

Martín Gerardo Aguilar Sánchez
Luis González Placencia
Saúl Horacio Moreno Andrade
(coordinadores)

Educación superior y gobiernos progresistas en América Latina



Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto
para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no comerciales.

Todas las formas de reproducción, adaptación y/o traducción por medios mecánicos
o electrónicos deberán indicar como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es).

Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana
para cualquier uso comercial.

La persona o institución que distorsione, mutile o modifique el contenido de la obra será
responsable por las acciones legales que genere e indemnizará
a la Universidad Veracruzana por cualquier obligación que surja
conforme a la legislación aplicable.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y GOBIERNOS PROGRESISTAS
EN AMÉRICA LATINA

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Martín Gerardo Aguilar Sánchez

RECTOR

Juan Ortiz Escamilla

SECRETARIO ACADÉMICO

Lizbeth Margarita Viveros Cancino

SECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

Jaqueline del Carmen Jongitud Zamora

SECRETARIA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Agustín del Moral Tejeda

DIRECTOR EDITORIAL

SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA DE LA ANUIES

Luis González Placencia

SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

Gustavo Cruz Chávez

COORDINADOR GENERAL DE VINCULACIÓN ESTRATÉGICA

Luis Alberto Fierro Ramírez

COORDINADOR GENERAL DE FORTALECIMIENTO ACADÉMICO E INSTITUCIONAL

Irma Andrade Herrera

COORDINADORA GENERAL DE PLANEACIÓN Y BUENA GESTIÓN

José Luis Cuevas Nava

DIRECTOR EJECUTIVO DE PUBLICACIONES Y FOMENTO EDITORIAL

EDUCACIÓN SUPERIOR Y GOBIERNOS PROGRESISTAS EN AMÉRICA LATINA

COORDINADORES

MARTÍN GERARDO AGUILAR SÁNCHEZ

LUIS GONZÁLEZ PLACENCIA

SAÚL HORACIO MORENO ANDRADE



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

Diseño de colección: Aída Pozos Villanueva

Clasificación LC:	LA543 E389 2025
Clasif. Dewey:	378.8
Título:	Educación superior y gobiernos progresistas en América Latina / coordinadores, Martín Gerardo Aguilar Sánchez, Luis González Placencia, Saúl Horacio Moreno Andrade.
Edición:	Primera edición.
Pie de imprenta:	Xalapa, Veracruz, México : Universidad Veracruzana, Dirección Editorial ; Ciudad de México : ANUIES, 2025.
Descripción física:	194 páginas : ilustraciones, gráficas en color ; 23 cm.
Serie:	(Colección Biblioteca)
Nota:	Incluye bibliografías.
ISBN:	9786072621701 (UV) 9786074512526 (Anuies)
Materias:	Educación superior--América Latina. Universidades--Aspectos sociales--América Latina. Educación superior y Estado--América Latina. Educación superior--México. Universidades--Aspectos sociales--México. Educación superior y Estado--México.
Autores relacionados:	Aguilar Sánchez, Martín. González Placencia, Luis. Moreno Andrade, Saúl Horacio.
DGBUV 2025/26	

Primera edición, 26 de mayo de 2025

D. R. © Universidad Veracruzana
Dirección Editorial
Nogueira núm. 7, Centro, CP 91000
Xalapa, Veracruz, México
Tels. 228 818 59 80; 228 818 13 88
direccioneditorial@uv.mx
<https://www.uv.mx/editorial>

D. R. © 2025, ANUIES
Tenayuca 200
Col. Santa Cruz Atoyac
Alcaldía Benito Juárez
C. P. 03310, Ciudad de México

ISBN: 978-607-2621-70-1 (uv)
ISBN: 978-607-451-252-6 (Anuies)

DOI: 10.25009/uv.2621701

Este libro fue editado bajo un proceso certificado por la Norma ISO 9001:2015



PRESENTACIÓN

EN LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI, AMÉRICA LATINA vivió una oleada de movilizaciones antineoliberales. En algunos casos, estas movilizaciones dieron pie a los hoy llamados gobiernos progresistas, es decir, a regímenes que buscan romper la continuidad del neoliberalismo, darse un sesgo antiimperialista, volver al ideario nacionalista, reivindicar la soberanía como eje de su política, recuperar como gobiernos el espacio público, asentar su desarrollo en un nuevo esquema de distribución de la riqueza y atender a los sectores sociales más desfavorecidos.

