

DISTRIBUIÇÃO NO BRASIL:

SEMESP 

ESAL
Revista de Educación Superior en América Latina

Número 3, enero-junio de 2018

ISSN: 2539-2522

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/>

esal@uninorte.edu.co

Universidad del Norte, Colombia

Center for International Higher Education (CIHE), Boston College

Centro de Estudios en Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), PUC de Chile

Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP), Brasil

Editor

Iván F. Pacheco

Editor asociado

Alexander Villarraga Orjuela

Comité Editorial

Alberto Roa Varelo

Hans de Wit

Liz Reisberg

Fábio Reis

Andrés Bernasconi

Una realización de

Editorial Universidad del Norte

Coordinadora editorial

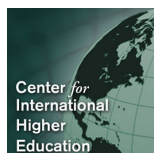
Zoila Sotomayor

Asistente editorial

Farides Lugo Zuleta

Diseño y diagramación

Luis Gabriel Vásquez M.



Contenido

Presentación.....	1
-------------------	---

Educación Superior y Catástrofes

LOOKING AHEAD POST-DISASTER: WHAT LATIN AMERICAN AND CARIBBEAN HIGHER EDUCATION CAN LEARN FROM HAITI	3
Louise Michelle Vital	

LAS UNIVERSIDADES DE MÉXICO Y LA CULTURA DE LA PREVENCIÓN DE LOS DESASTRES NATURALES.....	6
Jorge Gamaliel Arenas Basurto	

LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE LOS SISMOS DE OAXACA Y LA CIUDAD DE MÉXICO	9
Julio U. Rios	

Reforma Educativa

POTENCIAL CULTURAL Y POLÍTICO DE UNA EFEMÉRIDES. A PROPÓSITO DEL PRÓXIMO CENTENARIO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA DE 1918.....	12
Adolfo Stubrin	

COLOMBIA: SÍ SE NECESITA UNA REFORMA A LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	15
Iván F. Pacheco	

FUTURO DE LA UNIVERSIDAD DE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE.....	18
Axel Didriksson Takayanagui	

Desde la Red

Desde la Red	21
--------------------	----

PRESENTACIÓN

Este número de ESAL tiene dos secciones principales: la primera, dedicada a la relación y las dinámicas de la educación superior con respecto a las catástrofes y desastres naturales, con énfasis en los hechos que durante el segundo semestre de 2017 afectaron a la región de América Latina y el Caribe. La segunda sección está dedicada a la reforma educativa.

Los huracanes Irma, José y María que azotaron este año al Caribe y La Florida, y los terremotos que afectaron a México son un llamado de atención sobre el permanente riesgo en el que se encuentran muchas regiones y, dentro de ellas, muchas instituciones de educación superior. Si bien estos desastres no fueron los únicos en la región ni en el mundo, nos sirvieron de excusa para preguntarnos desde ESAL: ¿qué impacto tendrían sobre las Instituciones de Educación Superior y sus comunidades? ¿Estaban preparadas? ¿Cómo pueden las IES contribuir a mitigar los efectos de los desastres naturales y a prevenirlos?

Aunque las tragedias y los desastres naturales han estado presentes a lo largo de la historia de la humanidad, sus resultados no han dejado de ser devastadores. Peor aún, los pronósticos basados en datos científicos indican que varios de estos fenómenos aumentarán en intensidad y frecuencia. El Informe Especial sobre Ciencia Climática, publicado recientemente por el Programa de Investigaciones sobre Cambio Global de los Estados Unidos, presenta un panorama desconsolador, y aporta evidencias sobre la influencia humana en el calentamiento global, cuyos efectos incluyen entre otros: aumento en las temperaturas y las lluvias extremas, deshielo del cas-

quete polar, aumento del nivel del mar, y aumento en la frecuencia de inundaciones en las áreas costeras. Para mayor preocupación, el informe señala que hay una posibilidad significativa de cambios imprevistos que generen efectos aún más devastadores.

Ante esta realidad, las IES se enfrentan a un doble desafío: en primer lugar, garantizar su seguridad y reducir los efectos negativos en sus comunidades e instalaciones cuando una catástrofe ocurre. En segundo lugar, contribuir a la sociedad con la generación, difusión y aplicación de conocimiento para prevenir, contrarrestar o mitigar los efectos de las catástrofes.

Algunas instituciones ofrecen en la actualidad programas de educación superior, generalmente a nivel de postgrado, relacionados con la gestión y prevención de desastres. En Colombia, una consulta al Sistema Nacional de Información (SNIES) arroja que en la actualidad existen trece programas de postgrado, en los cuales la palabra “desastre” se menciona explícitamente. Una búsqueda rápida por Internet arroja programas similares en otros lugares de América Latina. Entre ellos, la Universidad de Costa Rica con una Maestría Profesional en Gestión del Riesgo en Desastres y Atención de Emergencias; la Universidad Autónoma de Querétaro (México) con una Maestría en Emergencias y Desastres; y la Universidad de Chile, que ofrece un Diploma de Postítulo en Gestión para la Reducción del Riesgo de Desastres. Adicionalmente, múltiples IES de la región han participado en programas de preparación y desastre.

A lo anterior hay que sumar que algunas universidades han participado activamente en el desarrollo de herramientas tecnológicas para el monitoreo de riesgos de desastre. En el artículo incluido en este número, Arenas menciona la investigación adelantada por el equipo de investigadores de la UAM, que promovió estudios para la creación de sensores y alarmas sísmicas tras el terremoto de 1985.

Cuando las catástrofes ocurren, el conocimiento adquirido y las medidas preventivas se ponen a prueba. Es posible que algunas de las edificaciones de las IES, si no resultaron afectadas, se conviertan en espacios de coordinación y logística, sirviendo como cuartel de operaciones, centros de acopio, distribución de provisiones, incluso, como hospitales improvisados. Así mismo, estudiantes, docentes y personal administrativo han participado directamente en labores de búsqueda y rescate. Esto suele ocurrir de manera espontánea.

En los artículos incluidos en este número se exploran algunas de estas facetas. Basada en la experiencia de Haití, luego de los terremotos de 2010, Louise Michelle Vital relata los retos que enfrentaron las IES y los estudiantes de dicho país; destaca lecciones aprendidas y aboga por la asignación de recursos de ayuda internacional con destinación específica a la educación superior. Por otra parte, Jorge Gamaliel Arenas Basurto asume una postura crítica ante los programas de prevención de desastres

en México, destaca “lo bueno, lo malo y lo feo” de los efectos de la catástrofe en las IES mexicanas, y ofrece su respuesta a algunas de las preguntas sobre la misión de la educación superior. También con respecto a México, Julio U. Rios ilustra la reacción de las IES y el papel que jugaron en los primeros días posteriores al desastre. Finalmente, en nuestra sección “Desde la Red” incluimos, como recomendación de lectura, enlaces a dos artículos publicados por *The Chronicle of Higher Education*, en los que dos profesores de la Universidad de Puerto Rico en Camagüey relatan sus experiencias y ofrecen sus puntos de vista.

La segunda sección de este número está dedicada a la reforma educativa. En ella, Adolfo Stubrin explora el potencial político y cultural de la conmemoración del centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918. Iván Pacheco, por su parte, reclama que, a pesar de las declaraciones recientes de la Ministra de Educación, en Colombia sí se requiere una reforma integral a la ley de educación superior. Por último, en un artículo traducido de *University World News*, Axel Didrikson señala que, para que las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe puedan contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, es necesario que aborden las desigualdades en su propia casa, particularmente, aquellas referidas al acceso a la educación superior.

