



unesco

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

Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe

Una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO

Diez ejes para pensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe

Una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO ¹

UNESCO IESALC, 2022

¹ 7 de abril de 2022

Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia, y por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Edificio Asovincar, 1062-A. Av. Los Chorros con Calle Acueducto, Altos de Sebuacán. Caracas, Venezuela. Info-IESALC@unesco.org

© UNESCO 2022

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Diseño gráfico y montaje: UNESCO IESALC

Foto de la portadaPatrik Göthe en Unsplash, sin restricciones de copyright conocidas

Fotos de secciones: Changbok Ko (p.13), ThisisEngineering, (p. 17 y 23), Mr Bochelly (p.30), Igor Rodrigues (p.36), CDC (p.41), Green Chameleon (p. 46), UX Indonesia (p. 51), Kyle Glenn (p. 57) y Paul Skorupskas (p.63) en Unsplash, sin restricciones de copyright conocidas.

Este informe y todos sus materiales puede ser descargado en www.iesalc.unesco.org

Autores: Dr. Francisco Zamorano Figueroa y Dra. Victoria Galán-Muros

Comunicación: Sara Maneiro

Agradecimientos: Se agradecen las revisiones y comentarios del equipo de analistas de UNESCO-IESALC, principalmente de Mauricio Escribens, Alep Blancas y Jaime Roser Chinchilla y el liderazgo del Dr. Francesc Pedró



unesco

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

Prólogo

La UNESCO anunció la Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior que se celebrará en Barcelona en mayo de 2022, invitando a las distintas oficinas regionales a realizar consultas preparatorias. En este contexto, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) inició un amplio proceso de consulta, conjuntamente con la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Banco Santander, de la cual este documento es parte integrante.

La Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO es un encuentro internacional para fomentar el diálogo global, la reflexión y el debate sobre la educación superior, que se organiza una vez cada década. Esta nueva Conferencia Mundial traerá consigo nuevos conocimientos, ideas innovadoras, alianzas creativas y una coalición ampliada y revitalizada de la comunidad internacional de educación superior en apoyo de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. En esta tercera edición, el objetivo final es el de contribuir a diseñar la agenda en materia de educación superior que la UNESCO promoverá en los próximos diez años y así contribuir a un mejor desarrollo de las políticas de calidad y de equidad en educación superior en todo el mundo. Para ello es imprescindible garantizar la máxima apertura y transparencia, facilitando que cualquier actor pueda expresar sus puntos de vista y proponer sus prioridades.

Por comparación a las dos ediciones previas, esta Conferencia Mundial se diferencia fundamentalmente en dos cosas. La primera es que, gracias al impulso que el uso de las tecnologías para la comunicación ha recibido durante la pandemia, se propone por vez primera una conferencia híbrida, es decir, una conferencia que combinará los intercambios entre las personas participantes presencialmente y aquellas otras que lo harán a través de una plataforma específicamente diseñada para este fin. En más de un sentido, puede ser tomada como una prueba piloto de lo que, a partir de ahora, serán las conferencias de la UNESCO: híbridas y con la voluntad de favorecer aún más una participación inclusiva. La segunda diferencia radica en el énfasis del objetivo final: no se persigue una declaración consensuada entre los Estados Miembros, sino rediseñar la agenda de la educación superior de la UNESCO para los próximos diez años, proponiendo una nueva hoja de ruta inspiradora a escala global a la vez que significativa y relevante a escala local.

América Latina y el Caribe es la única región del mundo, más allá de las instituciones de la Unión Europea, que tiene su propio acervo en materia de conferencias regionales de educación superior. Suponen un esfuerzo encomiable por encontrar consensos a escala regional que permitan el desarrollo de la educación superior con mayor calidad, equidad e inclusión. En más de un sentido, la región tiene la fortuna de contar con este patrimonio que tiene que ser llevado a los debates en la Conferencia Mundial. De hecho, ya está presente a través de las declaraciones finales de las tres conferencias regionales previas. Es importante destacar el papel que, en este sentido, la Oficina de Seguimiento de la CRES 2018, que cuenta con el apoyo del IESALC, estaría llamada a desempeñar para mantener el énfasis en los compromisos ya adquiridos. Pero no hay que olvidar que, desde la exitosa Conferencia Regional de Córdoba en 2018, donde se conmemoró la Declaración de Córdoba de 1918, la pandemia ha trastocado completamente tanto el contexto como la realidad de la provisión de educación superior en la región.

La UNESCO es plenamente consciente de las dificultades que la pandemia ha generado para organizar, como tal vez hubiera sido deseable, conferencias regionales. Precisamente por esta razón ha sugerido que las oficinas regionales y en el caso de América Latina y el Caribe UNESCO IESALC, organicen amplias consultas participativas y abiertas cuyos resultados sean llevados a la Conferencia Mundial. En nuestro caso, hemos querido completar esta consulta participativa con debates abiertos, uno por cada uno de los diez temas que configuran la agenda de la Conferencia Mundial, a los que hemos invitado a representantes de los distintos actores: gobiernos, instituciones de educación superior, organizaciones de profesores y de estudiantes, así como a redes regionales y especialistas académicos, empezando por las direcciones de las cátedras UNESCO sobre educación superior.

En definitiva, queremos propiciar que la riqueza y la diversidad de perspectivas encuentren vías de expresión, respetando al mismo tiempo que ellas mismas puedan generar sus propios procesos consultivos y llevar directamente sus propuestas a la Conferencia Mundial. El carácter híbrido de esta conferencia facilitará una altísima participación que convierta esta tercera edición en un nuevo hito.

Tras la pandemia, necesitamos retomar la conversación para reafirmar los principios fundamentales que la UNESCO propugna en educación superior: que es un bien público y social y que, por consiguiente, existe un derecho universal a ella, por una parte, y que, por otra, el Estado es el garante de ese derecho. Otro principio es garantizar la imprescindible autonomía institucional de las universidades, que las hace no solo formadoras de personas sino generadoras de conocimientos y saberes y transformadoras de nuestras sociedades.

Las conclusiones de cada uno de los coloquios, así como de la consulta abierta se han ido haciendo públicos progresivamente y quien lo ha deseado ha podido hacer sus aportaciones y comentarios. El resultado final, junto a las restantes aportaciones que se hagan llegar a través de los canales que la UNESCO ha dispuesto, servirá para alimentar las discusiones que tendrán lugar en la Conferencia Mundial

Esta consulta regional es solo una de las múltiples actividades que, en el marco de los trabajos preparatorios de la Conferencia Mundial se están desarrollando, tanto en nuestra región como en otras. Nos enorgullece poder contar como socios a la SEGIB y a la OEI, que son junto con la UNESCO, los dos organismos multilaterales más importantes en materia de educación superior en la región, así como con el BID, que financia un número importante de proyectos en materia de calidad y equidad en el sector en distintos países; y Banco Santander, que es a escala mundial, y también de la región, la principal fuente de ayudas financieras a los estudiantes universitarios. Pero es importante destacar que no buscamos declaraciones conjuntas, sino propiciar los debates desde perspectivas distintas y complementarias; en definitiva, que una pluralidad de voces, que representan la riqueza de la región, encuentre un canal más de expresión.

Francesc Pedró
Director de UNESCO IESALC

Contenido

| | |
|---|-----------|
| Introducción..... | 10 |
| 1. Impacto del COVID-19 en la Educación Superior en América Latina | 11 |
| 2. Educación superior y los Objetivos de Desarrollo Sostenible | 15 |
| 3. Inclusión en la Educación Superior | 20 |
| 4. Calidad y relevancia de los programas | 26 |
| 5. Movilidad académica en la educación superior | 32 |
| 6. Gobernanza de la educación superior..... | 37 |
| 7. Financiamiento de la educación superior | 42 |
| 8. Producción de datos y conocimiento..... | 47 |
| 9. Cooperación internacional para mejorar sinergias..... | 53 |
| 10. Preparándose para el futuro en educación superior..... | 59 |

Tablas

Tabla 1. Total de estudiantes de educación terciaria afectados en abril de 2021, por región15

Tabla 2. Inversión en I+D como porcentaje del PIB por regiones, 2014 y 2018.....16

Tabla 3. Porcentaje de personas entre 18 y 22 años asistiendo a la educación superior de acuerdo a quintil de ingreso, género y localidad.....27

Ideas destacadas

El impacto del Covid-19 en la educación superior se mantiene, ahora en la postpandemia, en forma de desafíos financieros.

Una rápida transición a la educación virtual, con sus limitaciones, permitió a América Latina y Caribe una continuidad en los estudios superiores, pero en condiciones no comparables a las presenciales.

Pasadas las principales restricciones, el riesgo de deserciones continúa debido a la caída en los ingresos en los hogares, con un posible efecto dominó en los ingresos de las instituciones privadas. La financiación pública del sistema es por tanto esencial.

La pandemia ha traído una reducción de la inversión en investigación y ha ensanchado la brecha de género entre investigadores.

Las instituciones de educación superior pueden y deben contribuir proactivamente a la consecución de **los Objetivos de Desarrollo Sostenible**.

Tanto la docencia como la investigación pueden contribuir a inspirar o involucrar a los miembros de la comunidad universitaria en la solución de problemas concretos vinculados a los ODS. Algunas universidades ya están realizando iniciativas al respecto, pero aún queda mucho por hacer para una verdadera integración

La inclusión en la educación superior es todavía insuficiente en la región, con el nivel de ingresos y la etnia todavía determinando en gran medida las probabilidades de acceder a la educación superior.

Tanto gobiernos como instituciones están incorporando criterios de inclusión a sus políticas de acceso a y provisión de la educación superior, cuya efectividad dependerá en gran medida de la financiación pública.

La calidad y relevancia de los programas requieren que estos se actualicen a las nuevas circunstancias y demandas.

Los mecanismos de aseguramiento de la calidad están expandiendo sus definiciones de calidad para incorporar en ellas la inclusión y la equidad, así como nuevas modalidades de provisión (por ejemplo, la virtual, o por microcredenciales).

La formación del profesorado ha de actualizarse para incorporar nuevas pedagogías, como la enseñanza virtual o la incorporación transversal del desarrollo sostenible o la perspectiva de género al currículo.

La política educativa superior se comienza a orientar más allá de los indicadores de acceso y resultado (graduación), sino también de impacto (desempleo y sobrecualificación de egresados, cualificación inadecuada para el puesto desempeñado, etc.) y de percepción (encuestas a estudiantes y potenciales empleadores).

La movilidad académica, y en particular la híbrida (presencial-virtual), todavía tiene gran margen de crecimiento en la región; sin embargo, aún encuentra limitaciones en el reconocimiento de estudios.

La continuación de los esfuerzos por la armonización de los sistemas de aseguramiento de la calidad puede facilitar la movilidad académica, pero no pueden hacerse a costa de impedir a los sistemas nacionales y subnacionales adaptarse a las necesidades locales.

La gobernanza en la educación superior tiene a la autonomía institucional de las universidades como elemento central, lo que no obsta al papel del Estado como garante de unos criterios de calidad y equidad básicos, así como de una financiación que asegure la educación superior como derecho efectivo.

En cuanto al **financiamiento de la educación superior** en la región, coexisten dos grandes modelos. Unos países garantizan la gratuidad de la educación superior pública pero no financian la privada, mientras que otros cobran tasas de matrícula en las instituciones públicas al mismo tiempo que proveen de becas que se pueden utilizar tanto en el pago de las matrículas en instituciones públicas como privadas. Independiente del modelo de financiación, la equidad y calidad deben estar garantizadas

La producción de datos y conocimiento sobre el funcionamiento de la educación superior es esencial para permitir a los decisores políticos e institucionales tomar decisiones informadas.

Los esfuerzos para producir estadísticas internacionalmente comparables dentro de la región continúan, pero aún hay trabajo que hacer en cuanto a la continuidad y comparabilidad de series históricas y la posibilidad de desagregación de indicadores por género, etnia, ingresos y otras variables que permitan identificar desigualdades.

La cooperación internacional para mejorar sinergias está en gran medida centrada en los esfuerzos de internacionalización.

La internacionalización en la región, aunque ha crecido -en gran parte por su inclusión como variable en rankings internacionales-, requiere de financiación pública para evitar bucles de privilegio y exclusión; con la retroalimentación de más internacionalización atrayendo más financiación y viceversa.

La cooperación interinstitucional Sur-Sur y el establecimiento de alianzas a largo plazo son requisitos esenciales para una mayor integración que sea capaz de sobreponerse al impacto financiero de los ciclos económicos.

En preparación para los futuros en educación superior, las instituciones deben fomentar un diálogo inclusivo. Los actores consultados les demandan, entre otras cosas, asumir una mayor responsabilidad de impacto social y ambiental, asegurando su inclusividad en un sentido amplio.

Introducción

El presente documento se enmarca en el contexto de la realización de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (WHEC 2022 por sus siglas en inglés) y se presenta como un ejercicio de revisión de literatura de los diez temas centrales sobre los que girará la conferencia mundial adaptados a la realidad de América Latina y el Caribe (ALC). Los diez temas considerados son:

- Impacto del COVID-19 en la Educación Superior en América Latina
- Educación superior y los Objetivos de Desarrollo Sostenible
- Inclusión en la educación superior
- Calidad y relevancia de los programas
- Movilidad académica en la educación superior
- Gobernanza de la educación superior
- Financiamiento de la educación superior
- Producción de datos y conocimiento
- Cooperación internacional para mejorar sinergias
- Preparándose para el futuro en educación superior

Con objeto de situar el debate sobre estas temáticas en ALC, el presente escrito revisará la discusión que se ha desarrollado de ellas a lo largo del desarrollo de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). Mediante la celebración de tres CRES durante los últimos tres decenios (1996, 2008 y 2018), esta instancia ha permitido reafirmar el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado en la región. Las CRES representan entonces un insumo significativo para escudriñar cómo ha evolucionado el debate sobre los diez temas en cuestión durante tres décadas con distintas exigencias y desafíos para los sistemas nacionales de educación superior en América Latina y el Caribe.

Por otra parte, esta mirada hacia el pasado y presente a través de los lentes de la CRES se articula con una revisión prospectiva de los requerimientos y necesidades que la sociedad demanda a los sistemas terciarios de educación en la región. Este ejercicio de revisión ha implicado prestar especial atención a lo que destacados expertos en el campo de la educación superior a nivel mundial han identificado como futuros escenarios para las temáticas aquí mencionadas. Concretamente, se ha llevado a cabo una adaptación de este trabajo colectivo enfocado en las circunstancias mundiales al contexto particular de las demandas que enfrenta el nivel postsecundario en América Latina y el Caribe.

