

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

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

Carolina Cabrera Di Piramo ¹ @  Rodrigo Arim Ihlenfeld ² @ 

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

RESUMEN

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

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

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

ABSTRACT

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

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

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

RESUMO

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

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

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

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

RÉSUMÉ

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

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

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

2. LA FOTO PANORÁMICA

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Justicia social, movilidad intergeneracional y universidad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. UN ATERRIZAJE EN ACTORES Y CURRÍCULOS UNIVERSITARIOS

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

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

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

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

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

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

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

3.2. Algunos puntos para pensar el trabajo docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. COMENTARIOS FINALES

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

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

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

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

NOTAS

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

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

recuperados el 6 de abril de 2023

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