Iván F. Pacheco

LOOKING AHEAD POST-DISASTER: WHAT LATIN AMERICAN AND CARIBBEAN HIGHER EDUCATION CAN LEARN FROM HAITI

Louise Michelle Vital

Enseña en el programa de Estudios Globales y Relaciones Internacionales en Northeastern University. Doctora en Higher, Adult, and Lifelong Education.

louisemichellevital@gmail.com

Much can be learned from the 7.0 magnitude earthquake that struck Haiti on January 12, 2010. The impact to the Haitian higher education system was catastrophic. It was estimated that 6,000 students and 200 faculty lost their lives. Additionally, it was reported that 28 of the 32 university buildings in the capital were destroyed, with the remaining four severely damaged. A further setback to the system was the number of professors and students who, understandably, left Haiti after the quake struck the country. The Haitian higher education system has been in a state of rebuilding since that time.

Mexico experienced an estimated 8.2 magnitude earthquake on September 7, 2017 and a 7.1 magnitude earthquake 12 days later. The Caribbean experienced back-to-back Category Five Hurricanes Irma and Maria. Irma has been described as “catastrophic” to several countries in the region, resulting in 100% of Barbuda’s residents evacuated. Two weeks later, the Caribbean was pummeled by Hurricane Maria, which has been referred to as the worst natural disaster experienced by Dominica in recorded history. It is without question the higher education systems in these countries have been affected as well. Given the recent natural disasters in Latin America and the Caribbean (LAC) in 2017, this essay draws from lessons learned from Haiti and offers recommendations for higher education officials to consider.

Lessons from Haiti

After the Haiti earthquake, the Interuniversity Institute for Research and Development (INURED) partnered with the Haitian Education and Leadership Program (HELP) and others to produce a report in March 2010 of the rapid assessment of higher education they conducted in the country. Drawing from my research on Haiti, including interviews with members of INURED and HELP, I offer recommendations for higher education in LAC. My recommendations include what can be done immediately, next steps post-disaster, and suggestions for developing disaster plans if ones do not presently exist for higher education.

Immediately after the Disaster

First, I suggest higher education actors conduct an analysis of the current state of higher education institutions (HEIs). Specifically, I recommend creating a database of the universities and determining the state of each them. University officials should seek to understand the impact to the physical buildings they oversee and other physical resources such as libraries, computer labs, and cafeterias. The purposes of this analysis are two-fold: to understand the severity of the impact to HEIs and to determine if the buildings are safe and can be used as a component of relief efforts for the surrounding community.

“ I recommend creating a database of the universities and determining the state of each them ”

Next, the question of who has been impacted needs to be ascertained, which may prove more difficult. Determining the human cost of disaster is a grim task that is compounded by the realities of the disaster impact. If faculty, staff, or students are among the deceased, university protocols for responding to such situations should be initiated. This recommendation considers the fact that higher education officials assigned this task as a part of their official roles may be among those who are injured or deceased. Thus, if disaster protocols do not presently exist that also include contingencies such as loss of life and leadership, senior higher education officials should seek to creating them when a more stable time presents itself.

“ Determining the human cost of disaster is a grim task that is compounded by the realities of the disaster impact ”

Furthermore, student learning suffers a great deal because of these disasters. If classes are on hold for the foreseeable future, university students can prove helpful in the recommended analysis of the state of HEIs. The feasibility of this recommendation can only be determined on a country-by-country or on an institutional basis. In Haiti, INURED used research students affiliated with their organization and university students from HELP, who lived in HELP housing, to support their research. Assigning students to assist with their assessment allowed for a different form of teaching and learning and provided students an opportunity to tangibly support their HEI in a meaningful way. An INURED administrator explained that participating in the assessment project allowed students to respond to one issue alongside the severe damage the country was responding to across the capital. Finally, institutional leaders should

make known to stakeholders what has been gleaned from this analysis so that it could be understood *how* higher education has been affected.

“ Institutional leaders should make known to stakeholders what has been gleaned from this analysis so that it could be understood *how* higher education has been affected ”

When higher education is seriously disrupted

Natural disasters are challenging, complex, and multifaceted. If higher education needs cannot be met, the affected LAC countries may consider leaning on existing relations with neighboring countries. Likewise, I suggest that the LAC higher education sector, specific HEIs, embrace students from affected countries. For instance, the Caribbean Community (CARICOM) helped to facilitate connections between universities in the region in support of Haitian students. After the Haiti earthquake, the Caribbean responded to the university needs of students, with some who were near completion attending universities in various islands. Items to consider in these partnerships are access to students grades or transcripts, potential language barriers, feasibility of university transfers, and challenges related to funding.

Likewise, drawing from current university partnerships with other countries to leverage opportunities for students may be a consideration. In the case of Mexico, which did not experience a country-wide breakdown in infrastructure, universities that were not affected by the back-to-back earthquakes may consider allowing impacted students to attend their institutions to minimize setbacks to their learning. This alternative for schooling has been most feasible for students from Puerto Rico who have been able to attend universities in mainland United States, notably the University of South Florida in Tampa and Florida International University in Miami.

Although the hope is that students could complete their degrees at the institutions they began, we know that the

longer students remain away from their studies, the more difficult it will be for them to resume and therefore less likely to complete. Like Haiti, a concern of providing scholarships to attend intuitions abroad is the issue of brain drain, of which Haiti has a reported rate of 84%. Thus, higher education officials in LAC must also consider the benefits and the potential unintended consequences for students who have no other choice than to leave their countries, namely Dominica, to complete their studies elsewhere.

Similarly, as transnational organizations, non-governmental organizations, and other groups seek to respond to the humanitarian crisis brought by natural disasters in LAC, I emphasize that support for higher education be specifically requested and earmarked. Notably, primary and to some degree secondary education is often included in responses when crisis or conflict occurs. Although concern for higher education *is* included in responses, it is to a lesser degree. Thus, as ministries of education or higher education actors seek more comprehensive approaches to responding to the challenges to their educational systems post-disaster, including higher education in their plans with external actors will be imperative.

Haiti's progress in rebuilding its higher education system can be attributed in part to the higher education consortia that were enhanced after its 2010 earthquake, particularly The Consortium for Rebuilding and Improving of Higher Education in Haiti. Likewise, LAC should tap in to the inter-university links that exist to learn from faculty, senior administrators, scholars, and practitioners from higher education institutions and related organizations within the region. These individuals can offer their

expertise for responding to the complex challenges facing each of the countries affected by natural disaster. From providing insight and reviewing rebuilding plans to offering potential solutions for strengthening systems and policies in preparation for future disaster, drawing from persons who possess expertise on disaster impacts to higher education can prove successful.

“ Haiti's progress in rebuilding its higher education system can be attributed in part to the higher education consortia that were enhanced after its 2010 earthquake ”

Conclusion

When LAC higher education systems address impact to their higher education systems, I emphasize that current students be included in plans, process, and decision-making as they are the most impacted by the challenges and success of their higher education institutions. As in the case of Haiti, students contributed to the rapid assessment of its higher education system soon after its earthquake. Likewise, in the countries affected by the 2017 earthquakes and hurricanes, students can speak to the issues that should be addressed within their own higher education institutions or the broader system itself. Mexico and those countries affected in the Caribbean have much to consider in the months and years ahead. With purposeful approaches to restructuring efforts, their higher education systems can come out even stronger in the end.