Considerando esta doble dimensión temporal de la revisión de literatura, este reporte presenta separadamente la discusión de cada uno de los diez temas. Cada temática fue organizada en dos partes que contienen tanto lo que la CRES ha debatido particularmente sobre cada una de ellas como los desafíos futuros identificados por los especialistas para la situación específica de ALC. En este sentido, este documento tiene como objetivo principal transformarse en un insumo para guiar la discusión sobre el nivel terciario en la región, fomentar el diálogo para generar espacios de colaboración en la materia, así como elevar las voces de ALC a una discusión mundial que necesita integrar todas las perspectivas para el estudio de sistemas de educación superior cada vez más diversificados e interconectados.



1. Impacto del COVID-19 en la Educación Superior en América Latina

Tendencias Actuales

La pandemia COVID-19 interfirió con todos los aspectos de la vida social desde que la Organización Mundial de la Salud (OMS) anunció su categoría de pandemia mundial a principios de 2020. La educación superior (ES) ha experimentado el efecto adverso de las medidas preventivas porque la mayoría de las funciones universitarias implican el contacto personal entre los estudiantes, la facultad, el personal y las comunidades locales. Este documento mapea el efecto de la pandemia en tres aspectos de las funciones universitarias: enseñanza y aprendizaje, investigación y finanzas.

El impacto del COVID-19 ha tenido efectos profundos en la enseñanza universitaria y el aprendizaje de los y las estudiantes a nivel mundial y regional. Los estudiantes de la ES han sido afectados casi sin excepción, aunque con algunos matices. Mientras un 95% de los 39.634.130 estudiantes de ES en el sur de Asia había dejado de asistir a clases para abril de 2021, América Latina y el Caribe mostró una proporción comparativamente menor de estudiantes en esta condición (20% o 5.525.576 estudiantes) (Ver Anexo). Ante el cierre de los campus universitarios, se optó por una transición rápida pero masiva a entornos de enseñanza virtual para así asegurar la continuidad del servicio educativo.

En una región donde la disminución de la inversión en investigación y desarrollo (0,73% del PIB en 2014; 0,66% del PIB en 2018) representaba una proporción extremadamente modesta de la inversión pública, la COVID-19 ha acentuado esta situación. En efecto, las consecuencias de la pandemia han traído consigo i) el cierre de laboratorios, ii) transferencias de recursos a proyectos de investigación relacionados al COVID, iii) nuevas dinámicas en publicaciones como el aumento de los “preprint journals”

(revistas preimpresas), iv) incremento significativo de la producción científica, v) menor presupuesto de las IES y un mercado laboral adverso para los investigadores, entre otros (IESALC, 2022).

Además, el COVID-19 tuvo un impacto basado en el género en los investigadores. Las mujeres investigadoras experimentaron un mayor efecto de la pandemia en su salud mental y física (Infante Castaneda et al., 2021). Tradicionalmente, la responsabilidad familiar y la labor del cuidado recae principalmente en las mujeres. En este contexto, trabajar desde casa durante la pandemia afectó más el trabajo de investigación de las investigadoras latinoamericanas que el de los hombres. Esto plantea un problema de desigualdad de género que ya existía en América Latina, pero que se profundiza y se visibiliza a raíz de la pandemia.

Las universidades luchan por mantener la estabilidad financiera durante y después de la pandemia. Los ingresos de los hogares están afectando la capacidad de los estudiantes para cubrir oportunamente las tasas de matrícula de las Instituciones de Educación Superior (IES) privadas y podrían causar su deserción. En Chile, el gobierno permitió a los estudiantes diferir sus pagos de matrícula durante COVID-19 para aliviar la carga incurrida en la pandemia. Esta medida, sin embargo, interfirió con la salud financiera de las universidades privadas, donde las tasas de matrícula representan el 60% de los ingresos. Es un nuevo dilema. Sin esta política, América Latina corre el riesgo de repetir la experiencia de otros países, como la deserción estudiantil de Kenia, como resultado de la disminución de los fondos públicos para la educación superior.

Para abordar el impacto de la COVID-19 en la enseñanza y el aprendizaje universitarios, la investigación y la gobernanza (incluidas las finanzas), la

educación superior requiere políticas integrales a nivel nacional e institucional. La pandemia reveló nuevos desafíos, pero también ha acentuado los obstáculos existentes en la educación nacional y más allá; no hace falta decir que estos desafíos apelan a la acción inmediata, así como a enfoques holísticos para abordar el efecto duradero de la pandemia.

REFERENCIAS

- Infante Castañeda, C., Peláez Ballestas, I., & Giraldo Rodríguez, L. (2021). *Covid-19 y género: efectos diferenciales de la pandemia en una comunidad universitaria*. Revista mexicana de sociología, 83 (spe), 169-196.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación

Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2022). *Adapting to Covid-19 in higher education: Global responses to two years of disruption* (Reporte inédito)

- Schneegans, S.; Lewis, J. y T. Straza (eds) (2021). *Informe científico de la UNESCO: la carrera contra el tiempo por un desarrollo más inteligente – Resumen ejecutivo*. Publicaciones de la UNESCO
- Banco Mundial. (2020). *La respuesta a la crisis de COVID-19: apoyo a la educación terciaria para la continuidad, la adaptación y la innovación*. Banco Mundial, Washington, DC. © Banco Mundial. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34571>
Licencia: CC BY 3.0 IGO.

ANEXO

Tabla 1. Total de estudiantes de educación terciaria afectados en abril de 2021, por región.

| Región Mundial | Total de estudiantes de educación terciaria | Estudiantes de educación terciaria fuera de la IES | % |
|-----------------------------------|---|--|------------|
| Asia meridional | 41.882.841 | 39.634.130 | 95% |
| Oriente Medio y África del Norte | 7.127.825 | 3.686.435 | 52% |
| Europa y Asia Central | 38.594.914 | 17.732.488 | 46% |
| África subsahariana | 8.306.549 | 3.182.589 | 38% |
| Asia Oriental y el Pacífico | 72.023.158 | 16.585.403 | 23% |
| América Latina y el Caribe | 27.417.286 | 5.525.576 | 20% |
| América del Norte | 20.565.373 | 0 | 0% |
| General Total | 215.917.946 | 86.346.621 | 40% |

Fuente: Banco Mundial, 2021.

Tabla 2. Inversión en I+D como porcentaje del PIB por regiones, 2014 y 2018.

| Región | 2014 | 2018 |
|-----------------------------|-------------|-------------|
| América del Norte | 2,63 | 2,73 |
| Asia oriental y sudoriental | 2,03 | 2,13 |
| Europa | 1,72 | 1,78 |
| Asia Occidental | 0,94 | 1,37 |
| Latinoamérica | 0,73 | 0,66 |
| Asia meridional | 0,64 | 0,6 |
| África subsahariana | 0,49 | 0,51 |
| Estados árabes | 0,48 | 0,59 |
| Asia central | 0,17 | 0,12 |
| Mundo | 1,73 | 1,79 |

Fuente: UNESCO, 2022.



2. Educación superior y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Antecedentes

La relación entre la Educación Superior y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se ha convertido en uno de los temas que más preponderancia ha alcanzado dentro de los contenidos propuestos a lo largo de la evolución de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). Aunque los ODS no fueron una temática central en la primera CRES en 1996, su presencia ha mostrado una creciente notoriedad, transformándose incluso en el foco principal de la última CRES en 2018.

Los ODS forman parte de una agenda de objetivos y metas universales y transformadoras, acordada por la Asamblea General de las Naciones Unidas para alcanzar un desarrollo sostenible en 2030 (IESALC, 2018). En este contexto, el Marco de Acción de Educación 2030 ha asignado a la educación superior un rol estratégico para alcanzar estos objetivos a través de la interacción con sus entornos económicos, sociales y ambientales.

La definición de esta agenda de objetivos sostenibles representa la culminación de un proceso iniciado con la primera CRES en 1996. Desde este momento, la protección del medio ambiente, así como el crecimiento de la cobertura de las IES con equidad y la protección de la paz fueron asumidos como retos a enfrentar en los albores del nuevo siglo.

Sin embargo, este esfuerzo requirió de un proceso de consolidación que culminó en la última década. En este sentido, aunque la relación con el entorno económico y social ha sido una constante preocupación desde la CRES 1996, la conexión con el aspecto ambiental y la sistematización de un conjunto integrado de objetivos aparece como un fenómeno reciente.

La CRES 1996 se presenta entonces como el comienzo de un proceso deliberativo que entiende las necesidades presentes y

futuras conectadas con el desarrollo humano sostenible para el cual se necesita un plan de acción en la educación superior que se oriente al crecimiento económico sostenible para aportar a la mejora de la calidad de vida de la población.

En 2008, la segunda CRES reconoció explícitamente la relevancia de la Educación Superior en América Latina y el Caribe como un elemento estratégico para el desarrollo sostenible de la región. Por otra parte, la conectó con definiciones conceptuales complementarias que son necesarias para desarrollar los ODS en el futuro: la noción de la educación superior como bien público, como un derecho humano y universal y la necesidad de una integración regional a nivel de instituciones y cooperación internacional.

De este modo, se plantean propuestas para que los gobiernos de América Latina orienten la acción de políticas públicas que refuercen el compromiso social de la educación superior con su entorno y con los cambios de un contexto global. El desarrollo sustentable entonces se erige como un objetivo central de la educación superior que no puede ser apartado de los ideales de equidad y democracia en la región. La producción de un conocimiento dirigido a la reducción del consumo de energía y materiales, así como el acceso de calidad a estos conocimientos se torna esenciales para entender el potencial aporte de la educación superior al desarrollo sustentable.

Finalmente, la CRES 2018 representa la culminación de un proceso de definición temática que entrega a los ODS un lugar primordial para entender el rol de la educación superior en América Latina y el Caribe. Fundamental para este propósito resulta la circulación y apropiación de un conocimiento producido en la región que se haga cargo de un desarrollo sostenible fundado en la diversidad cultural de los países de la región. Inclusión, equidad y

calidad se transforman así en objetivos integrados a la sostenibilidad en una agenda de la educación superior que busca reducir la complejidad e incertidumbre de la sociedad global actual.

El acuerdo de la CRES 2018 sostiene que la educación superior es un actor clave en el acceso y divulgación del conocimiento en torno a los ODS, la promoción de la equidad e inclusión a través del desarrollo de la universalidad de acceso a las IES, la reversión de los procesos de mercantilización de la educación por medio de la alineación del sector privado a estos objetivos y el reforzamiento del espacio público mediante el financiamiento a IES públicas.

En este sentido, el aporte de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe se materializaría en la consecución de un “pensamiento que proyecta al hombre en una mejor relación con el contexto, un imperativo categórico que establece el valor ético de la convivencia en el mundo” (IESALC, 2018), donde las IES colaboren en la formación de una ciudadanía con pensamiento sostenible entendida como el *motor de la sociedad*.

Tendencias actuales

Las instituciones de educación superior (IES) se ubican en una posición clave para lo que ONU ha denominado la agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Como productoras de conocimiento y entidades formadoras de futuras generaciones, las IES tienen el potencial para contribuir a la solución de los problemas mundiales más serios de la actualidad. Su potencial radica en la posibilidad de conectar a los estudiantes con los problemas reales del mundo y contribuir a su resolución por medio de la tecnología, la ciencia y la innovación de la mano de académicos e investigadores.

Hessen y Schmelkes (2021) sugieren los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 representan la respuesta a un futuro que aparece como insostenible y peligroso si la humanidad no cambia su comportamiento en lo que respecta al cambio climático, biodiversidad y la diversidad de ecosistemas. En este contexto, se propone que las IES asuman su responsabilidad como instituciones con agencia para transitar de forma expedita hacia la sostenibilidad que se requiere.

En su calidad de instituciones plurales, las IES poseen una reserva de conocimiento sobre los distintos ODS. El uso y transmisión de este conocimiento implica la adherencia a una agenda radical que solamente puede ser alcanzada a través de nuevas alianzas e incentivos. Esto supone que las IES emprendan un camino que va más allá de los límites disciplinares, abracen nuevas formas de conocer y generen asociaciones con nuevos agentes con interés en el cumplimiento de los ODS.

La idea de ir más allá de los límites disciplinares implica una postura epistemológica basada en un entendimiento holístico de la naturaleza y el entorno en un mundo global donde la sostenibilidad es pensada como un elemento que se vive conjuntamente. En este sentido, la sostenibilidad es un objetivo transdisciplinar. El avance hacia una inter y transdisciplinariedad requería una transformación de la cultura y la estructura en las cuales se organizan los sistemas de ES. Si bien la idea de avanzar hacia un trabajo conjunto es aceptada por la academia en general, la discusión se centra alrededor del tipo de trabajo colaborativo. Al respecto, se recomienda trabajar en la definición conjunta de problemas para lograr entendimientos comunes.

Además, se sugiere ampliar la mirada hacia otros conocimientos que han tenido una relación exitosa con el medio ambiente y

propiciar diálogos epistemológicos entre las distintas visiones para abarcar nuevas formas de producir conocimiento. Lo fundamental sería una promoción de nuevas formas de conocer desde la diferencia orientada a la coproducción de conocimiento. Los ODS encarnarían la diversidad debido a la pluralidad de objetivos que persiguen, permitiéndoles articular diferentes tipos de conocimiento, entre ellos el de las poblaciones indígenas y otras formas de conocer.

Mato (2014) ha investigado la creación de cuatro universidades indígenas en América Latina (Perú, Colombia, México y Honduras). El autor señala que este modelo de educación terciaria permite concebir a sus instituciones como articuladores de un desarrollo alternativo que conecta a los seres humanos con la naturaleza mediante la incorporación de valores y visiones de mundo ancestrales. Los profesionales y técnicos egresados de estas IES que se desempeñan en contextos culturales diversos con una sensibilidad y eficacia que no se reduce al crecimiento económico. El enfoque centrado en ODS entonces sugiere girar la mirada hacia estas metodologías y conocimientos alternativos para superar los conflictos actuales.

Para cumplir con los ODS, Hessen y Schmelkes (2021) sugieren diversificar la composición del estudiantado y los profesionales a cargo de la operación de las IES, Salmi (2021) subraya que la inclusión de grupos subrepresentados en el estudiantado de Latinoamérica implica un desafío continuo hacia minorías étnicas con una tasa de participación menor en el nivel terciario en comparación a su representación en las diferentes sociedades nacionales, Las desigualdades de género son otro elemento a considerar, Aunque ha habido progresos en esta materia, países como México y Perú aún muestran rezagos en la incorporación femenina al acceso en educación superior.

Además, las desigualdades tienden a ser más profundas en disciplinas específicas ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Estos elementos replicados a nivel del cuerpo académico y los profesionales de la educación superior en América Latina obstaculizan la posibilidad de un diálogo epistemológico anclado en la diversidad.