Sin lugar a dudas, esta oleada marcó y sigue marcando el presente y el futuro de una parte destacada de nuestro subcontinente. Creo que no exagero al afirmar que dio pie a un ciclo social importante y trascendente caracterizado, entre otros rasgos, por una estabilidad política destacable.

En la medida en que buena parte del impulso que animó y sigue animando a estos regímenes descansa en su relación con la sociedad y sus movimientos, las universidades de la región están llamadas a estudiarlos, a transmitirles su apreciación y la valoración de las políticas que aplican en materia pública y, a partir de todo ello, a establecer alianzas con dichos regímenes en aras de los compromisos que las casas de estudios tienen con sus respectivas sociedades.

En esta tarea, la universidad pública está llamada a jugar un papel destacado y trascendente. Y está llamada a ello no solo por su peso en el seno de dichas sociedades sino, además, por el papel que históricamente ha jugado en tanto institución garante de la educación superior, de la formación académica y humana de innumerables generaciones de profesionales en todos los campos del saber y del quehacer humanos, y, en algunos casos, en tanto institución coadyuvante en la solución de numerosos y variados problemas sociales.

Mención especial merece, por otra parte, el hecho de que en esta definitiva contribución la universidad pública ha partido de los principios y los valores del humanismo, entendido como el pensamiento que pone en el primer plano de sus intereses el desarrollo de las cualidades esenciales del ser humano y un compromiso con la búsqueda de la verdad y de la moralidad por medios humanos, en particular de las ciencias, el arte y la cultura.

Tres son, desde mi punto de vista, los terrenos en los que las universidades deben refrendar hoy en día su compromiso social: la producción, la ciencia aplicada y la salud. Se trata de tres terrenos íntimamente relacionados. No es posible concebir una sociedad del siglo XXI, si en ella no hay producción de bienes y servicios, si no destina infraestructura y recursos humanos y materiales a la ciencia y a su aplicación y si no coloca en un primer plano la salud de su población. Y no es posible concebir una universidad de este siglo si, en correspondencia con la sociedad a la que se debe, no destina un lugar especial en su labor académica y de investigación a la ciencia, a la tecnología y a la innovación.

Similar importancia guardan dos temas hoy en día insoslayables: la gratuidad de la educación superior y la ampliación de la matrícula. En el caso de México, el primer tema nos remite a un derecho humano normado en el artículo tercero de la Constitución federal y en la Ley General de Educación Superior. Si bien en esta ley se establece que la gratuidad se aplicará de manera gradual en función de la suficiencia presupuestal, es aconsejable tenerla presente y ponerla en la mesa de la discusión cuantas veces sea necesario. Por lo que hace al segundo tema, recordemos que en octubre de 2024 la Secretaría de Educación Pública anunció la creación de 330 000 nuevos espacios en las universidades públicas, con lo que la matrícula podría crecer hasta un 10 por ciento.

Pero atender todos estos temas y otros más solo será posible si los Estados del subcontinente les aseguran a las universidades el financiamiento necesario y progresivo que permita impulsar políticas afirmativas que incidan en el pleno acceso, la gratuidad, la permanencia y el egreso,

lo que en este caso quiere decir ampliar el financiamiento y poner en marcha acciones para su correcta y eficaz aplicación.

Con EDUCACIÓN SUPERIOR Y GOBIERNOS PROGRESISTAS EN AMÉRICA LATINA, la Universidad Veracruzana y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior buscan contribuir a un debate sano y necesario que, en esta nueva etapa de la vida social y política del subcontinente, contribuya a unificar puntos de vista y criterios, a profundizar las relaciones entre nuestras universidades y los gobiernos progresistas de la región y a avanzar en la toma de decisiones que redunden en nuevos avances de la educación superior.

Bienvenidos a sus páginas.