LAS UNIVERSIDADES DE MÉXICO Y LA CULTURA DE LA PREVENCIÓN DE LOS DESASTRES NATURALES

Jorge Gamaliel Arenas Basurto

Profesor-investigador de la Universidad de las Américas, Puebla (UDLAP)

jorge.arenas@udlap.mx

Quizá como ninguna la frase de Karl Marx: “La historia se repite dos veces: la primera como tragedia, la segunda como farsa”, pueda describir puntualmente la irónica experiencia del intenso sismo que sacudió a México este pasado 19 de septiembre, en la misma fecha del aniversario del terremoto que devastó en 1985 a la capital del país, con un saldo aún indeterminado de víctimas.

“ En este último sismo las alarmas no se activaron segundos antes, impidiendo así la evacuación ordenada de los edificios ”

La mañana de ese día la mayoría de las escuelas públicas y privadas, las oficinas y las dependencias de gobierno, terminaban de ensayar los protocolos de seguridad para evacuar y salvar vidas en caso de terremotos como el de 1985, cuando al filo de las 13:14 horas acaecía este otro sismo que exhibía de forma inusitada la *farsa* de muchas medidas preventivas: la aplicación estricta de los reglamentos para los estándares de construcción, las notables falencias en la cultura de la prevención para este tipo de siniestros, las fallas en las alarmas sísmicas para varias regiones tectónicas del país aún vulnerables. En este último sismo las alarmas no se activaron segundos antes, impidiendo así la evacuación ordenada de los edificios. La incredulidad de muchos de los que participaron en

los ensayos previos dio paso a escenas de pánico; la intensidad y la aceleración del sismo provocaron que se colapsaran las estructuras de varias escuelas, cobrando las vidas de muchos estudiantes y profesores.

Como 32 años atrás, la combinación de circunstancias desafortunadas y la complicidad o negligencia en la aplicación de las normas de calidad para las estructuras de las escuelas públicas y privadas, provocaron el colapso de edificios y la pérdida de vidas humanas. No es ninguna sorpresa afirmar que gran parte del territorio mexicano se asienta en zonas altamente sísmicas y que si tembló dos veces en este septiembre negro (el primer temblor fue el 7 de septiembre, aún más fuerte, pero con menos impactos), lo más probable es que seguirá ocurriendo. Así como en las maldiciones bíblicas los males vienen en cascada, México padeció también en septiembre la furia de huracanes que asolaron a estados como Chiapas.

Ante estos fenómenos naturales recurrentes, ¿cuál ha sido su impacto en las actividades normales de las instituciones de educación superior? ¿Qué acciones o medidas han adoptado las universidades como respuesta a las catástrofes descritas? ¿Qué papel juegan o debieran jugar las máximas casas de estudio en la integración de equipos interdisciplinarios profesionales para construir, en colaboración con las autoridades, la infraestructura apropiada para estos siniestros? Finalmente, ¿cómo pueden colaborar las universidades en la necesaria cul-

tura de la prevención de desastres que adolece de muchas fallas en México? Este breve artículo responde a las interrogantes en tres secciones: lo “bueno”, lo “malo” y “lo feo” de los efectos de las catástrofes en las instituciones de educación superior.

Lo bueno

El impacto de los sismos y de los huracanes se dejó sentir básicamente en seis entidades federativas de México: Chiapas, Oaxaca, Puebla (sur y suroeste del territorio), Tlaxcala, Morelos y Ciudad de México (zona centro). Hacia todos estos estados empezó a fluir a los pocos días una gran cantidad de recursos, víveres, medicinas y material de ayuda provenientes, en considerable medida, de centros de abasto coordinados por las universidades públicas y privadas de diferentes zonas del país, no solo las afectadas directamente por los fenómenos. Mientras algunas universidades se convirtieron en sitios de recolección de víveres y suministros para los damnificados, los estudiantes y profesores de varios departamentos y carreras (medicina, ingeniería, veterinaria, ciencias sociales, etc.) constituyeron brigadas de auxilio y servicios que se trasladaron directamente a las regiones siniestradas. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), entre muchas otras, han constituido importantes enclaves para el apoyo de los damnificados. Como ejemplo, el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM-UNAM), en Morelos, uno de los estados más fustigados, ha estado presente en municipios azotados por el terremoto.

“ Los sismos y huracanes acaecidos en varias entidades federativas de México han traído al primer plano la discusión sobre su impacto en las actividades de las universidades y la forma en que estas han colaborado con sus funciones a la tarea de reconstrucción de las sociedades afectadas ”

Además de la solidaridad espontánea de las universidades, es importante mencionar que también han contribuido con investigación científica aplicada, como el caso del equipo de investigadores de la UAM que promovió estudios pioneros para la creación de sensores y alarmas sísmicas a lo largo de la costa del Pacífico, tras el terremoto de 1985. De igual modo, el IPN, además de otras instituciones y centros de investigación públicos y privados, ha firmado convenios de colaboración con el gobierno de la capital del país para la reconstrucción y el futuro de la Ciudad de México. Las autoridades capitalinas se han apoyado en los estudios de los expertos en ingeniería y áreas afines de la UNAM para el nuevo reglamento de construcciones vigente en la capital. No es el espacio para describir la indolencia y corrupción de autoridades de diversos niveles y de los “directores responsables de obras”, ajenos a estas instituciones, para aplicar con rigor los reglamentos mencionados.

Lo malo

Por la naturaleza de sus actividades y la concentración de estudiantes, profesores, personal y autoridades en sus diversos establecimientos y *campus*, las universidades son altamente vulnerables a las catástrofes referidas con la consecuente interrupción de sus actividades, o en el peor de los casos con las pérdidas humanas y heridos a consecuencia de los derrumbes. Desgraciadamente, esto aconteció en las instalaciones del Tecnológico de Monterrey, el TEC *campus* Ciudad de México, severamente afectado por el sismo. El derrumbe de dos puentes que conectaban sus edificios provocó la muerte de 5 estudiantes y varias decenas de heridos. Esta universidad privada fundada en 1943 es uno de los principales referentes en el sector de élite de las universidades del país, tiene además una fuerte tradición en la formación de cuadros del sector empresarial, y cuenta con la presencia de empresarios distinguidos en su comité directivo. Los serios daños ocasionados por el temblor condujeron a la inmediata suspensión de sus actividades y clases para los poco más de 8 mil estudiantes y más de mil profesores que integran este *campus* en la capital.

Alrededor de los trágicos hechos que afectaron a esta universidad privada han aflorado temas polémicos. Se menciona el hermetismo de las autoridades para ofrecer más información sobre las causas estructurales del colapso de los puentes y probable negligencia de autoridades internas advertidas ya sobre sus deficiencias. Aún más, en el sismo anterior del 7 de septiembre ya se tenían evidencias de las afectaciones de los edificios y al parecer las advertencias fueron desestimadas. Además de las demandas de los reclamos de los padres de los estudiantes fallecidos, algunos sectores se quejan de las alternativas planteadas por las autoridades para resolver el problema de las instalaciones afectadas. Se pretendía que los estudiantes culminasen el periodo escolar mediante cursos por Internet. **¿Hasta qué punto los reclamos afectan la imagen de esta institución y cuestionan la imparcialidad del gobierno para aplicar la ley cuando otra escuela colapsada en la misma demarcación, en la que fallecieron 26 estudiantes de educación básica y 7 profesores, fue clausurada y sus autoridades enfrentan ya responsabilidad penal?**

Lo feo

Los sismos de septiembre que destruyeron más de 150 mil casas implicarán el desvío de cuantiosos recursos para las labores de reconstrucción del gobierno federal, a la sazón la principal fuente de recursos de las universidades públicas. Ya que sigue creciendo la brecha entre las necesidades de las universidades y los recursos fiscales disponibles para su mantenimiento, el 2018 no será en absoluto prometedor para las finanzas de las universidades. De igual modo, será un año de elecciones presidenciales y se asume que muchos recursos de la actual administración federal priista se canalizarán a la campaña de su candidato a la presidencia. Por lo anterior, es probable que sigan creciendo las crónicas deficiencias de recursos que experimentan las universidades.

