En un primer apartado, presentamos los orígenes y la evolución del sector comercial EdTech en relación con la diversificación de productos y servicios como también su rentabilidad. Luego, abordamos la pandemia en relación a la demanda de la EdTech en la educación superior. En particular, enfatizamos la necesidad de visitar ese tiempo de aislamiento con la vocación de capitalizar usos de artefactos tecnológicos más prometedores y en diálogo con una educación inclusiva y de calidad. A la vez, presentamos una serie de riesgos que afectaron —y afectan— a la ES. En la tercera sección, aportamos un conjunto de desafíos que entendemos co-construyen una agenda regional educativa que permita y aliente la construcción de la ES en LAC como bien público y común.

2. CONFIGURACIÓN DEL SECTOR EDETECH

La tecnología educativa es un área de larga data en la educación. Históricamente, tanto los sistemas como los actores escolares se han servido de distintas tecnologías (el pizarrón, los libros, la radio, entre otras) para lograr sus fines. Sin embargo, la “informacionalización” de los distintos ámbitos de la vida (Castells, 2012), junto con la incorporación de tecnologías digitales e Internet a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, plantean diferencias sustantivas con las mencionadas más arriba (Zuckerfeld, 2006). Una de dichas diferencias, estrechamente vinculada a su materialidad, redundando en la variedad de usos que este tipo de tecnologías permite, por ejemplo, la administración de las instituciones, la evaluación y el seguimiento personalizado de los estudiantes, la producción de recursos educativos, entre tantos otros. Este nuevo momento de la tecnología educativa “ofrece” soluciones y oportunidades basadas en el desarrollo de empaquetados de software y/o hardware que provienen casi exclusivamente del sector comercial EdTech (Castañeda y Selwyn, 2019; Williamsom y Hogan, 2020).

La EdTech está integrada principalmente por corporaciones globales que producen, distribuyen y venden software, hardware y servicios como mer-

cancias a un creciente y prometedor mercado educativo global. Hasta el momento, sus principales consumidores son: los estados, las instituciones educativas, otras empresas y los particulares. En general, dichas organizaciones adoptan el modelo *startup*. Este se basa en inversiones provenientes de capital de riesgo, el cual trata de obtener buenos rendimientos económicos en breves periodos de tiempo (McGrath y Akerfeldt, 2020; Mirrlees y Alvi, 2020).

En el año 2021, se identifica que el tamaño del mercado mundial de EdTech se valuó en 106.460 millones de dólares y se espera una expansión a una tasa de crecimiento anual compuesta del 16,5% desde 2022 hasta 2030 (Grand View Research, 2021). Dicho panorama dialoga con el pronóstico realizado por la consultora HolonIQ, en el que el gasto mundial en EdTech alcanzará los 404.000 millones de dólares en 2025.

En diálogo con los volúmenes globales que estiman el valor del sector EdTech, identificamos un segundo dato que ayuda a comprender cómo ciertas empresas del sector generan ganancias en tiempos breves. Nos referimos a las *startups* de la categoría unicornio. En el año 2021, se produjo un pasaje importante de empresas EdTEch a dicha categoría (HolonIQ, 2022), así a fines de 2022 la empresa de análisis del mercado tecnológico CB Insight detectó 31 unicornios EdTech.

La Tabla 1 amerita al menos tres observaciones. La primera consiste en señalar la importante presencia del sector asiático en el mercado de las *startups* EdTech. La segunda cuestión reside en el papel central de las plataformas. Tal como ya ha sido señalado por Van Dijck (2016), dichos artefactos promueven formas específicas de interacción con los estudiantes y producción de conocimiento. Así, uno de los interrogantes que se impone consiste en precisar cómo los diseños socio-técnicos de las principales plataformas co-condicionan las pedagogías. La última de las observaciones radica en advertir que los servicios y productos que cada una de las empresas vende varía. Específicamente, se identifica que un conjunto de ellas brinda ambos tipos bienes. Sin embargo, otras únicamente se dedican a la venta de servicios, por ejemplo, asesoría y preparación para ingreso a ES. En tanto, otras producen recursos educativos, como, infografías, contenidos audiovisuales para los niveles primario y secundario y en temas como matemática o inglés.

El panorama global del sector EdTech, junto con los unicornios que lo conforman, adquieren algunas particularidades en nuestra realidad regional. A

Tabla 1. *Primeras diez startups de categoría unicornios del sector EdTEch – octubre 2022*

Empresa	País (B USS)	Valuación	Actividad principal
BYJU's	India	\$22.00	Ofrece contenido breve, animado y de base lúdica para estudiantes de los primeros grados de la escuela primaria.
Yuanfudao	China	\$15.50	Empresa de tecnología educativa que ofrece servicios para estudiantes desde el jardín de infantes a través de aplicaciones móviles, ofrece bancos de preguntas como oportunidad de práctica de exámenes.
VIPKid	China	\$4,50	Plataforma que conecta, en tiempo real, a maestros norteamericanos con niños de distintas partes del mundo para aprender en inglés.
Articulate	Estados Unidos	\$3,75	Empresa que brinda servicios de creación, distribución y gestión de formación en línea.
Course Hero	Estados Unidos	\$3.60	Plataforma en línea, orientada a estudiantes, que ofrece herramientas de apoyo al aprendizaje (notas, ensayos, resúmenes, infografías, videos).
GoStudent	Austria	\$3.50	Plataforma de clases particulares que conecta a los estudiantes con los profesores en un entorno de aprendizaje virtual.
Unacademy	India	\$3.44	Empresa que cuenta con una red de educadores y ofrece material para la preparación de exámenes de ingreso a instituciones educativas y a profesionales.
Eruditus Executive Education	India	\$3.20	Empresa especializada en gestión de la educación, aprendizaje electrónico y desarrollo de materiales educativos. Se especializa en ofrecer programas de educación en negocios.
ApplyBoard	Canadá	\$3.20	Plataforma que ayuda a estudiantes a buscar y solicitar plazas para estudios superiores en distintas universidades e institutos del mundo.
Zuoyebang	China	\$3.00	Plataforma de educación en línea que ofrece productos y servicios educativos a estudiantes de los niveles K12.

Fuente: Elaboración propia con base en <https://www.cbinsights.com/research-unicorn-companies>

continuación, presentamos cómo se desarrolla el sector EdTech en América Latina y el Caribe. Según Lustig (2019), Latinoamérica es el cuarto mercado más importante dentro de dicho sector después de América del Norte, Europa Occidental y Asia. Específicamente, Brasil y México son los dos mayores compradores de herramientas del sector. Para Global Market Insight Report (Requejo, 2019), la participación de Latinoamérica dentro del mercado global ascendió a los 2100 millones de dólares en el año 2016, con una estimación de una tasa de crecimiento anual de 14% por los próximos 5 años. La proyección estimada es que los ingresos sean de más de tres mil millones de dólares para el 2023 (Lustig, 2019). Dentro del sector comercial EdTech, la educación superior (ES) es un actor de relevancia ya que en su proyecto de reorganización institucional y replanteo de las prácticas educativas viene demandando productos y servicios informacionales desde hace varias décadas.

En diálogo con los datos de la Tabla 1, a continuación, se muestra que el sector EdTech se encuentra presente de diversas formas en la ES⁽³⁾. Desde la provisión de sistemas de gestión del aprendizaje, pasando por los servicios de análisis de datos de desempeño académico de estudiantes (analíticas de aprendizaje) y/o sistemas de predicción de diversas situaciones basados en técnicas de inteligencia artificial hasta el control de las prácticas de enseñanza y la gestión administrativa (Porteles y Yanys, 2022; Henríquez y Troncoso, 2022; Habler *et al.*, 2020). En efecto, los productos y servicios EdTech exceden por mucho a las discusiones y/o problemáticas didácticas (Ocaña-Fernández *et al.*, 2020). Más aún, se hallan presentes en diferentes áreas de la educación formal. La Tabla 2 presenta dicha diversidad en la ES.

La Tabla 2 permite enfatizar dos cuestiones. En primer lugar, la diversidad de productos y servicios provenientes del sector comercial EdTech para Educación Superior. Los cuales apuntan al menos a cuatro actores: los estados, las instituciones educativas, otras empresas y particulares (docentes y estudiantes). Específicamente, se advierte que cada uno de ellos puede adquirir productos y servicios diseñados “a medida” de sus necesidades. Cabe enfatizar así que el arco de injerencia del sector no solo resulta amplio, sino que también se inmiscuye en áreas hasta el momento vírgenes y, al mismo tiempo, configura nuevas. Si a este paisaje sumamos las tendencias a la “informacionalización” y “plataformización” de la ES es posible vislumbrar los volúmenes de participación y ganancias y, consecuentemente, contratos que tengan al sector comercial

Tabla 2. *Clasificación de productos y servicios EdTech para ES*

Producto o servicio principal ofrecido	Subtipos de productos y servicios
Tipo 1: Cursos y certificaciones ofrecidos en plataformas en línea.	t1.1 Cursos orientados a capacitar individuos. t1.2 Cursos orientados a capacitar empleados de organizaciones.
Tipo 2: Servicios de apoyo al desarrollo de tareas de e-learning	t2.1 Provisión de soluciones de infraestructura basadas en plataformas de Internet tipo campus para dictado de cursos y carreras. t2.2 Servicios de consultoría para el desarrollo, la capacitación y la gestión de proyectos de e-learning.
Tipo 3: Desarrollos y servicios de software para la administración de entidades educativas	t3.1 Desarrollos de software para asistir a la gestión de las instituciones educativas. t3.2 Servicios de marketing y comunicación educativa. t3.3 Análisis de datos educativos.
Tipo 4: Provisión de Infraestructura tecnológica y materiales para la enseñanza	t4.1 Desarrollo de juegos, procesos de gamificación educativa y de artefactos de robótica, realidad virtual y propuestas STEAM.
Tipo 5: Servicios de apoyo a profesores para la asistencia a la enseñanza	t5.1 Contenido educativo empaquetado. t5.2 Servicios de evaluación. t5.2 Nuevos formatos de enseñanza y "classroom engagement".
Tipo 6: Servicios de apoyo al aprendizaje centrados en los estudiantes.	t6.1 Apoyo extraescolar (Online-to-Offline). t6.2 Apoyo a la preparación de exámenes de admisión. t6.3 Aplicaciones de apoyo al estudio.

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con los informes de distintos asesores financieros del sector y de páginas web de proveedores de software.

EdTech como "paso obligado" en las decisiones educativas (Ball, 2009; Mendonça Neto, *et al.*, 2015; Steiner-Kahmsi, 2018).

La segunda cuestión reside en advertir la fragmentación y parcelación de la educación formal a partir de ofrecer distintos productos y servicios de forma

directa a los mencionados actores educativos. La novedad está en que, más allá de las instituciones, tanto los docentes como los estudiantes pueden adquirir o contratar -en general a costos moderados- tales productos. Por ejemplo, el profesor de apoyo extraescolar del barrio tiene una versión en modo aplicación, donde los estudiantes consultan sus problemas vía chat y luego, en última instancia, por videoconferencia con profesores de distintas partes del mundo. En este sentido, la pregunta por lo común no solo se “resignifica”, sino que nos convoca a ensayar formas acerca de cómo lograr dicho cometido.

3. EDTECH, EDUCACIÓN SUPERIOR Y PANDEMIA POR COVID-19

El uso de servicios y productos EdTech en los distintos niveles educativos se incrementó y diversificó durante la educación de emergencia. La pandemia por COVID-19 impulsó cambios profundos tanto en la gestión de las organizaciones educativas como en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, específicamente a partir de la producción de bienes informacionales⁽⁴⁾ y el uso de plataformas (Sharma, 2017; Henríquez y Troncoso, 2022).

En este contexto, el sector EdTech vio una buena oportunidad de crecimiento y aumentó significativamente sus niveles de inversión. El capital de riesgo en el año 2021 alcanzó una inversión tres veces superior a tiempos pre pandémicos (Matthews, 2021) en buena parte debido a la creación de nuevas *startups*. Este escenario permitió establecer una oportunidad donde las empresas EdTech se consolidaron en base a una nueva asociación con instituciones públicas, organizaciones y coaliciones internacionales (Williamson y Hogan, 2020; Renz, Krishnaraja y Schildhauer, 2020). La creciente expansión de la EdTech indica que la adopción y uso de las tecnologías digitales, principalmente en el nivel superior, además de consolidar un negocio multimillonario, logró que las corporaciones tecnológicas globales lleven adelante una política de influencia cada vez mayor en temas educativos (Castañeda y Selwyn, 2019; Pedró, 2020).

Al momento en que se escriben estas líneas -primer momento pospandémico-, entendemos que se impone revisar exhaustivamente lo sucedido en nuestras instituciones de educación superior con vistas a dar apoyo, continuidad y expandir aquellas experiencias que emergieron y se configuraron como ricas y superadoras. A la vez, advertir las situaciones que acontecieron y han puesto en riesgo, una vez más, a la educación como bien público y co-

mún. De otra manera, reflexionar acerca de la ES y la adopción de servicios y productos EdTech a partir de contemplar dos movimientos: oportunidades y riesgos.

4. RESULTADOS

En este apartado, nos dedicamos a dimensionar algunas de las oportunidades de la EdTech y la ES y, al mismo tiempo, presentar los riesgos asociados. Específicamente, el “lado A” se refiere a los potenciales cambios disruptivos y sustentables tanto en la organización como en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de las instituciones de ES. El “lado B” se asocia tradicionalmente con lo poco visible o parcialmente escondido, es decir, hace referencia a aquellas situaciones no deseadas que pusieron en riesgo a la ES o introdujeron elementos no deseados en las prácticas educativas.

En este escrito, el lado A está integrado por: a) horas de exploración de productos EdTech y b) la emergencia de un discurso educativo que refiere a la gestación de una nueva “versión” de aula. Respecto al tiempo de exploración, se destacan los millones de horas de exploración acumuladas con tecnologías digitales e Internet por los distintos actores educativos. Por ejemplo, en el caso del trabajo docente se identificó una digitalización intensificada de los materiales, una marcada producción de bienes informacionales (videos, presentaciones, infografías, evaluaciones en líneas, tutoriales, entre otros), una distribución flexible, entre los principales (Andrade Oliveira *et al.*, 2021; Swaminathan *et al.*, 2021; Vargas-Murillo, 2019). A nivel institucional, se planteó un desafío mayor en cómo organizar y gestionar la universidad o instituto que por un tiempo estuvo distribuido en los hogares de los actores educativos. De esta manera, para llevar a cabo la continuidad pedagógica tanto los docentes como los gestores educativos apelaron a las herramientas y “soluciones” EdTech que más a mano disponían (Dughera y Bordignon, 2022a). Así, artefactos y servicios tales como *Zoom*, *WhatsApp*, *Meet*, *Jitsy*, *YouTube* pasaron a ser componentes principales de las escenas educativas pandémicas.

En pandemia, el armado de la caja de herramientas EdTech estuvo guiado por la búsqueda de “soluciones” fácilmente comprensibles en su instalación y uso, ya que la excepcionalidad y premura, en general, no dieron lugar a una evaluación institucional. En efecto, un número considerable de experiencias quedaron supeditadas a horas de ensayo, búsqueda y curaduría que realizaron

los propios docentes (Santos y Pacheco, 2022). Por ejemplo, los servicios de videoconferencia que tuvieron un uso previo restringido y acotado en la educación superior pasaron a ser una herramienta cotidiana para una parte importante de los docentes universitarios. Asimismo, las aplicaciones de comunicación que antes de la pandemia tuvieron un uso marginal en ambientes educativos, rápidamente fueron incorporadas a la caja de herramientas docente, así es el caso de *WhatsApp* y las redes sociales.

El segundo elemento que destacamos asociado al “lado A” es la emergencia de un discurso educativo que refiere a la gestación de una nueva “versión” de aula (Saavedra Jaramillo de Sedamanola *et al.*, 2022; Triyason *et al.*, 2020). Éste se identifica principalmente a nivel de las empresas del sector comercial EdTech, pero también se halla en los hacedores de políticas, entre otros. En su decir, se enfatizan las potenciales transformaciones que la mediación tecnológica podría suponer para los actores educativos, especialmente para los estudiantes bajo la personalización del aprendizaje (Pérez, *et al.*, 2017; Rintamäki, 2019). Así, se advierten un conjunto de discursos respecto a la necesidad de hibridar los sistemas de educación superior, o la tendencia a incorporar de forma regular artefactos y servicios digitales al aula tradicional. Si bien dichos discursos resultan excesivamente benevolentes para con el sector EdTech, visibilizan mediaciones que resultan requeridas en el marco del capitalismo informacional.

En suma, estamos frente a una oportunidad histórica para recuperar las horas de experimentación y aprendizajes, sino para también y sobre todo repensar la tecnología educativa desde la pedagogía. De esta manera, podremos construir esa tan buscada nueva versión de aula que esté en diálogo con las necesidades reales de nuestra región y contextos particulares, pero sin descuidar aquellos elementos que provengan de espacios globales y puedan coadyuvar a la tarea pedagógica.

En cuanto al “lado B”, referimos a la falta de transparencia en los artefactos tecnológicos (Williamson, 2019; Dughera y Bordignon, 2022b), específicamente acá recuperamos dos opacidades, o situaciones no deseadas, de la incorporación indiscriminada de los productos y servicios EdTech. La primera alude a la intromisión de dicho sector en la toma de decisiones educativas. La segunda refiere a un avance significativo en cuestiones que ponen en peligro la privacidad de los datos personales de los actores educativos en general y de los estudiantes en particular.

En relación a los avances del sector EdTech en temas educativos, la relatora especial sobre el Derecho a la Educación —en el marco del Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU)—, abordó los riesgos y las oportunidades de la digitalización de la educación y sus repercusiones en el derecho a la educación (ONU, 2022). Entre otras cuestiones, observó que las empresas de tecnología educativa se esfuerzan por ser partes decisivas en el ámbito de la educación. Específicamente, advierte que el uso de servicios y productos EdTech crea una dependencia perjudicial para los gobiernos dado que estos se encarecen con el tiempo, quedando la infraestructura tecnológica supeditada a un privado, o a un conjunto de estos. Tal situación se suma a la falta de desarrollos EdTech propios por parte de los estados y de las instituciones educativas. Así, se profundizan problemas históricos de desarrollos estratégicos y de autonomía en cuestiones de soberanía tecnopedagógica. Este panorama se agrava en países pertenecientes al Sur Global donde la dependencia con las empresas EdTech es aún mayor y en general existe una ausencia de representación de los países de nuestra región en decisiones globales.

El segundo aspecto del “lado B” se relaciona con la privacidad de los datos personales. Si bien este tema ya ha sido tratado por organizaciones que analizan las aplicaciones y servicios en función de detectar vulnerabilidades y peligros (Kelly et al., 2021), el tiempo de la pandemia dejó al descubierto la imperiosa necesidad de tratar estas problemáticas y mostró que aún falta mucho por hacer. En este sentido, en una investigación llevada a cabo por Human Right Watch se analizaron 164 productos EdTech (aplicaciones para computadoras, para teléfonos móviles y plataformas de Internet) aprobados por los sistemas educativos de 49 países durante el período de aislamiento. Del análisis surgió que un 89% de dichos productos parecían llevar a cabo prácticas de datos que ponían bajo riesgo los derechos de los estudiantes, o contribuían a debilitarlos o los infringían de manera directa (Human Rights Watch, 2022). Es decir, hablamos de programas que recopilaban datos personales, vigilaban a sus usuarios, los rastreaban fuera de las aulas virtuales y les suministraban avisos comerciales personalizados, entre otras acciones.

La apropiación de los datos de los estudiantes supone de mínima dos riesgos. El primero consiste en la venta de dichas bases para diversos fines, en particular servicios de *marketing*. El segundo, de más largo aliento y alcance, refiere a la construcción mediante técnicas de inteligencia artificial (IA) de perfiles ciuda-

danos. Ambos alientan además a procesos que vienen cobrando dimensiones significativas: la privatización y la mercantilización educativa.

De este modo, el “lado A” como el “lado B” de la EdTech no sólo permiten advertir un potencial “campo de batalla” entre actores privados y públicos de la educación, sino que dan cuenta de un territorio en el que aún falta avanzar en comprensiones y regulaciones. Así, dichos lados suponen una diversidad de desafíos principalmente para los hacedores de políticas públicas. Con todo, a partir de entender a la educación superior como bien público y común, y sobre todo tomando en consideración los aprendizajes forzados por la emergencia educativa, a continuación, presentamos -intentando huir de cualquier máxima- una serie de desafíos o, más bien pistas, para la construcción de una agenda regional donde la ES establezca una nueva relación con la EdTech.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las oportunidades y riesgos planteados anteriormente nos invitan a presentar cuatro desafíos en torno a la relación compleja y amplia de las empresas EdTech y la ES en América Latina y el Caribe. En este sentido, la discusión que sigue podría ser entendida, por decir de alguna manera, como *naif o light*. Sin embargo, consideramos que el escenario planteado desde la década del 70 a esta parte (Castells, 2012), implica señalar que la educación como bien común desde hace al menos tres décadas está en tensión (Moschetti, 2018) y, en tal escenario, conviene advertir el lugar protagónico de las empresas EdTech en la educación formal. En efecto, nuestra finalidad es reconocer los potenciales aportes de la EdTech a la educación superior y, a la vez, dar una señal de alerta en relación a sus últimos avances en la ES.