MARTÍN GERARDO AGUILAR SÁNCHEZ
Rector de la Universidad Veracruzana

PRÓLOGO

LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) conmemora 75 años de existencia durante este año 2025, consolidando una de sus directrices a lo largo del tiempo: mantener una estrecha colaboración con sus instituciones asociadas en las diversas aristas que componen la educación superior.

Bajo este marco, se proyectó realizar una coedición entre la Universidad Veracruzana y la ANUIES de la obra colectiva que el lector tiene en sus manos, la cual reúne las reflexiones de diferentes autores para escudriñar la cuestión de la Educación Superior y los gobiernos progresistas en América Latina.

El tema es pertinente para analizar el contexto general actual en Latinoamérica y establecer un contraste con el pasado, pues, tras la segunda guerra mundial, la mayoría de los Estados implantaron un modelo económico en el que el gasto público fue bastante elevado y la educación era considerada un bien colectivo, al grado de que estaba financiada casi en su totalidad por fondos públicos. Pero la aparición de un nuevo paradigma político-económico global y el continuo incremento de la demanda de educación superior trajeron una postura de contención del gasto público que ha inducido al Estado a dejar de ser el principal garante de la educación en ese nivel –lo que dio un mayor espacio al mercado– para reorientar sus funciones hacia el control y la gestión de los resultados de las IES, potenciando la competitividad internacional e incluso obligando a diversificar las fuentes de financiación para las instituciones de educación superior.

No obstante, la pandemia por covid-19 –en el viraje que supuso el traslado desde el aula hacia los hogares de las y los estudiantes– hizo evidente las desigualdades que en términos de infraestructura y de formación presentaban las organizaciones educativas en lo particular, pero

también las ciudades, especialmente las localidades más vulneradas y los hogares en ellas situados.

De suerte que quizá una de las consecuencias inmediatas de la contingencia sanitaria haya sido detonar aún más la creciente conciencia colectiva sobre la importancia de la descolonización económica, política y cultural de nuestros territorios como respuesta al proceso de mercantilización de la vida en el mundo.

En América Latina, el perfil de nuevos gobiernos, de sus autoridades educativas y de las academias críticas está apostando por una educación decolonial, incluyente, intercultural y antipatriarcal, que va conformando un contrapeso importante respecto de las políticas neoliberales que venían predominando. Nuevas posiciones se han hecho escuchar en diferentes reuniones regionales, buscando posicionar a la educación superior como un bien público que garantice el acceso equitativo de la población y que sea un factor de cohesión social.

Quede a juicio del lector esta publicación que pretende abonar en la búsqueda de un modelo de universidad sostenida en el pensamiento crítico, en el compromiso social y en la claridad del valor de lo público, pues en ese camino podremos asumir el destino de nuestros países y de sus universidades en nuestras propias manos.

LUIS GONZÁLEZ PLACENCIA
Secretario General Ejecutivo de la ANUIES

INTRODUCCIÓN

SAÚL HORACIO MORENO ANDRADE

SI BIEN LA IDEA-CONCEPTO DE *AMÉRICA LATINA* DATA del siglo XIX, la *realidad* que la misma engloba se remonta hasta los tiempos precolombinos, y a lo largo de todos estos siglos ha dado forma a un mosaico rico y diverso que incluye pueblos, lenguas, civilizaciones, culturas, periodos históricos, economías, artes, gastronomías, en fin, un subcontinente vivo y activo que ocupa un lugar importante en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente.

La América Latina moderna, la que arranca con las luchas por la independencia y llega hasta nuestros días, se caracteriza por la búsqueda de una identidad nacional, la influencia de la globalización, la lucha por el poder político y económico, la aparición de diversos movimientos sociales y la transformación de la sociedad.

Hoy en día, en este siglo XXI, la mayor parte de los países latinoamericanos vive bajo regímenes democráticos. Las posibilidades de alternancia entre gobiernos de una filiación o de otra son una prueba contundente de ello. Si profundizamos nuestro análisis, constataremos que predominan los gobiernos progresistas. Este hecho hace ineludible la discusión acerca de la comunicación, el estado actual y el futuro de las relaciones entre dichos gobiernos y las instituciones de educación superior.