“ Ya que sigue creciendo la brecha entre las necesidades de las universidades y los recursos fiscales disponibles para su mantenimiento, el 2018 no será en absoluto prometedor ”

Conclusiones

Los sismos y huracanes acaecidos en varias entidades federativas de México han traído al primer plano la discusión sobre su impacto en las actividades de las universidades y la forma en que estas han colaborado con sus funciones a la tarea de reconstrucción de las sociedades afectadas. Las universidades públicas y privadas han mostrado su solidaridad en apoyo de la población dañada por los fenómenos naturales. En el más reciente sismo muchos estudiantes intervinieron directamente en las labores de rescate de las víctimas bajo los escombros. Además, las universidades han contribuido con sus investigaciones a tratar de prevenir la magnitud de los daños ocasionados por los temblores. Las propias universidades han experimentado los decesos de estudiantes y la suspensión de actividades como en el caso del Tec, *campus* Ciudad de México. A los daños materiales y pérdidas humanas de las instituciones, debe añadirse el desvío de recursos públicos para atender las prioridades de reconstrucción de las ciudades afectadas, que implica también una merma de los recursos que demandan las universidades para cubrir la ampliación de sus necesidades. Las universidades pueden y deben contribuir a mejorar la cultura de la prevención de los impactos de las catástrofes naturales, además de exigir la necesaria transparencia en la aplicación de las medidas y reglamentos que han estipulado para mejorar la seguridad de la infraestructura en las ciudades afectadas por estos fenómenos.

LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE LOS SISMOS DE OAXACA Y LA CIUDAD DE MÉXICO

Julio U. Rios

Maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
 ripju_cnsl@hotmail.com

Las Instituciones de Educación Superior (IES) en México no son ajenas a muchas de las problemáticas que permean colectivamente a las sociedades latinoamericanas: sitiadas por el narcotráfico, atravesadas por casos de corrupción u omisas ante situaciones (acoso, hostigamiento, agresiones) que vulneran a los miembros de la comunidad educativa; las universidades parecerían ser reflejo de la realidad en que se insertan. A pesar de esta inicial caracterización, dichas instituciones son también un espacio seguro ante diversos riesgos y de encuentro, desde el cual se formulan necesarias alternativas.

“ La institución escolar permite a los sujetos pensarse, pensar al otro y ser pensados más allá de los lugares comunes en los que transcurre su vida fuera de la escuela ”

La escuela es un espacio en el que convergen diversas experiencias y conocimientos. En los espacios de lo escolar, los sujetos tienen la oportunidad de encontrarse individual y colectivamente. La institución escolar permite a los sujetos pensarse, pensar al otro y ser pensados más allá de los lugares comunes en los que transcurre su vida fuera de la escuela. Específicamente, esta última tiene, debido a sus artificiales orígenes pensados desde y para la educación, el privilegio de construir una coti-

dianidad propia en la que resuenan las intenciones de la sociedad, al mismo tiempo que se construyen nuevas aspiraciones.

¿Qué pasa entonces cuando un acontecimiento de envergaduras impredecibles detiene la cotidianidad escolar? ¿Cuál es la reacción de la institución escolar cuando un fenómeno natural irrumpe inhabilitando las cotidianas funciones de sus espacios físicos? ¿Qué contribuciones puede hacer una institución cuya comunidad escolar ha tenido pérdidas humanas y materiales? Al respecto, los sismos de magnitud 8.2 y 7.1, que tuvieron lugar durante el mes de septiembre en el sur y en el centro de México, mostraron las reacciones asumidas por las IES ante dichas situaciones. Ofreciendo así orientaciones respecto a la participación de estas instituciones en las situaciones de catástrofe.

El estado de Oaxaca: cuando las clases no pueden iniciar

El terremoto del jueves 7 de septiembre de 2017, con epicentro en el Golfo de Tehuantepec, interrumpió principalmente la rutina nocturna de los habitantes del estado de Chiapas y Oaxaca. En particular, para los habitantes de la región del Istmo de Tehuantepec (una de las ocho regiones en que territorialmente se divide el estado de Oaxaca), las consecuencias fueron devastadoras: más de

un centenar de personas fallecidas, 41 municipios afectados, aproximadamente 63000 viviendas con daños parciales o totales y más de 100000 personas afectadas.

El sismo dañó también la infraestructura de la región, dejando inutilizables hospitales, oficinas gubernamentales y escuelas de todos los niveles educativos. Al día siguiente del terremoto, cientos de miles de estudiantes se vieron impedidos de acudir a la escuela como normalmente lo harían. Lo acontecido afectó de forma general a la comunidad educativa del Istmo de Tehuantepec: docentes, alumnos y padres de familia sufrieron por igual la pérdida de su hogar, de sus pertenencias o de algún familiar. Ante la situación general que se presentaba en la zona y las condiciones específicas de las instituciones educativas, las clases se suspendieron de forma generalizada (hasta el día de hoy, muchas de las escuelas continúan sin poder brindar servicios educativos debido a que se encuentran en proceso de reconstrucción).

“ Hasta el día de hoy, muchas de las escuelas continúan sin poder brindar servicios educativos debido a que se encuentran en proceso de reconstrucción ”

En las primeras horas de la madrugada que siguieron a la catástrofe, las IES ubicadas en las comunidades afectadas asumieron, en coordinación con las autoridades gubernamentales locales, diversas funciones, en la medida de sus posibilidades. Al respecto, destacan las acciones emprendidas por la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (encargada exclusivamente de la formación inicial de docentes para la educación básica), el Instituto Tecnológico del Istmo (enfocado en el ramo de las ingenierías) y el Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec (con una oferta educativa en el área de la salud, las humanidades y las ciencias sociales); los cuales tuvieron como reacción inicial la habilitación de sus espacios físicos, aulas o auditorios, para albergar y resguardar a la población afectada. Esto es, dichas escuelas de educación superior se convirtieron temporalmente en el hogar de cientos de personas.

“ Otra medida emprendida por las IES fue la adecuación de su infraestructura para brindar servicios médicos a quienes resultaron lastimados ”

Otra medida emprendida por las IES fue la adecuación de su infraestructura para brindar servicios médicos a quienes resultaron lastimados. Por ejemplo, en las áreas escolares del Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec (IESIT), la Secretaría de Salud Pública (del gobierno mexicano) colocó carpas provisionales que funcionaron como clínicas de consulta, salas de cirugía y habitaciones postoperatorias. Para apoyar este tipo de tareas, el IESIT convocó a los alumnos adscritos a la Licenciatura en Enfermería para que acudieran, de forma voluntaria, a prestar funciones de apoyo al personal médico desplegado en la institución. Como se puede observar, en el caso del estado de Oaxaca, las IES ostentaron inmediatamente un papel fundamental en la atención de las necesidades básicas de las comunidades afectadas.