Otra recomendación global para reforzar los ODS hecha por Hessen y Schmelkes (2021) refiere a la necesidad de diversificar el lenguaje de los programas académicos de manera que promuevan el dialogo epistemológico. En tercer lugar, se hace un llamado a la descolonización del currículum de modo que adquiera la diversidad y complejidad de los desafíos globales. También la medición del éxito y mérito requiere evaluar métricas definidas desde los países en posición de poder en el campo de la investigación. Por ejemplo, para valorar adecuadamente la consecución de los ODS en el desarrollo de la investigación se necesita integrar de alguna forma la noción de la diferencia y la diversidad en estas mediciones (incluidas las de publicación académica). Finalmente, es menester vincular las IES con la comunidad y su entorno natural. Estos esfuerzos deberían materializarse en el despliegue de un pluralismo epistémico.

Por otra parte, la educación superior orientada a los ODS debería basarse en asociaciones con otros agentes del campo de manera tal que producción del conocimiento genere beneficios intelectuales y comerciales, pero advirtiendo que estos últimos precisan respetar la autonomía de su producción como una práctica académica y no necesariamente dirigida por el mercado. Además, en la medida que las IES son las que usualmente preparan a los líderes nacionales e internacionales, se hace menester establecer relaciones de cooperación con empresas y actores de una sociedad regida por los ODS.

Asimismo, esta articulación resulta vital para potenciar la empleabilidad de egresados que cuenten con las competencias que demanda el mercado laboral.

Concretamente, se propone elaborar programas inter y transdisciplinares que busquen la sostenibilidad y asignaturas relacionadas a las ODS ancladas en políticas institucionales inclusivas que respeten las culturas y los sistemas de conocimiento. A la vez, los incentivos para potenciar la investigación deberían focalizarse alrededor de temáticas preocupadas de la naturaleza, el cambio climático y las desigualdades.

REFERENCIAS

- Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) (1996). Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219400.locale=en%0A>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2000). Declaración y Plan de Acción CRES 1996. *Educ Med Super.* 14(3). Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000300008%0A.
- Hessen. D. y Schmelkes. S. (2021). Higher education and the SDGs.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2008). Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453?posInSet=3&queryId=1cf2be67-bbd7-49ea-9bf8-dc00bf5a3b88>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018a). DECLARACIÓN DE LA CRES 2018. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018b). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf%0A>.
- Mato, D. (2014). Universidades Indígenas en América Latina, Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (ISEES)*, Número 14.
- Salmi, J. (2021). Equity, Inclusion and Pluralism. Policy Analysis and Recommendations for Higher Education towards 2030. Background document.



3. Inclusión en la Educación Superior

Antecedentes

La temática de la inclusión en la educación superior en América Latina y el Caribe ha sido un elemento de preocupación recurrente en el desarrollo las distintas Conferencias Regionales de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). En 1996, la primera CRES planteaba como un desafío relevante la necesidad de aumentar la participación en educación superior de aquellos grupos más desfavorecidos de las sociedades de la región. En tal contexto, la retribución al mérito de los estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos aparecía como un imperativo del cual las Instituciones de Educación Superior (IES) debían hacerse cargo de forma urgente.

La idea de inclusión se entendía como oportunidades de acceso universal para todos los estudiantes con capacidades y mérito suficientes. Esto supone que la educación superior debía abrir sus posibilidades de acceso a un público con creciente diversidad que no podía reducirse a jóvenes entre 18 y 23 años. Profesionales con necesidad de actualizar conocimiento, adultos mayores, jóvenes talentos menores de 18 años y múltiples personas que comenzaban a demandar acceso a la educación superior con la sola limitación de sus capacidades. El reto entonces consistía en romper con el sistema elitista para que ofreciera oportunidades de superar la pobreza y la concentración de la riqueza y el saber.

En segundo lugar, la CRES 1996 da cuenta que el acceso a las IES debe ser complementado con la permanencia y la mejora de posibilidades de éxito de aquellos estudiantes menos favorecidos, de modo que se evite el traslado de una discriminación en el acceso, a una discriminación de resultados. Para tales efectos resulta primordial un adecuado financiamiento de modo que la educación superior responda a un objetivo de

equidad, concibiéndose como un bien público cuya valoración tiene un componente social dentro de la perspectiva del desarrollo humano.

El plan de acción de la CRES 2008 enlazó la necesidad de inclusión en la educación superior a la idea de una expansión inclusiva de la cobertura con especial atención al acceso con calidad a las IES y el compromiso con los pueblos de la región. La inclusión dependería de la posibilidad de que la educación superior genere conocimientos y recursos humanos que permitan oportunidades para quienes no las tienen a la vez que se promueva la tolerancia y la construcción de una identidad continental que apunte a una identidad regional.

En este sentido, la CRES 2008 elabora una crítica a la tendencia transnacional y sin control de la provisión de educación superior en la región puesto que dicho proceso no tomaba en cuenta las realidades de los países, así como “amplia[ba] la exclusión social, desigualdad y consolida[ci]ón del subdesarrollo” (IESALC, 2008).

Se sostiene también que la inclusión requiere de un financiamiento adecuado para apoyar a estudiantes en su acceso, permanencia y buen desempeño por medio de becas, créditos y otras ayudas financieras y no financieras. Junto con ello, se requieren políticas específicas y acciones afirmativas que se concentren en la inclusión de género, etnias y grupos diversos, de personas con discapacidad, de migrantes y otras personas comúnmente excluidas de la educación terciaria. Además, se sugiere desconcentrar y regionalizar la provisión de ES de modo que se asegure la equidad territorial.

Finalmente, la tercera CRES en 2018 reforzó lo avanzado en sus previas versiones, La inclusión ligada a la calidad y pertinencia, local y regional, se confirmó como un tema

principal de la conferencia. En este sentido, resulta importante que, en un contexto de demanda por diversidad de estudiantes, la calidad provista no se vea afectada. Asimismo, se reiteró la promoción de políticas de acción afirmativas para grupos de género, etnia, clase y discapacidad habitualmente excluidos del nivel terciario. Por otra parte, la inclusión de grupos excluidos adquiere una nueva dimensión en tanto se sugiere “incorporar los conocimientos, saberes tradicionales, valores, sistemas lingüísticos, cosmovisiones, formas de aprendizaje, y modos de producción de conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes” (IESALC, 2018), respetando su voluntad de participar y fomentando su rol activo en estos procesos.

Existen otros aspectos que se plantean como importantes para robustecer la inclusión en los sistemas de educación superior en la región. En primer lugar, se sugiere incrementar la movilidad estudiantil interregional con especial énfasis, además de esquemas de financiamiento para estudiantes desfavorecidos sin excluir a ningún país del continente. En segundo lugar, resulta relevante la inclusión equitativa en términos de género, etnia y nacionalidad en la producción de conocimiento e innovación para democratizar la participación en estos procesos. Además, la universalidad de acceso como objetivo de los diferentes gobiernos debe complementarse con el fortalecimiento y articulación de sistemas virtuales y educación a la distancia, de modo que se potencie un acceso abierto, inclusivo y gratuito a la educación superior.

En cuarto lugar, la articulación con mejoras de calidad en la educación secundaria y la orientación hacia una educación continua se presentan como elementos determinantes para enfrentar el reto de ampliar la inclusión en el nivel terciario.

Finalmente, la inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe requerirá focalizar esfuerzos en la formación pedagógica de sus docentes de modo que acompañen y atiendan la diversidad de género, cultural y la interculturalidad presente en las IES.

Tendencias actuales

Alcanzar una mayor inclusión representa una de las necesidades y de los objetivos más relevantes en la educación superior a nivel global. Es un objetivo que se orienta al fortalecimiento de la justicia social a través de la promoción del pluralismo en la matrícula terciaria y apoyos diversos para que los grupos más desventajados de la sociedad superen los obstáculos que dificultan su acceso, continuidad y graduación.

Salmi (2021) sugiere que las políticas públicas orientadas a mejorar la equidad de los sistemas de educación superior deben entenderse de forma comprensiva con una visión a largo plazo que permitan asegurar su continuidad y consistencia. El éxito en el desarrollo de estas políticas depende de un sistema de información confiable para identificar los potenciales grupos destinatarios de estas políticas, de medidas y propuestas que provengan de estos datos y de la evaluación de su progreso y avances. Además, se debe tener en cuenta que la crisis sanitaria de la pandemia del COVID-19 ha traído consigo nuevos retos para la inclusión en términos de calidad y de provisión virtual de la educación terciaria. Cabe destacar que la pandemia ha afectado de forma desproporcionada a las poblaciones más vulnerables, lo cual profundiza las inequidades preexistentes.

En este contexto, la región de América Latina y el Caribe enfrenta particulares desafíos. Los procesos acelerados de privatización de la oferta académica, así

como la introducción de mecanismos de copago desarrollados en las últimas décadas, han sumado obstáculos financieros que tienden a repercutir sobre los beneficios públicos e individuales que la educación superior genera. En este sentido, tanto la justicia social como la eficiencia económica se vuelven dependientes de facilitar el acceso inclusivo y aumentar las tasas de graduación.

En términos de participación en el nivel terciario (tabla 1), la región muestra un índice de disparidad en el acceso que varía notoriamente de acuerdo con los niveles socioeconómicos de los grupos asistiendo a la ES dentro de los países que componen el subcontinente.

Brasil y Chile componen los dos polos de un patrón en el cual la tasa de participación en educación superior del quintil más rico supera largamente la tasa de participación del quintil más pobre. Por un lado, Brasil no ha cosechado una disminución en la brecha de acceso al nivel terciario a pesar de una política pública basada en el acceso gratuito a sus IES públicas.

Por otro lado, Chile ha mostrado una tendencia inversa puesto que ha reducido la disparidad de acceso entre ambos quintiles, a pesar de que tradicionalmente el costo de la educación es asumido por las familias. En este caso, el quintil más rico se concentra en las universidades públicas, mientras el acceso de los grupos más desventajados ha sido apuntalado con un sistema de ayuda financiera a los estudiantes. Una novedad al respecto ha sido la política de gratuidad en el acceso implementada desde 2016 para los estudiantes provenientes del 60% de familias de menores ingresos. Con esta reforma se ha buscado reforzar esta tendencia inversa y Chile se ha unido a otros países de la región, tales como Argentina, Uruguay, México y Venezuela, que ofrecen gratuidad del servicio.

Si bien existe una escasez de información sobre otros factores dificultando la inclusión en estudios postsecundarios, es posible advertir otro tipo de desigualdades. Donde existen estos datos, las disparidades son visibles. Por ejemplo, en países como Brasil, Guatemala y Colombia, la participación de estudiantes indígenas es aún baja y en conjunto representan un porcentaje en la matrícula en la educación terciaria menor a su representación porcentual en la composición de la población nacional. Esta es una tendencia compartida a nivel mundial y se ejemplifica en el hecho de que las minorías étnicas poseen mucho menos probabilidades de asistir a la educación superior. Por otra parte, la tabla 1 permite observar que la distinción entre habitar una localidad rural o urbana también genera diferencias de participación en la educación superior de la región. En este sentido, se advierte que aquellos estudiantes que habitan zonas rurales muestran una menor representación en relación con la asistencia a estudios superiores.

Las desigualdades de género son otro elemento para considerar. Aunque América Latina y el Caribe comparten la tendencia mundial respecto a una mayor participación femenina en el nivel terciario de educación, países como Perú y México muestran un patrón inverso. La región también comparte la tendencia mundial de mostrar un déficit de participación femenina en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, Argentina es el país con más número de mujeres graduadas en estas disciplinas, pero la representación femenina no alcanza el 50% de total de graduadas/os. Además, los distintos tipos de disparidades tienden a solaparse y generan un efecto acumulativo con respecto a la desigualdad de participación. Por ejemplo, en aquellos espacios donde se manifiesta

discriminación de género, el impacto es mayor entre mujeres de menores ingresos.

Tabla 3. Porcentaje de personas entre 18 y 22 años que asisten a la educación superior de acuerdo a quintil de ingreso, género y localidad

| País | Quintil de ingreso | | | | | Género | | Localidad | |
|-----------|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----------|----------|-----------|--------|
| | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Masculino | Femenino | Rural | Urbano |
| Argentina | 38% | 23% | 37% | 48% | 61% | 32% | 45% | - | - |
| Brasil | 5% | 10% | 15% | 25% | 47% | 15% | 22% | 7% | 21% |
| Chile | 35% | 39% | 40% | 48% | 65% | 42% | 45% | 31% | 45% |
| Colombia | 20% | 23% | 25% | 30% | 46% | 26% | 29% | 9% | 33% |
| México | 6% | 9% | 15% | 30% | 54% | 21% | 23% | 10% | 26% |
| Perú | 4% | 16% | 25% | 38% | 56% | 29% | 30% | 9% | 36% |
| Uruguay | 1% | 4% | 24% | 19% | 65% | 24% | 24% | 10% | 24% |

Fuente: World Inequality Database, 2021

Nota: Perú – datos de 2012; Uruguay – datos de 2013; Brasil, Chile, and México- datos de 2015; Colombia y Argentina – datos de 2018.

Finalmente, es necesario considerar el impacto negativo que ha tenido la pandemia global de COVID-19 sobre la inclusión y la equidad. El cierre abrupto de las instalaciones de las IES y la rápida conversión a la provisión de la educación en línea han conmocionado y afectado la cotidianidad de la vida estudiantil a nivel mundial. Aunque el impacto y confusión se ha expandido sin excepción por todos los continentes y estratos socioeconómicos, los países y grupos más desfavorecidos han enfrentados dificultades mayores. La calidad del acceso a Internet tiende a ser decreciente en la medida que el ingreso familiar es menor, así como las posibilidades de conectarse por banda ancha son menores en el área rural. Concretamente, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) estimó que cerca del “30% de los estudiantes en la región no pudieron participar en la educación en línea por falta de computador y/o una adecuada conexión a

Internet, en una región donde solamente la mitad de los hogares cuenta con tal conexión” (Salmi, p, 12).

Tomando en cuenta estos datos con respecto a la inclusión y equidad de acceso y resultados, las recomendaciones provenientes de estudios y evaluaciones de impacto se han focalizado en torno a la posibilidad de diseñar políticas de admisión mediante acciones afirmativas, políticas que buscan la ampliación de la oferta pública, puentes entre instituciones así como la articulación entre los distintos niveles de educación, la diversificación de las vías de aprendizaje y graduación, políticas de aseguramiento de la calidad, políticas para fortalecer y distribuir eficientemente los recursos públicos, políticas para ampliar la oferta en instituciones públicas, políticas mixtas en el cobro y pago de costos asociados a la matrícula, y la extensión de ayudas financieras más allá de los límites de los Estados. Además, las IES pueden apuntalar

la inclusión y equidad a través de políticas especiales de admisión a grupos subrepresentados desde las mismas IES, implementar acciones dirigidas a disminuir la deserción en el nivel terciario y contribuir con ayudas financieras institucionales, y establecer una conexión con su entorno –especialmente en el nivel secundario.