Como se indicó, la situación actual de la EdTech es parte de un proceso de mercantilización - que se aceleró con la pandemia- y se sustenta sobre la base de desarrollar nuevos mercados y, a la vez, tratar de “modernizar” la educación superior con tecnología digital (Williamson, 2019; Williamson y Hogan, 2021). Uno de los desafíos que se le presentan a las instituciones de ES, en particular las de latinoamérica, consiste en cómo desarrollar una relación con las empresas EdTech que contemple a la educación como bien público y común y, en el mismo movimiento, a las transformaciones en la producción y organización del trabajo. Esta situación debe ser parte de las agendas entre la ES y las empresas Edtech en función de lograr formas superadoras de colaboración.

Un segundo desafío se plantea en relación a la formación holística que se propone en y desde la ES (Morin, 2007). Es decir, la ES tiene entre sus principales objetivos, además de investigar y hacer extensión, formar y producir conocimiento desde la complejidad. Así, el proceso formativo que allí se despliega excede por mucho a la capacitación laboral y se desmarca de posiciones reduccionistas en relación a la apropiación del saber. No obstante, desde hace por lo menos una década, se advierte que las empresas privadas en general y las tecnológicas en particular comenzaron a desarrollar un conjunto de estrategias de formación profesional a través del uso de plataformas de Internet, modelos de capacitación basados en cursos masivos (MOOC) y desarrollo de programas propios de *upskilling* y *reskilling*, armando una suerte de “universidad global paralela”. Este escenario le presenta a la ES una oportunidad para observar las nuevas prácticas emergentes de la educación no formal, especialmente identificar su riqueza en relación a los aprendizajes que allí se despliegan. Por otro lado, encontrar sinergias virtuosas con las empresas EdTech en proyectos sobre las formas de enseñanza y los aprendizajes que suceden en tales escenarios.

Tal como hemos mencionado, una buena parte de los servicios educativos están mediados por tecnologías digitales, específicamente soportados por plataformas “gratuitas” ofrecidas por proveedores EdTech. Dicha gratuidad no es tal, ya hemos aprendido que estos ecosistemas tecnológicos obtienen ganancias a partir de la venta de datos de los usuarios. La opacidad que caracteriza a estas empresas requiere ser desarmada por los estados, principalmente por las instituciones de ES. Este desafío implica que las instituciones de ES se organicen y colaboren regionalmente en pos de diseñar, construir y mantener infraestructuras tecnológicas. Un ejemplo de esto es el Sistema de Información Universitario Argentino (SIU), el cual fue creado y es mantenido por un consorcio de universidades públicas que desarrollan soluciones informáticas y brindan servicios orientados a la gestión de las ES (Gurmendi y Williams, 2013).

El cuarto desafío reside en acompañar el despliegue de productos y servicios EdTech en la ES con un conjunto de regulaciones. Estas tienen que contemplar los riesgos a los cuales los estudiantes estuvieron expuestos (y aún en buena parte lo están) y, al mismo tiempo, atender a la apropiación de los recursos producidos por los actores educativos por parte de las EdTech. Específicamente, el marco regulatorio tiene que contemplar tanto los problemas derivados de la captura y el uso indebido de los datos personales de los actores educativos,

como la explotación y consecuente apropiación de los contenidos desarrollados por los actores educativos. En relación a la propiedad intelectual, los países latinoamericanos deberían considerar la posibilidad de tener una regulación conjunta (Zukerfeld y Arwid, 2020).

Siguiendo a Williamson y Hogan, entendemos que en este momento la tecnología educativa “es un campo polifacético de tecnologías, actividades y organizaciones que se inserta en una serie de contextos sociales, geopolíticos y económicos y que afecta a una gama muy amplia de procesos y prácticas” (Williamson y Hogan, 2020, p. 5). Así, en las diversas, complejas y desiguales escenas educativas de América Latina y el Caribe, donde la problemática principal hoy pasa por ofrecer servicios educativos públicos más inclusivos e igualitarios, se impone, a la luz de los desafíos señalados, avizorar cómo construir relaciones virtuosas y sinérgicas con el sector comercial EdTech donde, finalmente, la educación superior gane y, por ende, robustezca su soberanía tecnopedagógica.

A modo de cierre, aquí planteamos que las diferentes invitaciones y advertencias de la UNESCO a preservar y velar por la educación como un bien público y común se hallan tensionadas por el sector privado desde hace ya varias décadas. En este escrito, planteamos que desde mediados de los 70 comienzan a configurarse algunas de las características propias de la educación formal actual. Específicamente, se advierte que los procesos de privatización y mercantilización se hallan en ascenso. Dichos procesos se canalizan a través de un conjunto de actores que no pertenecen directamente al mundo de la educación, pero que encuentran un alto nivel de ganancias en el sector educativo que aún se halla parcialmente “colonizado”. Específicamente, el despliegue del sector comercial EdTEch viene ganando protagonismo a nivel mundial y regional. Dicho papel se amplificó e intensificó durante la pandemia por COVID-19 ya que aquellos afortunados que contaron con tecnologías digitales e Internet, han podido establecer una continuidad pedagógica.

El crecimiento de la EdTech —tanto en cantidad de empresas, ganancias como diversificación de productos y servicios— repone un conjunto de desafíos vinculados a la ES como bien público y común. Particularmente, en relación al manejo de los datos personales, la gestión de riesgo en los sistemas y aplicaciones, los contenidos y el proceso de producción de conocimiento en tanto totalidad, la pedagogía que los acompaña, las condiciones de trabajo

docente, las prácticas de aprendizaje, entre otras. En tal sentido, los sistemas educativos se hallan interpelados, pero sobre todo la educación superior por su nivel de digitalización y plataformización.

La educación superior en América Latina y el Caribe no escapa a dichas tensiones, en tal sentido, si queremos sostener a la ES como bien público y común, conviene atender a los actores de la EdTech ya que comienzan a ser parte de la cotidianeidad de las escenas educativas, y sobre todo de algunas de las “mesas chicas” en las que se delinea el futuro de nuestra educación. Así, se torna vital recuperar desde una mirada crítica constructiva las experiencias transitadas tanto de los actores e instituciones educativas como de los hacedores de políticas en materia de tecnología educativa. Más aún, resulta impensado avizorar los futuros de la ES de la región sin atender a las problemáticas expuestas en este escrito, especialmente a la necesidad de agudizar la mirada y tomar un rol más crítico, consciente del papel de la EdTech.

REFERENCIAS

- Andrade Oliveira, D.; Pereira Junior, E. y Clementino, A. (Org.) (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana*. Criatus Design e Editora, IEAL/CNTE/Red Estrado.
- Ball, S. (2009). *The education debate*. The Policy Press.
- Ball, S., y Youdell, D. (2008). *Hidden Privatization in Public Education*. Education International. <https://bit.ly/479kX2q>
- Castañeda, L.; Selwyn, N. (2019). *Reiniciando la universidad. Buscando un modelo de universidad en tiempos digitales*. Editorial UOC.
- Castells, M. (2012). Epílogo, en P. Himanen, *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, Destino.
- Dughera, L. y Bordignon, F. (2022a). Tecnologías digitales, docentes y estudiantes a comienzos del Covid-19. Pistas para la educación superior a por venir. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación* (Serie Indagaciones), 1(33).
- Dughera, L. y Bordignon, F. (2022b). Ciudadanía digital y currículum educativo en A. Notta, *Estado y gobernabilidad democrática: aportes para la construcción del conocimiento estatal*. Unipe Editorial Universitaria.
- Fernández Lamarra, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 35, 39-71

- Grand View Research (2021). Education Technology Market Size, Share & Trends Analysis Report, By Sector (Preschool, K-12, Higher Education), By End-user (Business, Consumer), By Type, By Deployment, By Region, And Segment Forecasts, 2022 - 2030. Grand View Research.
- Gurmendi, M. y Williams, R. (2014). La construcción de comunidades de práctica para asegurar el avance de las TICs en el sistema universitario nacional argentino. *TICAL 2013*. <https://n9.cl/b57sp>
- Habler, B., Nicolai, S., McBurnie, C., Jordan, K., Wilson, S., y Kreimeia, A. (2020). *EdTech and COVID-19 response*. Background Paper 3. Save Our Future. <https://doi:10.5281/zenodo.4118177>
- Henríquez, V. V., & Troncoso, W. S. (2022). Proponiendo una EdTech sustentable. Más allá de docentes powerpointers y clickerers en la Universidad. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 241-258. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32620>
- HolonIQ. (2022). Global EdTech Venture Capital Report – Full Year 2021. HolonIQ.
- Human Rights Watch (25-de mayo de 2022). *How Dare They Peep into My Private Life?* Human Rights Watch. <https://acortar.link/rLPdFw>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2021). Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050. UNESCO IESALC.
- Kelly, G., Graham, J., Bronfman, J., y Garton, S. (2021). *2021 State of Kids' Privacy*. Common Sense Media. <https://n9.cl/j5yj5>
- Lustig, N. (23 de mayo de 2019). An Overview of Edtech in Latin America. *Blog Nathan Lustig*. <https://bit.ly/3K4U7yw>
- Matthews, D. (14 de abril de 2021). Public Funding for European Universities Holds up Despite Covid, Times Higher. <https://n9.cl/0o1gl>
- Mendonça Neto, O.; Antunes, M. y Vieira, A. (2015). Controle do trabalho docente: provocações foucaultianas para análise da gestão universitária. *Avaliação*. 20 (3), 665-683. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300006>
- McGrath, C., y Akerfeldt, A. (2020). Educational technology (EdTech): unbounded opportunities or just another brick in the wall? En A. Larsson y R. Teigland (Eds.), *Digital Transformation and Public Services. Societal Impacts in Sweden and Beyond*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429319297-9>
- Mercado del Collado, R. y Otero Escobar, D. (coord.) (2022). Enseñanza remota de emergencia en la educación superior: ¿Base para la educación híbrida? Brujas/Asociación Civil TIC. <https://bit.ly/3NZzkNR>

- Mirrlees, T., y Alvi, S. (2020). *EdTech Inc: Selling, Automating and Globalizing Higher Education in the Digital Age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429343940>
- Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Moschetti, M. (2018). Alianza público-privada en educación. Un análisis de la política de subvenciones a escuelas privadas en barrios desfavorecidos de la ciudad de Buenos Aires. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/44LP8o>
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L., y Morillo-Flores, J. (2020). La competencia digital en el docente universitario. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), 1-13. <http://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.455>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2022). Repercusiones de la digitalización de la educación en el derecho a la educación. Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Koumbou Boly Barry. Naciones Unidas, Consejo de Derechos Humanos. 50º período de sesiones. 13 de junio a 8 de julio de 2022, <https://n9.d/riffq>
- Pedró, F. (2020). Covid-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15. <https://bit.ly/3K5mTyX>
- Pérez, L., Jordano, M., y Martín-Cuadrado, A. (2017). Los NOOC para la formación en competencias digitales del docente universitario. Una experiencia piloto de la Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED). *Revista de Educación a Distancia*, 55(1), 1-35. <https://doi.org/10.6018/red/55/1>
- Porteles, L. y Yanys, J. (2022). Las EdTech transformando la educación universitaria. Número 55 mayo-junio 2022 [páginas 206-215]
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union.
- Requejo, J. (2019). El mercado de la tecnología educativa (EdTech) en Brasil. ICEX España Exportación e Inversiones. <https://acortar.link/pBfvWt>
- Renz, A., Krishnaraja, S., y Schildhauer, T. (2020, June). *A new dynamic for EdTech in the age of pandemics* [Paper Presentation] ISPIM Virtual 2020.
- Rintamäki, K. (2019). From Teachers to Students: Digital Literacy Course for University Teachers. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 8(4), 457-477.

- Saavedra Jaramillo, C.; Medina Sotelo, C.; Sedamano Ballesteros, M. y Saavedra Jaramillo, D. (2022). Aulas híbridas: la nueva normalidad de la educación superior a partir del Covid-19. *Apuntes Universitarios*, 12(2), abril-junio. DOI: <https://doi.org/10.17162/au.v12i2.1044>
- Santos, J. y Pacheco, B. (coord.) (2022). *Informe Diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro*. OEI/Banco de Desarrollo de América Latina.
- Sharma, M. (2017). Teacher in a Digital Era. *Global Journal of Computer Science and Technology*, 17(3), 10-12.
- Sosa, M., y Palau, R. (2018). Flipped Classroom para adquirir la competencia digital docente: Una experiencia didáctica en la educación superior. *Revista de Medios y Educación*, 52, 37-54. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.03>
- Steiner Khamsi, G. (2018). Businesses seeing like a state, governments calculating like a business. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 382-392. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1449980>
- Swaminathan, N., Govindharaj, P., Jagadeesh, N., y Ravichandran, L. (2021). Evaluating the effectiveness of an online faculty development programme for nurse educators about remote teaching during COVID-19. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 16(2), 268-273. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2020.11.003>
- Tobar, A. (2017). Índice de competencias TIC en docentes de educación superior. *Campus Virtuales*, 6(2), 113-125.
- Triyason, T., Tassanaviboon, A., y Kanthamanon, P. (2020). Hybrid Classroom: Designing for the New Normal after COVID-19 Pandemic. *ACM International Conference Proceeding Series*. <https://doi.org/10.1145/3406601.3406635>
- Turpo-Gebera, O. Hurtado-Mazeyra, A., Delgado-Sarmiento, Y., y Pérez-Postigo, G. (2021). Satisfacción del profesorado con la formación en servicio online: aproximaciones desde la usabilidad pedagógica. *Revista de Medios y Educación*, 62, 39-70. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.79472>
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad*. CABA: Siglo Veintiuno.
- Vargas-Murillo, G. (2019). Competencias digitales y su integración con herramientas tecnológicas de educación superior. *Revista Cuadernos*, 60(1), 88-94.
- Vera, F. (2021). ¿Qué es EdTech? Integrando tecnología en la educación. En F. Vera (Eds.), *Cuando la tecnología irrumpe en la educación*. Red Internacional de Investigadores en Educación.

- Verger, A.; Lubienski, C. y Steiner-Khamsi, G. (2016). The emergence and structuring of the global education industry: Towards an analytical framework. En A. Verger; C. Lubienski y G. Steiner-Khamsi (eds.). *The world yearbook of education 2016: The Global Education Industry*. Routledge
- Williamson, B. (2019). The hidden architecture of higher education: Building a big data infrastructure for the 'smarter university'. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 15, no. 1, 12, pp. 1-26. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0094-1>
- Yurtseven, N., Sarac, S., y Akgun, E. (2021). Digital Skills for Teaching and Learning in Distance Education: An Example of a University in the Pandemic. *Eurasian Journal of Educational Research*, 94, 295-314. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.94.13>
- Williamson, B. y Hogan, A. (2020). *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19*. Education International Research.
- Zukerfeld, M. (2006). Bienes Informacionales y Capitalismo Cognitivo. Conocimiento, información y acceso en el siglo XXI. *Razón y Palabra*, (54). <https://bit.ly/43tl6uh>
- Zukerfeld, M. y Qrwid, L. (2020). Corporate Capitalism's use of openness: profit for free?. Palgrave Macmillan.

NOTAS

⁽¹⁾ En este escrito se utiliza la metáfora del iceberg con la vocación de dimensionar el sector comercial de la EdTech y, al mismo tiempo, advertir que dicho fenómeno es notoriamente más profundo que aquello que se visualiza.

⁽²⁾ El concepto de Industria Educativa Global (IEG) se utiliza para describir la provisión de productos, servicios y educación privada por parte de corporaciones comerciales. Para más detalle, léase Verger, et al., 2016.

⁽³⁾ Cabe mencionar aquí las tendencias a la digitalización, "plataformización" y automatización de la educación formal en general y de la superior en particular (Dughera y Bordignon, 2022^a).

⁽⁴⁾ Los bienes informacionales se definen como aquellos "obtenidos en procesos productivos cuya función de producción está signada por un importante peso relativo de los gastos (en capital o trabajo) en producción y acceso a la información digital" (Zukerfeld, 2006, p.sp)

5. Formación Superior complementaria para coadyuvar al perfil laboral de la Industria 4.0 en México

Complementary Higher Education to contribute to the professional profile of Industry 4.0 in Mexico

Edgar Roberto Sandoval García* @ 

*Tecnológico de Estudios Superiores de Cuautitlán Izcalli/Tecnológico Nacional de México, Cuautitlán Izcalli, México.

RESUMEN

La capacidad de un país de beneficiarse de la Industria 4.0 dependerá de la disponibilidad y asequibilidad de las tecnologías de producción digital avanzada, junto con el nivel y la combinación adecuada de habilidades tecnológicas y socioemocionales, así como de capacidades industriales. Dichas habilidades requieren desarrollarse e implementarse desde la educación básica. Para el caso de los estudiantes que ya cursan o están por incorporarse a la educación superior es recomendable la implementación de programas complementarios que se centren en el alumno y sus brechas de conocimiento, coadyuvando así al logro de los desafíos de transición digital que enfrenta el país. Este estudio compila las habilidades a ser desarrolladas para la transición digital y explora los casos de éxito de implementación de tres países de la región de América Latina y el Caribe, identificando así, los actores y acciones clave a ser considerados, posteriormente, en una hoja de ruta a nivel país.

Palabras clave: Formación Superior; curso complementario; habilidades; Transición Digital; Industria 4.0

Complementary higher education to contribute to the professional profile of Industry 4.0 in Mexico

ABSTRACT

The capacity of a country to benefit from Industry 4.0 will depend on the availability and affordability of advanced digital production technologies, the appropriate level and mix of technological and social-emotional skills and industrial capabilities. These

skills need to be developed and implemented from elementary education. In the case of students who are already studying or are about to enter higher education, it is recommended to implement complementary programs that focus on the student and their knowledge gaps, thus contributing to the achievement of the digital transition challenges that the country faces. This study compiles the skills to be developed for the digital transition and explores the successful implementation cases of three countries in the Latin American and Caribbean region, identifying the key actors and actions to be considered, later, in a country-wide roadmap.

Keywords: Higher Education; complementary course; skills; Digital Transition; Industry 4.0

Ensino superior complementar para contribuir com o perfil profissional da Indústria 4.0 no México

RESUMO

A capacidade de um país de se beneficiar da Indústria 4.0 dependerá da disponibilidade e acessibilidade de tecnologias avançadas de produção digital, em conjunto com nível combinação apropriados de habilidades tecnológicas e socioemocionais bem como de capacidades industriais. Essas habilidades precisam ser desenvolvidas e implementadas a partir da educação básica. No caso dos alunos que já estão cursando ou estão prestes a ingressar no ensino superior, recomenda-se a implementação de programas complementares que tenham como foco o aluno e as suas lacunas de conhecimento, contribuindo assim para a concretização dos desafios da transição digital que o país enfrenta. Este estudo compila as habilidades a serem desenvolvidas para a transição digital e explora os casos de implementação bem-sucedida de três países da região da América Latina e do Caribe, identificando assim os principais atores e ações a serem considerados, posteriormente, em um roteiro em nível nacional.

Palavras-chave: Ensino Superior; curso complementar; habilidades; Transição Digital; Indústria 4.0

Enseignement supérieur complémentaire pour contribuer au profil professionnel de l'Industrie 4.0 au Mexique

RÉSUMÉ

La capacité d'un pays à se bénéficier de l'industrie 4.0 dépendra de la disponibilité et de l'accessibilité financière des technologies de production numérique avancées, ainsi que du niveau et combinaison appropriés de compétences technologiques et socio-

émotionnelles ainsi que des capacités industrielles. Ces compétences doivent être développées et mises en œuvre dès l'éducation de base. Dans le cas des étudiants qui étudient déjà ou sont sur le point d'entrer dans l'enseignement supérieur, il est recommandé de mettre en œuvre des programmes complémentaires axés sur l'étudiant et ses lacunes en matière de connaissances, contribuant ainsi à relever les défis de la transition numérique auxquels le pays est confronté. Cette étude compile les compétences à développer pour la transition numérique et explore les cas réussis de trois pays de l'Amérique latine et les Caraïbes, identifiant ainsi les acteurs et actions clés à envisager, ultérieurement, dans une feuille de route au niveau national.

Mots clés: Enseignement Supérieur; parcours complémentaire; compétences; Transition Numérique; Industrie4.0

1. INTRODUCCIÓN

La Cuarta Revolución Industrial (4RI) se caracteriza por la convergencia y complementariedad de dominios de tecnologías emergentes, incluidas la nanotecnología, la biotecnología, los nuevos materiales y las tecnologías de producción digital avanzada (PDA). Estas últimas incluyen impresión 3D, interfaces hombre-máquina e inteligencia artificial. La incorporación de las tecnologías PDA en los procesos de producción industrial ha dado lugar al concepto de Industria 4.0 (I4.0), también conocida como *Smart Factory*, aquellas que aprenden mientras operan, adaptando y optimizando continuamente sus propios procesos en consecuencia (Lavopa & Delera, 2021).