En este contexto, las universidades han sido cajas de resonancia del acontecer político de sus países. En diferentes momentos, han establecido relaciones con los gobiernos de la región, ya sea de izquierda o de derecha, conservadores o progresistas. En el centro de este hecho se encuentran la autonomía y la libertad de cátedra y de pensamiento.

Es importante considerar que las universidades son actores estratégicos para el ejercicio de los gobiernos, en una vinculación entre cien-

cia, técnica y uso político y social del conocimiento. El pensamiento científico y humanístico de las universidades es uno de los activos con que cuentan las opciones políticas de las naciones. Por esta razón, es ineludible el análisis académico de las relaciones entre los gobiernos y las instituciones de educación superior.

Partiendo de esta realidad, los días 21 y 22 de mayo de 2024 la Universidad Veracruzana llevó a cabo el coloquio internacional Educación superior y gobiernos progresistas en América Latina. Este esfuerzo académico reunió a destacados profesores-investigadores latinoamericanos, en específico de Argentina, Brasil, Colombia, Guatemala y, por supuesto, México. Estas jornadas dejaron una estela de inquietudes académicas, intelectuales y políticas en la comunidad universitaria veracruzana. Esto llevó a los organizadores a plantearse la necesidad de publicar en forma de libro las participaciones. El resultado es, precisamente, EDUCACIÓN SUPERIOR Y GOBIERNOS PROGRESISTAS EN AMÉRICA LATINA.

La primera parte del libro, ¿Hacia dónde van las universidades latinoamericanas?, está conformada por cinco escritos que debaten el tema de la educación en relación con las políticas públicas y los movimientos sociales.

“La universidad y el futuro de la humanidad” de Eduardo Rinesi pone énfasis en el problema de la educación superior como un derecho humano. Desde la perspectiva de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, desde Marx hasta Habermas, Rinesi deja de considerar a la educación superior como un privilegio de las élites para pasar a verla como un bien de todos los seres humanos. Nos recuerda que la educación superior no nace como un derecho humano, sino como una forma de distinción entre los grupos sociales a partir de las posibilidades de acceso al conocimiento universal de unos, los menos, por sobre los otros, los más. Destaca que se debe tener conciencia de que el conocimiento que los universitarios tenemos es sostenido y financiado por los pueblos.

En un segundo momento, Roberto Leher, en “La relevancia de la reforma universitaria latinoamericana en tiempos de autocrítica y reor-

ganización de la extrema derecha”, parte de que las medidas de austeridad que aplican los gobiernos progresistas derivan en el ascenso de gobiernos de derecha y de ultraderecha. La raíz la encuentra en el hecho de que las agendas económico-corporativas del nuevo progresismo no cuestionan efectivamente el nexo entre austeridad y orden del capital. El retiro del apoyo económico progresivo del Estado a la universidad, por otra parte, obliga a esta a incorporar actores empresariales en sus consejos de administración o juntas de gobierno, lo que se traduce en agendas generalmente divorciadas de los objetivos sociales universitarios e, incluso, opuestas a ellos.

Ana Silvia Monzón Monterroso, por su parte, hace un recuento de la impresionante historia de las universidades guatemaltecas, atravesadas por la violencia social y nadando a contracorriente de los poderes establecidos en esta nación. Su escrito, “La educación universitaria hoy: complejidades y retos en tiempos inciertos”, señala que las características de la educación superior en esa región son la precariedad infraestructural, la amplia presencia de la educación privada, los altos costos que significa acceder a la educación superior y la exclusión de los pueblos indígenas y de los afrodescendientes. Para ella, las universidades centroamericanas requieren renovarse en una perspectiva crítica (“enseñar a transgredir”) para transformar en sentido colectivo las instituciones de educación superior.