Estas iniciativas se enmarcan en un contexto mayor que implica establecer soluciones sistémicas, monitoreo de los avances y retrocesos de la equidad basada en información confiable, medición del impacto de las intervenciones para potenciar su efectividad, mayor dedicación y nuevas perspectivas para analizar la efectividad de políticas destinadas a la inclusión de género en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, y mayor participación de estudiantes con capacidades diferentes en el nivel terciario de educación.

REFERENCIAS

- Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC). (1996). Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219400.locale=en%0A>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2000). Declaración y Plan de Acción CRES 1996. *Educ Med Super.* 14(3). Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000300008%0A
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2008). Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453?posInSet=3&queryId=1cf2be67-bbd7-49ea-9bf8-dc00bf5a3b88>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018a). DECLARACIÓN DE LA CRES 2018. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018b). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf%0A>.
- Salmi, J. (2021). Equity. Inclusion and Pluralism. Policy Analysis and Recommendations for Higher Education towards 2030. Background document.
- World Inequality Database (2021). Declaración y Plan de Acción CRES 1996. *Educ Med Super.* 14(3). Disponible en <https://wid.world/>.



4. Calidad y relevancia de los programas

Antecedentes

La temática sobre Calidad y relevancia de programas en la educación superior de América Latina y el Caribe es un elemento presente desde la primera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) de 1996. La calidad y pertinencia junto con la cooperación internacional fueron introducidas desde entonces como componentes claves para la delimitación del marco del proceso de globalización del conocimiento.

La primera CRES en 1996 se planteó entonces como objetivo la movilización de actores claves de la política, academia y ciencia para conceptualizar la pertinencia de la educación superior, así como fijar criterios comunes que permitieran asegurar la calidad de la educación terciaria bajo un enfoque de potenciamiento de los recursos humanos y capacidad endógenas de la región.

Concretamente, se estableció que la pertinencia obedecía a la posibilidad de generar apoyos de cooperación con sectores productivos, el sistema económico laboral y la interacción con la sociedad civil y comunidades organizadas a nivel local. En este sentido, de nada serviría una provisión de excelente calidad si los servicios generados por la educación superior son inadecuados al entorno de las IES. La consecución de este objetivo involucra también a la formación de futuros docentes y demanda una mejor preparación y compromisos de investigadores asociados a estas instituciones.

Por otro lado, el aseguramiento de la calidad demanda ajustar la noción de calidad a las necesidades de la región mediante procedimientos de evaluación integral y acreditación que permitan discernir acciones y decisiones para mejorar el nivel terciario de educación.

La CRES de 1996 reconoce que el desafío de la calidad resulta a veces conflictivo con la necesidad de masificar el acceso a la educación superior de América Latina y el Caribe puesto que la diversificación de la oferta educativa ha traído consigo asimetrías de calidad y relevancia entre las distintas IES. La primera CRES (1996) invita entonces a la reflexión y sugerencias de alternativas que guíen un plan de acción cuyo horizonte sea alcanzar una educación de calidad accesible para todos quienes puedan beneficiarse de ella.

En 2008, la segunda CRES (2008) profundizó las sugerencias provenientes de lo acordado en 1996 y enlazó la posibilidad de un mejoramiento sostenido de la calidad y relevancia a procesos de equidad e inclusión en la educación superior. De este modo, un primer foco fue la expansión de la cobertura de la educación superior en la región y las alternativas de políticas de evaluación y acreditación que se sirvan como insumos para la regulación y aseguramiento de la calidad de las IES.

Además, la globalización ha supuesto nuevos desafíos para la calidad y pertinencia del nivel terciario. El reto consiste en articular políticas de calidad y pertinencia con la sustentabilidad, el compromiso social de la educación superior y la autonomía de las IES en un contexto cambiante de mercantilización. Por lo tanto, el requerimiento de calidad y pertinencia no se dirige solamente al sector público del nivel terciario, sino que también las instituciones privadas deben someterse a procesos de evaluación y acreditación para fortalecer la transparencia y el carácter público de la provisión.

Otros aspectos a considerar en la CRES 2008 fueron la relación de la calidad con la producción de conocimiento y la posibilidad de homologar certificaciones que permitieran la movilidad de los

estudiantes. La producción de conocimiento resulta necesaria para que la definición de nuevos criterios de calidad y pertinencia puedan anclarse al ámbito del desarrollo sostenible. Por otra parte, el reconocimiento de títulos y créditos nacionales favorecería la integración internacional, por lo que la homologación de su calidad se transforma en la posibilidad de intercambio.

En 2018, la tercera CRES (2018) avanzó hacia una idea de calidad y relevancia más integral, en la cual los Estados de América Latina cumplen un papel fundamental en su aseguramiento en todos los niveles educativos, incluidos los postgrados. En este sentido, la pertinencia se juzgaría en la generación de un conocimiento más vinculado con sus contextos y responsable del desarrollo sostenible de la sociedad. La calidad y la relevancia forman por lo tanto parte de un entramado de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los cuales su consecución se alinea con el desarrollo de otros temas principales como la inclusión, la democracia y la ciudadanía.

En este contexto, si bien el rol del Estado involucra ampliar el acceso, fortalecer la permanencia y mejorar los indicadores de egreso de la educación superior en el continente, estos objetivos tienen en común el enfoque en una formación de calidad con pertinencia local y regional. La calidad debe ser conectada con valores como la diversidad y la inclusión, mientras la pertinencia debe superar un carácter eminentemente evaluativo para convertirse en un promotor de la calidad y fuente de apoyo para la autonomía de las IES y su interacción con el contexto social.

Los Estados continentales son a la vez los encargados de regular la educación superior privada. De este modo, se sugiere alinear este modo de provisión a los ODS de manera tal que se garantice una coherencia con la definición de calidad descrita y evite la aparición de IES con el

único objetivo de lucrar con la enseñanza terciaria. La tercera CRES inclusive acordó hacer un llamado a la prohibición de IES con fines de lucro en todos los países de la región.

Para lograr dichos objetivos se propone ahondar los procesos de acreditación que necesitan propiciar mecanismos de evaluación y regulación orientados a una comparativa internacional que permita la integración regional. En este sentido, la movilidad académica dependería de una definición de calidad que permita establecer puntos de comparación en relación a títulos y créditos académicos.

En la definición de estas evaluaciones e indicadores se requiere además la participación de todos los actores involucrados, especialmente de la comunidad académica, incluso mediante la integración de experiencias de pueblos indígenas y afrodescendientes para asegurar una inclusión informada orientada al cambio social.

Finalmente, se plantean aspectos que afectan la calidad integral de los sistemas de educación. En primer lugar, la formación docente y su concepto de calidad alineado con el fortalecimiento de la diversidad y la inclusión. Por otro lado, se destaca la relación con el mercado de trabajo de manera que su evaluación permita delimitar estándares de pertinencia y la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe. Un último aspecto se plantea en relación con el desafío para el debate sobre calidad terciaria con respecto al correcto uso de las TIC y la consolidación de educación virtual. El aseguramiento de la calidad se torna fundamental en relación a estos desarrollos educativos.

Tendencias actuales

Aunque los esfuerzos por consolidar los mecanismos de aseguramiento de la calidad ya tienen un considerable

recorrido en la región, estos mecanismos han de ser periódicamente adaptados a las nuevas realidades. Un buen ejemplo de ello es la creación, a raíz de la pandemia y la consiguiente suspensión de la educación presencial, de la [Guía Iberoamericana para la evaluación de la calidad en la educación a distancia](#) por parte de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2020), a partir de la cual y en colaboración con la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES) se lanzó en 2021 el [Sello Kalos Virtual Iberoamérica](#) (KVI) para promover la armonización de criterios de calidad para la educación superior a distancia.

Más allá de estos desafíos, los mecanismos de aseguramiento de la calidad en la región han de avanzar hacia definiciones más amplias de calidad, y adaptarse de forma flexible, pero no por ello menos rigurosa, a la gran diversidad de instituciones, estudiantes, programas y modalidades de aprendizaje (UNESCO-IESALC, 2017).

Dos ámbitos de creciente interés con impacto en la capacidad del sector de responder a las nuevas demandas son i) la creación de opciones de estudio flexible, con múltiples puntos de entrada y salida del sistema, y ii) la posibilidad de que las instituciones de educación superior tradicionales comiencen a ofertar un abanico cada vez mayor de microcredenciales, ganando mayor peso en el sector del aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo que supone un reto adicional de adaptación a las nuevas demandas para las instituciones de acreditación de la calidad.

De igual modo, los mecanismos para garantizar la inclusión y la equidad también han tenido que actualizarse, con numerosas universidades ofreciendo, a raíz también de la pandemia, material

informático y estipendios para poder sufragar la conexión a internet para aquellos alumnos de más bajos ingresos cuya continuidad en la educación superior de calidad peligraba al depender esta de las clases virtuales (UNESCO-IESALC, 2021).

Otro ingrediente esencial para la calidad son las cualificaciones del personal docente. En esto todavía existe gran disparidad, con países con un 100% de personal académico con doctorados (CINE 8), como Costa Rica y Cuba, y otros en los que este porcentaje no alcanza el 50%, como Colombia, Chile o República Dominicana (Red IndicEs, 2019).

A las cualificaciones tradicionales del profesorado han de añadirse las formaciones de actualización profesional y pedagógica, con gran protagonismo de la adaptación pedagógica a entornos virtuales, pero con creciente interés también en la incorporación a la docencia de grandes temas transversales como el desarrollo sostenible o la visión de género (UNESCO-IESALC, 2022).

En cuanto a la relevancia de los programas, los desafíos aún son considerables. Por ejemplo, según datos de la OCDE (2022), en Chile, México, Argentina, Brasil y Perú entre un 25 y un 30% de los trabajadores están sobrecualificados para su puesto, y entre un 9 y un 17% están insuficientemente cualificados. En Perú, más de la mitad no estaban trabajando en el ámbito que correspondía a sus estudios. Aunque estos datos no se refieren a graduados de educación superior exclusivamente, sí subrayan la necesidad de producir estadísticas, desglosadas por área de estudio, que vayan más allá de la tasa de desempleo de los egresados, y que analicen en qué medida esos estudios les están realmente ayudando a alcanzar sus objetivos profesionales.

Esto puede ser de gran ayuda a la hora de desarrollar estrategias plurianuales de

política educativa que compensen los sesgos que puedan tener las instituciones de educación superior a ofrecer exclusivamente o en mayor medida aquellos estudios -como los de ciencias sociales- que son más baratos de proveer. Asimismo, esta información se puede utilizar para fundamentar campañas de comunicación destinadas a que los jóvenes conozcan estos datos antes de elegir sus estudios.

Un último aspecto para la medición de la calidad y la relevancia de los estudios a menudo ausente de las comparativas nacionales e internacionales es la satisfacción, en ocasiones ignorada en tanto que intrínsecamente subjetiva. Sin embargo, como en todo servicio, público o privado, la educación superior ha de incorporar en su definición de calidad la opinión de sus usuarios y beneficiarios. Encuestas basadas en la percepción de los propios egresados o de sus potenciales empleadores pueden ser un buen punto de partida para identificar carencias que los indicadores basados en datos administrativos agregados podrían obviar. Por ejemplo, las encuestas a empleadores del *Global Competitiveness Index* (World Economic Forum, 2019), que preguntan por aspectos como las habilidades percibidas de los graduados universitarios o la facilidad para encontrar candidatos con las habilidades adecuadas para cubrir vacantes, han sido usadas de referencia en los Planes Nacionales de Desarrollo de países como Honduras, Panamá o Perú.

REFERENCIAS

- Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC). (1996). Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el

Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219400.locale=en%0A>.

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2008). Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453?posInSet=3&queryId=1cf2be67-bbd7-49ea-9bf8-dc00bf5a3b88>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2017). Aseguramiento de la calidad en América Latina. en Revista educación superior y sociedad: nueva época. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261633>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf%0A>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2021). Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe: Financiamiento para los estudiantes. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378257>

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2022). Con 89 equipos de 20 países inicia el programa de capacitación en educación para el desarrollo sostenible y pedagogías transformadoras #EDSBootcamp. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/2022/03/29/con-89-equipos-de-20-paises-inicia-el-programa-de-capacitacion-en-educacion-para-el-desarrollo-sostenible-y-pedagogias-transformadoras-edsbootcamp/>
- OCDE. (2022). Skills for Jobs – Mismatch. Disponible en <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=MISMATCH#>
- Red IndicES. (2019). Personal académico público por mayor nivel CINE alcanzado 2010-2019. Disponible en redindices.org
- World Economic Forum; (2019); The Global Competitiveness Report 2019 – Insight Report. Disponible en http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport2019.pdf



5. Movilidad académica en la educación superior

Antecedentes

Aunque la movilidad académica ha estado presente desde la primera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) en 1996, no se ha ubicado entre las principales temáticas debatidas a pesar de la mayor atención recibida en la última CRES de 2018.

En 1996, durante la primera CRES, la movilidad estudiantil en la educación superior fue tematizada en conjunción con requerimientos de flexibilización y horizontalidad del currículo en las diversas áreas del conocimiento de manera que permita la transferencia entre carreras, programas especiales y entre instituciones.

Del mismo modo, existió una vinculación entre la movilidad académica y la necesidad de una cooperación internacional de modo que los actores que participan en la educación superior de América Latina y el Caribe tengan la oportunidad de generar redes académicas que posibiliten el intercambio y la comunidad académica internacional.

Para el cumplimiento de los objetivos mencionados sería menester la convalidación de estudios, títulos y diplomas de forma tal que el proceso de movilidad académica resulte en una potencial integración económica, política y cultural a nivel regional.

La segunda CRES en 2008 prosiguió los acuerdos establecidos en 1996. Se reiteró la necesidad de fortalecer un sistema integrado de convalidación de títulos y diplomas basados en criterios de calidad para ampliar la movilidad estudiantil en nivel terciario, especialmente en posgrado, mediante la creación de líneas de investigación comunes para IES de distintos países.

El llamado también se dirigió a la elaboración políticas de financiamiento

específicas y de facilidades en trámites migratorios que apuntalen la movilidad interregional de docentes, investigadores, estudiantes y personal administrativo.

Además, se insistió en la flexibilidad de un currículo que facilite el tránsito de estudiantes en las estructuras de los sistemas de educación superior con objeto de consolidar nuevas trayectorias de estudio ancladas en perspectivas inter y multidisciplinares con posibilidades de intercambio tanto a nivel nacional como internacional.