Lo que distingue a las tecnologías PDA es la forma novedosa en la que el hardware, el software y la conectividad se reconfiguran e integran para lograr objetivos cada vez más ambiciosos, la recopilación y análisis de grandes cantidades de datos, la interacción perfecta entre máquinas inteligentes y el desvanecer las dimensiones físicas y virtuales de la producción (Ynzunza, *et al.*, 2017).

La 4RI aún no tiene un alcance mundial, de hecho, un estudio de la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial (UNIDO, por sus siglas en inglés) del 2020, menciona que solo cuatro economías líderes (Alemania, China, Estados Unidos y Japón) ostentaban más de las tres cuartas partes (77%) de las patentes relacionadas con tecnologías PDA en todo el mundo. Lo anterior hace evidente que hay un círculo virtuoso en juego: cuantas más industrias intensivas en tecnología y digitalización (como la informática y la

electrónica) existan en una economía, más rápida será la difusión de las tecnologías PDA y mayor será la acumulación de experiencia y conocimientos, que, a su vez, aceleran el proceso de digitalización (UNIDO, 2019).

Así mismo, las tecnologías PDA están estrechamente vinculadas a la energía y pueden influir significativamente en los procesos de mitigación y adaptación del cambio climático, aunque también logran contribuir negativamente a este efecto. Por un lado, la transformación en una sociedad más digital está provocando la necesidad de mayor equipamiento electrónico en los distintos entornos involucrados y además supone un incremento de su intensidad de uso, lo que se traduce en una mayor demanda energética.

La naturaleza globalizada de las cadenas de valor prevé que la mayor parte del mundo se verá afectada por la 4RI tarde o temprano, directa o indirectamente, positiva o negativamente. Por lo que la capacidad de beneficiarse de la 4RI dependerá de la disponibilidad (y asequibilidad) de las tecnologías PDA, junto con el nivel y la combinación adecuada de habilidades y capacidades industriales, y a menos que las economías en desarrollo sean capaces de cumplir estas dos condiciones necesarias simultáneamente, es probable que las economías pioneras en la transición a la 4RI, las dejen atrás (Lavopa & Delera, 2021).

En México, la actual escasez de recursos humanos especializados, con capacidades avanzadas para desarrollar nuevos productos y servicios, está relacionada con la información, la creación de contenidos y resolución de problemas, ambiente en donde se ha exteriorizado la falta de respuestas efectivas por parte de los actores claves, empresariales y sector público (Casalet, 2020).

Como ponente en el evento *Industrial Transformation México_Hannover Messe Event*, el Dr. José Medina Mora Icaza (2021), presidente de la Confederación Patronal de la República Mexicana, señaló que los 5 principales desafíos de la transición digital en México son:

- El primer desafío es referente al analfabetismo digital, donde el tema de solidaridad digital se hace evidente. En la actualidad, menos de una cuarta parte de las compañías que operan en México ha iniciado la digitalización, esto porque el mundo digital es ajeno a sus procesos o simplemente porque existe un gran desconocimiento de la cartera de productos y habilidades que se pueden implementar.

- Un segundo desafío es relativo a la cultura digital, de ahí la importancia de la capacitación para lograr esta cultura en todos los colaboradores de las empresas. Las empresas requieren contar con asesoría para esta transición digital y generar desarrollo a través de la estrategia de la innovación.
- Un tercer desafío está relacionado con el desarrollo de competencias virtuales, en donde es necesario que los colaboradores de las empresas comprendan y crean en el funcionamiento de las soluciones digitales, es importante capacitar a los colaboradores para disfrutar de los beneficios de la transformación digital, esto es lograr un régimen en la subsidiaridad digital.
- El cuarto desafío es el acceso a medios de digitalización. Algunas empresas están dispuestas al cambio, pero desconocen por dónde empezar. Se requiere de orientar y de financiar esquemas digitales.
- Un quinto desafío tiene que ver con una agenda nacional digital, esto requiere de una agenda nacional digital con un marco jurídico y políticas públicas para el desarrollo de un ecosistema virtual que fortalezca la conectividad de forma estratégica e incluya temas de avanzada como el gobierno electrónico, el emprendimiento y la industria de las tecnologías de información en México.

Ante los requerimientos de un mercado laboral moderno, resulta necesario la formación de jóvenes que puedan incorporarse al mundo digital y transformarse en actores productivos que promuevan la innovación, sean agentes de cambio y responsables con el entorno en su comunidad.

Al ser la formación superior componente clave de solución a los desafíos de falta de cultura digital y desarrollo de competencias virtuales, ya que sólo a través de un sistema educativo que fortalezca el desarrollo de las competencias y habilidades en las áreas de ciencia y tecnología se podrá impulsar la generación del capital humano pertinente para competir en la Era de la Economía del Conocimiento y en la 4RI (De la Cruz, 2019), este estudio tiene como objetivo principal el realizar un diagnóstico inicial sobre el requerimiento de una formación superior complementaria que coadyuve al perfil laboral de la Industria 4.0 en México.

2. METODOLOGÍA

El tipo de estudio a desarrollar en esta propuesta es de carácter exploratorio, siendo la revisión documental el principal instrumento para la recolección de datos. Una vez recolectada la información, se organiza para su posterior interpretación.

Para lograr el objetivo propuesto, este estudio identifica las habilidades tecnológicas y socioemocionales planteadas en los materiales didácticos del programa de capacitación Industria 4.0 – INTRO 4.0 de la Comisión Europea. Posteriormente ubica la situación de México respecto a la promoción e incorporación de las habilidades requeridas para la inminente transición digital.

Enseguida se presentan los casos de tres países latinoamericanos respecto a su experiencia en el desarrollo de habilidades y competencias en el campo de las ciencias de la computación a partir de la discusión del abordaje curricular, el desarrollo y uso de herramientas y contenidos, incluyendo la formación y actualización del personal docente.

Finalmente, el estudio hace una propuesta inicial sobre la posible ruta a seguir para desarrollar un programa de formación universal complementaria que permita a los estudiantes de las Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES) apropiarse de la cultura digital necesaria para hacer frente al proceso de transición.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Entre 1992 y el 2022, el número de usuarios de Internet ha pasado de unos pocos millones a casi 5,000 millones. Esta tendencia ha propiciado una transformación digital que continúa transformando a las sociedades y las economías. Sin embargo, el potencial que ofrece Internet para el bien social y económico sigue estando muy desaprovechado: aproximadamente la tercera parte de la población carece aún de acceso a Internet y muchos usuarios solo cuentan con conectividad básica. La conectividad universal y efectiva, se ha convertido en el nuevo imperativo del Decenio de Acción 2020-2030 a fin de cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (International Telecommunication Union [ITU], 2023).

La Industria 4.0 requiere habilidades que son necesarias desarrollar desde la educación básica. Agrupadas en cuatro categorías, se destacan las siguientes:

(i) manejo y gestión de grandes cantidades de datos; (ii) pensamiento lógico o computacional, y aprendizaje basado en la resolución de problemas; (iii) producción de contenidos en distintos formatos; y (iv) competencias socioemocionales. Además de su incorporación transversal, estas competencias pueden integrarse con otras competencias fundamentales, como matemáticas y prácticas del lenguaje (Gruffat *et al.*, 2021).

En primer lugar, respecto al manejo y la gestión de grandes cantidades de datos, implica que la información se recopile y analice para crear información adecuada para la toma de decisiones. Por lo tanto, los datos proporcionan un amplio recurso para el descubrimiento de conocimientos y el apoyo en la toma de decisiones (Jaseena y David, 2014).

En segundo lugar, el pensamiento lógico o computacional, habilidad clave en todos los aspectos de la sociedad, desde médicos hasta ingenieros, gerentes e investigadores; una fuerza laboral capacitada en la resolución de problemas computacionales significa eficiencia, beneficio económico e incluso más avances tecnológicos (Mohaghegh y McCauley, 2016).

En tercer lugar, la producción de contenidos en diversos formatos comprende el manejo de los distintos lenguajes y técnicas disponibles, incluyendo el modelado de gráficos que utilizan una representación tridimensional de datos geométricos (3D), la realidad virtual (RV) y aumentada (RA), así como *bots* de inteligencia artificial (IA). Incluye el diseño de propuestas “inmersivas” e interactivas, y el conocimiento de los distintos tipos de licencias, fomentando así el pensamiento de diseño aplicado, la simulación y el modelado (Gruffat *et al.*, 2021).

Por último, las competencias socioemocionales, son centrales en entornos automatizados, transversales y son necesarias en todos los dominios, tal como se plantea en el Objetivo 4.7 de los ODS enfocado en la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible. El cambio promueve que los sistemas educativos deben empoderar a los alumnos con competencias como la resolución de problemas, la colaboración, el pensamiento crítico y la comunicación (Care, *et al.*, 2018).

Tal como se menciona en un estudio comisionado por el Banco Interamericano de Desarrollo (2018), en América Latina y el Caribe (ALyC) los *millennials*, personas nacidas entre 1980 y 2003, manejan dispositivos tecnológicos con mucha facilidad y presentan fuertes habilidades socioemocionales, las cuales son claves

en un futuro cada vez más automatizado y robotizado. En particular, muestran niveles relativamente altos de autoestima, autoeficacia y perseverancia.

En las Tablas 1 y 2 que a continuación se muestran, hacen una recopilación de las habilidades tecnológicas y socioemocionales para algunas de las tecnologías de Industria 4.0 sugeridas en los materiales didácticos del programa de capacitación *Industria 4.0 – INTRO 4.0* cofinanciado por el Programa *Erasmus+* de la Comisión Europea (2019).

Tabla 1. *Habilidades tecnológicas más valoradas*

Cinco tecnologías 4.0 y habilidades requeridas

TIC	Big data	Cómputo en la Nube	Comunicación en red	Internet de las Cosas
Correo electrónico	Apache Hadoop	Migración en la nube	Análisis del rendimiento de la red y del sistema	Seguridad de datos
Búsqueda efectiva en línea	NoSQL	Seguridad en la nube	Habilidades computacionales	Diseño de aplicaciones
Redes Sociales	Recolección, representación y almacenamiento de datos	AWS/Azure/Google Cloud expertise	Soporte de TI (comunicar y solucionar problemas)	Aplicaciones móviles
Colaboración en línea	Minería de datos y el aprendizaje automático	Automatización de tareas	Habilidades multitarea	Hardware Internet de las cosas
Hojas de cálculo	Análisis cuantitativo y estadístico	Aprendizaje Automático e Inteligencia Artificial	Estrategias para un uso seguro de Internet	Redes e Internet
Publicación de escritorio	Lenguajes de programación de propósito general	Servicios web y API		Sensores
Smartphones y Tablet	SQL	Habilidades en programación		Chips incrustados
Procesamiento de Textos	Ciencias de datos y aprendizaje automático	Almacenamiento en la nube		Cómputo en la nube

Fuente: Elaboración propia con información de Comunidad Europea (2019)

Tabla 2. *Habilidades socioemocionales más valoradas***Cuatro tecnologías y habilidades más valoradas**

TIC	Big data	Cómputo en la Nube	Internet de las Cosas
Trabajo en equipo	Trabajo en equipo	Trabajo en equipo	Inteligencia en negociación
Orientación al cliente	Visión de negocios	Resolución de problemas	Solución de problemas
Compromiso de aprendizaje	Curiosidad intelectual	Entendimiento estratégico	
Resolución de problemas	Solución de problemas	Gestión y negocios	
Habilidades de negociación	Habilidades de comunicación	Negociación	
Empatía			
Asertividad			
Empoderamiento			

Fuente: Elaboración propia con información de Comunidad Europea (2019)

En caso de que las habilidades antes mencionadas no se desarrollen desde la educación básica, de acuerdo a lo propuesto por Harry Anthony Patrinos, Asesor de la Oficina del Economista en jefe para Europa y Asia Central del Banco Mundial, como ponente invitado en un evento híbrido del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2023), es recomendable fomentar habilidades fundamentales en adolescentes y adultos jóvenes a través de las siguientes acciones:

- Promover programas complementarios que se centren en el alumno y sus brechas de conocimiento, a través de programas como la tutoría individualizada o en grupos pequeños, otra opción podría ser a través de la tutoría en línea.
- Motivar a los estudiantes cambiando la forma en que se imparten sus lecciones.
- Incentivar la educación de segunda oportunidad para aquellos que no han concluido su formación.

A nivel global, las relaciones laborales ya estaban cambiando aceleradamente antes de la crisis sanitaria de la pandemia de COVID-19, sirvieron para acelerar una conversión en curso. El avance tecnológico y el contexto económico provocaron que la economía digital repuntara en el mundo laboral, lo cual también impulsó la demanda de puestos de trabajo en empresas de tecnología. Acorde a información publicada en la plataforma de capacitación en línea *FutureLearn* (2023), a continuación, se enlistan los 3 principales empleos de los 14 que se prevé tengan una alta demanda en el corto y mediano plazo.

1. Desarrollador de software. La codificación se está convirtiendo rápidamente en una de las habilidades más buscadas por las empresas de tecnología y entre los grupos de investigación. En una encuesta realizada por Remote a más de 500 trabajadores y empleadores de tecnología, el 37 % de los encuestados dijo que los desarrolladores de software serán el trabajo tecnológico más importante en el futuro.
2. Trabajos de cadena de bloques (Blockchain). Según el informe *Time for trust* de PriceWaterhouseCoopers, la tecnología de cadena de bloques mejorará más de 40 millones de puestos de trabajo en todo el mundo para 2030. El futuro de las finanzas definitivamente estará fuertemente influenciado por el auge de la tecnología Blockchain.
3. Trabajos de realidad virtual. Como industria que estará en auge durante las próximas décadas, la realidad virtual se visualiza como una buena apuesta. Las estadísticas más recientes pronostican que el tamaño del mercado global de RA y RV alcanzará los \$ 296.9 mil millones en 2024, en comparación con el tamaño del mercado de \$ 30.7 mil millones que se registró en 2021. Lo que representa casi un aumento de diez veces.

Algunos otros de los empleos que se encuentran en la lista son: Hacker ético (o cualquier trabajo en ciberseguridad), Analista en Big Data, Creador de contenidos, Tecnólogos en Inteligencia Artificial, Protección de datos, Terapia genética y celular, y Salud mental.

3.1. El rol clave de la educación para hacer frente a la transición digital en México

A nivel mundial, el 71% de los jóvenes de entre 15 y 24 años utiliza Internet, lo cual representa una proporción mucho mayor que la de cualquier otro

grupo de edad, y en todos los países en que se dispone de datos están más conectados que el resto de la población. Si bien los jóvenes de los países de renta media impulsan la transformación digital, la accesibilidad y la asequibilidad siguen siendo los mayores obstáculos en los países de renta baja. El acceso no determina el valor que los niños y jóvenes obtienen de Internet. Un segundo plano de la brecha digital subraya la función que desempeñan las competencias digitales para gestionar tanto las oportunidades como los riesgos de la utilización de las Tecnologías de la Información y Computación (TIC) y la participación digital. En general, los jóvenes tienen más competencias de TIC que los adultos y, si bien hay paridad de género respecto de las competencias básicas e intermedias, sigue habiendo disparidad de género respecto de las competencias avanzadas como la programación (ITU, 2023).

Como una de las regiones más desiguales del mundo, en ALyC, continúa persistiendo el desafío de lograr una mejor distribución del ingreso, de la riqueza y también de las oportunidades educativas y laborales a las que acceden sus habitantes. Las instituciones de educación formal en la región, desde la educación inicial hasta la universitaria, podrían ayudar a romper o, por el contrario, reforzar los lazos de transmisión intergeneracional del capital humano. En ALyC, la expansión educativa ocurrida en la segunda mitad del siglo XX generalizó la cobertura del nivel primario e hizo algunos avances en el secundario, con disparidades entre países. Algo similar, pero con menor fuerza, sucedió con la educación superior. Sin embargo, los sistemas educativos todavía presentan un amplio camino por recorrer para cerrar brechas socioeconómicas y promover la movilidad intergeneracional, en particular, en presencia de los bajos niveles de calidad de los servicios educativos que reciben los niños y jóvenes de familias de bajos recursos y de los altos niveles de segregación escolar que se observan en la región (Corporación Andina de Fomento [CAF], 2022a).

Como principal antecedente de programas de uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en México, se tiene el programa *@prende.mx* el cual, a más de 25 años de implementación, tal como lo menciona Cristina Cárdenas Peralta coordinadora general del programa, aún presenta muchas áreas de oportunidad en su aplicación dado que no ha tenido un enfoque integral ni un objetivo claro. Por ejemplo, pese a que la inversión pública entre 2004 y 2008 para el programa *Enciclomedia* alcanzó 9 mil 412 millones de

pesos, pocos proyectos derivados consideraron conectividad cuando era modular para dar seguimiento en el uso y aprovechamiento. Así mismo, de las acciones emprendidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde 1997 con el proyecto Red Escolar (1997-2004), al que siguió *Enciclomedia* (2004-20011); *Habilidades Digitales para Todos* (2009-2012); *Micompu.mx* (2013-2014) y *México Digital* (2013-2015), su aplicación no era de forma holística ya que su enfoque era, por ejemplo, basado en nueva infraestructura para la escuela, y otros como *Enciclomedia* en el contenido, pero con una interacción escasa entre el estudiante y el dispositivo, al ser el docente la principal interfaz con la tecnología (Poy, 2016).

Asimismo, en el Artículo 44 de la Ley General de Educación Superior (LGES) del 2021 se menciona que las IPES utilizarán el avance de las TIC, conocimiento y aprendizaje digital, con la finalidad de fortalecer los modelos pedagógicos y la innovación educativa, además de promover la integración en sus planes y programas de estudio, los contenidos necesarios para que las y los estudiantes adquieran los conocimientos, técnicas y destrezas sobre tecnología digital y plataformas digitales con información de acceso abierto (LGES, 2021, art. 44, p. 24).

Un trabajo comisionado por la Corporación Andina de Fomento (CAF) y desarrollado por Gruffat *et al.* (2021), con base en la revisión de la experiencia internacional y regional, plantea un enfoque integral de inclusión de la tecnología en la educación considerando cuatro dimensiones: (i) conectividad, nube y dispositivos; (ii) protección de datos del estudiante y seguridad; (iii) programas de inclusión de tecnologías, desarrollo de competencias, métricas y contenidos; y (iv) formación y acompañamiento docente, pudo establecer grupos de países según su estadio de madurez digital, lo que permite tener mejor claridad sobre las brechas y oportunidades de mejora y, reconocer el punto de partida para el cambio en cada país.

La información resultante se muestra en la siguiente Tabla 3, utilizando una escala del 1 al 5, donde 5 es la mayor puntuación.

Siendo las siguientes, las características de cada estadio:

A. Madurez digital y programas integrales.

- a. Países que cuentan con altos niveles de conectividad y acceso a dispositivos. La integración de las TIC a la educación es una política de es-

Tabla 3. *Estadio de desarrollo de algunos países de América Latina***Tres estadios y cuatro variables**

Estadio	País	Conectividad y dispositivos	Datos del estudiante y seguridad	Programas y generación de contenidos	Formación docente
Madurez digital y programas integrales. En proceso.	Uruguay	4	5	5	3
	Costa Rica	4	3	4	4
	Argentina	2	4	4	3
	Chile	4	3	3	3
	Colombia	2	3	3	3
Incipientes.	México	2	3	3	2
	Perú	2	3	2	2

Fuente: Elaboración propia con base a Gruffat et al. (2021).

tado, sostenida en el tiempo y en coordinación con otras iniciativas interministeriales.

b. Sus programas incorporan nuevas capacidades vinculadas al pensamiento lógico o computacional y robótica, gestión de datos, producción de contenidos en múltiples formatos y competencias socioemocionales.

c. Promueven modalidades de capacitación docente basadas en las comunidades de práctica, vinculadas en algunos casos al uso de software libre.

B. En proceso.

a. Países que cuentan con bajos niveles de conectividad y acceso a dispositivos en escuelas (salvo Chile). Sus políticas de estado de inclusión de tecnologías no han mostrado necesariamente sostenibilidad en el tiempo o articulación con otras iniciativas interministeriales.

b. Es variable la situación en cuanto a los marcos regulatorios, instituciones o programas de protección de datos e integridad de menores.

c. Sus programas incorporan nuevas capacidades entre sus recursos

educativos, aunque, independientemente de lo declarativo, en implementación están más rezagados.

d. Identifican experiencias inspiradoras y buenas prácticas de uso de tecnologías para la enseñanza, lo cual tiende a conformar incipientes comunidades de práctica docente o tienen un alcance subnacional.