Martín Gerardo Aguilar Sánchez, en “Educación superior y gobiernos progresistas en América Latina: retos y perspectivas”, muestra que la universidad pública, durante el periodo neoliberal, sufrió modificaciones que afectaron su autonomía, reduciendo presupuestos y reorientando sus objetivos a fines mercantiles. Para resarcir esta pérdida de orientación social, se requiere implementar políticas de acción afirmativa, condiciones laborales dignas y estables para los trabajadores universitarios, subsanar la deuda histórica con los pueblos indígenas y afrodescendientes e institucionalizar políticas que promuevan la igualdad y el respeto. Cabe, asimismo, una redefinición radical del rol universita-

rio, pasando de ser reproductor de conocimientos hegemónicos a actor político para la configuración de futuros alternativos.

Concluye esta primera parte con “¿Hacia dónde van las universidades latinoamericanas?” de Luis González Placencia. En él se mencionan los congresos mundiales de educación superior realizados en París, en 1998, y en Barcelona, en 2022, en los que se trazaron las líneas generales de la política educativa internacional. En la actualidad se presentan dos modelos de universidad latinoamericana: uno destinado a la desigualdad social y que consolida las asimetrías sociales, y otro que busca abatir la desigualdad, promover los valores del humanismo, la cultura de paz y el trabajo colaborativo. La manera como se puede seguir pensando en una universidad sostenida en el pensamiento crítico está en el modo como se construyan las resistencias.

La segunda parte del libro, *Los dilemas de la universidad mexicana*, refiere a un conjunto de análisis histórico-estructurales de las universidades mexicanas y a sus perspectivas de cambio ante un nuevo régimen, en donde el gobierno realza el papel social de las instituciones y el acceso a la justicia de grupos históricamente relegados.

En este tenor, Guadalupe Olivier Téllez, en “Perspectivas de las universidades e instituciones de educación superior mexicanas”, analiza cuatro puntos centrales: la estructura del sistema de educación superior mexicano, las características de la matrícula, el financiamiento y la discusión sobre la equidad como eje prioritario. Centra la autora los cambios que se han plasmado en una nueva normatividad. Todas las nuevas leyes educativas coinciden en desplazar el imperio del mercado a una visión social, menos productivista, de la educación. A la par, en temas de financiamiento se refleja la necesidad de hacer válido el apoyo sustancial del Estado para el logro de la gratuidad de la educación superior. Las universidades deben ser espacios para el combate a la desigualdad de género y a los entornos de violencia.

El punto de partida del ensayo de Axel Didriksson, “El progresismo en marcha: la transformación de la educación superior en México”,

es la definición del término de progresismo como aquellos gobiernos comprometidos con la soberanía, la autodeterminación de los pueblos, la democracia y los derechos humanos. Según el autor, se necesita alcanzar un proceso de transformación social que abarque a las universidades a partir de una verdadera reforma. Una hoja de ruta es: materializar el marco operativo y curricular de un nuevo sistema educativo nacional, impulsar el programa nacional de creación y mejora de la infraestructura escolar, digital y de conectividad, y organizar un congreso nacional del magisterio en el que se reafirme el papel garante del Estado en cuanto a la educación pública como derecho público y social.

Tanto esta segunda parte como la obra cierran con la aportación de Hugo Aboites Aguilar, “Gobiernos progresistas y universidad: lecciones de la historia”. En ella se hace un recuento de los procesos que se gestaron en la educación superior, siempre bajo una lógica de movilización social. El primer momento se dio en 1929, al final de la lucha de la Federación de Estudiantes de México por lograr la autonomía; el régimen decidió ceder una autonomía parcial, quedando las decisiones centrales en el gobierno. Esto provocó un segundo momento en 1933, en el que el gobierno consideró dar la autonomía total, pero sin presupuesto. Pasando por el movimiento estudiantil de 1968, se llega a un tercer momento con los gobiernos de la Cuarta Transformación, en el que las acciones tomadas por esta ponen en riesgo la autonomía universitaria.

Con EDUCACIÓN SUPERIOR Y GOBIERNOS PROGRESISTAS EN AMÉRICA LATINA, la Universidad Veracruzana y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior buscan contribuir al estudio de un momento especial y significativo para el subcontinente que, al mismo tiempo, plantea una nueva etapa en la vida de las universidades de la región.

PRIMERA PARTE
¿HACIA DÓNDE VAN LAS UNIVERSIDADES
LATINOAMERICANAS?