Por último, la tercera CRES en 2018 nuevamente tradujo la convalidación de títulos y diplomas como una necesidad de reconocimiento académico que funcione como un motor para la movilidad nacional e internacional en la educación superior. La movilidad académica necesita de un contexto de integración latinoamericana y caribeña que establezca elementos comunes que a la vez respeten la diversidad cultural, social e institucional de la región, Gobiernos e IES de los distintos países deben coordinar sus esfuerzos a través de programas académicos comunes para menguar los obstáculos de quienes realizan procesos de movilidad.

La consecución de este propósito demandaría entonces regulaciones orientadas a la convergencia internacional de parámetros de certificación y política públicas de internacionalización. En esta dirección, se hace necesario también elaborar políticas educativas y de financiamiento inclusivas orientadas a potenciar el estudio de idiomas extranjeros que permitan la movilidad académica. Del mismo modo, se sugirió una coordinación del calendario académico y la elaboración de sistemas de información potentes que funcionen como la fuente de conocimiento mutuo entre los sistemas para potenciar una movilidad académica que evite la fuga de talentos fuera de la región.

En último término, la CRES 2018 recuperó la idea anteriormente descrita en las dos primeras CRES acerca de la flexibilización del currículo como un medio que se dirija a la institucionalización de trayectorias formativas abiertas para permitir una movilidad académica entre IES basada en el reconocimiento de cualificaciones constatables.

Tendencias actuales

La movilidad académica en educación superior (ES) ha integrado nuevos elementos que la han dotado de mayor complejidad en su definición. Uno de estos elementos refiere a la necesidad de propiciar movilidad académica con un rasgo inclusivo que reconozca que el acceso a estudios, investigación y enseñanza no puede ser delimitado por fronteras nacionales. Por lo tanto, se hace necesario asegurar el movimiento físico o virtual de quienes persiguen la movilidad fuera de su país de residencia. La noción de movimiento físico o virtual no involucra solamente a personas en desplazamiento, sino que también engloba la flexibilidad y movilidad de programas y currículos de educación superior de modo que no queden anclados en una única institución o localidad. Esta ampliación en la definición de movilidad académica requiere del establecimiento de estándares de cualificación que permitan una movilidad con justicia, confiable y transparente.

Ante las tendencias y desafíos aquí planteados, se sugiere potenciar una provisión híbrida de educación superior que combine mecanismos físicos y virtuales para la movilidad estudiantil. Además, se recomienda poner atención a los efectos que tiene una creciente movilidad física de estudiantes sobre la crisis climática, por lo que las políticas públicas deberían enfocarse en la

movilidad virtual con calidad para alcanzar una movilidad con sostenibilidad. La demanda por una movilidad de estudiantes híbrida requerirá que las IES desarrollen la capacidad de proveer vías flexibles de aprendizaje donde los estudiantes puedan transitar desde lo presencial a lo virtual, y viceversa.

Pedró (2020) señala que la educación a distancia y virtual ha crecido durante la última década en América Latina y el Caribe, sobre todo después de la emergencia sanitaria que ha significado la pandemia del COVID-19. Sin embargo, el aumento de la movilidad virtual trae aparejadas dificultades con respecto al reconocimiento y revalidación de los estudios, títulos y diplomas, en tanto las realidades locales tienden a focalizar el reconocimiento de las modalidades presenciales (UNESCO-IESALC, 2019).

En segundo lugar, el contexto de la región ofrece retos y oportunidades para la movilidad de investigadores. Los recientes cambios demográficos, la migración, el desarrollo tecnológico, el establecimiento de nuevos polos de desarrollo académico y la potencial configuración de un espacio regional aparecen como elementos ambivalentes que podrían obstaculizar o facilitar la movilidad de investigadores. Al respecto, la voluntad política se torna fundamental para el éxito de este proceso puesto que esta voluntad debe hallar un correlato en el aspecto financiero de manera que las redes académicas adquieran sostenibilidad.

Al respecto, la política en educación superior global recomienda promocionar la movilidad sostenible de investigadores. Algunas sugerencias involucran movilidad física a través de pasantías de corto plazo o el intercambio doctoral (incluidos aquellos pre y postdoctorales) de modo que se produzca un intercambio de saberes entre los investigadores. En este sentido, resulta fundamental que los programas

doctorales funcionen bajo una lógica de cooperación internacional de manera tal que sea posible crear vínculos Sur-Sur y centros regionales de posgrado que operen bajo una provisión híbrida de movilidad. Para la consecución de este objetivo resulta necesario atender el aspecto humano y brindar apoyos económicos, sociales y emocionales que faciliten la movilidad de investigadores. Finalmente, se sugiere potenciar la circulación y distribución de conocimiento e ideas a través de conferencias en línea que no requieran de la movilidad física.

Una tercera tendencia mundial que puede aplicarse a América Latina y el Caribe es la necesidad de considerar el efecto del aseguramiento de la calidad de la movilidad académica. Resulta prioritario entonces mejorar los procesos de acreditación y los marcos regulatorios para una exitosa colaboración internacional basada en la comparabilidad, compatibilidad, transparencia y armonización transnacional de los procesos de educación superior. Aquí resulta clave la idea de reconocimiento de cualificaciones y la operacionalización de lo que se ha tendido a denominar micro-credenciales.

REFERENCIAS

- Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC). (1996). Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219400.locale=en%0A>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2000). Declaración y Plan de Acción CRES 1996. *Educ Med Super.* 14(3). Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000300008%0A.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2008). Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453?posInSet=3&queryId=1cf2be67-bbd7-49ea-9bf8-dc00bf5a3b88>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018a). DECLARACIÓN DE LA CRES 2018. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018b). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf%0A>.
- Mills, D. (2021) Academic Mobility, Policy Analysis and Recommendations for Higher Education towards 2030.
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos,

impactos y recomendaciones políticas.

- UNESCO-IESALC (2019). La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas.



6. Gobernanza de la educación superior

Antecedentes

La gobernanza de la educación superior es un tema que no siempre se menciona explícitamente a lo largo de las Conferencias Regionales de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). La discusión sobre la gobernanza en la educación superior aparece transversalmente desde la primera CRES en 1996, enfocándose primordialmente en el respeto por la autonomía de las IES. Se aboga por una independencia política, ética y científica de las IES que se complemente con un control institucional de un presupuesto definido en base a sus misiones particulares.

Sin embargo, el balance de la gobernanza depende de un segundo factor, el cual combina la autonomía con la necesidad de rendir cuenta del éxito o falla en la consecución de objetivos. En este sentido, la ciudadanía, la sociedad y el Estado se convierten en actores con la facultad de participar en la toma de decisiones relativas a la educación superior de América Latina y el Caribe. Al respecto, se sugirió que los ministerios de educación deberían asumir una función preponderante para que les otorguen organización y eficiencia a los sistemas de educación superior nacionales.

La segunda CRES en 2008 reiteró la importancia del balance entre la autonomía institucional y la rendición de cuentas. Mientras se promovía que los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas definieran los principios a seguir por la educación superior para formar ciudadanas y ciudadanos, se reforzó que la autonomía es un derecho y condición necesaria para la libertad de las IES.

A diferencia de la primera CRES de 1996, la CRES de 2008 advirtió los riesgos de la mercantilización y privatización para el balance de la gobernanza. El riesgo residía

en la posibilidad de que el financiamiento privado establezca reglamentos propios que sean lejanos a la misión y el sentido público de la educación terciaria en América Latina y el Caribe. A esto contribuían además procesos de globalización que fortalecían la presencia entidades transnacionales dentro de los sistemas de educación terciaria en la región. La CRES recalcó que lo global y transnacional necesita un contrapeso local y regional que desafíe la hegemonía transnacional regida por lógicas comerciales y mercantiles.

La última CRES de 2018 propuso enfrentar la advertencia declarada en la CRES de 2008 con una mayor regulación del sector privado, respetando su contribución al sistema de educación superior, pero limitando su mercantilización y los fines de lucro en su operación. Esta acción supondría fortalecer y consolidar el balance entre la autonomía terciaria y el compromiso de las IES con el Estado, la sociedad y la ciudadanía mediante la integración de un sector privado sin sujeción a las fuerzas del mercado y alineado estratégicamente con los sistemas de educación superior.

La CRES de 2018 incluso planteó que el Estado puede actuar como un regulador y articulador de la toma de decisiones a un nivel internacional, siempre y cuando respete la autonomía de las IES. En este contexto, los organismos internacionales son necesarios para garantizar una regulación adecuada que mantenga el balance mencionado y aporte evaluaciones con el objeto de sugerir mejoras. En este sentido, la gobernanza de la educación superior apareció como un objetivo de la última CRES en la medida que se declara explícitamente la necesidad de “establecer un esquema de gobernanza sólido y permanente que consolide el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) con especial énfasis en estructuras de

coordinación y el financiamiento de sus acciones y programas” (IESALC, 2018).

Tendencias actuales

UNESCO define la gobernanza como el conjunto de estructuras y procesos que han sido dispuestos para asegurar una rendición de cuentas con transparencia, responsabilidad, el imperio de la ley, estabilidad, equidad e inclusión, empoderamiento, y una amplia participación de la ciudadanía. De tal manera que el término gobernanza se refiere a las normas, valores, y reglas de juego por medio de las cuales las relaciones públicas son administradas de una manera transparente y participativa, inclusiva y responsable. El extenso rango de cobertura del término dificulta su observación y alerta frente a su compleja composición y evolución. En un sentido amplio, la gobernanza de la educación superior se refiere a la cultura y ambiente institucional a través del cual los ciudadanos y demás actores de los sistemas de educación superior interactúan y participan de los procesos y actividades de la educación superior, siguiendo aquellos objetivos específicos definidos en el marco de los modelos de gobernanza que se generen.

Mwiria (2021) ha señalado que la gobernanza en educación superior tiene como objetivo balancear la diversidad de fuerzas y actores que participan en la toma de decisiones en el área. Este balance se torna complejo puesto que los actores participando de la gobernanza del nivel terciario provienen desde diferentes ámbitos en el campo de la educación postsecundaria. De este modo, los actores movilizan intereses propios que son difíciles de conciliar y dependientes de una proveniencia interna (estudiantes, académicos y personal no académico),

externa (estado, sector privado o sociedad civil) o desde fuerzas globales.

Latinoamérica y el Caribe representan un ejemplo particular del complejo balance en la gobernanza de la educación superior. De acuerdo Casanova y Cardiel (2014), desde la década de los 80, la gobernanza en Latinoamérica y el Caribe se ha caracterizado por su profunda transformación respecto al rol que las instituciones de educación superior (IES) vienen desempeñando en el marco del alcance de los objetivos y metas definidos por los sistemas de educación superior nacionales e internacionales, y por ende en su función en los ámbitos económico y social. Es así como incrustadas en un proceso galopante de mercantilización o privatización de los servicios públicos (impulsado por las Instituciones de financiamiento internacional) las instituciones de educación se han venido especializando en la instrumentalización de técnicas propias de lo que se conoce como New Public Management (NPM), para así responder articuladamente a lógicas propias de crecimiento económico, movilidad social y eficiencia administrativa. Otras respuestas han involucrado el fortalecimiento del rol de los Estados como ente rector a través de la especialización de sus estructuras político-administrativas (por ejemplo, creación de ministerios nacionales de educación superior) o el establecimiento de agencias de aseguramiento de la calidad y la implementación de procesos de licenciamiento y acreditación para profesionalizar los sistemas terciarios de educación (bajo una lógica de intervención colegiada).

Por otra parte, los altos índices de desigualdad e inequidad social, conflictos sociales, y falta de seguridad que afectan a la región ponen en duda el real impacto que la educación superior pueda tener desde concepción de “servicio” y no de “derecho”. Es decir, la ausencia de una

garantía estatal afectaría que los ciudadanos puedan perseguir libremente eso que ellos dentro de su intelectualidad anhelan para ser felices (Sen, 2009). En este contexto, una gobernanza equilibrada emerge como una condición necesaria para amortiguar los efectos de los procesos de masificación de la matrícula y las presiones de los sectores abogando por mayor participación del mercado en la expansión del sector. Mediante un balance de fuerzas, la gobernanza del nivel terciario puede potenciar un desarrollo local que se adapte armónicamente a las tendencias internacionales y reduzca la influencia de aquellos componentes agudizando las desigualdades sociales.

Considerando los datos del Banco Mundial en el World Inequality Data Base, Latinoamérica es una de las regiones más inequitativas del mundo después de África. Gran parte de sus países han experimentado un crecimiento sostenido en las tasas de privatización de la educación superior pero también en su PIB. Esta paradoja del crecimiento económico y del modelo de privatización de la educación superior se considera como uno de los puntos neurálgicos en la agenda pública. Es por esto que la gobernanza multinivel y en la esfera supranacional - representada principalmente por la UNESCO, pero también por los demás actores y organizaciones internacionales que hacen parte del sistema internacional de educación superior- está llamada a ser parte de la universalización de la educación superior. Por ende, propender por un incremento paulatino de su gratuidad de la mano de un abaratamiento y mejoramiento de los mecanismos financieros dispuestos para los ciudadanos es menester de los gobiernos de la región. Lo anterior sin desconocer la importancia actual que tiene el sector privado en la promoción del servicio de educación superior y el alcance de los objetivos de

gobierno, más allá de los intereses de cada estado.