“ En el caso del estado de Oaxaca, las IES ostentaron inmediatamente un papel fundamental en la atención de las necesidades básicas de las comunidades afectadas ”

La Ciudad de México: interrupción de la jornada escolar

Poco después de la una de la tarde del martes 19 de septiembre de 2017, se originó un sismo de 7.1 entre los límites territoriales de Morelos y Puebla. Las consecuencias de este terremoto alcanzaron también al estado de México, Guerrero y la Ciudad de México. Particularmente, una de las entidades federativas más afectadas fue esta última, la capital del país, donde decenas de inmuebles (escuelas, fábricas, conjuntos de oficinas, etcétera) colapsaron o se derrumbaron, 5756 viviendas sufrieron daños y 228 personas perdieron la vida.

La catástrofe se produjo durante los horarios laborales y escolares de los millones de habitantes de la Ciudad de México. Esto es, profesores, alumnos, directivos y demás personal educativo se encontraban realizando sus actividades diarias cuando el terremoto irrumpió la cotidianidad escolar. Al resguardo inicial de las escuelas a los estudiantes, siguió una suspensión de actividades en todas las instituciones con la finalidad de favorecer la protección del alumnado y del personal educativo en sus hogares. En el caso de las IES de la capital del país, el momento posterior al desastre fue utilizado por la comunidad escolar para organizar, por su cuenta o en vinculación con las autoridades universitarias, equipos de búsqueda y rescate, así como centros de acopio.

“ En el caso de las IES de la capital del país, el momento posterior al desastre fue utilizado para organizar equipos de búsqueda y rescate, así como centros de acopio ”

En los días posteriores al sismo, las IES públicas y particulares continuaron siendo el punto de encuentro para la organización de diferentes actividades de apoyo a la población. Por ejemplo, estudiantes y docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o del Instituto Politécnico Nacional (IPN), hicieron un llamado a los miembros de la comunidad escolar para colaborar tanto en la realización de labores comunes,

como en el desarrollo de tareas específicas vinculadas a su formación académica (como médicos, ingenieros, arquitectos, etc.). En este sentido, se debe destacar el papel que las IES tuvieron para, en un primer momento, organizar las medidas iniciales de respuesta ante el sismo y, posteriormente, darle continuidad a las acciones emprendidas por la sociedad civil y el gobierno.

La respuesta de las IES ante los desastres naturales

El papel asumido por cada una de las IES ante los sismos que se presentaron en México se caracterizó, en términos generales, por la inmediata respuesta brindada a la población afectada. En los casos referidos anteriormente, universidades, institutos y escuelas se constituyeron en refugios que otorgaron una necesaria seguridad para la comunidad, puntos de encuentro para las iniciales labores de auxilio y espacios de organización para el seguimiento de las acciones ya emprendidas.

Al mismo tiempo, lo acontecido en Oaxaca y la Ciudad de México mostró que las acciones emprendidas por las IES se derivaron tanto de la coordinación establecida por las autoridades gubernamentales, como de la propia organización asumida por la comunidad escolar. En este sentido, la inicial aproximación realizada en el presente texto convoca a la participación de las autoridades educativas y las comunidades escolares en la sistematización de las experiencias derivadas de los acontecimientos ya referidos.

POTENCIAL CULTURAL Y POLÍTICO DE UNA EFEMÉRIDES. A PROPÓSITO DEL PRÓXIMO CENTENARIO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA DE 1918

Adolfo Stubrin

Abogado y profesor de grado y posgrado en la Universidad Nacional del Litoral, de Argentina, donde ocupa la Secretaría de Planeamiento
alstubrin@gmail.com

En la Argentina están a plena marcha las conmemoraciones por el siglo de la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918. Para caracterizarla conviene recordar que Burton Clark, en su obra sobre la visión comparada de los sistemas de educación superior, refiere solo dos casos históricos de coordinación política. Uno de ellos fue la Universidad de Bolonia en el siglo XIII, cuando los estudiantes se movilizaron como clientela organizada; el otro, precisamente, fue la movilización estudiantil argentina con epicentro en la Universidad Nacional de Córdoba. Transcurría la presidencia de Hipólito Yrigoyen, el primer mandatario elegido por el voto secreto y obligatorio en 1916. Según Clark, la coordinación política atraviesa tres fases: primero, estalla el conflicto y alcanza la prioridad como asunto público; segundo, crece en volumen e intensidad la participación política; y tercero, se endurecen los intereses y resistencias internas frente al cambio inminente.

En efecto, el poderoso acontecimiento de Córdoba tuvo esos tres momentos bien marcados: la movilización estudiantil, la intervención por dos veces de la universidad por decisión presidencial, el contumaz rechazo a los cambios ejercido por el profesorado tradicional hasta que, por fin, en una cabalgata intensa la Reforma impuso un nuevo estatuto universitario con los contenidos actualizados.

Una de las consecuencias de aquel grito de 1918 fue la irrupción de la Federación Universitaria Argentina, el

órgano de los estudiantes comprometidos y, de su mano, la creación de una liza universitaria articulada, con sus vaivenes, al sistema político nacional. Se determinó también una configuración específica del gobierno universitario al modo de una república con profesores, graduados y estudiantes representados en dos niveles: los cuerpos colegiados de las universidades y de las facultades. Aseguró a la vez que el mérito fuera el único criterio para acceder a las cátedras, principio que desembocó en los concursos públicos por oposición y antecedentes. La primera ley universitaria se había dictado en 1885 pero la Reforma Universitaria, con el cambio de estatutos que provocó, puede considerarse el momento definitorio para la moderna configuración del sistema universitario argentino.

“ Una de las consecuencias de aquel grito de 1918 fue la irrupción de la Federación Universitaria Argentina, el órgano de los estudiantes comprometidos ”

Sin embargo, sería errado creer que el modelo reformista se proyectó sobre el siglo XX en forma lineal. En realidad, el moderno sistema universitario fue modelándose a martillazos, a través de los numerosos cambios de régimen político y la fatídica inestabilidad institucional,

mediante el peso alternado y, a veces, superpuesto de dos tendencias: la de los reformistas y la promovida por sus oponentes, no menos influyentes.

Sin desconocer algunas inconsecuencias coyunturales, es posible caracterizar la filiación del movimiento reformista. Parafraseando al historiador Darío Macor, puede afirmarse que el reformismo es una de las caras del proceso de conformación de la democracia argentina de la primera república, y que la asociación entre reformismo y democracia es tan fuerte que una de las lecturas posibles de la tradición reformista atiende a lo que está pasando con la democracia realmente existente en cada momento histórico, y con el valor que se le atribuye en el mundo de las ideas de cada época.

Por cierto, describiendo un arco entre las primeras y las últimas décadas del siglo XX, la arquitectura conceptual reformista es retomada en 1983 en “la segunda república”, durante la presidencia de Raúl Alfonsín. En el ciclo abierto entonces y persistente hasta ahora, la Reforma Universitaria es la proveedora más caudalosa de matrices organizativas e ideacionales para las universidades públicas. Esa gravitación se subraya con la nueva Constitución Nacional de 1994, en cuyo texto la autonomía y autarquía de las universidades públicas alcanza el máximo rango jurídico.