LA UNIVERSIDAD Y EL FUTURO DE LA HUMANIDAD

EDUARDO RINESI¹

EL TÍTULO QUE LE HE PUESTO A ESTAS CONSIDERACIONES es de una grandilocuencia seguramente imperdonable y merece, por lo menos, antes de meternos en el tema, una explicación. La daré diciendo que tomo la expresión “el futuro de la humanidad” de un libro formidable escrito por Karl Jaspers a mediados del siglo pasado, titulado, de modo tan perturbador como indispensable, *La bomba atómica y el futuro de la humanidad*. El estallido de la bomba atómica en Hiroshima en 1945 nos enseñó a todos los hombres y a todas las mujeres del mundo, escribía ahí Jaspers (1961), que nuestra especie contaba ya, por primera vez desde el inicio de su vida sobre la superficie del planeta, con los medios técnicos suficientes para terminar de una sola vez con su propia vida, con la vida de todos y cada uno de sus miembros y quizás con la vida sin más sobre la Tierra, y ese descubrimiento no podía dejar de tener efectos decisivos, agregaba, sobre nuestros modos de hacer las cosas. Sobre todo, sobre nuestros modos de hacer filosofía y sobre nuestros modos de hacer política, actividades ambas que debían orientarse con urgencia a prevenirnos de ese peligro tremendo y cierto y a conquistar las herramientas para diagramar, entre y para todos los pueblos del mundo, un futuro diferente al de la catástrofe al que de manera aparentemente inexorable nos venía conduciendo el uso más desatento e irreflexivo de nuestra inteligencia científica, de nuestra razón instrumental.

Uso esta terminología –que no es exactamente la de Jaspers, sino la de los de la gran tradición (con la que por cierto Jaspers no deja de conversar) que va de Max Weber a los grandes exponentes de la escuela de

1 Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

Frankfurt, la de Horkheimer, con quien tiene tantos puntos de contacto; la de Marcuse, que era su contemporáneo, y, sobre todo, la de Jürgen Habermas, que oportunamente reconocería en la obra de Jaspers una influencia importante para la que desarrollaría él mismo en los años subsiguientes, porque Jaspers no deja de oponer, en su argumento, esta forma irreflexiva de una razón animada por el interés técnico por la manipulación del mundo a otros modos de una razón que debería servirnos para, en un sentido diferente y con un interés también distinto: no técnico, sino práctico, favorecer la comunicación intersubjetiva y el diálogo entre las culturas. Jaspers es muy enfático en este punto: lo que puede salvarnos de la esperable catástrofe que se anuncia en los modos en los que estamos haciendo las cosas es una gran conversación, de escala necesariamente planetaria, que les permita a todos los pueblos del mundo, de consuno, revisar el rumbo y darse una nueva oportunidad sobre la Tierra. Si puedo decirlo de nuevo en un lenguaje que no es exactamente el suyo, de lo que se trataba, para Jaspers, era de contribuir a transformar a un género humano, a una especie humana *en sí*, objetiva (objeto, en efecto, de tremendas acechanzas y peligros) en una humanidad *para sí*, subjetiva: sujeto de la posibilidad de tomar, por medio de esa gran conversación de que debía contribuir a conformarla, su destino colectivo entre sus manos.

Años más tarde, durante su productivo exilio en la ciudad de Montevideo, el antropólogo brasileño Darcy Ribeiro también prestaría atención a lo que él llamaba, con el lenguaje de la época, la revolución termonuclear. Ribeiro (2023 [1968]) estaba postulando una clave de interpretación general de la historia de la civilización humana alrededor de la idea de que los sucesivos cuadros civilizatorios de las distintas culturas de la Tierra se dejaban explicar por las también sucesivas transformaciones tecnológicas que iban haciendo posible nuevas formas de producción de la energía y de organización de la producción. La última de las ocho revoluciones que analiza en su consideración de los últimos diez mil años de historia humana en el planeta es esta, la termonuclear,