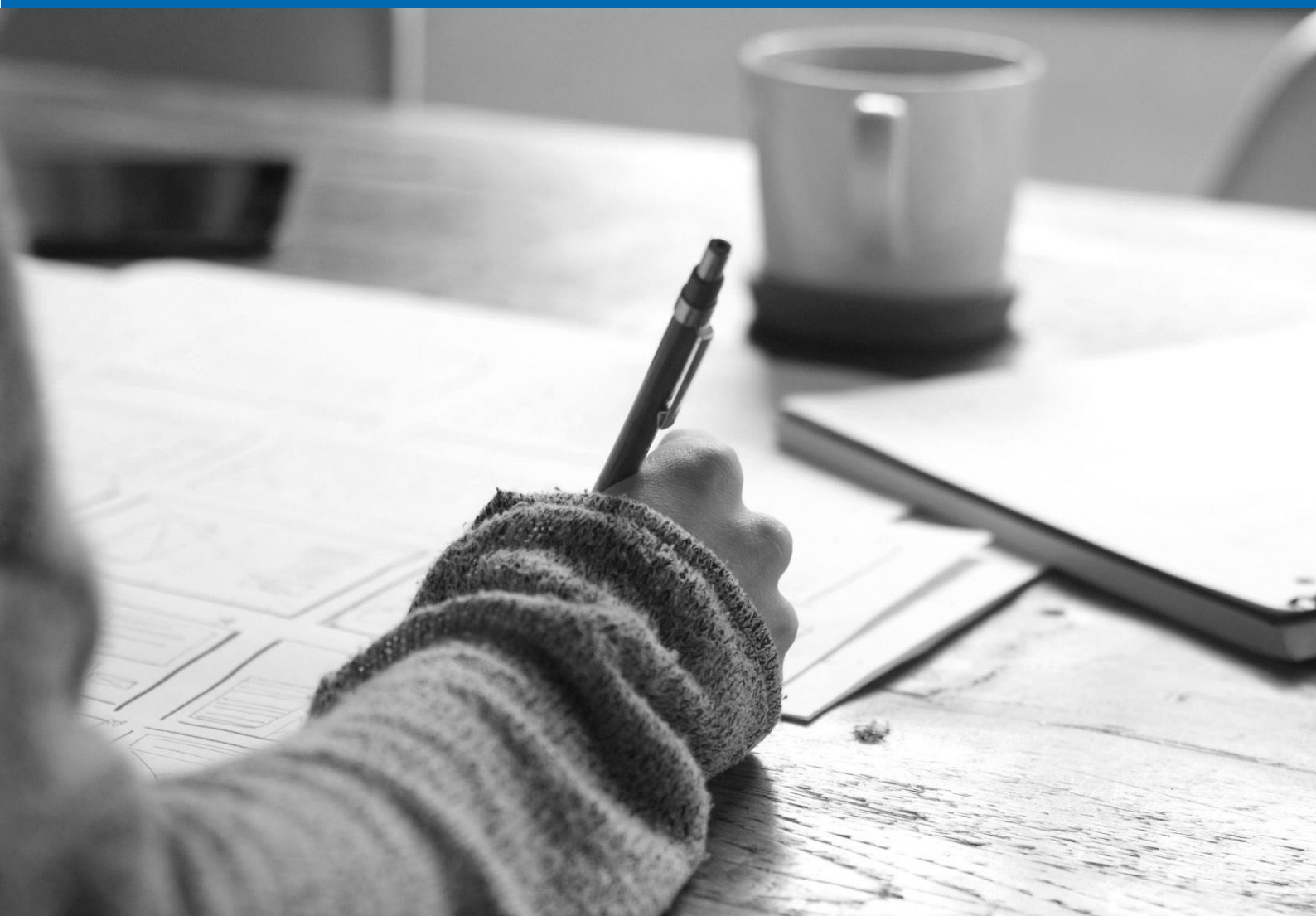
La participación e injerencia del estado en los sistemas de educación superior en la región además resulta determinante para consolidar el principio de autonomía institucional que tienen instituciones del nivel educativo. La revisión de algunos indicadores de la gobernanza de la educación superior en Latinoamérica ha mostrado que es posible que las universidades disfruten de un alto grado de autonomía institucional y modelos de *self-governance* en el marco de una estructura sectorial con creciente participación del sector privado y así obtener resultados aceptables en materia de acceso y feminización.

Sin embargo, recientes movilizaciones a lo largo de las últimas dos décadas por parte del profesorado universitario y los jóvenes exigiendo justicia social para poder entrar y terminar sus estudios superiores, ponen en ~~entre-~~dicho el impacto que el actual esquema de gobernanza de algunos países tiene en el bienestar de la población, Chile, Brasil y Colombia son ejemplos, en los cuales los estudiantes y profesores del sector público reclaman por una aceleración en el proceso de universalización de la educación superior y la institucionalización de la educación superior como bien común (Guzmán-Valenzuela et al., 2019; Bernasconi, 2018).

REFERENCIAS

- Bernasconi A. (2020). "University Autonomy and Academic Freedom: Contrasting Latin American and US Perspectives". En: Higher Education Governance & Policy, 2(1), 56 – 67.
- Casanova H, Cardiel y Gómez R, Rodríguez. (2014). "Gobierno y gobernanza de la universidad el debate emergente". En: Bordón,

- Revista de Pedagogía, Volumen 66 No. 1, Sociedad Española de Pedagogía.
- Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC). (1996). Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219400.locale=en%0A>.
 - Guzmán-Valenzuela, C. Queupil, J. P. & Ríos-Jara, H. (2019). "Global and peripheral identities in the production of knowledge on higher education reforms: The Latin American case. Higher Education Policy").
 - Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2000). Declaración y Plan de Acción CRES 1996. Educ Med Super. 14(3). Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-2141200000300008%0A.
 - Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2008). Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453?posInSet=3&queryId=1cf2be67-bbd7-49ea-9bf8-dc00bf5a3b88>.
 - Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018a). DECLARACIÓN DE LA CRES 2018. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>.
 - Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018b). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf%0A>.
 - Mwiria, K. (2021). "Higher Education Governance: Prepared for the UNESCO//IESALC Third World Higher Education Conference 2022".
 - Sen Amartya. (2009) "La idea de justicia".
 - UNESCO International Bureau of Education. Resources. <http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/technical-notes/concept-governance>.



7. Financiamiento de la educación superior

Antecedentes

El financiamiento de la educación superior ha sido un elemento con constante presencia en los contenidos planteados por las Conferencias Regionales de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). Desde la primera CRES en 1996 el elemento del financiamiento ha sido discutido como un instrumento que permite la consecución de otros objetivos, así como un asunto que concierne a la gestión de los sistemas de educación en la región. En este sentido, el financiamiento aparece simultáneamente como un medio propulsor de nuevas iniciativas y un reflejo de la participación y articulación del estado en su relación con el nivel terciario.

En lo que respecta a su labor propulsora de iniciativas, por ejemplo, la primera CRES orientó la discusión sobre nuevas formas de financiamiento para educación con el objetivo de mantener el principio de equidad en los países de la región. Se trató de una concepción del financiamiento anclada en la posibilidad de garantizar el acceso universal y la gratuidad de la enseñanza superior. La CRES de 1996 estableció una línea de base en la cual el estudiante no puede ni debe ser el responsable del costo de su formación en la medida que la educación superior representa un bien público basado en el principio de equidad.

La garantía de un financiamiento destinado al acceso universal y la gratuidad se relaciona directamente con la responsabilidad de los estados y sus gobiernos de hacerse cargo de cubrir las condiciones materiales para asegurar el derecho a la educación. Un estado con fuerte participación en los sistemas de educación superior proveería condiciones materiales mínimas de acceso universal, así como alternativas de apoyo en la forma de becas, créditos y fondos financieros que

aumenten el total de recursos destinado a estudios superiores. Por otra parte, el financiamiento estatal y gubernamental debería ser apuntalado y complementado con fuentes de recursos adicionales desarrollados a partir de estrategias propias de las Instituciones de Educación Superior (IES) para acrecentar su financiamiento.

En 2008, la segunda CRES fue aún más enfática en destacar la importancia del financiamiento estatal en la educación superior del continente. Sin un financiamiento adecuado del estado los sistemas terciarios de la región correrían el riesgo de agudizar los procesos de privatización y mercantilización del aprendizaje. La instancia se transformó así en un punto de encuentro para fomentar una mayor participación estatal de modo que la regulación del nivel terciario no estuviese determinada por lógicas comerciales o mercantiles.

Del mismo modo, la CRES 2008 reiteró la relevancia del apoyo público a los estudiantes en la forma de becas, créditos y otras ayudas financieras como un medio para alcanzar niveles más altos de equidad en las sociedades latinoamericanas y del Caribe. Un esquema financiero que cubra necesidades de matrícula, alimentación, transporte entre otras, se convertiría en un aliciente para lograr equidad no solo de acceso, sino que también de permanencia y egresos. Inclusive, la creación de fondos financieros especiales para la movilidad estudiantil sería bienvenida en la búsqueda de la integración e inclusión intra e interregional. Además, las políticas de financiamiento asignadas a la investigación y generación de conocimiento aportan a la equidad si aquellas responden a "criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad" (IESALC, 2008).

Por último, la tercera CRES en 2018 avanzó en la definición del financiamiento de educación superior entendido como un medio para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), en tanto se erige como un instrumento relacionado con la equidad, inclusión, calidad y un aprendizaje pertinente dentro de las IES, “El diseño de las políticas públicas de financiamiento de la educación superior se fundamenta en la sostenibilidad como cultura organizacional” (IESALC, 2018).

En este sentido, el financiamiento de la educación superior debiese adquirir la categoría de política de Estado. El estado debe asegurar las condiciones materiales para un acceso gratuito y un resultado equitativo de quienes asisten a la educación superior. Por otra parte, se sugiere crear esquemas de financiamiento para la movilidad estudiantil en la forma de becas internacionales que se orienten no solamente hacia una mayor inclusión, sino que busquen la consolidación de una cooperación internacional entre los países de la región.

Si bien se refuerza el rol jugado por el financiamiento estatal para frenar las tendencias mercantilizadoras en educación superior, se reformula la idoneidad de funcionamiento del sector privado del continente. Su valor residiría en la posibilidad de convertirse en un objetivo estratégico regional alineado con los ODS que permita inyectar recursos financieros adicionales e innovaciones de gestión y transparencia que se complementen con el ámbito público de provisión terciaria.

Finalmente, se asignó a las políticas de financiamiento el potencial de contribuir en la internacionalización del conocimiento, así como de la expansión y diversificación de la oferta educativa, En cada uno de estos procesos el financiamiento terciario debería contemplar también recursos financieros para la formación docente que reconozcan

su centralidad, revaloricen la profesión y retribuyan justamente el desempeño educativo.

Tendencias actuales

El número de estudiantes en programas de educación superior en América Latina y el Caribe (ALC) se duplicó con creces, pasando del 23% en 2000 al 52% en 2018. Muchos países de la región han fomentado y apoyado el crecimiento del sector privado de la educación superior cuando se hizo evidente que el sistema público ya no podía satisfacer la creciente demanda, y que la dependencia exclusiva del sistema público se había vuelto insostenible. Las instituciones privadas representan el 50% de las matrículas en la región, con una gran disparidad entre países. Sin embargo, la dependencia de la oferta privada de Educación Superior (ES) se produce con riesgos de exclusión en el acceso.

Aunque la desigualdad en el acceso aún abunda, se han producido avances sustanciales, sobre todo entre los grupos de ingresos bajos y medios. En promedio, aquellos que provienen del 50% más pobre de la población sólo representaban el 16% de los estudiantes de educación superior en el año 2000, pero esa cifra aumentó a cerca del 25% en 2013. No obstante, los beneficios de la ES en la región son evidentes. Un trabajador con un título de educación superior ganará más del doble que un estudiante con un diploma de secundaria. Estos resultados no están a la altura de su potencial, ya que solo la mitad de los estudiantes que acceden a la educación superior reciben su título entre los 25 y los 29 años, ya sea porque siguen estudiando o porque han abandonado los estudios. Entre las causas de la elevada tasa de abandono se encuentra la falta de medios económicos de los estudiantes con bajos ingresos. Por ello, la financiación del sector es fundamental.

En ALC, todos los países subvencionan la educación superior de alguna manera, sin embargo, las modalidades de financiación de los estudiantes muestran una considerable disparidad dentro de los países y entre ellos. Los mecanismos de subvención incluyen la matrícula gratuita o subvencionada en las instituciones públicas, los préstamos subvencionados, las becas basadas en el mérito o la necesidad y las subvenciones para gastos no relacionados con la matrícula, como el alojamiento, la alimentación y el transporte. En términos generales, la región presenta actualmente dos modelos de financiación pública de la enseñanza superior. El primer modelo consiste en la gratuidad (o casi) de la matrícula en las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas, pero no se financia a los estudiantes de las IES privadas. El segundo modelo consiste en cobrar la matrícula en las instituciones públicas y financiar a los estudiantes de las instituciones privadas mediante becas y préstamos. En estos países, las instituciones privadas captan la mayor parte de los estudiantes de enseñanza superior. Brasil es un caso híbrido, en el que las instituciones públicas son gratuitas pero muy selectivas y captan sólo el 28% de la matrícula, y en el que se ofrece financiamiento público a los estudiantes que asisten a instituciones privadas a través de becas y préstamos. Las instituciones públicas de educación superior captan la mayor parte de los estudiantes de educación superior en Argentina, Bolivia, Ecuador, México, Panamá y Uruguay.

Los acuerdos de participación en los ingresos han adoptado cada vez más un mecanismo privado para financiar la educación superior, con un pequeño número de proveedores de este tipo ya en funcionamiento en la región. Con estos acuerdos, los inversores financian la educación superior de los estudiantes a cambio de una parte fija de sus ingresos

futuros durante un periodo definido después de que el estudiante se gradúe.

Por otra parte, ALC tuvo un gasto del 0,7% del PIB en 2017 en investigación y desarrollo. Es importante señalar que la investigación y el desarrollo es la cantidad total gastada por la región sin referencia a las IES. Dicho esto, en las regiones en las que la investigación no es exclusiva de las universidades, se gestionan y despliegan considerables recursos fuera de las IES, y hacia la industria y las empresas. La escasa financiación de la I+D puede ser la razón por la que la región cuenta con el menor número de universidades de alta calidad dedicadas a la investigación.

Es imperativo diseñar sistemas de financiación innovadores para incentivar a las instituciones y a los estudiantes a obtener buenos resultados y eliminar las barreras financieras para el acceso a la educación superior a través de instrumentos como las becas, las ayudas para gastos de manutención y los préstamos para estudiantes. Esto tiene el potencial de promover el acceso y la equidad en la ES en la región.

REFERENCIAS

- Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC). (1996). Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219400.locale=en%0A>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2000). Declaración y Plan de Acción CRES 1996. Educ Med Super. 14(3).

- Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000300008%0A.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2008). Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453?posInSet=3&queryId=1cf2be67-bbd7-49ea-9bf8-dc00bf5a3b88>.
 - Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018a). DECLARACIÓN DE LA CRES 2018. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>.
 - Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018b). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf%0A>.



8. Producción de datos y conocimiento

Antecedentes

Desde la primera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) en 1996, la producción de conocimiento ha sido considerada como uno de los elementos centrales dentro de la función a desarrollar por los sistemas de educación superior en la región. La primera CRES sostuvo que el potencial de contribución de las IES al bien público y el cumplimiento de sus misiones institucionales solamente sería abarcable si ellas son capaces de asumir su responsabilidad en la creación intelectual tanto científica como técnica y humanística.

Para fortalecer la generación de un conocimiento como bien social, la CRES de 1996 señaló que era necesaria la consolidación de instituciones libres y plurales con autonomía académica vinculadas con las sociedades en donde operaban. La producción de saberes se transforma así en un objetivo intrínseco en el desarrollo de las diferentes CRES ya que el futuro de nuestra sociedad demanda una acelerada creación y aplicación de conocimientos.