C. Incipientes.

a. Países que cuentan con programas de inclusión de tecnologías sin articulación con otras iniciativas interministeriales, resultando en programas de nicho con impacto limitado.

b. Sus programas tienden a centrarse en el aprendizaje de habilidades digitales técnicas o instrumentales, y su implementación, independientemente de lo declarativo, se encuentra más rezagada. Las comunidades de práctica de docentes necesitan ser extendidas y potenciadas.

El estudio anteriormente citado, demostró que tanto en conectividad, como en acceso a dispositivos y en su asequibilidad, México y en general la región presenta deficiencias. En cuanto a conectividad, no se debe evaluar únicamente el acceso limitado sino también la calidad de acceso a la banda ancha. En cuanto a los dispositivos, su uso es restringido en las escuelas y persiste una falta de adecuación de los mismos con los objetivos de aprendizaje que se buscan promover. Este desigual acceso a conectividad y dispositivos se acentúa por las desigualdades entre zonas urbanas y rurales, nivel socioeconómico, y tipos de gestión educativa, pública y privada.

Respecto a los programas de educación digital y contenidos, el estudio identifica que debe reforzarse una estrategia que contemple todas las dimensiones implicadas en la inclusión de tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje, considerando tanto modelos de educación presencial, como virtual e híbrida. Estos programas muestran sus mayores logros en la entrega de dispositivos y en la oferta de contenidos educativos, mientras que los aspectos pedagógicos u organizacionales necesitan ser trabajados (de ello resulta que muchas inversiones, principalmente en dispositivos, no logran mayor alcance en los objetivos enunciados). Adicionalmente, el diseño curricular y la práctica de enseñanza deben integrar competencias vinculadas a la I4.0.

Recientemente, iniciando el año 2023, el gobierno federal instituyó la Comisión Intersecretarial de Tecnologías de la Información y Comunicación y de la Se-

guridad de la Información, instancia que estará adscrita de manera directa a la oficina de la Presidencia de la República. Entre varias de sus atribuciones, participará en las acciones para implementar estrategias y acciones interinstitucionales para el uso de las tecnologías de la información y comunicación y de la seguridad de la información, así como en el impulso y coordinación con los sectores público, privado, académico y social el desarrollo de estudios y actividades relacionadas con el aprovechamiento de las tecnologías de la información y comunicación y de la seguridad de la información (Jiménez, 2023).

3.2. Retos y lecciones aprendidas para abordar la enseñanza de las ciencias de la computación en las escuelas. Los casos de Argentina, Chile y Costa Rica

Con base a un conversatorio organizado por la CAF (2022b) y su Agenda Educativa, en donde se abordó la dimensión del desarrollo de habilidades y competencias en el campo de las ciencias de la computación a partir de la discusión del abordaje curricular, el desarrollo y uso de herramientas y contenidos y la formación de docentes, directivos y equipos de conducción educativa, a continuación se discuten los casos de Program.AR de Argentina, Ministerio de Educación de Chile y Fundación Omar Dengo de Costa Rica.

- **Argentina.** Desde 2013 surge la iniciativa Program.AR para la enseñanza de las ciencias de la computación en las escuelas, como una disciplina específica, con el objetivo de lograr una apropiación profunda tanto de dispositivos como artefactos computacionales. El programa tenía como como propósito fundamental que estos contenidos estuvieran en las aulas como un contenido obligatorio para lo cual se identificaron distintos desafíos, tales como: la falta de material didáctico, la nula formación de docentes y directivos, concientización de los funcionarios públicos en relación a la necesidad de reformular los diseños curriculares y, el diseño y la implementación de líneas de investigación científica que pudieran dar cuenta de los resultados de los distintos programas pero también que pudieran dar cuenta del impacto de este de la incorporación de estos contenidos por ejemplo en relación al tema de las habilidades.

Si bien se cuenta con un Ministerio de Educación Nacional, el cual está a cargo de definir los lineamientos generales en relación a la definición

de los contenidos en las aulas, los Ministerios de Educación de cada una de las veinticinco jurisdicciones existentes tienen autonomía para decidir sobre la definición de tales contenidos y la formación docente. Se decidió por identificar y articular actores clave que en las distintas jurisdicciones pudieran ser socios del programa, siendo los primeros aliados las universidades nacionales con oferta educativa tecnológica y con infraestructura informática, además de contar con personal vinculado a la educación y con interés en llevar estos conocimientos a las aulas. Posteriormente se realizaron alianzas con los institutos de formación docente y muy recientemente con el Instituto Nacional de Formación Docente.

A la par del diseño de formación docente vino el tema del desarrollo de materiales didácticos, de plataformas educativas, de manuales para la enseñanza de las ciencias de la computación en los distintos niveles educativos. Posteriormente aparecen las líneas de investigación relacionados a la experiencia de implementación sobre los programas propios, pero también abordando temas sobre qué es lo que hacen otros países de la región y del mundo, con la finalidad de aprender y conocer sobre la mejora continua. Y finalmente el asesoramiento a los gobiernos y organismos públicos tanto locales como de otros países sobre todo de la región.

Particularmente, Argentina ha fomentado una alianza clave con Uruguay para el diseño de nuevos currículums, así como la implementación de trayectos de formación. En la actualidad existe un trabajo colaborativo con más de 40 universidades nacionales y 23 provincias. Se cuenta con la cooperación de más de 15 ministerios de educación. Se han desarrollado cursos cortos, especializaciones de mayor duración, diseño de formaciones universitarias iniciales, talleres en nivel secundario y diseños de materiales didácticos que pueden descargarse de manera libre.

En la actualidad del total de los docentes que están enseñando computación, el 50% tiene formación en la disciplina y el otro 50% tiene formación en la didáctica. Lo que significa que ninguno tiene la formación completa, por lo que es urgente abordar el problema de la formación docente dada la relevancia social que está teniendo la disciplina dentro de las comunidades, por lo que este tipo de problema estructural se in-

tenta resolverse con soluciones estructurales, esto es, con modelos de capacitación.

- **Chile.** Bajo el Plan Nacional de Lenguajes Digitales, la educación tecnológica se introduce como competencias transversales en diferentes disciplinas utilizando diversas formas de enseñanza de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje basado en proyectos. El Programa Enlaces tiene una larga historia, de al menos treinta años como institución y durante este tiempo se ha trabajado desde las habilidades, creándose un marco que son las habilidades TIC para el aprendizaje, evitando centrarse en el pensamiento computacional y ciencias de la computación. Por lo tanto, son habilidades más bien informacionales que se relacionan ampliamente con la transversalidad con respecto a las ciencias de la computación, o el uso crítico de las tecnologías el crear soluciones en base a la información. En Chile se cursa una asignatura relacionada que empieza en la primaria hasta el segundo año de la secundaria, asignatura basada en la resolución de problemas. También de manera transversal en el currículum se consideran estas habilidades sugeridas para su incorporación transversal en todas las asignaturas, fomentando conexiones con los distintos objetivos de aprendizaje de todas las asignaturas con estas habilidades que tienen que ver con el uso de las tecnologías, impulsando la resolución de problemas en ambientes digitales.

Desde 2019, se ha propuesto que en los últimos dos años de secundaria exista una asignatura electiva titulada "Pensamiento computacional y programación" la cual contempla conocimientos más complejos y que los estudiantes pueden tomar si es que los establecimientos educacionales lo ofrecen. También se realizó una actualización del currículum, con la intención de verter estos contenidos más específicos del "Pensamiento computacional y la programación" y "Las ciencias de la computación", tanto en la asignatura de tecnología como de forma transversal a través de una articulación con organizaciones de la sociedad civil, por ejemplo, con la Fundación *Kodea* y la Fundación Telefónica Profuturo para proveer cursos de desarrollo profesional docente continuo y también orientaciones curriculares para identificar en qué puntos específicos del currículum tanto de tecnología como de las distintas asignaturas se pueden incorporar tales habilidades.

Así mismo, recientemente se incorporó en los estándares de formación docente el que todas las carreras de pedagogía, y en específico aquellos profesores especializados en las matemáticas, tengan conocimientos específicos de ciencias de la computación.

También el Ministerio de Educación continua, en articulación con otras organizaciones, promueven cursos tanto específicos como transversales para la incorporación del pensamiento computacional tanto en la asignatura de tecnología como para los docentes de distintas asignaturas que estén buscando como incorporar estas habilidades en el enfoque pedagógico.

● **Costa Rica.** Desde 1988, en colaboración con el Ministerio de Educación, la Fundación Omar Dengo tiene una larga y extensa experiencia liderando esfuerzos para el diseño y la implementación de la informática en el Programa Nacional de Informática en las Escuelas. Así, el país ha optado por implementar la enseñanza de estas competencias en forma de disciplina específica, a través de la asignatura de informática educativa en el currículum desde el preescolar hasta secundaria, enfocándose en un espacio horario y siendo evaluada de manera formativa y no numéricamente.

Al concluir la secundaria, la fundación ofrece otro programa que recibe a los estudiantes en el cuarto y quinto año de la formación académica y hasta el sexto año de la formación técnica. En este programa, los estudiantes asisten a dos lecciones de cuarenta minutos por semana en un laboratorio de informática educativa.

A nivel nacional, el programa desde preescolar está presente en todo el territorio nacional con un 95% de cobertura. El programa ha permitido equipar a las instituciones educativas para poder integrar los aspectos pedagógicos, los aspectos tecnológicos y los aspectos administrativos que engloban todo lo que tiene que ver con la integración de las tecnologías en la educación.

El principal propósito del programa ha sido el desarrollar nuevas actitudes hacia la ciencia y la tecnología dentro de un marco abierto creativo orientado a la resolución de problemas y hacia la productividad a través del pensamiento computacional y de la programación de computadoras. Para lograrlo, se cuenta con el apoyo de las Universidades en términos

de que hay formación inicial de docentes de informática educativa. Existen algunas universidades que tienen programas de grado y posgrado específicos en la formación inicial y de especialización de los docentes. Se cuenta con una ruta de plan de actualización docente a nivel nacional donde se tiene un tronco común, para su posterior especialización por nivel en términos de áreas de pensamiento computacional, didáctica del pensamiento computacional, y didáctica de la programación, específicamente para complementar cualquier brecha que pudiera haber quedado de la formación inicial.

Un elemento clave es la asesoría y el acompañamiento, para lo cual se cuenta con asesores de informática educativa a nivel nacional, los cuales permanentemente apoyan a los centros educativos y docentes en la implementación de la propuesta, tanto en términos pedagógicos, administrativos y en términos tecnológicos, proporcionando el equipamiento que se ocupa específicamente para cada nivel.

4. RESULTADOS

Las condiciones de maximizar la producción o de minimizar los costos en un país se encuentran asociadas a la productividad. Para elevar la productividad de un país es necesario, entre otros, un sistema educativo de alta calidad, desde el sistema básico hasta el superior, en donde se genere el capital humano capaz de crear mayor valor agregado e innovar procesos y productos. La relación entre la educación y la industria avala la empleabilidad, el aumento de productividad y mayor éxito en la actividad emprendedora de los ciudadanos. Cuando la educación y la industria se encuentran estrechamente vinculadas, se pueden generar programas de estudio, estrategias de formación de empleo, de creación y aceleramiento de empresas con alto valor agregado que garanticen el incremento de la productividad al mismo tiempo que se eleva el bienestar de la población (De la Cruz, 2019).

El estadio encontrado para México por Gruffat *et al.* (2021), y las brechas identificadas, sugieren que el diseño, implementación y evaluación de políticas digitales parta de una visión holística y multidimensional. Un modelo centrado en el aprendizaje debe contemplar la generación de un círculo virtuoso entre una definición precisa de objetivos de aprendizaje, espacios y modalidades de trabajo que promuevan las buenas prácticas entre docentes, y matrices de

progresión en el desarrollo de competencias que permitan evaluar desarrollos. Así mismo, se requerirá la identificación de objetivos de corto, mediano y largo plazo que generen mayor impacto con menor complejidad, contemplando el horizonte de cada uno de éstos. En el caso de los programas complementarios centrados en el alumno y sus brechas de conocimiento, los objetivos que podrían generar mayor impacto con menor complejidad son:

- Creación de espacios *Fab Labs* o *Movimiento maker* (laboratorios de fabricación vinculados a la sociedad y a la innovación abierta (Báscones, 2017)).
- Adopción de la nube.
- Matrices sobre progresiones de aprendizajes.
- Redes de intercambio docente.

Dada la experiencia y resultados exitosos obtenidos en otros países de América Latina y el Caribe, lo cual podría representar una amplia oportunidad de reducción de tiempos en la trayectoria a recorrer en México, y ante la gran necesidad actual de que la población estudiantil desarrolle actitudes hacia las ciencias de la computación dentro de un marco creativo orientado a la resolución de problemas y hacia la productividad, la implementación de un programa complementario a nivel nacional debe considerar:

- Atención a las recomendaciones de transición digital de la Ley General de Educación Superior.
- Diseño de contenido universal obligatorio de asignaturas que fomenten el pensamiento computacional y programación.
- Consulta a expertos para definir si el programa complementario tendría que implementarse como una asignatura específica o como competencias transversales entre las diferentes asignaturas de cada disciplina.
- Reformular los diseños curriculares.
- Diseño de contenidos de formación docente, incentivando la formación de redes o grupos de apoyo entre docentes con y sin formación en las disciplinas de ciencias de la computación.
- Impulsar las comunidades de práctica docente para el enriquecimiento a partir de experiencias y buenas prácticas.
- Diseño de material didáctico, manuales de enseñanza y plataformas educativas.

- Para los seis puntos anteriores, se podrían realizar convenios entre Ministerios de Educación para realizar una transferencia de contenidos y materiales ya implementados. Por ejemplo, en el caso de Argentina y su iniciativa Program.AR se puede acceder desde su página web al currículum propuesto y las diferentes estrategias de implementación.

Figura 1. *Currículum Program.AR*

ÁREAS	CIUDADANÍA Y COMPUTACIÓN	PROGRAMACIÓN Y ALGORITMIA	INFRAESTRUCTURA TECNOLÓGICA	REPRESENTACIÓN, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS
EJES	Idéntidad digital	Resolución de problemas mediante programación	Organización y arquitectura de computadoras	Recolección, representación y almacenamiento de datos
	Estrategias para un uso seguro de internet	Lenguajes de programación	Sistemas operativos	Ciencia de datos y aprendizaje automático
	Computación y sociedad	Datos y estructura de datos	Redes e internet	
PÁCTICAS	Prácticas Computacionales			

Fuente: Plataforma web <https://curriculum.program.ar/>

- Evaluar el nivel de infraestructura y de equipamiento de cómputo requerido respecto a lo que ya se tiene instalado. De forma paralela, realizar una planeación detallada para la maximización del aprovechamiento del equipo de cómputo disponible en las IPES.
- Impulsar, en la medida de lo posible, la creación de espacios Fab-Labs o Movimiento maker.
- Promover que, en la Universidad Pedagógica Nacional, conformada por 70 Unidades, 208 subsedes y tres universidades pedagógicas descentralizadas en todo el país, se gestione una unidad para la asesoría y acompañamiento en informática educativa e inclusive, de ser necesario, se cree el programa educativo.
- Dada la necesidad de que las IPES se vinculen con las instituciones de formación precedentes, considerando la oferta educativa tecnológica y el nivel de infraestructura, una opción para ser actor principal del programa complementario a nivel nacional es el Tecnológico Nacional de México, constituido por 254 instituciones, con presencia en todos los

estados del país, en donde sus estudiantes inscritos en disciplinas como Ingeniería en Sistemas o Ingeniería en TIC, podrían desarrollar/participar en programas de tutoría individualizada o de pequeños grupos como proyecto de Servicio Social o Prácticas Profesionales.

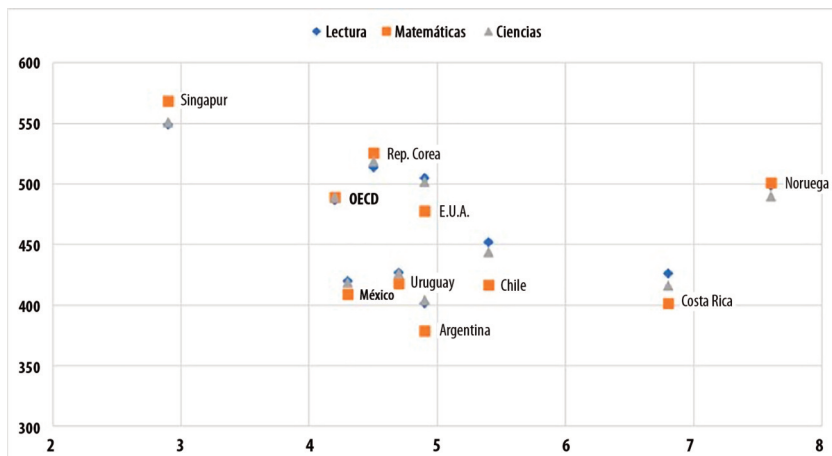
- Suscitar, junto con el área institucional indicada, tal como en la reforma curricular del Nuevo Modelo Educativo en México, las habilidades blandas y flexibles de la educación STEM: digitales, desarrollo socioemocional, negociación de saberes, relaciones interpersonales, trabajo en equipo, capacidad de pensamiento crítico para resolver situaciones complicadas en la empresa, creatividad y capacidad de innovar, entre otras; las cuales, la mayoría de ellas se procesan en el hemisferio cerebral derecho, y se alejan del aprendizaje mecánico, memorístico y racional predominante (Velázquez, 2018).

También resulta necesario el acelerar la implementación de un programa de habilidades requeridas para la Industria 4.0 desde la educación básica, tal como se ha mencionado anteriormente. Acorde a Jeffrey D. Sachs, director del *Center for Sustainable Development* en la Universidad de Columbia y presidente de *UN Sustainable Development Solutions Network*, como ponente invitado en un evento del Banco Interamericano de Desarrollo (2023), se debe establecer una meta país para que los niños y adolescentes se desempeñen al menos en el promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en la evaluación del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) e inclusive por encima del promedio.

México es uno de los 39 países que ha participado en la evaluación PISA desde el año 2000. La última intervención fue en 2018, junto con otros 79 países. Los resultados obtenidos han permitido tener información detallada y rigurosa sobre el nivel de competencia adquirido por los estudiantes, en lectura, matemáticas y ciencias. Por ejemplo, gracias al informe PISA se conoce que el 35% de los estudiantes mexicanos no logran aprendizajes suficientes en ninguna de esas tres materias, en comparación con el promedio de los países de la OCDE, que es del 13%. También, tal como se puede observar en la gráfica siguiente, no necesariamente un mayor gasto en educación representa un mejor desempeño obtenido, por ejemplo, Singapur, país con los estudiantes

mejor evaluados, sólo dedicó el 2.9% del Producto Interno Bruto (PIB) a educación, cuando en México representó el 4.3% del PIB, similar a la República de Corea con el 4.5% pero con resultados por encima del promedio de la OCDE, lo que puede representar una aplicación medianamente eficiente y eficaz del presupuesto.

Figura 2. Gasto público en educación como % del PIB VS. Desempeño PISA (2018)



Fuente: Elaboración propia con base a Banco Mundial (2018) y OECD (2019).

Las evaluaciones como PISA son insumos indispensables para identificar el nivel de desempeño de los estudiantes y en la definición de estrategias sobre las áreas de oportunidad para ayudarlos a alcanzar los aprendizajes (Instituto Mexicano para la Competitividad [IMCO], 2021).

Por lo tanto, acorde a Jeffrey D. Sachs, resulta recomendable promover:

- Nuevas habilidades tecnológicas y socioemocionales,
- Conectividad de las escuelas,
- Dispositivos para conectarse a la web y poder acceder a la información,
- Bibliotecas electrónicas,
- Integración del e-learning con el aprendizaje en el aula,

- Plan de estudios renovado,
- Habilidades para vivir en un mundo interconectado en sociedades diversas, desarrollo sostenible y cooperación global.

Además, las empresas deben asociarse con las IPES en particular, y éstas deben asociarse con escuelas secundarias para crear una dinámica de mejora. Las universidades son actores estratégicos en el conocimiento global y nacional y es muy importante que las empresas inviertan directamente para ayudar a fortalecer las universidades, pero asegurando que las universidades desarrollen la fortaleza de los sistemas educativos en general en el país.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Lograr los desafíos de transición digital, dada su complejidad, requiere de la actuación de diversos actores. En específico, desde la academia, es necesario el desarrollo de habilidades específicas que fomenten el pensamiento computacional desde la educación básica, lo que implicaría la obtención de resultados en el mediano y largo plazo. En el corto plazo, ante los requerimientos de un mundo interconectado se deben tomar acciones concretas con objetivos y metas bien definidas, sobre el cómo lograr la apropiación de los conocimientos necesarios en todas las disciplinas. Si bien la experiencia de incorporar tecnologías digitales en el sistema educativo nacional ha demostrado que existen muchas áreas de oportunidad, existen ya diferentes casos de éxito a nivel internacional las cuales han generado conocimiento que puede ser replicado reduciendo así los tiempos de implementación. Este trabajo explora la causalidad de la limitada inclusión de la tecnología en la educación en México, el estadio de implementación actual e identifica los puntos clave a considerar para el diseño de un programa complementario que coadyuve al perfil laboral de la Industria 4.0. Hace falta el trazado de una hoja de ruta que defina los actores, las actividades y las responsabilidades para lograr la madurez digital requerida.