En el terreno de las ideas, la Reforma de 1918 fue una reverberación del clima de aquellos años en que terminaba la Gran Guerra europea, estallaba la Revolución rusa y estaba en ciernes la Revolución mexicana. En su Manifiesto Liminar, con tono encendido, los jóvenes reivindicaban su misión generacional, bajo el influjo de José Ortega y Gasset; combinaban su reverencia frente a la ciencia –palabra que escribían con mayúscula– con la exaltación de la relación espiritual entre estudiantes y maestros. Hacían eco de un positivismo algo menguante pero superpuesto con un ascendente espiritualismo. Se destacan también, por una parte, el compromiso social, una visceral apelación a la unidad obrero-estudiantil y su pionera concepción sobre la extensión universitaria y, por otra parte, la vocación americanista estampada en la frase “nuestras verdades lo son, y dolorosas, en todo el continente”.

“ Mediante las conexiones entre jóvenes liberales y socialistas de todos los países, aceitadas por los frecuentes exilios, circulará la Reforma Universitaria por toda la región ”

En ese americanismo se reconoce la estela de *Ariel* (1900) del uruguayo José Enrique Rodó. Su mensaje propuso una identidad para la América ibérica, engalanada con valores e ideales, en contraste con la estadounidense, presentada como más prosaica e instrumentada con frecuencia a través del *big stick* de Th. Roosevelt, sustentado a su vez en la doctrina Monroe. En esas coordenadas, mediante las conexiones entre jóvenes liberales y socialistas de todos los países, aceitadas por los frecuentes exilios, circulará la Reforma Universitaria por toda la región. Dice Gabriel Del Mazo en 1947: “Ya 20 universidades en sus estatutos y diez países en sus leyes siguieron el principio argentino de la representación estudiantil”. En algunos sistemas universitarios, más profunda que en otros, hay una huella reformista observable en todos los países latinoamericanos.

“ Los sistemas nacionales de educación superior de América Latina son los menos cohesivos, los menos mutuamente articulados del mundo ”

La próxima celebración, por lo tanto, no debiera ser solo argentina y no lo será. Una Conferencia Regional de Educación Superior fue convocada por Unesco para junio de 2018 en Córdoba. Su universidad data de 1613 y es la cuarta en antigüedad en Hispanoamérica. Al amparo de su tradición se abre una oportunidad de actualizar diagnósticos, intercambiar experiencias y lanzar ideas para la política universitaria de todos nuestros países. Pero, sería una pena que todo se agotara en un grato encuentro seguido por una solemne declaración. Los sistemas nacionales de educación superior de América Latina –lo dicen las investigaciones y lo reafirma una

percepción generalizada— son los menos cohesivos, los menos mutuamente articulados del mundo. Está abierto el camino de la cooperación, la integración y el abordaje de una agenda coordinada para superar debilidades y atacar problemas públicos comunes.

Será inteligente sumarnos para transitar esa ruta por varias razones. Estamos demasiado cerca para no colaborar horizontal y estrechamente. Y esa proximidad no es solo

física, es también cultural e histórica, como la Reforma de 1918 ya lo postulaba. La globalización contemporánea es el escenario ineludible, pero las regiones ofrecen a los países instancias accesibles, plataformas efectivas para un protagonismo colectivo. Se trata, entonces, de ejercer intercambios y relaciones internacionales amplias a escala global, pero soportadas en una estratégica concertación a escala regional, tal como pudieron hacerlo con buen suceso los demás bloques continentales.

COLOMBIA: SÍ SE NECESITA UNA REFORMA A LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Iván F. Pacheco

Consultor en Educación Superior, Research Fellow del Center for International Higher Education (CIHE) de Boston College y ex Director de Calidad para la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional de Colombia
ivanfpacheco@gmail.com

En octubre de 2017, la Ministra de Educación, Janet Giha, declaró, en el marco del Consejo Nacional de Rectores de la Asociación Nacional de Universidades (ASCUN), que una reforma a la Ley 30 de 1992 (por la cual se organiza el servicio público de la educación superior) no era necesaria, pero que sí lo era repensar el sistema. Seis años antes, el presidente Juan Manuel Santos, al presentar el Proyecto de Ley 237, había dicho: “La Ley 30 de 1992 –con los beneficios que trajo en su momento– no se ajusta a los desafíos que hoy tenemos por delante”. Dos cambios se dieron en este lapso: la expedición del Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018), en particular el Artículo 58, y la expedición de la Ley 1740 de 2014, sobre inspección y vigilancia, para la cual el gobierno invirtió su capital político y el resultado final fue una ley que otorgó amplios poderes al Ministerio, generando preocupación entre las instituciones y académicos. Sin embargo, muchos de los temas que motivaron el proyecto integral de reforma, y otros proyectos anteriores, aún siguen sin resolver.

El sistema educativo ha crecido en complejidad. Durante los 25 años de vigencia de la Ley 30, el número de IES ha crecido (de 247 en 1992, a 287 en 2016); el número de estudiantes se ha cuadruplicado (de 519.729 en 1992, a 2.293.550 en 2015) y con él, la cobertura bruta se disparó (de 8.86% en 1992, a 49.4% en 2016), colocando a Colombia entre los países con sistemas masivos de educación superior, según la clasificación de Martin Trow. Además de los cambios cuantitativos, ha habido cambios sustanciales: la educación online y las nuevas metodologías para la entrega de contenidos han crecido en variedad y complejidad; el sistema de aseguramiento de la calidad también se ha hecho más complejo, la diversificación de tipos institucionales es vista como algo saludable para los sistemas masivos, y la internacionalización de la educación superior y la movilidad académica internacional han aumentado en el mundo a un ritmo inconcebible hace 25 años, aunque Latinoamérica ha tenido una participación marginal en este crecimiento.

Intentos de reforma

La Ley 30 ha sido modificada parcialmente al menos en doce ocasiones. En 2011, durante el primer período presidencial de Juan Manuel Santos, el MEN radicó ante el Senado el Proyecto de Ley 237, hasta la fecha, el más ambicioso proyecto de reforma a la Ley 30, y quizás el proyecto de mayor recordación en la opinión pública

“

Ha habido cambios sustanciales: la educación online y las nuevas metodologías para la entrega de contenidos han crecido en variedad y complejidad

”

porque generó férrea oposición por parte de estudiantes, docentes y rectores, lo que a la postre motivó el retiro del proyecto. Bajo la promesa gubernamental de abrir espacios de diálogo y concertación con la comunidad académica, el Consejo Nacional Universitario (CESU) lideró una serie de encuentros que llevaron a la producción del documento Acuerdo por lo Superior 2034, el cual también encontró oposición de parte de los estudiantes.

En el segundo período de gobierno de Santos, y al amparo del Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018), el gobierno realizó diversos esfuerzos para desarrollar un sistema de educación terciaria, aunque nunca quedó claro en qué se diferenciaba del sistema de educación superior ya existente. El propósito no era la reforma de la Ley 30, pero los objetivos fijados no habrían podido ser logrados sin una reforma legal. Inicialmente, el gobierno intentó hacer varios de estos cambios por vía reglamentaria, sin afectar el contenido de la Ley 30, pero el alcance de las modificaciones deseadas exigía una reforma a la ley. Posteriormente, el gobierno consideró la posibilidad de incluir varias de dichas modificaciones en un proyecto de ley que habría de ser tramitado con mecanismo excepcional previsto para los proyectos directamente relacionados con el recién firmado acuerdo de paz con las FARC (procedimiento conocido como “fast-track”). Esta iniciativa encontró, nuevamente, oposición de la comunidad de educación superior y nunca fue formalmente presentado.