El desarrollo, en este sentido, sería un resorte de la investigación, la generación de datos y la producción de nuevos conocimientos. Por lo tanto, la productividad y la competitividad de los países serían dependientes de su capacidad de incorporar ciencia y tecnología a los procesos productivos. Si a esto se suma el valor creciente de que adquirió la información y bases de datos antes de entrar al siglo XXI, la producción del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación se plantearon como factores para el desarrollo y para la internacionalización de las IES en América Latina y el Caribe.

En 2008, la segunda CRES engarzó la necesidad de producción de datos y conocimiento con una función de transformación social y productiva de las sociedades de la región. El imperativo de promover los recursos humanos y el conocimiento aparecieron como una fuente de riqueza para países que aun luchan con la desigualdad social y la reciente institucionalización de la democracia.

En este contexto, la educación superior enfrenta el desafío de convivir con una virtualización de los medios educativos y su uso intensivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta situación involucra que volúmenes de información y datos se encuentren ajenos a sus procesos de producción. Al respecto, la función del nivel terciario en América Latina y el Caribe debería focalizarse en su habilidad para formar personas con juicio crítico que sean capaces de transformar la información en conocimiento.

Además, siguiendo las directrices establecidas por UNESCO, la CRES de 2008 estableció como perentorio la realización de cambios profundos en las formas en que se accede, construye, transmite y distribuye el conocimiento. Esta función es la que se le ha encargado al nivel terciario, especialmente a universidades, como los portadores de la revolución del pensamiento. Un pensamiento fundado en la sustentabilidad y un conocimiento enmarcado dentro de un concepto propio de desarrollo y bienestar de nuestros pueblos.

La tercera CRES en 2018 tomó en cuenta las contribuciones y desarrollos en los debates sobre producción de datos y conocimiento de las anteriores CRES. Esta revisión permitió ahondar en una conceptualización de los acuerdos previos bajo el marco de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Dentro de este ámbito de acción, la CRES entiende que el

conocimiento proveniente de espacios académicos debe vincularse directamente con metas sociales, económicas y ambientales para beneficiar y mejorar las sociedades de la región.

Se propone un “quiebre epistémico” que reconozca ampliamente la creación de conocimiento proveniente de un desarrollo de las ciencias, las artes y la tecnología que debe comprometerse socialmente con la lucha por la soberanía cultural y la integración pluricultural de la región. Es una definición política del conocimiento en la medida que la discusión sobre los conocimientos que producimos son el correlato de una disputa por el tipo de sociedad y región que anhelamos.

En esta dirección, se sugirió replantear la generación de conocimiento hacia una función social en la que se garantice la sustentabilidad ecológica, la paz, la libertad, la democracia y la reproducción de la vida. El conocimiento relacionado a los ODS es una noción que involucra una democratización de su proceso de producción ya que la ciudadanía en su conjunto necesita ser partícipe de su generación. La diversidad de género, etnia, raza y personas con capacidades diferentes deben participar efectivamente en la producción del conocimiento. Además, se propuso que el nuevo conocimiento creado esté en una estrecha relación con los conocimientos tradicionales y ancestrales de pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes. “Solo si el aprendizaje de lo conocido y la generación de nuevos conocimientos se reconcilian, si la teoría y la práctica van de la mano, el conocimiento apuntalará la justicia social” (IESALC, 2018).

La inclusión de estos grupos y de la diversidad de las sociedades en la participación de los procesos de producción de conocimientos requeriría además un avance en la producción de

datos sobre esta materia. Se necesitan más y mejores bases de datos nacionales sobre educación superior en la región para facilitar acciones que promuevan una creación del conocimiento integrada e inclusiva. Una demanda como tal requeriría esfuerzos financieros que verían recompensas en una futura internacionalización del proceso de producción de conocimientos a nivel región. El conocimiento entonces se concibió como un elemento interinstitucional con enfoques trans e interdisciplinarios en un nivel internacional-regional.

En definitiva, lo que estuvo detrás de lo solicitado por la CRES 2018 fue un llamado al reconocimiento del carácter público-social del conocimiento y de su generación. Equidad, acceso universal y participación efectiva son necesarios al momento de producir conocimiento, así como a sus resultados finales. En este sentido, el financiamiento desde el Estado se torna crucial para alcanzar estos objetivos.

Tendencias actuales

La producción de datos y conocimiento sobre la educación superior conlleva el desafío de asegurar una provisión de información que permita sostener su carácter público: contar con datos y conocimiento acertado sobre los sistemas de educación superior permitiría desarrollar políticas públicas basadas en los contextos donde las IES operan.

Guadalupe (2021) emprendió la tarea de resumir el estado actual de la producción de datos sobre educación superior desde fuentes oficiales internacionales. El autor plantea que el uso de datos provenientes de rankings internacionales (reportados a nivel institucional con una orientación a la competencia entre IES) y de agencias internacionales que tienden a proveer

información de corte transversal (sin un seguimiento de los datos a través de los años) no desarrollan el potencial que el conocimiento sobre la educación superior podría alcanzar.

Por otra parte, se requiere prestar atención a la creciente influencia que han adquirido las publicaciones digitales y la expansión de las plataformas de “Open Access” para evaluar la generación de conocimiento por sobre la tradicional valoración de revistas académicas públicas en papel (Guadalupe, 2021). Precisamente, la plataforma de Open Access representa un ejemplo de buena práctica que, junto a otras como las encuestas nacionales de hogares, necesita ser ampliada para tomar decisiones de políticas de educación superior a nivel nacional.

Si bien estos esfuerzos promueven y estimulan la producción de datos sobre la ES a nivel internacional, Guadalupe (2021) ha subrayado que UNESCO a través de su instituto de estadísticas (UIS) ha logrado aportar base de datos con estándares básicos para la comparabilidad de información sobre educación postsecundaria. Este esfuerzo ha implicado también establecer cooperación con otras agencias internacionales como Eurostat y la OCDE. Además, UIS cuenta con información reportada por datos oficiales provenientes de los países, siendo su mayor desafío un el entendimiento común de las definiciones de lo reportado entre el nivel internacional y nacional.

Mediante un análisis agregado de los datos producidos por el UIS, Guadalupe (2021) consideró los datos disponibles sobre la matrícula, graduación, movilidad académica y financiamiento de la educación superior durante un período que cubrió cuatro años de información para diagnosticar la situación de la producción del conocimiento de acuerdo a distintas regiones del mundo. En un primer diagnóstico, es evidente que ALC se

enfrente a relevantes desafíos en cuanto a la disponibilidad de datos estadísticos sobre ES en comparación con regiones del resto del mundo.

En lo que respecta a la expansión de la matrícula en educación superior, la producción de datos se concentra particularmente en países de Europa y América del Norte. La situación se torna preocupante para la región de América Latina y el Caribe (ALC) en la medida que apenas el 28% de los países registraron datos sobre la matrícula en al menos tres de los años considerados en el período de análisis. Estos números son incluso lejanos al promedio mundial que se empina sobre el 50% de países. Además, cabe señalar que de los 43 países que componen ALC, 21 de ellos no reportaron datos sobre matrícula en ninguno de los años considerados. Al respecto, resulta relevante destacar que 16 de estos 21 países sin información se ubican en el área del Caribe, por lo que se erige en un reto a enfrentar.

La situación es similar para la información sobre los niveles de graduación de la educación superior. Aunque los datos disponibles cubren menos países que aquellos sobre matrícula, nuevamente ALC muestra una situación de rezago en la producción de información. La región presenta la tasa más baja sobre información disponible (9%) a 6 puntos porcentuales de la siguiente región del mundo con menor información (África Subsahariana).

Nuevamente, la tendencia se repite al considerar la información disponible en materia de movilidad académica. ALC es la región con menos datos disponibles. Apenas un 21% de los países mostraron estadísticas en al menos tres de los cuatro años bajo análisis. La comparación tiende a mejorar cuando se observan los datos disponibles sobre financiamiento, Dentro de este ítem, ALC (30%) presenta números

más similares a la media global (34%) aunque aún debajo de este umbral.

Sin embargo, se sugiere no concentrar únicamente la energía en superar estas brechas en la información, puesto que se necesita ampliar la perspectiva global de la producción de datos. Por ejemplo, dado que la medición de la tasa de matrícula solo considera a aquellos estudiantes en edad de asistir a este nivel de la educación, surge la inquietud de si dicha medición es sostenible en un contexto que demanda un aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Este ejemplo se engarza a la discusión sobre las características de los datos necesarios para la educación superior, Si la meta es conocer más sobre el estudiantado de educación superior, la medición de éste requiere una definición anterior de quienes son estos estudiantes. Tanto la movilidad internacional de los estudiantes, así como la flexibilidad en las vías de estudio, muestran la inviabilidad de una población objetivo limitada por un rango de edad. Del mismo modo, se debe balancear en la medición de características de la educación superior la relevancia de la enseñanza y de la investigación, así como la reducción de los datos para medir disciplinas separadas de programas multi o interdisciplinarios.

Estas serían solo algunos de las tareas a enfrentar dentro del ámbito de la producción de datos y conocimiento sobre educación superior. La WHEC en 2022 aparece entonces como una oportunidad para debatir perspectivas que promuevan conclusiones y recomendaciones sobre las principales tendencias afectando el futuro del nivel post secundario.

REFERENCIAS

- Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC). (1996). Conferencia regional sobre

políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219400.locale=en%0A>.

- Guadalupe, C. (2021). Policy Analysis and Recommendations concerning Data and Knowledge generation in Higher Education.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2000). Declaración y Plan de Acción CRES 1996. Educ Med Super. 14(3). Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000300008%0A.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2008). Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453?posInSet=3&queryId=1cf2be67-bbd7-49ea-9bf8-dc00bf5a3b88>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018a). DECLARACIÓN DE LA CRES 2018. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018b). Declaración de la III Conferencia

Regional de Educación Superior en
América Latina y el Caribe.
Disponible en
[https://www.iesalc.unesco.org/wp
=
content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf%0A.](https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf%0A)



9. Cooperación internacional para mejorar sinergias

Antecedentes

La cooperación internacional fue definida como una noción clave por el marco del proceso de globalización del conocimiento antes de la realización de la primera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) en 1996. Siguiendo estos lineamientos, la primera CRES se concibió a sí misma como un instrumento para la reformulación del proceso de cooperación internacional en educación superior con el objetivo de aumentar la transferencia e intercambio del conocimiento.

Una de las principales interrogantes que se intentó abordar fue la necesidad, conveniencia y posibilidad de establecer una política común de educación terciaria en América Latina y el Caribe. En el caso de que la respuesta fuese afirmativa, las inquietudes prevalecerían puesto que sería menester diseñar estrategias pertinentes que posibiliten la integración de la región. La CRES de 1996 acordó que se debe avanzar a un nuevo esquema de cooperación internacional que se oriente bajo una relación horizontal que permita transferir conocimiento y tecnología expeditamente a la vez que evite la fuga de talentos fuera de la región latinoamericana y caribeña.

Se trató de una reformulación de la cooperación internacional de Instituciones de Educación Superior (IES) que incorporó las nuevas tendencias de aquella sociedad que ingresaba al siglo XXI, de modo que la región fuese la más beneficiada. Se sugirió avanzar hacia una cooperación que superase las asimetrías y diferencias entre las IES regionales a través de la consolidación de una comunidad académica multinacional y la creación de redes que permitiesen la movilidad académica. También resultó importante la asignación de financiamiento para estos propósitos, así como las transformaciones institucionales que permitirían la creación

de una oficina de gestión especializada dentro de cada IES.

En términos de su contenido, la discusión sobre cooperación internacional en la primera CRES en 1996 integró una preocupación por el medio ambiente y la sustentabilidad con la participación de grupos desfavorecidos en la educación superior. Minorías étnicas, lingüísticas, de género y clase debían transformarse en las protagonistas e interlocutoras de este proceso de cooperación. Por ejemplo, se sugirió que los esfuerzos por mayor movilidad académica se focalizasen en estos grupos, pero no solamente en una lógica sur-norte, sino que también permitiera una cooperación Sur-Sur que pudiera aportar al desarrollo de América Latina y el Caribe.

En 2008, la segunda CRES reforzó la posición de la educación superior como un elemento clave para una integración regional anclada en un espacio común de conocimiento. Este fue el primer paso para avanzar hacia la consecución de una solidaridad e identidad en educación en América Latina y el Caribe. Los beneficios de estos procesos no se materializaron solamente al nivel de sociedad, sino que entregó retribuciones a las mismas IES para que desarrollaran y compartieran su potencial científico y cultural.

Si bien se reiteró que América Latina y el Caribe no podía dejar de lado los esfuerzos por establecer vínculos de cooperación con otras regiones del mundo, la acción prioritaria se dirigió al establecimiento de una cooperación Sur-Sur, particularmente con África y pequeños países islas. El futuro del subcontinente dependía de esta integración, por lo que la CRES 2008 se presentó como un espacio de ratificación de la importancia de la cooperación internacional para la educación superior.

Finalmente, la CRES de 2018 representó el punto culmine de las discusiones sobre

cooperación internacional en las anteriores conferencias regionales. Se reiteró y profundizó en ideas clave para la cooperación como la necesidad de impulsar una cooperación académica, la importancia de la cooperación Sur-Sur para formar una identidad regional, el requerimiento a las IES para institucionalizar la internacionalización dentro de su gestión, políticas públicas que promuevan la movilidad académica, la circulación del conocimiento y la creación de fondos destinados a estos objetivos particulares.

La particularidad de la CRES de 2018 es que enmarcó sus objetivos dentro de su ambición para alcanzar Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el mediano plazo. Los ODS funcionaron como un horizonte que le entregó coherencia a los diversos desafíos que suponía la creación de un espacio de colaboración internacional que mejorara sinergias. La educación superior apareció como un bien social estratégico en el que la internacionalización era clave para el desarrollo sostenible. En este escenario jugó un papel clave la asociación que la educación superior pudiera establecer con los Estados, gobiernos y ciudadanos de los respectivos países para que se generase una agenda inclusiva de acciones en la región. Además, se propuso una agencia regional de monitoreo y promoción de los ODS fundada en principios de cooperación e integración internacional.

Por otra parte, el encuadre de las posibilidades de alcanzar una cooperación internacional en la región dentro del cumplimiento de los ODS generó otras vinculaciones de la cooperación internacional en la educación superior. Se sugirió así focalizar esfuerzos en los sistemas virtuales y de educación a distancia para potenciar la integración de la región. Esto supuso además poner el foco en aquellos sistemas de educación de habla no española para lograr el éxito de la

cooperación académica y proyectos interinstitucionales conjuntos.

Otro aspecto novedoso refirió a cómo la cooperación internacional se tornó primordial para una formación docente que integrara la pertinencia y la necesidad de generar una ciudadanía global. Asimismo, el financiamiento de posgrado y doctorados con movilidad académica se propuso como un componente clave para la formación de investigadores con una perspectiva regional. Además, se sostuvo que no basta con una comunidad académica donde unos pocos se lleven el peso de la colaboración internacional, por lo que se asumió como una responsabilidad institucional la internalización con involucramiento de diferentes actores institucionales.