que abre –dice–, en la vida de los hombres, las mujeres y los pueblos, el tiempo de una nueva civilización, a la que llama “la civilización de la humanidad”. Ribeiro considera las posibilidades de esta última revolución con más optimismo que Jaspers, y enfatiza en sus potencialidades para el desarrollo del bienestar humano más que en su capacidad de destrucción; pero, en todo caso, comparte con el filósofo alemán la idea de que las transformaciones tecnológicas operadas en el mundo desde mediados del siglo xx nos permiten y nos exigen, quizás por primera vez, hablar de una humanidad *una* y no ya de una multiplicidad de culturas locales o de procesos históricos sin conexión. Desplazar a la idea de la *humanidad*, a la propia palabra “humanidad”, como escribe Hannah Arendt (1990 [1965]), de las zonas confortables de la filosofía, la literatura y la utopía, para convertirla en un imperativo de primer orden de la política.

También es política la mirada que dirige al mismo asunto nuestro amigo y maestro Horacio González, sociólogo argentino en cuyo último libro, terminado de escribir muy poco tiempo antes de su muerte y que, de hecho, no llegó a ver editado, intenta retomar los desafíos que plantea la vieja palabra, de remoto origen renacentista y grandes promesas emancipadoras, *humanismo*, a la que entiende como una reflexión crítica sobre las distintas formas en las que los poderes económicos, coloniales y neocoloniales, informáticos, financieros y farmacológicos del mundo, de este mundo hoy en tantos sentidos, en efecto, “globalizado”, *unificado* (y en los meses en los que González escribe su trabajo unificado bajo la amenaza común de *otro* peligro: el de la pandemia que azotó por igual y al mismo tiempo a todos los pueblos de la tierra), operan otras tantas formas de, como escribe González (2021), “menoscabo de lo humano” de nuestras vidas individuales y colectivas. No parece una mera coincidencia que los tres autores a los que me he referido demasiado rápidamente (Jaspers, Ribeiro y González) hayan sido, además de teóricos de los procesos civilizatorios, económicos y políticos más generales de nuestras sociedades, estudiosos muy atentos del papel de nuestras universidades –esas viejas instituciones de nuestras culturas– en nues-

tra vida colectiva. Ese es también el tema que nos interesa aquí a nosotros, y es hora entonces de que lo abordemos.

1

En la Conferencia Regional de Educación Superior del Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) realizada en 2008 en la localidad colombiana de Cartagena de Indias, se discutió y pudo acordarse un documento extraordinario, una Declaración Final, ya muchas veces citada y comentada, en cuyo primer artículo, decisivo, se establece que la Educación Superior debe ser tenida por un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. Me gustaría detenerme aquí en la segunda de estas tres cláusulas, en la idea de la educación superior como un *derecho*, que plantea una novedad extraordinaria, radical, en la historia de los modos de conceptualizarse un nivel educativo que siempre se consideró y que siempre fue, muy lejos de esa representación, extraordinariamente elitista, minoritario y excluyente, que nunca se pensó como un derecho porque nunca se propuso ser tal cosa, que siempre y en todos los países estuvo al servicio de la formación de las pequeñas élites profesionales que esos países necesitaban para funcionar, y al que ahora la revolucionaria Declaración de Cartagena nos invita a pensar de un modo muy distinto: como un derecho que es o que tiene que ser (ese es siempre el equívoco estatuto que tienen los derechos), que es o que es una vergüenza que no sea, que *no puede ser* que no sea, que *no hay derecho* a que no sea, de todos y de todas.

Es mucho lo que puede discutirse (y lo que debe seguir discutiéndose de los modos más exigentes) en torno a este enorme desafío. En general, en los países de nuestra región (en alguno de los cuales, incluso, ese derecho a la educación superior fue expresamente incorporado a la legislación positiva, lo que le da otro estatuto que el bastante más incierto