REFERENCIAS

- Banco Mundial. (2018). *Gasto público en educación, total (% del PIB)*. <https://bit.ly/3HsVncF>
- Báscones, P. (2017, Mayo 8). *Fab Labs y movimiento maker*. Universidad Abierta de Cataluña. <https://bit.ly/3RwUmov>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2018, Noviembre). *Millennials en América Latina y el Caribe: ¿Trabajar o estudiar?* BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0001410>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2023, Enero). *Skills for Youth. Investing in human capital in Latin America and the Caribbean*. BID. <http://bit.ly/3judgzK>
- Corporación Andina de Fomento. (2022a). *Desigualdades heredadas: El rol de las habilidades, el empleo y la riqueza en las oportunidades de las nuevas generaciones*. CAF. <https://bit.ly/40ExFmD>
- Corporación Andina de Fomento. (2022b). *Modelo pedagógico y formación docente en ciencias de la computación*. CAF. <https://bit.ly/3Rynrjy>
- Casalet, M. (2020). El futuro incierto de la digitalización en México: ¿Podremos despegar? *Economía teoría y práctica, Número Especial*, 45-68. <http://dx.doi.org/10.24275/ETYP/AM/NE/E052020/Casalet>
- Comisión Europea. (2019). *Industria 4.0 – INTRO 4.0*. <https://www.intro40.eu/>
- Core, E., Kim, H., Vista, A. y Anderson, K. (2018). *Education system alignment for 21st century skills. Focus on assessment*. Center for Universal Education at The Brookings Institution.
- De La Cruz, J. (2019). La responsabilidad de contar con una política industrial integral. En A., Oropeza (Coord.), *Desarrollo Industrial 2050: Hacia una industria del futuro* (1ª Edición, pp. 53-72). IJ-UNAM.
- Ley General de Educación Superior (20 de abril de 2021). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Diario Oficial de la Federación (DOF 20-04-2021). <https://bit.ly/470blXo>
- FutureLearn. (2023, Diciembre). *Best 14 jobs of the future: the most in-demand careers*. <http://bit.ly/3jyySLd>
- Gruffat, C., Barafani, M., Ros Rooney, D. & Cabello, S. (2021). *Hacia una agenda integral de la adopción de tecnologías para el aprendizaje 4.0 en América Latina*. <http://bit.ly/3jmoFli>
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2021, Mayo). *México dejará de ser parte de la edición 2021 de PISA*. IMCO. <http://bit.ly/3wTDbnB>

- International Telecommunication Union. (2023). *Informe sobre la conectividad mundial de 2022*. ITU. <https://bit.ly/3RKuPZf>
- Jaseena K. y David, J. (2014). Issues, challenges, and solutions: Big data minning. *NeTCoM*, 131–140. DOI: 10.5121/csit.2014.4.1311
- Jiménez, N. (2023, Enero 10). *Crean Comisión Intersecretarial de TICs y de la Seguridad de la Información*. La Jornada. <http://bit.ly/3l9Og0A>
- Lavopa, A. y Delera, M. (2021, Enero). *What is the Fourth Industrial Revolution?* Industrial Analytics Platform-UNIDO. <http://bit.ly/3YkvW3B>
- Medina, J. (2021, Marzo 4). *Conferencia: La industria 4.0 en los negocios y la sociedad en la alianza del pacífico*. Industrial Transformation México. <https://bit.ly/3YjJb40>
- Mohaghegh, M. y McCauley, M. (2016). Computational Thinking: The Skill Set of the 21st Century. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 7(3), 1524-1530.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019, Diciembre). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Poy, L. (2016, Noviembre 10). *@prende.mx fracasó por “falta de enfoque integral”*. La Jornada. <http://bit.ly/3Rwm0GT>
- United Nations Industrial Development Organization. (2019). *Industrializing in the digital age*. UNIDO. <https://bit.ly/3Hymvqu>
- Velázquez, L. (2018, Marzo 10). *La cuarta revolución industrial en la educación*. La Jornada. <http://bit.ly/3DHBbT9>
- Ynzunza, C., Izar, J., Bocarando, J., Aguilar, F., y Larios, M. (2017). El Entorno de la Industria 4.0: Implicaciones y Perspectivas Futuras. *Conciencia Tecnológica*, 54, 33-54 .

6. A new proposal for interaction with the territory: origin, potential, and challenges of Brazilian Federal Institutes of Education

Una nueva propuesta de interacción con el territorio:
origen, potencialidades y desafíos de los Institutos Federales
de Educación de Brasil

André Luís Nogueira da Silva ¹ @  Raquel Sobral Nonato ² @ 

Peter Kevin Spink ³ @ 

¹ Secretaria de Relações Institucionais da Presidência da República, Brasília, Brazil

² Centro de Estudos em Administração Pública e Governo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, Brazil

³ Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, Brazil

ABSTRACT

Recent studies have shown that higher education institutions play a significant role in national development and can modify the socioeconomic and cultural context of their surroundings when acting in a civically engaged manner. In this perspective, this article analyzes the new institutional design of the Brazilian Federal Institutes of Education (IFEs) and the process that gave rise to these institutions, highlighting the potentials and challenges for their civic engagement. The research consists of exploring the norms established by the IFE, outlining the way they operate and analyzing semi-structured interviews conducted with executives of the Brazilian Ministry of Education (MEC). We argue that the verticalization of teaching, research, and extension, and the emphasis on local development indicate that IFEs represent a new form of conception of technical and vocational education in Brazil. Behind the creation of this new institutional framework underlies the premise of difficulty of traditional universities in interacting with the territory in which they operate.

Keywords: Federal Institutes of Education; Civic University, Extension, Local Development

Una nueva propuesta de interacción con el territorio: origen, potencialidades y desafíos de los Institutos Federales de Educación de Brasil

RESUMEN

Estudios recientes han demostrado que las instituciones de educación superior juegan un papel importante en el desarrollo nacional y pueden modificar el contexto socioeconómico y cultural de su entorno cuando actúan de manera cívica. En esta perspectiva, este artículo analiza el nuevo diseño institucional de los Institutos Federales de Educación (IFE) brasileños y el proceso que dio origen a estas instituciones, destacando el potencial y los desafíos para su compromiso cívico. Esta investigación consiste en explorar las normas que establecen los IFE, delinear su forma de actuar y analizar entrevistas semi-estructuradas realizadas a directivos del Ministerio de Educación de Brasil (MEC). Argumentamos que la verticalización de la enseñanza, la investigación y la extensión y el énfasis en el desarrollo local indican que los IFE representan una nueva forma de concebir la educación técnica y profesional en Brasil. Detrás de la creación de esta nueva institucionalidad se encuentra la premisa de la dificultad de las universidades tradicionales para interactuar con el territorio en el que se desenvuelven.

Palabras clave: Institutos Federales de Educación; Universidad Cívica, Extensión, Desarrollo Local

Uma nova proposta de interação com o território: origem, potencialidades e desafios dos Institutos Federais de Educação do Brasil

RESUMO

Estudos recentes têm mostrado que as instituições de ensino superior desempenham um papel significativo no desenvolvimento nacional e podem modificar o contexto socioeconômico e cultural de seu entorno quando atuam de forma cívica. Nessa perspectiva, este artigo analisa o novo desenho institucional dos Institutos Federais de Educação (IFEs) brasileiros e o processo que deu origem a essas instituições, destacando as potencialidades e os desafios para o seu engajamento cívico. A pesquisa consiste em explorar as normas que estabelecem os IFEs, delinear sua forma de atuação e analisar entrevistas semiestruturadas com gestores do Ministério da Educação (MEC). Argumentamos que a verticalização do ensino, da pesquisa e da extensão e a ênfase no desenvolvimento local indicam que os IFEs representam uma nova forma de concepção da educação técnica e profissional no Brasil. Por trás da criação dessa nova institucio-

nalidade está subjacente a premissa da dificuldade das universidades tradicionais em interagir com o território em que estão inseridas.

Palavras-chave: Institutos Federais de Educação; Universidade Cívica, Extensão, Desenvolvimento Local

Une nouvelle proposition d'interaction avec le territoire: origine, potentialités et défis des Instituts Fédéraux de l'Éducation au Brésil

RÉSUMÉ

Des études récentes ont montré que les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle important dans le développement national et peuvent modifier le contexte socio-économique et culturel de leur environnement lorsqu'ils agissent de manière civiquement engagée. Dans cette perspective, cet article analyse la nouvelle conception institutionnelle des Instituts fédéraux brésiliens de l'éducation (IFE) et le processus qui a donné naissance à ces institutions, en soulignant les potentiels et les défis de leur engagement civique. Cette recherche consiste à explorer les normes établies par les IFE, délimiter leur mode d'action et analyser des entretiens semi-structurés avec des responsables du Ministère brésilien de l'Éducation (MEC). Nous soutenons que la verticalisation de l'enseignement, de la recherche et de la vulgarisation et l'accent mis sur le développement local indiquent que les IFE représentent une nouvelle forme de concevoir l'enseignement technique et professionnel au Brésil. Derrière la création de cette nouvelle institutionnalité se cache le postulat de la difficulté des universités traditionnelles à interagir avec le territoire dans lequel elles opèrent.

Mots clés: Instituts Fédéraux de l'É; Université Civique, Extension, Développement Local

1. INTRODUCTION

The idea that the role of higher education institutions (HEIs) goes beyond the production of scientific knowledge (research) and professional training (teaching) is widely disseminated. There is a third role related to how they interact with the territory. As in other parts of the world, in Brazil and Latin America, these activities are called an extension (Castro & Tommasino, 2017).

Recent studies show that HEIs can modify the socioeconomic and cultural context of their surroundings and contribute to local, regional or national development (Harloe & Perry, 2004; Goddard, 2009; Goldstein and Glaser, 2012;

Goddard *et al.*, 2016; Mcneill *et al.*, 2020). The extension activities gain importance to local development when the HEIs act or show leadership to address community problems. These institutions interact in many ways with local communities, according to the concept of extension adopted and the organization's prevalent epistemological notion (Tripl *et al.*, 2015).

This paper was developed within the scope of the research study "Rethinking the civic university for the 21st century: new directions and practical propositions", conducted by the Center for Studies in Public Administration and Government of Fundação Getúlio Vargas (CEAPG/FGV). Assuming the existence of polysemy in the concept of extension, which is reflected in the performance of an HEI (Nonato *et al.*, 2018), this study focused on the case of the Brazilian Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs) (Federal Institutes of Education, Science, and Technology). In the last decade, the national network of professional and technological education in Brazil has undergone a significant expansion. From 2005 to 2016, 504 new teaching facilities were inaugurated, adding to the 140 previously existing institutions. The network of IFEs has undergone a profound change both in conception and institutional design. The institutions were created based on Law 11892/2008, which provided for their role as teaching organizations offering undergraduate and graduate programs, as well as institutions of research and extension.

This article reflects on the institutional design attributed to IFEs with the 2008 law and the process that gave rise to these institutions, highlighting their potential and challenges in the light of the theoretical perspective of civic engagement (Goddard, 2009; 2016). We argue that the verticalization of teaching, the work with research and extension, and the emphasis on local development indicate that the IFE represents a new way of conceiving technical and professional education in Brazil. Behind the creation of these institutions lies the difficulty of traditional universities interacting with surrounding communities.

The next section presents the methodology adopted, followed by a theoretical background of the concept of civic university, which represents this study's theoretical-normative contribution to the reflections around the empirical object. The fourth section presents the case of the IFEs, considering these institutions as representatives of an innovative model of HEIs in Brazil. The last section contains the final considerations, summarizing the main findings, emphasizing the IFEs' potential and challenges.

2. THE UNIVERSITY'S CIVIC ENGAGEMENT

The notion of a civic university was first discussed in 1996 in the works of the American scholar Ernest Boyer. The author starts from the idea that the service universities provide must respond to the complex problems and needs of society, arguing that civic engagement gives the faculty four interconnected roles: 1) the scholarship of discovery, which involves a constant search for the expansion of knowledge; 2) the scholarship of integration, related to interdisciplinarity when producing knowledge; 3) the scholarship of sharing knowledge, taking on the task of disseminating and sharing academic production; and 4) the scholarship of the application of knowledge, to avoid the efforts and resources spent becoming irrelevant.

Goddard (2009) refines the concept of civic university, removing it from the individual sphere, of the professor, and placing it in a collective role, of the institution. According to the author, it is necessary to reinvent the general notion of a civic university, connecting it with people and places, taking responsibility for promoting well-being in the territory. Thus, knowledge application would be the universities' primary function.

In this sense, civic engagement must be the main *modus operandi* of universities, although not the only one. Goddard (2009) states that the British higher education financing model is useless with regard to the civic engagement agenda. It is necessary to identify new ways of assessing the institutions' civic impact to encourage and prioritize civic engagement.

Goddard (2009) corroborates Trippl *et al.* (2015) conclusions regarding the models of HEI in the UK, Sweden, and Austria. Despite the influence of other factors – such as path dependence, HEI tradition, general institutional context, community acceptance – the occurrence of one of the models depends on the policies that encourage or constrain the universities' behavior, as is the case with the financing policy.

In a more recent publication, Goddard *et al.* (2016) discuss civic university's concept, detailing its characteristics in 7 dimensions (Table 1). The first dimension refers to a sense of purpose. When looking at HEIs, the concern should not be what it is good at, but whether it is good for, so its cumulative impact on society is more important than the sum of its activities.

Another dimension points out that a civic university is actively engaged, demonstrating collaborative management that includes different social

groups. This practice implies mutual benefits from establishing a co-learning environment. The university must also envision civic engagement based on a holistic approach, making it the driving force behind its actions. Such territorial interaction cannot be a concern of a select group of academics or professionals at the university. This third dimension suggests that addressing external problems, or issues surrounding the institution, is part of its core activity rather than a mere additional contribution.

The sense of place is yet another dimension, according to Goddard *et al.* (2016). Although recognizing the importance of national and international bodies, this HEI model considers that the institutional identity is consolidated in local dynamics. Therefore, a civic HEI needs to focus its management on producing extra-academic impacts, willing to invest in objectives that impact beyond academia. Financial resources must be channeled to projects with practical effects in the territory, together with other incentives to encourage students, faculty, and other professionals to engage in activities with a local impact.

The civic HEIs must be transparent and accountable to stakeholders and the population in general. Not only do they need to produce indicators that allow monitoring of the implementation of civic missions, but must also encourage the community to evaluate its actions. This requires clear internal and external communication.

The last dimension of the civic university, according to Goddard *et al.* (2016), is related to the use of innovative methodologies. Activities aimed at inserting community actors in producing knowledge and the need to propose practical actions when conducting research lead HEIs to use forms of scientific production capable of promoting cross-cutting activities and social innovation.

When considered as a new university concept, the notion of civic is opposed to traditional models of university. However, the bias of civic engagement is the closest to a perspective of collaborative and participatory management and, mainly, the only one that moves the concept of territorial development, placing it as the HEIs priority. This represents a very useful theoretical lens to think about the peculiarities of the history and evolution of Brazilian universities.

Table 1. *Seven dimensions of a civic university*

1. Sense of purpose	Focus on solving social problems
2. Actively engaged	Must act collaboratively with individuals, groups, and global, national, and local institutions; reciprocity (mutual benefits); co-learning environment
3. Holistic approach	Civic engagement must be the institution's primary role, and such engagement is not limited to an individual or groups inside the university; attention to surroundings is not an additional contribution but part of the institution's core activities
4. Sense of place	Must recognize its role and function in the territorial economic and social life, and the university's infrastructure must be used to benefit the locals
5. Willing to invest	Channel financial resources to projects; offer incentives to students, faculty, and other professionals, so they are encouraged to engage in tasks that impact the territory; Hiring and training personnel takes into consideration profiles with skills and availability to act interdisciplinary and in partnership with organizations from different sectors, from the outside world
6. Transparent and accountable	University actions and activities need to be transparent and accountable to employees, stakeholders, and society as a whole; its mission is clearly disseminated internally and externally, allowing others to recognize the benefits of its activities
7. Innovative methodologies	Encourage its professionals to explore new approaches to face social challenges such as social innovation and using lessons learned to improve the work.

Source: Elaborated by the authors based on Goddard et al. (2016)

3. METHODOLOGY

This study adopts the case study method to deeply understand the phenomenon of the constitution of the Federal Institutes of Education (IFES) in Brazil, considering these institutions as representatives of a new institutional design (Stake, 1995). Official documents and normative provisions were submitted to content analysis to elucidate the institutional attributions of these HEIs. The data allowed us to identify possible incentives and constraints for implementing the IFEs in the country.

In addition, data were collected through semi-structured interviews conducted with Fernando Haddad, Minister of Education of Brazil (MEC) from July 2005 to January 2012, and with two managers from the Secretariat of

Professional and Technological Education (SETEC/MEC). The interviews were used to map actors, ideas, and concepts that contributed to the adoption of IFEs as a new model of Brazilian HEIs. The content of the interviews allowed the identification of the motivations for the creation of the Federal Institutes, allowing us to outline their trajectory. They also contributed to specifying the difficulties of implementing that new institution. Throughout the article, some excerpts from the interviewees' statements are highlighted as a way of illustrating and highlighting the investigation's findings. In short, the analysis of official documents and interviews allowed us to conceive the IFEs' potentials and challenges regarding institutional civic engagement.

We decided to omit the two managers' identities since their perceptions could somehow be harmful to them. Both managers interviewed worked at SETEC during the implementation of the plan to expand the national network of technical and professional education and participated in the discussions about the constitution of a new institutional framework, which culminated in creating the IFEs.

4. THE EMERGENCE OF A NEW INSTITUTIONALITY: CONTEXT, CONCEPTS, AND PROCESSES

In Brazil, professional education offered by the state goes back to the creation of the *Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs)* (schools of apprentices and craftsmen) in 1909. The Brazilian states' capitals received these schools to qualify the workforce in urban centers at a time when the industry was still incipient. In those years, known as the "First Republic," the need to reduce the social risks of marginalized people and control possible popular upheavals was on the government's agenda.

After the industrialization process in 1942, the EAAs were transformed into *Escolas Industriais e Técnicas* (industrial and technical schools). These schools were equivalent to secondary education, and offered technical courses linked to the needs of the industrial sectors of Brazilian developmentalism, such as the automobile sector.

In 1959, these institutions were named *Escolas Técnicas Federais* (federal technical schools) and assumed the legal format of *autarquia*, which are public agencies with a certain independence from the state apparatus. With the introduction of the First National Economic Development Plan (PNDE), launched

in 1971, the incentives to the petrochemical, transportation, and communication sectors induced these institutions to offer courses in these areas. During this period, the concern to rapidly train the workforce was such that the law establishing the national education guidelines changed the high school's curriculum, requiring the inclusion of technical-professional courses⁽¹⁾.

In 1978, the schools in the states of Paraná, Rio de Janeiro, and Minas Gerais were transformed into federal centers for technological education, known as CEFETs, and distinguishing from the federal technical schools in other states by training higher education professionals, offering degrees in engineering and other technical degrees. This movement for institutional change was only accompanied in other states after 1999, with the implementation of the normative provision of Federal Law 8984 of 1994 establishing the National Technological Education System. It should be noted that the states of Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul, and the Federal District did not have these establishments, which were established in the form of Federal Institutes of Education (IFE) after 2007.

The evolution of technical and professional education in Brazil has been changing according to the incumbent governments' will, reflecting developmental conceptions in force in each period. Thus, although the 1988 Brazilian Constitution stated new rights, the prevailing economic vision was characterized by less government participation in the economic field. The privatization and state reform plans are proof of the effort to reduce public spending, including spending in technical education. In 1997, during Fernando Henrique Cardoso's government, a reform of professional education was launched. Among other things, this reform separated professional education from regular high school. The changes were standardized by Decree 2208, of April 17, 1997, which were heavily criticized by the academic community and unions (Casoliato & Garcia, 2014).

Following the decentralization bias that prevailed in the social policies of that period, President Cardoso created a program to expand professional education (PROEP) in partnership with the Inter-American Development Bank (IDB). PROEP aimed to finance the physical structure of the professional education network of states, municipalities, and the professional education offered by private actors. According to the program, the federal network was not allowed to expand without the partnership with subnational governments, players

of the business sector, or non-governmental organizations (art. 47, Law 9649/1998).