Temas que deben ser abordados

Los proyectos anteriores y las necesidades actuales dan la pauta sobre lo que debe abordar la reforma pendiente.

1. Financiación de la universidad pública, actualmente basada en un modelo rígido que desconoce las diferencias en los niveles de complejidad de las instituciones, el crecimiento en la matrícula que la mayoría de ellas ha experimentado, y la creciente complejidad de la prestación del servicio educativo.

2. Financiación de las “no-universidades” públicas, que actualmente son entidades descentralizadas del Estado y están sometidas a una situación todavía peor que

la de las universidades, se encuentran ostensiblemente desfinanciadas y muchas ven la transformación en universidades como el único camino para garantizar su supervivencia.

3. Financiación de la demanda. El programa Ser Pilo Paga, definido como “un programa del Gobierno Nacional de Colombia que busca que los mejores estudiantes del país pero con menores recursos económicos, puedan acceder a Instituciones de Educación Superior acreditadas en Alta Calidad para cursar un programa de su elección”, ha sido objeto de profundos debates que han acaparado la atención, pero está lejos de agotar el tema para todos aquellos excluidos de la educación superior por falta de recursos.

“ El sistema de acreditación está notablemente desbordado. Es necesario repensar si la acreditación de programas tiene sentido dentro del CNA ”

4. Aseguramiento y fomento de la calidad. El sistema de acreditación está notablemente desbordado. Es necesario repensar si la acreditación de programas tiene sentido dentro del CNA, así como buscar mayor coherencia y articulación entre registro calificado (o sea, la verificación de condiciones de umbral), y la acreditación voluntaria (actualmente definida en Colombia como asociada a condiciones de excelencia). ¿Cómo se articula el sistema de aseguramiento de la calidad con las estrategias de fomento? ¿Debería pensarse en un sistema de calidad independiente para la formación técnica y tecnológica?

“ Tan importante como definir una verdadera tipología de IES es entender para qué se quiere diferenciarlas ”

5. Tipología institucional. La actual clasificación de instituciones no señala diferencias esenciales y reales entre los tipos de instituciones previstos. La Ley 30 define a las instituciones en función de los programas que

pueden ofrecer, pero legislaciones posteriores (por ejemplo, la Ley 749 de 2002) expandieron la oferta educativa permitida a las no-universidades. Tan importante como definir una verdadera tipología de IES es entender para qué se quiere diferenciarlas. En la actualidad, esto no es claro.

6. Educación Técnica y Tecnológica, Marco de Cualificaciones, y articulación y movilidad dentro del sistema de educación superior. Aunque relacionado con el aseguramiento de la calidad y la tipología de las instituciones, este tema es importante por sí solo y de valor estratégico para la productividad del país. El artículo 58 del actual Plan Nacional de Desarrollo dispuso la creación de varios sistemas. Los esfuerzos del actual gobierno por avanzar en esta dirección no fueron tan exitosos como se esperaba, pero no por eso el tema deja de ser importante.

7. Financiación a la investigación y la ciencia. Vale la pena mencionar también este tema que tradicionalmente se ha desarrollado en instrumentos normativos distintos, pero es de vital importancia para la educación superior. Esta breve lista no agota los temas, sino que ilustra algunos de los puntos de mayor interés.

“ Es justo decir que los cambios propuestos en el artículo 58 de la Ley del Plan no han sido logrados ”

Pasos por seguir o ¿quién le pone el cascabel al gato?

Poco han cambiado las condiciones que motivaron la propuesta de reforma en 2011, y es justo decir que los cambios propuestos en el artículo 58 de la Ley del Plan no han sido logrados. Dos temores principales pueden explicar la renuencia de los gobiernos a abordar la reforma: 1) al presentar un proyecto de ley al Congreso, se pierde control sobre su contenido. Como se dice coloquialmente: “Se sabe qué entra, pero no qué sale”; 2) la capacidad del movimiento estudiantil (y de los rectores)

para torpedear un proyecto de ley que no sea popular ha demostrado ser efectiva. Probablemente, si la iniciativa proviene de la misma comunidad académica, y ella le hace seguimiento a lo largo del trámite legislativo, estos dos temores puedan ser mitigados.

“ La Ley 30 de 1992, incluso con sus desarrollos posteriores, no corresponde a las necesidades actuales del país ”

Es evidente que este gobierno no piensa someter una reforma educativa en su último año de gestión. Es por esto que el presente es el momento adecuado para que la academia empiece a discutir qué cambios necesita la educación superior, y así alinear a los candidatos presidenciales en función de las reformas requeridas, o al menos, conocer su opinión al respecto. Ya hay elementos sobre los que avanzar en la discusión: el Proyecto de Ley 237, el documento Acuerdo por lo Superior 2034, el documento sobre el proyecto de Ley preparado por ASCUN, e incluso el Plan Decenal de Educación, entre otros; estos pueden servir como punto de partida. Hay algunos elementos que pueden modificarse sin cambiar la ley, pero esto no debe eclipsar el hecho de que la Ley 30 de 1992, incluso con sus desarrollos posteriores, no corresponde a las necesidades actuales del país.

FUTURO DE LA UNIVERSIDAD DE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE*

Axel Didriksson Takayanagui

Escritor, profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y miembro de la junta de la Cátedra Unesco de Integración Regional y Universidad de la UNAM. También es presidente de Global University Network for Innovation (GUNI), para América Latina y el Caribe

didrik@unam.mx

La Declaración de Incheon 2015 de la Unesco y su Marco de Acción de Educación 2030 establecen las metas principales de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el sector educativo. Es la primera vez que las instituciones de educación superior se incluyen en este tipo de declaración y, desde entonces, se ha realizado un esfuerzo concertado para analizar estratégicamente cómo podemos movilizar a las universidades en todo el mundo.

“ Se ha realizado un esfuerzo concertado para analizar estratégicamente cómo podemos movilizar a las universidades en todo el mundo ”

En América Latina y el Caribe, esta movilización implica nuevos esfuerzos colectivos e interrelacionados y redes mundiales/locales de universidades e instituciones de educación superior, y debería adoptar una educación superior inclusiva e igualitaria de calidad, investigación socialmente responsable y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

* Tomado de *University World News* Edición Global, Número 48103, noviembre de 2017. Se traduce y reproduce con permiso del autor y de UWN.

Sin embargo, el contexto regional presenta desafíos complejos para aquellos que buscan alcanzar estos objetivos, debido a las grandes brechas económicas y sociales en estos países y la creciente desigualdad en las últimas décadas.

El nuevo rol global/local de las universidades y las instituciones de educación superior se ha convertido en un tema particular para los ODS de las Naciones Unidas, debido a los vínculos con y el impacto de las instituciones de educación superior en el aprendizaje y el desarrollo curricular en el sistema de educación general, y a que gracias a la investigación socialmente responsable, la producción de nuevos conocimientos y la innovación social están vinculados a los desafíos del período actual.

“ Los ODS pueden no alcanzarse si en los próximos cinco años las universidades y las instituciones de educación superior no hacen cambios radicales en su propia organización ”

Estos desafíos incluyen mercados laborales cambiantes, avances tecnológicos, urbanización, migración, inestabilidad política, degradación ambiental, riesgos y desastres naturales, competencia por los recursos naturales, cambios demográficos, aumento del desempleo global,

pobreza persistente, creciente inseguridad y amenazas crecientes a la paz y la seguridad, retos que son particularmente difíciles en las economías y sociedades subdesarrolladas y emergentes.