Para enfrentar estos desafíos y acciones se interpeló a su vez a organismos internacionales para que funcionasen como un sustento en las estrategias de difusión de oportunidades de cooperación, así como un elemento coordinador en la investigación y formación de excelencia regional. Por último, se realzó el valor de las IES públicas como espacios privilegiados dentro de la cooperación internacional debido a su capacidad para generar puentes entre tendencias globales e identidades locales.

Tendencias actuales

Durante el último medio siglo, la internacionalización de la educación superior ha pasado de ser una actividad marginal para convertirse en un aspecto clave de los esfuerzos de reforma y mejora. Desde la última década del siglo pasado, la tríplice contextual en la que se instaló el Mundo -creciente globalización, advenimiento de la economía del conocimiento y el fin de la Guerra Fría-, permitió un enfoque más estratégico de la internacionalización en la educación

superior. Es así como las instituciones de educación superior (IES) fueron incorporando cada vez con más fuerza la dimensión internacional e intercultural en su misión y funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión), siendo la asistencia técnica y la cooperación científico-tecnológica los instrumentos más utilizados en la cooperación internacional que se da entre ellas.

Con la adopción de la Agenda 2030 – reflejo del proceso de cambio en la morfología y formas de funcionamiento del sistema internacional de cooperación-, no solo por la magnitud de los recursos que precisa movilizar sino también por la ambición y diversidad de objetivos que se propone a escala planetaria, el sistema de cooperación internacional fue emplazado a un cambio mayúsculo del que la educación superior no está exenta. Esto último dado a que la educación superior contribuye de manera transversal al logro de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), por lo que la cooperación internacional ha visto en ella un destinatario privilegiado para la cooperación Norte-Sur, a la vez que ha ampliado las posibilidades de la cooperación Sur-Sur, muy especialmente la triangular en el ámbito intrarregional.

El rol de la educación superior en este nuevo marco de cooperación internacional está estrechamente ligado a la generación y transmisión de conocimiento. La investigación y la innovación gestadas en las universidades deben aportar soluciones a los retos que plantean los ODS; desafíos que no pueden alcanzarse sin una relación simbiótica más estrecha entre estos actores, siempre sobre la base del coprotagonismo y la solidaridad entre iguales. En tal sentido, las IES necesitarán globalizar sistemáticamente su enfoque y posicionarse a favor de una cultura de relaciones transfronterizas mediante la formación de redes y alianzas para mejorar

el intercambio de conocimientos, la cooperación en proyectos de investigación, programas de enseñanza y grados conjuntos, y el compartimiento de recursos, entre otros. Estas orientaciones permitirán colaboraciones más significativas entre ellas, fortalecimiento institucional, mayor internacionalización entre las entidades asociadas, y mayores posibilidades de contribución en pro de la consecución de las metas recogidas en los ODS.

En el marco aspiracional de la Agenda 2030 como compromiso común y universal, el papel estratégico de la cooperación internacional para las IES ha obligado a los gobiernos nacionales a adoptar un papel más activo. En este sentido, se ha introducido la dimensión internacional en las políticas para la educación superior, definido objetivos para la cooperación internacional, generado marcos e instrumentos para facilitar la cooperación de las universidades e instituciones de educación superior, y dotado partidas presupuestarias para cofinanciar las actividades de cooperación internacional.

No obstante lo anterior, el auge de los movimientos nacionalistas-populistas, las barreras a los flujos migratorios, los ataques a la libertad académica y a la autonomía universitaria, las protestas anti globalistas, el incremento de gobiernos identificados como democracias deficitarias o erosionadas, las tendencias anti integración (Brexit), el drástico ascenso de catástrofes naturales, los impactos de la pandemia por COVID-19 y el ambiente generalizado de astringencia financiera mundial, entre otros, se observan como fuerzas que desfavorecen la cooperación internacional, y con ello la internacionalización de la educación superior a través de la asistencia técnica y la cooperación científico-tecnológica.

América Latina y el Caribe (ALC) no es ajena a estos fenómenos que acechan a la

cooperación internacional en educación superior, por lo que cualquier debate sobre el tema debe tener en cuenta este escenario contextual de naturaleza global al que debe agregársele otros concomitantes propios de la región, a saber:

Contracción del financiamiento público a la educación superior en algunos países de la región desde 2018, y visos de mayores recortes en un escenario post-COVID 19;

Esta disminución del gasto público contribuye a ralentizar los esfuerzos de internacionalización -mediante los distintos instrumentos de la cooperación internacional- que adelantan las IES. haciéndolos coincidir con los ciclos económicos positivos en cuanto a precios de materias primas, y por lo tanto restándoles continuidad y relegándolos a la intermitencia;

En líneas generales, ALC busca satisfacer necesidades apremiantes de su educación superior vinculadas a los procesos de ampliación de cobertura y acceso, así como también a mejoras de la calidad. Aunque tal propósito contribuye ciertamente al ODS 4, la región enfrenta problemas para abrazar otros ODS desde la gestión educativa, muy particularmente desde la investigación y la innovación;

La internacionalización -en su arista más visible, es decir la movilidad estudiantil-, ha favorecido a una élite por lo que debe ser más inclusiva, procurando ganancias que reporten a favor tanto del individuo como de las instituciones (origen y destino), más allá del interés de escalar posiciones en los rankings internacionales;

Dificultades para lograr una internacionalización integrada en el plan de estudios y agenda investigativa, lo que continúa dificultando la inserción de ALC en los ecosistemas internacionales de investigación y plataformas colaborativa de datos; esto último una condición

necesaria que con mayor frecuencia imponen las agencias de cooperación y financiamiento, e, inclusive, las mismas IES con las que se busca establecer alianzas de cooperación;

Rezago de los docentes y estudiantes en la apropiación de nuevas tecnologías que medien el proceso enseñanza-aprendizaje, así como poca madurez digital de las IES; justo en un momento de inflexión generado por la pandemia COVID-19 que abre una ventana de oportunidades para maximizar la cooperación internacional en el subsector de la educación superior y de la Educación en general.

REFERENCIAS

- Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC). (1996). Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219400.locale=en%0A>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2000). Declaración y Plan de Acción CRES 1996. Educ Med Super. 14(3). Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000300008%0A.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2008). Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453?posInSet=3&>

[queryId=1cf2be67-bbd7-49ea-9bf8-dc00bf5a3b88.](https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf)

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018a). DECLARACIÓN DE LA CRES 2018. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018b). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf%0A>.



10. Preparándose para el futuro en educación superior

Antecedentes

La relación entre educación superior y el futuro en el cual desempeñará sus funciones ha sido una constante preocupación desde el inicio de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). En este sentido, se le ha atribuido a la educación superior un rol primordial en la conceptualización de lo que se entenderá como el futuro de América Latina y el Caribe.

En 1996, la primera CRES señalaba que la educación superior en la región cumplía una función anticipatoria a las constantes demandas provenientes del mundo laboral, el reciclaje profesional y la producción de nuevos conocimientos guiados por los recientes descubrimientos científicos. El futuro y la educación superior se relacionarían así mediante la capacidad de la última para ofrecer una formación permanente que se adaptase a la actualización constante de la sociedad. La sociedad se presenta entonces como un elemento cargado de cambios e incertidumbres que requerirán que los nuevos profesionales accedan a la posibilidad de capacitarse para aprender, desaprender y reaprender permanentemente como único camino de adaptación al futuro.

El futuro y los cambios en los cuales la educación superior operaría, referían al advenimiento de un nuevo siglo que demandaba soluciones concretas para que la región encontrara en sus IES las respuestas a los problemas que el siglo XXI traía consigo. En este contexto, la educación superior se erige como un componente clave en la medida que representa el reservorio de un pensamiento crítico de anticipación a los procesos de cambio, así como entrega la oportunidad de identificar predictivamente lineamientos futuros para la toma de decisiones en la política pública.

Se trata de un espacio destinado a la elaboración de propuestas alternativas de desarrollo sostenible con un horizonte de largo plazo.

En 2008, la segunda CRES realzó el valor de alternativas de desarrollo planteado por la CRES de 1996, asignándole incluso un potencial de liderazgo a la conferencia en los procesos de transformación puesto que se entiende que el nivel terciario es el encargado del desarrollo tecnológico y la innovación. En esta dirección, la educación superior aparece como un enlace para una integración futura de la región en base a la elaboración de una estrategia común fundada en la ciencia, tecnología e innovación. El futuro del continente se hace dependiente de una integración latinoamericana y caribeña en la que la capacidad académica podría ser nodo de articulación decisivo.

Ya en este momento de la discusión, se entendió que el futuro de la región involucraba el desenvolvimiento de una agenda sostenible sobre el uso estratégico de recursos y materiales. Las posibilidades de acceder al desarrollo en el siglo XXI se juegan dentro de estas definiciones conceptuales que plantearon nuevas responsabilidades a la educación superior regional para fortalecer los procesos democráticos y de transformación de las últimas décadas.

Finalmente, la CRES de 2018 reforzó lo acordado anteriormente y sostuvo que las ciencias, las artes y la tecnología se tornan esenciales para idear un futuro anclado en el desarrollo equitativo y solidario de la región para potencialmente consolidar un bloque económicamente independiente y políticamente soberano. En este escenario, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se convirtieron en las orientaciones de acción para un plan que incorporase a la educación superior en un rol estratégico para interpretar las demandas de los pueblos de América Latina y el Caribe.

Bajo este horizonte, se propuso potenciar el papel transformador que ha ejercido desde siempre la educación terciaria en la región con objeto de alcanzar un futuro que fortalezca la democracia, los derechos humanos y el cuidado de la vida en el planeta. En este sentido, la educación superior se debería proponer la formación de un ciudadano con un pensamiento sostenible como el núcleo operativo de la nueva sociedad.

Concretamente, la CRES de 2018 identificó cuatro desafíos de los que la educación superior tendría que hacerse cargo a futuro en su relación con una sociedad cambiante e incierta:

1,- transformarse en motor de promoción y movilidad social,

2, responder a las nuevas exigencias que la globalización y las sociedades del conocimiento imponen a los países en vías de desarrollo, para generar una capacidad propia de producción científica y tecnológica,

3, conectarse e integrarse de mejor manera con sus propias sociedades,

4,- consolidar el desarrollo de una ciudadanía responsable con los compromisos sociales, con la sostenibilidad y con la construcción de mejores sociedades, más justas, equitativas, pacíficas, fundamentadas en los valores humanos y de convivencia democrática.

Tendencias actuales

Hay múltiples caminos por recorrer para la educación superior alrededor del mundo cuando proyectamos su quehacer hacia los próximos treinta años, fijando como horizonte el año 2050. Reconociendo que no hay un único camino por delante, es importante conceptualizar que estos recorridos deben ser imaginados en plural, en línea con la iniciativa Futuros de la

Educación de la UNESCO. No obstante, hay un elemento común que se mantiene a pesar de las numerosas diferencias regionales y contextuales existentes, y a pesar de las variaciones entre las instituciones (universidades, escuelas superiores, institutos de investigación y otros centros de enseñanza superior) y de los sistemas de enseñanza superior. Este elemento es la notable convergencia, señaladas en las intervenciones de los expertos, los datos de las encuestas y otras metodologías de futuros, que la educación superior en 2050 no sólo seguirá sobreviviendo, sino que seguirá siendo un sitio crucial para la generación y difusión del conocimiento.

El trabajo de UNESCO-IESALC sobre los futuros de la educación superior tiene como objetivo estimular el pensamiento y las ideas creativas e imaginativas sobre los futuros de la educación superior desde perspectivas globales, alimentando los debates en torno al papel de la educación superior y tratando de imaginar nuevas formas de diseñar, proporcionar y mejorar la educación superior para todos. El enfoque de investigación-acción participativa adoptado por este proyecto ha visto hasta la fecha la consulta detallada con 25 expertos mundiales, así como la realización de una consulta pública a 1.200 miembros del público en general de casi 100 países y una tercera consulta con jóvenes para integrar las perspectivas de la próxima generación de estudiantes. El proyecto tiene un fuerte arraigo en América Latina y el Caribe (ALC). Por un lado, la fase de consulta a expertos contó con la participación de expertos de Argentina, Brasil, Ecuador, Jamaica, México y Perú. Por otro lado, la consulta pública tuvo una gran acogida en la región, ya que algo más de la mitad de las respuestas totales procedía de ALC.

La visión compuesta para el futuro de la educación superior, tal como la ven los expertos, prevé que la educación superior

- Asumiré una responsabilidad activa por nuestra humanidad común
- Promoveré el bienestar y la sostenibilidad
- Se nutriré de fuerzas provenientes de la diversidad intercultural y epistémica
- Mantendré y crearé interconexiones a múltiples niveles.

Los resultados iniciales de la consulta pública indican que los encuestados de ALC, junto con los de otras regiones del mundo, comparten muchas de las mismas esperanzas y temores para el futuro. En general, éstos pueden clasificarse en cuatro áreas: cambio social, cuidado del medio ambiente, avances tecnológicos y calidad de vida. Los encuestados de ALC hicieron hincapié en la justicia social, la igualdad, la protección social y el acceso a los servicios públicos. En este sentido, la educación superior debería ser accesible e inclusiva, lo que podría lograrse mediante la gratuidad o la asequibilidad, y la migración hacia modelos híbridos de impartición.

Los encuestados de ALC consideran que la educación superior contribuye a mejorar el futuro de todos mediante el desarrollo de competencias y la formación de valores de los estudiantes, a través de una educación superior de buena calidad y de la investigación. La investigación estaría en consonancia con las necesidades de desarrollo como la eliminación de la pobreza, y con la resolución de retos globales como la crisis climática. Los avances tecnológicos son una de las principales fuentes de esperanza para los encuestados de ALC, como también se observa en otras regiones del mundo. Sin embargo, esto también es una fuente de preocupación para la región. La educación superior podría abordarse en el futuro a través de una mayor exposición a las nuevas tecnologías a través de la enseñanza y la investigación, así como el

desarrollo de las alfabetizaciones digitales necesarias para utilizar eficazmente la tecnología.

REFERENCIAS

- Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC). (1996). Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219400.locale=en%0A>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2000). Declaración y Plan de Acción CRES 1996. Educ Med Super. 14(3). Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000300008%0A.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2008). Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453?posInSet=3&queryId=1cf2be67-bbd7-49ea-9bf8-dc00bf5a3b88>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018a). DECLARACIÓN DE LA CRES 2018. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp>

[content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf.](#)

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018b). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf%0A>.



unesco

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

Diez ejes para pensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe.
Una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO 2022

iesalc.unesco.org