In the words of one of the managers of SETEC/MEC:

[...] This entire community involved in education – unions, associations, ANDES [union of higher education faculty], national education councils – asked Lula [Lula da Silva, Brazilian president from 2003 to 2011] to make changes, particularly in the area of technical schools, modifying the provisions of FHC's [President Cardoso] government, which enacted, in 1998, Law 9649. In article 47, the law explicitly said, "we are not going to take care of federal technical schools anymore." There, the entire expansion of the federal school stopped. (Interviewee 1)

During the government of President Lula da Silva, elected in 2002, the program contemplated strengthening the federal technical schools and the federal education centers. The program also envisaged revising all legislation related to vocational education, mentioning numerous conceptual mistakes in Decree 2208/1997. The first changes started in July 2004, by revoking regulations on the issue. This meant that the federal government could again expand the vocational education network by creating new teaching units, without necessarily counting on partnerships.

One of the changes that marked the new management of the Brazilian Ministry of Education (MEC) was the approximation and the establishment of a direct dialogue with the class entities and unions in the sector. This link was facilitated when professionals who were former heads in federal schools and worked directly in organizations such as CONCEFET (Council of Directors of Federal Education Centers) joined the SETEC's staff. In 2006, 64 CEFETs were established, using financial resources from the IDB and buildings repossessed by the federal government from private agents that failed to fulfill their duties as agreed in the program PROEP.

The plan worked so well that everyone wanted them [CEFETs]. The number of mayors in my office, in the office of [name of the Secretary of SETEC at that time], mayors that visited Lula's office, the Office of the Chief of Staff [...] And we started creating rules. This first time we did not have many studies at hand

[...] it was very empirical “we have this thing here; I can’t leave until this is working, you know?” And we started putting it to work [...] And the only thing we planned was to establish them where they were needed or where there were no units. Then we came up with the plan for the 64 technical schools; it was at the very end of Lula’s first term, we still managed to do so in 2006. (Interviewee 1)

In the course of the second expansion phase (2007-2010), when 150 schools⁽²⁾ were built, the need to create a new institutional format emerged. One of the motivations for this measure was the pressure of CEFETs to transform themselves into technological universities, as it happened with the federal center in the state of Paraná⁽³⁾.

How does the discussion about the institutes start? It starts at SETEC. It starts from the outside, [in debates] involving everybody, PT [Workers’ Party], and other political parties allied with the government. We went to a meeting at PT; it was the first meeting that I attended about IFE. And the [name of the secretary of SETEC] had called for us to prepare for the meeting, bring ideas, share our thoughts. There was an idea of transforming the organizations into institutes, changing the legal structure because the discussion was about the idea of a technological university. So, we had moved from the technical school to CEFET, the most important states had already made the transition, they had changed to CEFET, and the others were far behind. And the most advanced states and the others that had not changed their organizations to become a CEFET were already thinking about transforming the schools into technological universities. (Interviewee 2)

[...] So, this was the discussion in place. It was intensified with the transformation of Paraná into a technological university. This was the trigger. It was like a bomb. As they had very good academic staff, they managed to create the first technological university. It was their proposal; they managed to formalize it. This was their fight. (Interviewee 2)

CEFETs' perspective was to become a university, just as it happened with the CEFET in Paraná. But we did not want that. We did not want professional education to be seen as a university education. We backed the verticalization of supply. That was the difference. So much so that the federal technological university stopped offering high school because it is not their focus. (Fernando Haddad, former Minister of Education)

According to the narratives mentioned, MEC did not support transforming CEFETs into technological universities. The main argument was that technical and professional education in the federal system should play a different role from that provided by universities. The central premise was the verticalization of education based on high school and youth and adult education integrated with professional training, allowing the continuity of these young people's studies in undergraduate and graduate programs.

We developed a political-pedagogical project recognizing that, roughly speaking, while the university has a more horizontal view of knowledge, with several areas of knowledge [...] you have humanities, STEM, language and literature, the IFEs are designed vertically in the sense that you can offer professional EJA [youth and adult education], professional high school, higher education focused on technology, professional Master's degree. So the idea is that while the university emphasizes comprehensiveness of knowledge (as the term "university" suggests) [...]. The IFEs, on the other hand, do not seek this comprehensiveness. The institute may focus on certain professions. We made sure that the institutes included degrees in mathematics, chemistry, physics, and biology. The IFE model was created based on a specific vision of professional education, based on the thesis of verticalization; that we would have to offer professional education at all levels starting from basic education. (Fernando Haddad, former Minister of Education)

In addition to verticalization, interiorization was another argument of MEC to reject transforming CEFETs into technological universities.

First, being close to the community. I won't blame the university, but it is more difficult for the community to connect with the university, apart

from the people that managed to become academics, accessing the institution. It is difficult for the mayor of a very distant municipality in the countryside to seek help from the university because they often think that they won't find the support they need. (Interviewee 1)

So the university, in our history, has always been an academic world, restricted; a world that does not dialogue with the production world. These dialogues are very recent in the history of our university. So everything is capitalism. So there is a demonization of the market within the spaces of the university. (Interviewee 2)

The interviews' analysis suggests that federal technical and vocational schools should take on a new role in the country's socioeconomic context. When established in the inner regions, these schools had the imminent role of developing the territory, offering vocational education at different levels to meet the needs of the neighboring regions. Therefore, this expansion reflects a new conception of development in Brazil, migrating from a perspective of fostering national economic growth strategies and goals to a socio-territorial approach. According to one of the interviewees:

We are one of the entities in the field of education that has never been afraid of change. We have always followed the changes. Was the university implemented? No! The university is over! We changed and incorporated what we understood was important for the country's development. At first, the school of craftsmen [EAA] was preparing watchmakers, tailors, shoemakers [...] Then when we are going to change, the union [says]: "we are not going to change these characteristics." Then I say "my friend, so we should have become the best watchmakers in the world by today; if the idea is to keep going with the EAAs and train the best tailor, the best shoemaker" But things are changing. (Interviewee 1)

The design of the Federal Institutes of Education (IFE) expresses this new vision of development, bringing countless elements related to the concept of civic university.

4.1 The potential of Federal Institutes of Education in light of the civic university

The creation of the IFEs formalized through Decree 6095/2007. The use of this type of regulation instrument was frowned upon by the professional education community, not only because it presupposed the absence of debates for decision-making but also because of the negative experience of President Cardoso's period.

Going with that decree was hard work in Brazil because the idea of a 'decree' sounded 'authoritarian.' They say, "you criticized [President Cardoso] Fernando Henrique, but you do the same. You are doing things without talking to anyone." I say: "my friend, the consultation is here. Look, the decree is here. We want to turn this into a bill to launch in December." "But it needs support." "There will be a year to discuss." But nobody believed, and during this period we were improving. (Interviewee 1)

The choice for a decree to formally establish these organizations seems to have had a dual function. At the same time that it allowed a quick start and stimulated the debate – as the SETEC manager mentioned – the decree stopped the movement of CEFETs becoming technological universities.

Therefore, the IFEs were created at the end of 2008 as "higher education institutions offering also basic and professional education, pluri-curricular, and multicampus, specialized in offering professional and technological education in different teaching modalities, based on the combination of technical and technological knowledge in their pedagogical practices" (Article 2, of Law 11892/2008). Table II below presents the IFEs purposes and characteristics:

The first dimension of civic university proposed by Goddard *et al.* (2016), indicates that these institutions' primary purpose is to resolve societal problems. By focusing the training offer on the needs of the productive, social, and cultural arrangements present in the local territory and connecting teaching, research, and extension with the production of local technical and technological solutions, the IFEs' institutional design seeks to overcome obstacles to the development of the territory. Likewise, the economic and national bias are also supplanted by the concern with other aspects of the local context.

This perspective is already evident in phase II of the expansion plan for the federal technical and professional education network. The choice of locations

Table 2. *Purposes and characteristics of the Federal Institutes of Education, Science, and Technology (Law 11892/2008)*

<p>Art. 6 The Federal Institutes of Education have the following purposes and characteristics:</p>
<p>I – Offer professional and technological education, at all levels and modalities, training and qualifying citizens to work in several sectors of the economy, emphasizing the national, regional, and local socioeconomic development;</p>
<p>II – Develop professional and technological education as an educational and investigative process to create and adapt technical and technological solutions to regional peculiarities and social demands;</p>
<p>III – Promote the integration and verticalization from basic to professional education, as well as higher education, optimizing physical infrastructure, personnel, and administrative resources</p>
<p>IV – Guide the offer of education and training to consolidate and strengthen productive, social, and cultural local arrangements, identified based on mapping potentialities of socioeconomic and cultural development in the environment where the Federal Institutes of Education operate;</p>
<p>V – Become a center of excellence in offering education in sciences, in general, and applied sciences, in particular, stimulating the development of critical thinking, directed to empirical research;</p>
<p>VI – Become a center of excellence in supporting the offer of education in sciences in public educational institutions, offering technical training and updated pedagogical education for faculty working in public educational institutions.</p>
<p>VII – Develop extension programs and initiatives to promote science and technology;</p>
<p>VIII – Conduct and stimulate applied research, cultural production, entrepreneurship, cooperation, and scientific and technological development;</p>
<p>IX – Promote the production, development, and transfer of social technology, especially those related to environmental protection.</p>

Source: Elaborated by the authors based on Brasil (2008)

to receive the new schools considered the macro-regions that did not yet have such institutions. These locations had already been identified in a mapping carried out by the Ministry of Development, Industry, and Commerce. According to interviewee 1, of the 150 campuses built, 125 had some type of productive arrangement. In phase III (2011-2014), 208 facilities were built, with cities selected based on criteria such as low HDI, reduced per capita public revenue, universal service to the mesoregions, cities with extensive federal government investments through the federal government's Growth Acceleration Program (PAC) (Cassiolato & Garcia, 2014).

Civic activism (Goddard, 2016) advocates collaborative management, capable of promoting constant interaction with actors and institutions of different

scales and introducing an environment of co-learning. Producing, developing, and transferring social technologies suppose this interaction considering the environment exogenous to IFEs. Behind this premise, there is an acceptance that there is relevant knowledge produced outside academia. Therefore, it is possible to say that knowledge is territorialized.

Civic engagement is enhanced by the guarantee of administrative, patrimonial, financial, didactic-pedagogical, and disciplinary autonomy of the IFEs (art. 1, only paragraph, Law 11892/2008), as well as by the institutions' discretion to create and extinguish courses (art. 2, paragraph 3, Law 11892/2008). Such engagement is also maximized by the institutions' organizational structure as they have many campuses – a headquarter and other campuses spread across the inner states¹. The IFEs have two superior bodies of governance, Colégio de Dirigentes (board of directors) and the Conselho Superior (superior council) (art. 9 art. 9, paragraph 3, Law 11892/2008). The first is an advisory board, composed of the institution's president, the vice-president, and the deans of the IFE's campuses. The superior council issues norms and counts on the participation of civil society.

This permeability with the territory and the institution's concern with the community demands is explicit among the organization's purposes. It corresponds to the holistic approach, the third dimension of the theoretical-conceptual proposal of Goddard et al. (2016), which stresses the centrality of the concern with the local context in HEIs considered civic universities. It is assumed that the resolution of problems in the territory cannot be a desire of a few individuals or groups within the institution but the organization's main guideline.

The prerogative of autonomy and the discretion to offer courses aligned with the local potentials satisfy the fourth dimension of civic universities – the sense of place. The process of choosing the locations in which the IFEs would be established, considering the territorial needs, suggests recognizing the organization's role in the territory's economic, social, and cultural life. All these normative premises connect the IFEs with the ideal of civic universities. The willingness to invest in obtaining extra-academic impact, the guarantee of decision-making transparency and accountability, and the use of innovative methodologies – which are other characteristics of the concept – are aspects that require further research through case studies since they permeate the

institutional autonomy of each IFE. It is not by chance that the main challenges for implementing IFEs lie in these characteristics.

4.2 For the sake of identity: challenges during the implementation of the IFEs

When focusing on civic universities' characteristics related to investing in extra-academic impact, Goddard et al. (2016) advocated adopting management strategies capable of favoring the institution's interaction with the territory. In this regard, although the perspective of management autonomy of each IFE is accepted, the civic ideal depends on policies that encourage or constrain the adoption of this HEI model (Trippel et al., 2015). The MEC can promote these policies by creating specific programs or projects, organizing the budget to channel the required funds. When dealing with the issue of extension, the former minister of education clarifies:

It is the lack of money that limits extension, not the institution's autonomy. Within the university, there are sectors more or less committed to extension. It may happen that the organization's leaders are not so interested, but there will be people interested. The extension has an appeal. Now, if there is no funding, then it is difficult. Because the other demands end up using the resources [...] some things only work if funds are earmarked, that is the truth. These support programs are essential. The student aid program, for example, has its own earmarked funds. If the resources end up in the university's general budget, the money will not get to the student. Now, if it is earmarked, there is no discussion. (Fernando Haddad, former Minister of Education)

Although the IFEs are autonomous to establish their own budgets, the MEC can introduce incentives, stimulating projects that directly impact the local reality. As stated by Trippel et al. (2015), incentives are essential to influence the adoption of a specific HEI model.

Investing in extra-academic impact also means hiring professionals willing and able to work in the territory, generating local impact, with the ability to act in interdisciplinary and intersectoral projects. The people's development policy must be based on the training and qualification of professionals with this profile. According to one of the interviewees:

You have a faculty there on campuses who teach from Monday to Wednesday and Thursday they leave the region [coming back to the capital where they live]. They have no life in the community where they work. The reality is precarious in that community. [...] So, there is a precarious reality [in the IFES] regarding teaching because the rapid growth to attend political interests, and the broad purpose of the legislation, makes it hard; from the operationalization to the assimilation of the proposals. (Interviewee 2)

The interview excerpt points out some possible people management problems that can hinder the IFEs' institutional objectives. One of them is the lack of identification of professionals with the place. As the establishment of the IFEs' campuses occurs in locations with low socioeconomic indicators, the hired people usually come from the states' capital, attracted by salaries that are equivalent to the career of federal universities.

The faculty's potential lack of identity regarding the place where the institution is located may be followed by a symbolic resistance to fulfilling the organization's duties. To be more specific, the situation observed is that most people hired have academic degrees obtained from traditional universities, whose structure is still strongly disciplinary; extension is a practice of individuals or small groups; and most of the research does not bring results of immediate application. For one of the interviewees:

It is resistance "I am a doctor, I am a researcher, I will spend my nights teaching a PROEJA [youth and adults education/literacy program] student who cannot read, who cannot write the letters in a word." This is what gets my attention. The dilemmas that the institutes will face are facing today; they also go through these identity and cultural issues. (Interviewee 2)

Therefore, this new organization brings a problem of sedimenting an institutional identity. The problem starts with, among other things, the lack of connection of the faculty with the territory where the institutes were established, and the faculty's traditional academic training. In the words of one of SE-TEC's managers:

[...] we were aware that nobody knew what it was, nor did the minister himself know what it was. The network did not know what it was. It was

created first by decree, then a bill. After that came the first implementation, then it was subjected to a lot of political influences. In the first expansion, it was based in a cute document, and then it broke down. (Interviewee 2)

The hybrid format considering technical and professional training in basic and higher education requires hiring a new type of faculty. It requires a professor concerned not only with the classroom workload but, above all, with how their work impacts the community. The difficulty in finding professionals with this profile may jeopardize accomplishing the seventh characteristic of the civic university, i.e., adopting innovative methodologies to face social problems. Therefore, people management, including cultural issues, is one of the main bottlenecks for IFEs' civic engagement.

From another perspective, studies like Silva and Melo's (2018) have shown that the multifunctional profile required from IFEs' faculty affects working conditions. According to the authors, these professionals work under precarious conditions regarding the need to act in several distinct institutional attributions. The situation is aggravated by the lack of resources to carry out the activities. In other words, in both institutional and professional points of view, there is a mismatch between the normative requirement and the IFEs' capacity to fulfill their promise of promoting local development.

Finally, management transparency and accountability, the sixth characteristic pointed out by Goddard et al. (2016), encompasses adopting a more participatory institutional decision-making process involving local actors. In the administrative design of IFEs established by the legislation, the superior council is an open and plural decision-making space. However, it is constituted as a body that is internal to the organization. In addition, the IFEs' headquarters are usually located in capitals or large cities. In other words, the campuses, most of which based in the inner states, do not have deliberative and participatory management forums that contribute to the offices of the general management. This configuration can reduce the institutions' capacity to interact with the territory. Furthermore, there is no provision for the participation of the leaders of subnational governments in the superior councils, which is also a limitation in terms of intergovernmental cooperation actions and policies.

5. CONCLUSION

Reflections on the university's role in the twenty-first century bring up issues beyond professional training and high-impact research. The focus on internationalization and academic productivism deepens scientific knowledge entrenchment, causing these institutions to enter a logic of competition and distancing themselves from their connection with the territory. The effort to résumé the theoretical notion of a civic university (Goddard, 2009; 2016) appears as an attempt to stop this movement. One of the fronts of this update is the scope of the concept, which also includes the different types of HEI.

The new theoretical-conceptual contribution of the civic university defends an intense interaction of the HEI with the territory. In this sense, the resolution of territorial problems is a central concern, the management is collaborative and includes local actors, there is a widespread consensus on the importance of local development, the institution is willing to invest to generate extra-academic impacts, the administration is transparent and accountable, and the institution implements innovative methodologies, capable of coordinating and engaging the territory's different knowledge, actors, and arrangements.

When looking at the Brazilian experience, the case of the Federal Institutes of Education, Science, and Technology (IFEs) stands out. From a macro-sociological frame, the IFEs reflect a new notion of development – which overcomes the economicist bias and embraces a territorial and social perspective. From a policy process view, the emergence of the IFEs as an alternative to state action in the governmental agenda results from the configuration of the Ministry of Education's bureaucracy during President Lula da Silva's government. The ministry staff was composed of enthusiasts of the interiorization of professional education and, mainly, who shared the view that traditional universities could not move forward in greater interaction with their territory. The pressure of CEFETs to become technological universities, following the steps of what had happened with the Federal Center of Parana, was the trigger to create the institutes.

In this research, we identified much potential for civic engagement in IFEs' institutional design. The emphasis on local development, the search to connect its actions with the productive, social, and cultural arrangements, the production of social techniques and technologies, the encouragement to carry out

applied research, entrepreneurship, and cooperative, as well as the managerial autonomy and discretion to create courses are elements that largely satisfy the characteristics outlined by Goddard et al. (2016).

However, there are numerous challenges to overcome in the process of increasing the IFEs' civic engagement. The main one appears to be related to the organizations' identity. This issue encompasses the faculty's profile. The professionals need to absorb and understand the main goal and ideals of the IFEs since their traditional, disciplinary, and entrenched academic background underpins everything that IFEs do not want to be. The development of this new type of professional, combined with the consolidation of organizational culture in line with the IFEs' organizational goals, are important challenges to overcome.

The IFEs spread around Brazil may already be advancing to overcome these challenges, mainly due to their autonomous management. Therefore, further research to deepen these issues may be conducted, identifying and exploring successful cases. That said, although the constitutional prerogative of inseparability between teaching, research, and extension refers to universities, the Brazilian Federal Institutes of Education seem to be better positioned to accomplish the coordination of these three activities.

REFERENCES

- Boyer, E. (1996). The Scholarship of Engagement. The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 18 (1), 11-20.
- Castioni, R. (2012). O Papel dos Institutos Federais na promoção do desenvolvimento local. In: Castioni, R. Souza, E. C. L. (orgs). *Institutos Federais: os desafios da institucionalização*. Editora Universidade de Brasília, p. 45-55.
- Cassiolo, M. M.; Garcia, R. C. (2014). *PRONATEC: Múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso a educação profissional*. IPEA, Texto para Discussão 1919.
- Castro, J. O., Tommasino, H. (orgs). (2017). *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe*. 1.ed. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <https://bit.ly/44u0Slu> Acesso em: 5 jul. 2018.

- Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. <https://bit.ly/3pTH7EI> Acesso em: 5 jul. 2018.
- Gaffikin, F., Morrissey, M. (2008). A new synergy for universities: redefining academy as an “engaged institution”. *Education, Citizenship & Social Justice*, 3 (1), 97-116.
- Garlick, S. (2003). Creative Regional Development: Knowledge-based Associations Between Universities and their Places. *Metropolitan Universities*, 14(2), 48-70.
- Gillian Jr, F. D. (2006). Civic Engagement at Traditional Research Universities. *Metropolitan Universities*, 17(3) ,5-7.
- Goddard, J. Reinventing the Civic University. (2009). National Endowment for Science Technology and the Arts, London. www.nesta.org.uk
- Goddard, J., Hazelkorn, E. Kempton, L., Vallance, P. (2016). Introduction: why the civic university? In: *The Civic University: The Policy and Leadership Challenges*. Edward Elgar.
- Goldstein, H., Glaser, K. (2012). Research universities as actors in the governance of local and regional development. *The Journal of Technology Transfer*. 37, pp.58–174.
- Harloe, M., Perry, B. (2004). Universities, Localities and Regional Development: The Emergence of the `Mode 2' University? *International Journal of Urban and Regional Research*. 28(1), pp. 212-223.
- Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, v. 145, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008.
- Ministério da Educação do Brasil. (2010). Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes. Setec.
- Machado, L. R. S. (2011). Saberes Profissionais nos Planos de Desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 41(143), pp. 352-375.
- Mahoney, J. (2007). Qualitative Methodology and Comparative Politics. *Comparative Political Studies*, 40(2), pp. 122-144.