Sin embargo, en nuestro sistema de educación superior diversificado pero desarticulado, los ODS pueden no alcanzarse si en los próximos cinco años las universidades y las instituciones de educación superior no hacen cambios radicales en su propia organización, visiones y plataformas curriculares; promueven la investigación socialmente responsable y las innovaciones socialmente beneficiosas; refuerzan su propia autonomía y se comportan de manera más responsable para que puedan influir en otros actores y partes interesadas, a fin de que hagan los mismos esfuerzos responsables y compartan agendas comunes para llegar al escenario 2030.

“ Los ODS pueden no alcanzarse si en los próximos cinco años las universidades y las instituciones de educación superior no hacen cambios radicales en su propia organización ”

Por ejemplo, en el contexto de la región de América Latina y el Caribe, el *Informe de Seguimiento de la Educación Global de 2016* señala que, si no hay un cambio real en los próximos cinco años, es poco probable que muchos países logren incluso los objetivos generales para el año 2030. Hacerlo podría tomarles hasta 2054, con algunos países tomando hasta 58 años para lograrlos y otros que no se acercarán a ellos sino hasta el final del siglo.

El Informe dice que algunos gobiernos y autoridades educativas no pueden entender que los ODS educativos estén vinculados a otros objetivos y agendas de desarrollo sostenible.

Creciente desigualdad social

En la última década, la desigualdad social ha crecido y el acceso a la educación terciaria es peor de lo que era a fines del siglo pasado: el quintil más rico del grupo de

edad de 18 a 24 años tiene entre un 50% y un 60% más de probabilidad de ir a la educación superior y completar su grado que el quintil más pobre. Las cifras son peores para las minorías étnicas, las personas de las zonas rurales, las mujeres y para las personas de las zonas urbanas más pobres.

“ La tendencia actual de mercantilizar la educación superior (tratar a los estudiantes como consumidores) está más extendida en esta región que en otras partes del mundo ”

Además, la tendencia actual de mercantilizar la educación superior (tratar a los estudiantes como consumidores) está más extendida en esta región que en otras partes del mundo y tiene un impacto negativo en la ampliación de la participación.

En términos generales, el *Informe Global de Monitoreo Educativo* encuentra que el objetivo de lograr que el 72.7% del grupo de edad de 18 a 24 años complete la educación secundaria no será posible sino hasta 2080 y solo si la expansión continúa a un ritmo regular.

Con 22 millones de estudiantes en educación superior, atendidos por 4200 universidades e instituciones de educación superior (48,2% de ellos en el sector privado), solo el 21,7% de las personas de 18 a 24 años está accediendo a plazas en la región.

En algunos países –Cuba, Ecuador, Venezuela, Argentina, Uruguay y Bolivia– las desigualdades han sido amonizadas o han sido enfrentadas con programas de inclusión educativa de forma positiva, pero en la mayoría de los países el sistema de educación superior se ha mantenido casi estático durante las últimas cuatro décadas, con la misma estructura de gestión, el mismo plan de estudios estrecho, los altos niveles de desempleo de los graduados y la producción deficiente de la investigación y el rendimiento en la producción de conocimiento y descubrimientos científicos.

El movimiento hacia una mayor responsabilidad social y pensamiento crítico proviene principalmente de los movimientos estudiantiles y, en ocasiones, de académicos y docentes.

Metas para el futuro

Sin embargo, el próximo año, nosotros, como investigadores, profesores y estudiantes, rectores y personas involucradas en asuntos de educación superior, tendremos la oportunidad extraordinaria de analizar estrategias y objetivos para el futuro. Esta oportunidad tendrá lugar en la Conferencia Regional sobre Educación Superior organizada por la Unesco y su Instituto Internacional de Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Esta es una conferencia masiva, la más grande del mundo, y en una semana reunirá a miles de participantes, desde oficinas gubernamentales, universidades e institutos, académicos, estudiantes, redes científicas y asociaciones.

Hemos organizado una agenda muy interesante que abarca temas que van desde ampliar el acceso a más jóvenes y adultos hasta la construcción de una sociedad del conocimiento latinoamericana. Dada la estrecha relación entre el plan de estudios, los nuevos paradigmas de aprendizaje e investigación, la interacción de personas de diferentes antecedentes culturales y la responsabilidad social de las universidades con el público en general son una parte vital de cualquier agenda para el futuro.

“ Hemos organizado una agenda muy interesante que abarca temas que van desde ampliar el acceso a más jóvenes y adultos hasta la construcción de una sociedad del conocimiento latinoamericana ”

DESDE LA RED

En esta sección presentamos recomendaciones de artículos y documentos publicados en otros medios, así como reportes o eventos de interés para nuestros lectores.

Historias relacionadas con el tema central de este número

"At the U. of Puerto Rico After Maria"

Jeffrey Herlihy-Mera

Chronicle of Higher Education (09-10-2017)

Este artículo ofrece un relato en primera persona sobre cómo el huracán María golpeó Mayagüez el 20 de septiembre. El autor es profesor de la Universidad de Puerto Rico en Mayagüez.

http://www.chronicle.com/article/At-the-U-of-Puerto-Rico-After/241409?cid=trend_right_t

"What Should the University Be in a Time of Devastation?"

Catherine M. Mazak

Chronicle of Higher Education (26-10-2017)

La autora, quien también es profesora de la Universidad de Puerto Rico en Mayagüez, pregunta si su institución habría podido hacer más que simplemente salvar el semestre.

<https://www.chronicle.com/article/What-Should-the-University-Be/241562>

Temas generales

"Adrián Bonilla: Yachay debe ser una universidad para el Ecuador"

Juan Carlos Calderón

Plan V (25-09-2017)

Entrevista al subsecretario de Educación Superior de Ecuador, Adrián Bonilla, sobre el futuro de Yachay y, en general, la educación superior de dicho país.

<http://www.planv.com.ec/historias/entrevistas/adrian-bonilla-yachay-debe-ser-una-universidad-el-ecuador>

"Where Universities Are Active Agents of Peace Building"

Brendan O'Malley

University World News (11-11-2017)

El autor ofrece un recuento de un evento sobre universidad y construcción de paz que tuvo lugar en la Universidad de Bath (Reino Unido), haciendo especial énfasis en la presentación de José Manuel Restrepo Abondano, rector de la Universidad del Rosario, en Colombia.

<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20171111043651136>

"New Trends in the Student Activism"
Marcelo Knobel y Renato HL Pedrosa01
University World News (01-12-2017)

A partir del caso de Brasil, los autores exploran las nuevas tendencias del activismo estudiantil y lo conectan con el centenario del movimiento de Reforma Universitaria de Córdoba.

<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20171121103833665>

**Artículos sobre América Latina en
*International Higher Education (IHE)***

Estos artículos son publicados inicialmente en inglés en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, luego son publicados en español y portugués por el Centro de Políticas y Prácticas en Educa-

ción (CEPPE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el *Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP)*, respectivamente.

"The Challenges of Creating a Ranking: A Colombian Example"
Felipe Montes, David Forero, Ricardo Salas y Robert Zarama
Número 90

<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/10006>

"Private Higher Education in Brazil: Fueling Economic Growth"
José Janguê Bezerra, Celso Niskier y Lioudmila Batourina
Número 90

<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/10007>