- Mcneill, J., Boorman, C., Burkett, I. (2020). *Australian Universities as Anchors-in-Place: A Yunus Centre Provocation*. Griffith University.
- Nonato, R.S., Silva, A. L. N., Spink, P. (2018). *O engajamento cívico da universidade: Potencialidades e Desafios a partir da experiência brasileira*. Paper presented in 10º Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social (ENAPEGS).
- Nowotny, H.; Scott, P.; Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Polity Press.
- Pacheco, E., Pereira, L. A. C., Domingos Sobrinho, M. (2010). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e Possibilidades. *Linhas Críticas*, 16(30), pp. 71-88,
- Spink, P. K. (2001). On Houses, Villages and Knowledges. *Organization*, 8(2), 219-226.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Silva, P.F.da; Melo, S. D. G. (2018). O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 44, 1-18.
- Tenório, F.G. (2005). (Re) visitando o conceito de gestão social. *Desenvolvimento em questão*, 3(5), pp.101-124.
- Tomasino, H. Cano, A. (2016). Modelos de extension universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67, pp. 7-24.
- Tripp, M. Sinozic, T. Smith, H.L. (2015). The Role of Universities in Regional Development: Conceptual Models and Policy Institutions in the UK, Sweden and Austria. *European Planning Studies*, 23(9), p.p. 1722-1740.

ACKNOWLEDGMENTS

The authors thank GV Pesquisa for funding this study, CAPES for granting doctoral scholarships supporting two of the authors, and the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) for offering paid educational leave that allowed one of the authors to dedicate to this research.

NOTAS

⁽¹⁾This obligation was valid until 1982, changing when Law 7,044 again separated the propaedeutic from the technical-professional education.

⁽²⁾ This new expansion adopted more technical criteria to choose the places to receive the schools of the federal network of professional education. Socioeconomic indicators were used to guide such decisions.

⁽³⁾ The Universidade Tecnológica do Paraná (technological university of Paraná) was established in 2005 after presidential sanction of a bill proposed by members of the Brazilian Congress representatives of that state.

7. Mujeres en Ingeniería e Informática. Estudio del Programa de Becas Estímulo y su incidencia en la matrícula (2020- 2021)

Women in Engineering and Computer Science. Study of the Stimulus Scholarship Program and its impact on enrolment (2020- 2021)

Yesica Romina Pereira* @ 

* Universidad Nacional de Hurlingham, Villa Tesei, Provincia de Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

Entre los años 2012 y 2021 se generó un elevado incremento de la población estudiantil en las universidades nacionales. Al analizar la distribución por carreras, se observa que persiste, en la actualidad, una profunda segmentación y diferenciación por género en carreras de Ingeniería e Informática. Como parte de su política institucional, en el año 2019 la Universidad Nacional de Hurlingham (Argentina), diseña el Programa de Becas Estímulo a Carreras con el objetivo de fortalecer las trayectorias de estudiantes mujeres en estudios de pregrado y grado: Tecnicatura Universitaria en Informática, en Metalurgia y en Energía Eléctrica, Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería Eléctrica y Licenciatura en Informática. El artículo pretende contribuir al análisis de la incidencia del Programa, en los años 2020 y 2021 en el contexto de pandemia por COVID-19, a los fines de fortalecer la matrícula de mujeres en estudios de pregrado y grado antes mencionados. Se propone abordar el tema a partir de una metodología cualitativa: el estudio de casos, con el objetivo de proporcionar datos en un contexto determinado a partir de la utilización de fuentes primarias y secundarias. Los resultados preliminares del estudio indican que las estrategias desplegadas por el Programa de Becas Estímulo tendieron a fortalecer la matrícula de estudiantes mujeres en los estudios de pregrado: Tecnicatura Universitaria en Informática, en Energía Eléctrica y en Metalurgia, y estudios de grado: Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería Eléctrica y Licenciatura en Informática, en vistas de favorecer sus trayectorias académicas.

Palabras clave: Programa de Becas Estímulo; estudiantes; Carreras STEM; Universidad Pública; matrícula universitaria

Women in Engineering and Computer Science. Study of the Stimulus Scholarship Program and its impact on enrolment (2020- 2021)

ABSTRACT

Between 2012 and 2021, there was a high increase in the student population at national universities. When analysing the distribution by careers, it is observed that a deep segmentation and differentiation by gender persists in Engineering and Computer Science careers. In 2019, as part of its institutional policy, the National University of Hurlingham (Argentina) designed the Career Stimulus Scholarship Program with the aim of strengthening the trajectories of female students in undergraduate and graduate studies: University Technology in Computer Science, Metallurgy and Electrical Energy, Metallurgical Engineering, Electrical Engineering and Bachelor's Degree in Computer Science. The article aims to contribute to the analysis of the impact of the Program in 2020 and 2021 in the context of the COVID-19 pandemic, in order to strengthen the enrolment of women in the aforementioned undergraduate and graduate studies. It is proposed to approach the topic from a qualitative methodology: the case study, with the objective of providing data in a given context using primary and secondary sources. The preliminary results of the study indicate that the strategies deployed by the Career Stimulus Scholarship Program tended to strengthen the enrolment of female students in undergraduate studies: Computer Science, Electrical Energy and Metallurgy, and graduate studies: Metallurgical Engineering, Electrical Engineering and Bachelor's Degree in Computer Science, in order to favor their academic trajectories.

Keywords: Stimulus Scholarship Program; Students; STEM Careers; Public University; University Enrollment

Mulheres em Engenharia e Ciência da Computação. Estudo do Programa de Bolsas de Estímulo e do seu impacto nas inscrições (2020-2021)

RESUMO

Entre 2012 e 2021, houve um grande aumento da população estudantil nas universidades nacionais. Ao analisar a distribuição por programas de graduação, observa-se que ainda há uma profunda segmentação e diferenciação por gênero nos cursos de Engenharia e Ciência da Computação. Como parte de sua política institucional, em 2019, a Universidade Nacional de Hurlingham (Argentina) criou o Programa de Bolsas

de estudo Estímulo para cursos universitarios com o objetivo de fortalecer as trajetórias de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação e pós-graduação: Tecnologia Universitária em Ciência da Computação, Metalurgia e Energia Elétrica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Elétrica e Bacharelado em Ciência da Computação. O artigo tem como objetivo contribuir para a análise do impacto do Programa em 2020 e 2021 no contexto da pandemia de COVID-19, a fim de fortalecer a matrícula de mulheres nos cursos de graduação e pós-graduação mencionados. O trabalho aborda o tema a partir de uma metodologia qualitativa: o estudo de caso, com o objetivo de fornecer dados em um determinado contexto usando fontes primárias e secundárias. Os resultados preliminares do estudo indicam que as estratégias implementadas pelo Programa de Bolsas de estudo Estímulo tenderam a fortalecer a matrícula de estudantes do sexo feminino nos cursos de graduação: Ciência da Computação, Energia Elétrica e Metalurgia, e nos cursos de pós-graduação: Engenharia Metalúrgica, Engenharia Elétrica e Bacharelado em Ciência da Computação, com o objetivo de favorecer suas trajetórias acadêmicas.

Palavras-chave: Programa de Bolsas de Estudo Estímulo; Estudantes; Cursos STEM; Universidade Pública; Inscrição na Universidade

Les femmes dans l'ingénierie et l'informatique. Étude du programme de bourses Stimulus et de son impact sur les inscriptions (2020- 2021)

RÉSUMÉ

Entre 2012 et 2021, la population étudiante a fortement augmenté dans les universités nationales. L'analyse de la répartition par cursus montre qu'il existe encore une profonde segmentation et différenciation entre les sexes dans les diplômes d'ingénierie et d'informatique. Dans le cadre de sa politique institutionnelle, l'Université Nationale de Hurlingham (Argentine) a conçu en 2019 le programme de bourses Stimulus dans le but de renforcer les trajectoires des étudiantes dans les études de premier et de deuxième cycles: technologie universitaire en informatique, métallurgie et énergie électrique, ingénierie métallurgique, ingénierie électrique et licence en informatique. L'article vise à contribuer à l'analyse de l'impact du programme en 2020 et 2021 dans le contexte de la pandémie de COVID-19, afin de renforcer l'inscription des femmes dans les études de premier et de deuxième cycles susmentionnées. Il est proposé d'aborder le sujet à partir d'une méthodologie qualitative: l'étude de cas, avec l'objectif de fournir des données dans un contexte donné en utilisant des sources primaires et secondaires. Les résultats préliminaires de l'étude indiquent que les stratégies déployées par le programme de bourses Stimulus tendent à renforcer l'inscription des étudiantes dans les études de premier cycle: informatique, énergie électrique et métallurgie, et

dans les études de deuxième cycle: ingénierie métallurgique, ingénierie électrique et licence en informatique, en vue de favoriser leurs trajectoires académiques.

Mots clés: Programme de bourses Stimulus; Étudiants; Carrières STEM; Université Publique; Frais de Scolarité

1. INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo XX el sistema de educación superior en la Argentina transitó un incremento de la matrícula con una fuerte de estudiantes mujeres la educación universitaria (Arias, 2017; Palermo, 2012). Al analizar las carreras elegidas por las mujeres, destacan aquellas relacionadas a la salud, las ciencias sociales y las ciencias de la educación (Arias, 2017), mientras que las carreras como las ingenierías son poco elegidas, consideradas mayoritariamente “masculinas” (Panaia, 2014). En efecto, si bien existe una masificación de la participación femenina en la educación superior, las carreras de ciencias aplicadas continúan siendo poco elegidas por las mujeres.

El problema en cuestión se observa a escala mundial, a pesar de que la tasa de matriculación en la educación superior demuestra una tendencia positiva, en carreras relacionadas a las áreas de STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemática/ en inglés, proviene de Science, Technology, Engineering and Mathematics) en la mayoría de los países, la participación femenina continúa siendo desigual (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO-IESALC], 2021). Actualmente en Argentina persiste un incremento de la matrícula en las universidades nacionales. Entre los años 2009 y 2018, según los datos oficiales de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), se ha registrado un crecimiento del 25,5% en la matrícula, un aumento del 41,3% de nuevos inscriptos y un incremento del 35,3% entre los egresados (SPU, 2020).

De acuerdo con la fuente oficial de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, 2022), la tasa de participación de las mujeres en carreras de pregrado y grado en el año 2021 fue del 61,2% estudiantes regulares, 62,6% nuevas inscriptas y 63,5% egresadas. Sin embargo, al analizar la participación de mujeres en cada rama, es posible observar que un número significativo de ellas elige las Ciencias Humanas (72,5%) y Ciencias de Salud (75,9%). Mientras que, en un porcentaje menor, se ubican las Ciencias Aplicadas que representan el 40,1% de la matrícula total (SPU, 2022).

Tabla 1. *Porcentaje de estudiantes mujeres en el sistema universitario argentino*

Año 2021	Estudiantes regulares	Nuevas inscriptas	Egresadas
	61,2	62,6	63,5
Total	61,2	62,6	63,5

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la SPU (2022).

Es posible visualizar que aún continúa siendo escasa la participación de las mujeres en carreras de ingeniería e informática dado que, históricamente, fueron disciplinas con un sólido contenido técnico y con grandes diferencias entre mujeres y varones en los procesos de socialización familiar y educativo, como así también la presencia de estereotipos de género (Pinkasz y Tiramonti, 2006).

Teniendo en cuenta ese contexto, a partir del año 2003 en Argentina se diseñaron e implementaron políticas universitarias para el fortalecimiento en carreras STEM. En particular, durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007- 2015), se llevaron a cabo una serie de programas. Por ejemplo, el Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería (PROMEI) I y II con el objetivo de promover la formación de Ciclos Generales de Conocimientos Básicos (CGCB) que permita mejorar la organización académica y proponer estrategias pedagógicas y de acompañamiento en las trayectorias de los estudiantes durante los dos primeros años de la carrera (García de Fanelli, 2013), a través de la incorporación de un sistema de tutorías para mejorar la permanencia. Asimismo, se crearon programas de becas para fomentar la inscripción y aumentar la tasa de permanencia y egreso de carreras STEM, así como el Programa de Becas de la Fundación Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF) y el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB). A pesar del diseño e implementación de los programas, la matrícula de estudiantes mujeres continúa siendo más baja respecto de la matrícula de varones en ingeniería e informática, a nivel nacional al momento de esta publicación entre los años 2020 y 2021.

De acuerdo a la problemática planteada, es posible encontrar de manera aislada en Universidades Nacionales (UUNN), políticas institucionales para el fortalecimiento en carreras STEM. En este caso, la Universidad Nacional de

Hurlingham (UNAHUR en Argentina) diseña un Programa de becas Estímulo a Carreras que tiene por objetivo acompañar las trayectorias de estudiantes mujeres de carreras de pregrado: Tecnicatura Universitaria en Informática, Tecnicatura Universitaria en Metalurgia y Tecnicatura Universitaria en Energía Eléctrica; y carreras de grado: Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería Eléctrica y Licenciatura en Informática, correspondientes al Instituto de Tecnología e Ingeniería (ITI).

Por su parte, durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003- 2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007- 2015) se crearon UUNN en el conurbano bonaerense con orientación en ingeniería e informática, a partir de diagnósticos del contexto productivo a nivel local. Además, en las UUNN del conurbano bonaerense, gran parte de los estudiantes son primera generación en sus familias en acceder al sistema de educación superior (Chiroleu, 2018).

El artículo describe y analiza el desarrollo del Programa de Becas Estímulo de la UNAHUR (Argentina) y su incidencia en el fortalecimiento de la matrícula de estudiantes mujeres en carreras de pregrado: Tecnicatura Universitaria en Informática, Tecnicatura Universitaria en Metalurgia y Tecnicatura Universitaria en Energía Eléctrica; y carreras de grado: Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería Eléctrica y Licenciatura en Informática del ITI en la UNAHUR en los años 2020 y 2021 contexto de pandemia por COVID-19. La información utilizada forma parte de una investigación de mayor alcance, en curso. Por esta razón, se aproxima a resultados preliminares sin pretender realizar generalizaciones.

El artículo está organizado en tres secciones. En la primera, presentamos un breve recorrido de las políticas universitarias durante el período 2003-2015 haciendo foco en las mujeres en la educación superior, en particular, en las carreras de ingeniería e informática. En la segunda sección exponemos la metodología empleada y los resultados preliminares a partir del estudio realizado. Finalmente, abordamos las conclusiones.

2. POLÍTICAS UNIVERSITARIAS EN ARGENTINA EN EL PERIODO 2003- 2015 Y EL ACCESO DE MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A partir del año 2004 la sanción de normas y leyes en Argentina, así como la Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26.058, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 y la Ley de Educación Nacional 26.206 se vinculan con la

necesidad de fortalecer al nuevo modelo de país productivo (Chiroleu y Iazzetta, 2012). Las políticas universitarias en Argentina durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003- 2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007- 2015), se orientaron a la calidad, inclusión, democratización, financiamiento educativo y fortalecimiento de las universidades (Chiroleu y Iazzetta, 2012; Pérez Rasetti, 2012). En lo que refiere a la educación universitaria, la bibliografía sobre el tema sostiene que, durante los primeros años de gobierno, las políticas en el sector universitario resultaron ser fragmentarias y no sistemáticas (Chiroleu y Iazzetta, 2012; Marquina, 2012). En este marco, se observa el vínculo de las políticas con las urgencias y necesidades prioritarias del gobierno como consecuencia de la crisis económica y social del año 2001 (Chiroleu y Iazzetta, 2012).

Dentro de este orden de ideas, durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003- 2007) el Estado llevó a cabo el rol de acompañar con fondos presupuestarios los procesos para la mejora y acreditación de carreras de grado (Casajús y Garratte, 2012; Burke, 2012) desde el Programa de Calidad Educativa. En el año 2004, se llevó a cabo un trabajo con las ingenierías a partir de políticas destinadas al Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería. Por consiguiente, entre los años 2005 y 2008 se desarrolló el Programa de Mejoramiento de la Ingeniería (PROMEI) I y II y el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en Agronomía (PROMAGRO) con el objetivo de mejorar la enseñanza de las carreras prioritarias y de interés público pues son de gran relevancia para el desarrollo económico y productivo local y regional (Casajús y Garratte, 2012; Burke, 2012). En principio, el PROMEI promovió la formación de Ciclos Generales de Conocimientos Básicos (CGCB) con el propósito de mejorar la organización académica y proponer estrategias pedagógicas que se relacionen con los problemas del acceso, permanencia y acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes durante los dos primeros años de la carrera (García de Fanelli, 2013). Además, otra línea de acción del PROMEI I y II fue la incorporación del sistema de tutorías para el acompañamiento en la matrícula y la tasa de abandono.

Cabe considerar que, luego de iniciar el PROMEI I hasta el año 2013, la cantidad de nuevos inscriptos en carreras de ingeniería cayó el 0,4%, sin embargo, la tasa de egreso aumentó el 2,6% (García de Fanelli, 2015). Además, las universidades continuaban con la acreditación de carreras y la evaluación

institucional a partir de las políticas institucionales (Burke, 2012), que surgieron del diagnóstico de la formación en las carreras de ingenierías. Resulta pertinente resaltar que, en el desarrollo del estudio diagnóstico, se detectaron obstáculos en la formación de las ciencias básicas, el desgranamiento durante los primeros años, la tasa de egreso y extensión de la carrera según el plan de estudios (Casajús y Garratte, 2012; Burke, 2012).

En referencia a los programas de becas, a partir del año 2008 se implementaron el Programa Nacional de Becas del Bicentenario (PNBB) y el Programa Nacional de Becas para Carreras de Grado del Área TIC (PNBTIC) en carreras estratégicas como las ingenierías y las vinculadas a la Tecnología con el objetivo de incrementar la matrícula en disciplinas consideradas prioritarias (Marquina, 2012). Asimismo, en el 2013 se creó el programa de Becas de la Fundación Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF). También, en el año 2021 en el contexto de pandemia por COVID-19, se diseñó el Programa Nacional de Becas Estratégicas Manuel Belgrano para fomentar el acceso, la permanencia y egreso de estudios de pregrado y grado como las ingenierías e informática.

Por otra parte, entre los años 2007 y 2015 se crearon nuevas UUNN: la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), José C. Paz (UNPAZ), Avellaneda (UNDAV), Moreno (UNM) y del Oeste (UNO), ubicadas en el conurbano bonaerense. También, la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe) y Tierra del Fuego (UNTF) (Mendonça, 2019). Dentro de este orden de ideas, a partir del año 2014 se fundaron tres nuevas universidades nacionales en el conurbano bonaerense: Hurlingham (UNAHUR), Scalabrini Ortiz (UNSO) y Guillermo Brown (UNaB). Las nuevas universidades creadas entre el 2007 y 2015 trabajaron conjuntamente con los distintos Ministerios Nacionales desde el Plan Estratégico Agroindustrial y Agroalimentario y el Plan Estratégico Industrial 2020; como así también el Plan Estratégico de Formación de Ingenieros (PEFI) 2012- 2016. Además, se crearon carreras de grado y pregrado, como las ingenierías e informática, que se vinculan con el perfil del sector productivo de la zona geográfica y se caracterizan por ser relevantes de acuerdo al Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva Argentina 2020 (Mendonça, 2019).

En lo que refiere al acceso de las mujeres en la educación superior, cabe destacar que hace más de un siglo las estudiantes ingresaron a los estudios superiores se inició un proceso de feminización de la matrícula en la educación su-

perior (Palermo, 2012; Panaia, 2014; Arias, 2017). Sin embargo, aún persiste un sesgo de género en la matrícula de carreras de ciencias aplicadas conformadas mayoritariamente por varones (Palermo, 2006; Palermo, 2012; Panaia, 2014; Gallego Morón, 2017; Costa, Calandra y Sagastume, 2020). Desde los aportes teóricos de un conjunto de autores, se observa que históricamente las disciplinas STEM han representado estereotipos de género, espacios de poder “masculino” (Costa, Calandra y Sagastume, 2020) y un fuerte contenido técnico (Pinkasz y Tiramonti, 2006; Panaia, 2012) produciendo desigualdades en la composición de la matrícula en estudios de pregrado y grado como las ingenierías e informática.

En este escenario, resulta pertinente el fortalecimiento en el acceso de estudiantes mujeres en ingeniería e informática para el desarrollo productivo y tecnológico que demanda la sociedad. Cabe considerar que, si bien existe una agenda pública que considera la problemática en cuestión, aún se observa la ausencia de una agenda de género (Jacinto, 2020) que se ocupe específicamente de irrumpir la desigualdad de género preexistente en carreras de ingeniería e informática.

A pesar de que se crearon distintos programas, cabe mencionar que no son específicos para el fortalecimiento de la matrícula de la población femenina en las carreras mencionadas. Por el contrario, sólo es posible encontrar casos aislados, así como la UNAHUR. En el año 2018 a través de la Resolución N° 082/2018 se implementó el Programa de Desarrollo de Políticas universitarias de Igualdad de Género con el objetivo de contrarrestar los sesgos de género existentes y la incorporación igualitaria de mujeres en carreras de ingeniería e informática. Consecuentemente, en el año 2019 se creó el Programa de Becas Estímulo a Carreras para el acompañamiento de las trayectorias de estudiantes mujeres de estudios de grado: Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería Eléctrica y Licenciatura en Informática, y estudios de pregrado: Tecnicatura Universitaria en Metalurgia, Tecnicatura Universitaria en Energía Eléctrica y Tecnicatura Universitaria en Informática ofrecidas en el ITI de la UNAHUR. El objetivo del Programa es reconocer el desempeño académico y fomentar la inscripción en estas carreras.

Por otra parte, diversos autores señalan que históricamente las áreas STEM representaron estereotipos de género y sostienen que existe un imaginario social que tiende a relacionar al científico con varones y como un espacio de

poder “masculino”, en contraste con las tareas de cuidado y crianza que se les asigna a las mujeres dentro del ámbito doméstico como consecuencia de los procesos de socialización educativo y familiar que atraviesan varones y mujeres (Costa et.al., 2020; Gallego Morón, 2018; Pinkasz y Tiramonti, 2006). En esta misma línea, las desigualdades de género en la elección de carreras STEM, se vinculan con la interacción entre docentes y estudiantes, los sesgos en los procesos de evaluación y las diferencias en habilidades e intereses entre estudiantes varones y mujeres (Petrucci et al., 2019).

Otras líneas de interpretación postulan que la elección de las mujeres en estas carreras, se vincula con la identidad personal, la confianza y las trayectorias escolares (Mosconi, 1998 en Palermo, 2012). En otras palabras, la tendencia de las mujeres en elegir carreras “masculinas” se relaciona con la familiaridad en estas disciplinas en la educación secundaria (Palermo, 2012). Asimismo, en distintas investigaciones se evidencia que, por un lado, las trayectorias y las historias familiares inciden en la elección de las carreras de las mujeres (Palermo, 2006). Por otro lado, los sesgos de género en el mercado laboral, así como la industria de software (Jacinto, 2020), representa un obstáculo para las mujeres dado que se encuentran con mayores dificultades en el momento de obtener un empleo. Además, cabe destacar que, en una diversidad de casos, el trabajo remunerado resulta incompatible con el trabajo de cuidado de niños, niñas y/o adultos a cargo, pues la actividad laboral remunerada representa una cantidad de horas significativa (Palermo, 2012; Ceballos Acasuso y Duré, 2018).

Dentro de este orden de ideas, otros estudios sostienen que aún continúa la diferenciación en las ocupaciones y cargos jerárquicos entre varones y mujeres, basándose en los roles y estereotipos de género (Pinkasz y Tiramonti, 2006, Gallego Morón, 2018) que inician en las primeras etapas de socialización.

A partir de este contexto, el problema que aboca este estudio es el abordaje del Programa de Becas Estímulo y su incidencia en el fortalecimiento de la matrícula de estudiantes mujeres en carreras de grado y pregrado mencionadas en párrafos anteriores. Sin embargo, cabe destacar que existen otras variables que inciden en la elección de estas carreras, así como las modificaciones en el mercado de trabajo en general y en particular —en áreas de ingeniería y tecnología—, las representaciones sociales de los diversos actores involucrados, las transformaciones intergeneracionales, las organizaciones sociales

en defensa de los derechos humanos y en particular, los derechos de las mujeres y diversidades, entre otras.

En el siguiente apartado, se desarrolla la metodología empelada en el estudio.

3. METODOLOGÍA

Para la investigación se propone una metodología cualitativa: el estudio de casos, con el objetivo de proporcionar datos en un contexto determinado a partir de la utilización de fuentes primarias y secundarias. Para ello, se utilizaron documentos, resoluciones y proyectos institucionales de la UNAHUR. También, se llevó a cabo la realización de una (1) entrevista a un actor institucional.

En primer lugar, se analizaron tres informes: informe de Género del ITI, informe del Programa Beca Estímulo y el informe sociodemográfico de Ingresantes 2016- 2021. En segundo lugar, se estudiaron dos resoluciones: la Resolución N° 082/2018 Programa de desarrollo de políticas universitarias de igualdad de Género y la Resolución N° 213/19 Creación del Programa Becas de Estímulo a carreras de ingeniería e informática para mujeres de la UNAHUR.

Además, se emplearon fuentes cuantitativas a partir de las estadísticas universitarias de la SPU para describir y analizar la matrícula, además, dilucidar la permanencia y egreso en carreras de ciencias aplicadas. En particular, el grupo perteneciente a estudiantes mujeres.

Posteriormente, en referencia a las unidades de análisis, se reseña y explora el Programa de Becas Estímulo durante los años 2020 y 2021, en el contexto de pandemia por COVID- 19, y su incidencia en la matrícula de estudiantes mujeres en carreras de ingeniería e informática.

4. RESULTADOS

En el año 2018 se crea el Programa de Desarrollo de Políticas Universitarias de Igualdad de Género de la UNAHUR con el objetivo principal de transversalizar la perspectiva de géneros en el ámbito académico; en las actividades de extensión y áreas vinculadas con lo institucional; en la investigación y producción de conocimiento. En este marco, se diseñan e implementan políticas de reconocimiento, desde la justicia social y derechos.

Dentro de ese objetivo, en el año 2019 se crea el Programa de Becas Estímulo a mujeres en las carreras de ingeniería e informática, a partir de la Resolución

N° 213/19 en el marco de las actividades de extensión del Programa de Desarrollo de Políticas Universitarias de Igualdad de Género de la UNAHUR.

El Programa de Becas Estímulo se presentó con dos líneas principales de acción. La primera, fortalecer la matrícula, permanencia y graduación de estudiantes mujeres de carreras consideradas históricamente para varones, como ingeniería e informática, a través de la incorporación igualitaria en estos estudios de pregrado y grado. La segunda, el acompañamiento de las trayectorias académicas de las estudiantes con un estipendio económico que les permitiera el desarrollo profesional desde una perspectiva de género y justicia social, a partir de la demanda del sector productivo y tecnológico a nivel local.

La primera convocatoria del Programa Beca Estímulo se realiza en el año 2019. En el 2020 se inicia la implementación. Por aquel entonces, en el contexto de emergencia sanitaria por COVID- 19, la UNAHUR a partir de la disponibilidad de los recursos y teniendo en cuenta las urgencias del territorio- a raíz de la pandemia-, otorgó 50 becas para estudiantes mujeres de estudios de pregrado del ITI: 20 becas para estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Informática, 17 asignaciones de becas para la Tecnicatura Universitaria en Energía Eléctrica y 13 para la Tecnicatura Universitaria en Metalurgia (Informe de Género del ITI- UNAHUR, 2021).

Por añadidura, en el año 2021 el 69,1% de las ingresantes en la UNAHUR, representaron a mujeres. Sin embargo, en particular en el ITI, la situación es opuesta, ya que siete de cada diez estudiantes son varones en ese Instituto (Informe Programa Beca Estímulo, 2021).

Tabla 2. *Porcentaje de estudiantes ingresantes mujeres en UNAHUR*

Año 2021	Ingresantes mujeres en UNAHUR	Ingresantes mujeres ITI
	69,1	30,2
Total	69,1	30,2

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del Informe del Programa Beca Estímulo (2021).

De acuerdo con los datos de la SPU (2022), resulta pertinente resaltar que las estudiantes mujeres en el sistema universitario argentino representan un porcentaje significativo (61,2%) en el año 2021. Mientras que, en carreras de ciencias aplicadas, es menor (40,1%).

Cabe mencionar que, existen diversos factores que inciden en la elección de carreras de ingeniería e informática, así como las modificaciones en el mercado de trabajo en general y en particular —en áreas de ingeniería y tecnología—, las representaciones sociales de los diversos actores involucrados, las transformaciones intergeneracionales, las organizaciones sociales en defensa de los derechos humanos y en particular, los derechos de las mujeres y diversidades, entre otros.

En el caso particular de este estudio, se interpreta a partir de las respuestas obtenidas por la entrevista y los datos presentados, que el Programa de Becas Estímulo favoreció y estimuló la elección de la carrera por parte de las estudiantes mujeres.

Cabe señalar que en el año 2021- en el contexto de pandemia y emergencia sanitaria-, se otorgaron un total de 30 nuevas becas: 10 para estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Informática, 10 para la Tecnicatura Universitaria en Energía Eléctrica y 10 para la Tecnicatura Universitaria en Metalurgia (Informe de Género del ITI- UNAHUR, 2021).

En palabras del entrevistado:

De las 30 nuevas, fueron todas de ingresantes. Porque las estudiantes que venían estudiando, ya tenían las becas del 2020. Hubo estudiantes que venían pensando en [inscribirse a] Diseño Industrial y porque estaba la beca eligieron a Ingeniería Metalúrgica o eléctrica. (Entrevista N° 1, 30 de octubre de 2021)

Entre los años 2020 y 2021, se observa un incremento en la participación de ingresantes mujeres en estudios de pregrado - tecnicaturas universitarias en Informática, Energía Eléctrica, Metalurgia, Diseño Industrial, Mantenimiento Industrial y Mantenimiento Hospitalario— y grado —Ingenierías Eléctrica y Metalúrgica y licenciaturas en Diseño Industrial e Informática— del ITI. En particular, en el año 2020 en el mismo marco de la emergencia sanitaria, se observan 264 nuevas inscriptas en estudios de pregrado y grado en el ITI. Mientras que, en el 2021 se visualiza un aumento de 502 nuevas inscriptas (Informe de Género del ITI- UNAHUR, 2021).

Tabla 3. *Nuevas inscriptas en estudios de pregrado y grado del ITI***Periodo 2018 - 2021**

Año de ingreso	Nuevas inscriptas
2018	131
2019	144
2020	264
2021	502
Total	1041

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del Informe del Programa Beca Estímulo (2021).

En efecto, se puede inferir que, una de las variables de incidencia en el incremento de la matrícula de estudiantes mujeres en el ITI, se asocia con el desarrollo de las políticas institucionales en el marco del Programa Becas Estímulo. No obstante, resulta pertinente considerar que existen otras variables de contexto, como es el caso de la emergencia sanitaria entre los años 2020 y 2021, en el que las UUNN debieron reconfigurar el formato de clases y trasladar la presencialidad a la dimensión virtual.

En referencia a las becas Estímulo otorgadas, en el año 2021 la proporción fue inferior a las del año anterior. En base a la información obtenida, se interpreta que las prioridades de agenda educativa entre los años 2020 y 2021, se relacionaron con el escenario social, económico y educativo en el contexto de pandemia por COVID- 19.

En lo que atañe a la tasa de matriculación entre las ingresantes del ITI y los demás institutos de la UNAHUR: Instituto de Salud Comunitaria, Instituto de Biotecnología e Instituto de Educación, entre los años 2020 y 2021 se observa un crecimiento estable en la matrícula en los Institutos de Salud Comunitaria y el Instituto de Biotecnología. En particular, en el ITI, se produjo un incremento notorio en la tasa de matrícula, que coincide con el inicio del Programa.

Si se analizan los datos por género en el periodo mencionado, la inscripción de varones en estudios de pregrado en el ITI, se observa un crecimiento interanual del 38,3% frente al 75,4% de aumento de nuevas ingresantes mujeres (Informe Programa de Becas Estímulo, 2021).

Cabe resaltar que el Programa de Beca Estímulo es una política institucional de reciente creación. Por ello, aún no existe una evaluación de resultado final.

Sin embargo, se explicitan datos relevantes para describir la incidencia del Programa en el ingreso universitario. En el año 2020, se evidencia un crecimiento porcentual de ingresantes mujeres en el ITI. En el 2019 el 18% de ingresantes, mientras que, en el 2021, fue el 25% (Informe Programa Beca Estímulo, 2021).

A la luz de los resultados preliminares, se ve reflejado un incremento de la matrícula femenina durante los años analizados, que coincide con la implementación del Programa. No obstante, este estudio es una primera aproximación y forma parte de una investigación más extensa en la que se analizan y exploran otras variables que también inciden en la matrícula de estudiantes mujeres en carreras de ingeniería e informática.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis presentado en el artículo, muestra que, el Programa de Becas Estímulo forma parte de una experiencia innovadora en el marco de las políticas institucionales de la UNAHUR, que se implementó en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID 19 entre los años 2020 y 2021. A partir del análisis, se presenta una aproximación a las conclusiones respecto de la incidencia del Programa de Becas Estímulo en el fortalecimiento de la matrícula de mujeres en las carreras de pregrado –Técnicaturas Universitarias- y grado – Ingenierías y Licenciatura en Informática- del ITI en los años 2020 y 2021.

Se realizó el análisis del contexto, en segundo lugar, un breve recorrido de las políticas universitarias en las carreras de Ingeniería e Informática, en particular en la matrícula de estudiantes mujeres. Por último, la metodología empleada y los resultados preliminares.

A la luz del trabajo, el acceso a los estudios universitarios y el ingreso universitario se relaciona con la multiplicidad de variables.

En este estudio se analizó la implementación del Programa de Beca Estímulo de la UNAHUR como política institucional para el fortalecimiento de la matrícula de estudiantes mujeres en áreas STEM. Se observó que las becas forman parte de un dispositivo institucional relevante en el acceso a la universidad en el momento de la inscripción. Sin embargo, a lo largo del trabajo no se avanzó en profundizar otras variables que inciden en la matrícula de estudiantes mu-

jeros en las carreras mencionadas, pues forma parte de una investigación más amplia y compleja en curso.

A partir del desarrollo de políticas de acceso y permanencia de estudiantes en estas áreas de estudio, en Argentina se ha observado un incremento de estudiantes mujeres en el sistema universitario nacional mayor que la matrícula de estudiantes varones. Sin embargo, continúa siendo menor la matrícula de estudiantes mujeres en carreras STEM.

Se considera necesario la presencia de mujeres en ingeniería e informática para el desarrollo tecnológico, productivo, económico y social de la sociedad. Para ello, resulta pertinente la implementación de políticas institucionales de las UUNN en áreas STEM con perspectiva de género.

En las nuevas UUNN del conurbano bonaerense, las estrategias institucionales como el Programa de Becas Estímulo, amplían el acceso a los estudios universitarios de mujeres en carreras consideradas históricamente para varones y de este modo, se generan sociedades más justas.

Por otra parte, si bien se observó un incremento significativo de nuevos inscriptos, en los años analizados, en particular en carreras de pregrado y grado del ITI el 75% de la matrícula fueron estudiantes varones.

El estudio presentado del Programa de Becas Estímulo, como parte de las estrategias institucionales que se analizaron a la luz de las fuentes secundarias, demostró que en el año 2021 en el escenario de la emergencia sanitaria por COVID- 19, la matrícula de mujeres en el ITI fue el 25%. Corresponde a un aumento significativo de siete puntos porcentuales respecto del año 2019.

Finalmente, el trabajo presentado no pretende agotarse en estas conclusiones que son preliminares, sino abordar una primera aproximación al estudio, a partir de las fuentes primarias y secundarias disponibles. En particular, en investigaciones en curso, profundizar la temática con la utilización de otras fuentes y aportes teóricos. En trabajos futuros se analizará la efectividad de las Becas Estímulo en el acceso, la permanencia y egreso de las estudiantes mujeres, a través de un análisis estadístico de los datos del Sistema de Información Universitaria (SIU) Guaraní.

REFERENCIAS

- Arias, A. (2017). *Mujeres universitarias en la Argentina. Algunas cuestiones acerca de la Universidad Nacional de La Plata en las primeras décadas del siglo XX*. [Trabajo Final de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata]. <https://bit.ly/43ECfRQ>
- Burke, M. (2012). Políticas de evaluación: rupturas y continuidades. En A. Chiroleu, M. Marquina, E. Rinesi (Eds.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. (pp. 199-217). UNGS.
- Casajús, R. y Garatte, L. (2012). Programas de mejora de la calidad en carreras de ingeniería: entre las determinaciones de la política estatal y la autonomía de las instituciones universitarias. En A. Chiroleu, M. y Marquina, E. Rinesi (Eds.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. (pp. 219-253). UNGS.
- Ceballos Acasuso, M. y Duré, D. (2018). Representación femenina en estudiantes de carreras de ingenierías tecnológicas, en UTN Facultad Regional Resistencia. Primeras Jornadas Internacionales de Estudios de Género del Nordeste Argentino y Países Limítrofes UNNE Facultad de Humanidades – CIDEG. Resistencia, 9 y 10 de agosto de 2018.
- Costa, A.; Calandra, M. & Sagastume, J. (2020). Motivación por estudiar carreras de ingeniería: un estudio con perspectiva de género en la facultad de ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. *Revista Binacional Brasil-Argentina Diálogo entre as ciência*, (1), pp. 15-33. <https://bit.ly/44xa2h3>
- Chiroleu, A., y Iazzetta, O. (2012). La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner. En A. Chiroleu, M. Marquina, E. Rinesi (Eds.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. (pp. 27-48). UNGS.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2013-2015). *Educação em Revista*, (34), pp. 1-26. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176003>
- Gallego Morón, N. (2018). Discriminación de Género en el Sistema Universitario Argentino. *Revista Estudios Feministas* 26 (2), pp. 1-18. <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n251339>

- García de Fanelli, A. (2013). Políticas públicas para la mejora de la calidad de las carreras de ingeniería: Estudio de caso del PROMEI en la Argentina. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, 5 (6), pp. 72-96. <https://bit.ly/3Y0bDtm>
- García de Fanelli, A. (2015). Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario*, (7), pp. 7-24. <https://bit.ly/3pVRHv5>
- Grinsztajn, F. y Lerch, C. (2017). Políticas de formación de ingenieros en la Argentina entre 2002-2014. *Revista Argentina de Ingeniería*, (10), pp. 95-104. <https://bit.ly/44Y2fJb>
- Jacinto, C.; Millenaar, V.; Roberti, E.; Burgos, A. y Sosa, M. (2020). Mujeres estudiantes en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), pp. 432-450. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16605>
- Marquina, M. (2012). ¿Hay una política universitaria K? Posibles respuestas a partir del análisis del financiamiento. En A. Chiroleu, M. Marquina, & E. Rinesi, *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. UNGS.
- Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015). Dossier “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, (43), pp. 7 a 16.
- Mendonça, M. (2019). *La UNAHUR en marcha: memorias, proyectos y desafíos*. Villa Tesei: Libros de UNAHUR.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? UNESCO IESALC. <https://bit.ly/3Dohr6z>
- Palermo, A. (2012). Estrategias y Proyectos profesionales de las estudiantes de carreras “masculinas”. De Prácticas y discursos/ Universidad Nacional del Nordeste/ *Centro de Estudios Sociales*, 1 (1), 1-33. <https://bit.ly/3K75qWY>
- Palermo, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4, (7), 11-46. <https://bit.ly/3K76tpG>
- Panaia, M. (2014). La inclusión de la mujer en la profesión de ingeniería. *Revista Virajes*, 16 (1), 19-43. <https://bit.ly/3Q0V1v>

- Pérez Rasseti, C. (2012). La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas. En A. Chiroleu, M. Marquina, & E. Rinesi, *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. UNGS.
- Petrucci, D.; Bergero, P., y Pedrosa, J. (2019). Sobre la elección de carreras científicas y tecnológicas. *Revista de Enseñanza de la Física*, 31, No. Extra, 589-596. <https://bit.ly/46ZQP9G>
- Pinkasz, D. y Tiramonti, G. (2006). Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina. En: *Equidad de género y reformas educativas Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Hexagrama Consultoras Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO– Buenos Aires. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –IESCO– Universidad Central de Bogotá.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2020). *Mujeres en el sistema universitario argentino-Estadísticas 2018-2019*. SPU. <https://bit.ly/3Q2KgwL>
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2022). *Mujeres en el sistema universitario argentino 2021-2022*. <https://bit.ly/44VBTY4>
- Universidad Nacional de Hurlingham. (2021). Informe de Género del Instituto de Tecnología e Ingeniería de la UNAHUR.
- Universidad Nacional de Hurlingham. (2021). Informe Programa Becas Estímulo. UNAHUR.
- Universidad Nacional de Hurlingham. (2021). Informe sociodemográfico de Ingresantes 2016-2021. UNAHUR
- Universidad Nacional de Hurlingham. (2018). Resolución N° 082/2018 Programa de Desarrollo de políticas universitarias de igualdad de género de la Universidad Nacional de Hurlingham. UNAHUR <https://bit.ly/3Ku0LNl>
- Universidad Nacional de Hurlingham. (2019). Resolución N° 213/19 Creación del Programa Becas de Estímulo a carreras de ingeniería e informática para mujeres de la Universidad Nacional de Hurlingham. UNAHUR <https://bit.ly/3OohaGX>