de una mera “declaración”) ese derecho fue y es entendido de manera prioritaria como el derecho de los y las jóvenes que tocan a la puerta de nuestras instituciones de educación superior a realizar en ellas, en los más altos niveles de calidad, sus estudios superiores, y a recibir de ellas la formación necesaria para el ejercicio de su actividad profesional. Esto tiene, por supuesto, la mayor importancia, y tenemos mucho para reflexionar sobre todo lo que en nuestras instituciones tenemos que pensar y hacer para mejorar nuestro desempeño en relación con esta obligación. Pero aquí no querría detenerme en esta dimensión de nuestro asunto, que a pesar de su importancia supone, me parece, una doble simplificación de su complejidad, una doble reducción –si puedo decirlo así– del problema. Primero, porque piensa la tarea de nuestras universidades en uno solo de los planos en los que esa tarea se despliega: el de la enseñanza, el de la formación profesional, sin atender otra de las tareas decisivas que tienen nuestras universidades, que es producir y poner a circular conocimientos. Después, porque imagina el derecho a la educación superior como un derecho individual de los y las jóvenes, lo que es desde ya muy importante, pero desatiende otra dimensión o condición de ese derecho, que es su condición de derecho *colectivo* del pueblo en su conjunto.

Si en cambio elegimos pensar el derecho a la educación superior como un derecho colectivo del pueblo, si elegimos entenderlo en el sentido de que el pueblo debe tener derecho a recibir los beneficios del trabajo que realizamos en nuestras instituciones, la idea de que la educación superior es un derecho pasa a querer decir dos cosas: que el pueblo debe tener derecho a recibir de sus universidades los y las profesionales que ese pueblo necesita para su desarrollo, su realización y su felicidad, y que el pueblo debe tener derecho a recibir los beneficios de los conocimientos que las universidades producen y ponen a circular. No puede ser, *no hay derecho* a que esos conocimientos que producimos en nuestras universidades circulen después, cuando salen de ellas, en el ilegible formato de los *papers* académicos en revistas “referateadas”, con *abstracts*

y *key words* y muchas veces, incluso, *escritos en una lengua que no es la que ese pueblo habla en sus conversaciones cotidianas*, porque escribir en esa otra lengua nos da más puntos en la loca carrera hacia la nada en la que hemos decidido convertir nuestras pobrecitas vidas académicas. ¿Queremos jugar el juego de los prestigios y del *curriculum vitae*? Hagámoslo. Pero no desoigamos nuestra obligación de lograr que los conocimientos que producimos en nuestra labor investigativa en la universidad puedan participar con eficacia en las grandes conversaciones colectivas que se desarrollan en el seno de nuestras sociedades.

2

Mencioné un poco más arriba a Jürgen Habermas, y es este el lugar para retomarlo. En un librito escrito bajo la fuerte inspiración de las enseñanzas de su maestro Marcuse, y titulado *Ciencia y técnica como "ideología"*, Habermas (1984) afirma una cosa muy interesante. Dice que una sociedad democrática es una que estimula la conversación (de nuevo la conversación, pues: se trata de una metáfora importante en la filosofía social alemana del siglo pasado) entre los habitantes de los tres vértices del triángulo compuesto por los que gobiernan, "los que saben" (los miembros de los sistemas científico, tecnológico y universitario) y una ciudadanía movilizada, activa y crítica. Podemos entender el derecho colectivo, del pueblo, de la ciudadanía a la universidad como el derecho a que las universidades, a que nosotros, los universitarios y las universitarias, participemos de manera activa, con los saberes que producimos en esas universidades sostenidas y financiadas por el pueblo, en todos los diálogos que sean necesarios con ese mismo pueblo y con los gobiernos democráticos que ese pueblo se da para conducir su destino colectivo. Ninguna torpe idea de "autonomía" universitaria puede eximirnos de esta obligación fundamental, que es la contracara de la proclamación de que la universidad es, como venimos diciendo desde 2008, un derecho humano universal.

Es sobre la base de este esquema, de esa idea de una conversación, por así decir, “a tres puntas”, entre gobiernos, universidades y opinión pública en torno a los problemas que interesan a los distintos pueblos de la Tierra, que debemos dar ahora el paso que se anunciaba en las consideraciones que hacíamos en el comienzo de este escrito: el paso que consiste en desplazarnos de la idea de que existen problemas “de escala nacional”, problemas que conciernen a esos distintos pueblos de esas distintas naciones del planeta, a la comprensión de que los problemas que hoy nos afligen conciernen a *todos* esos pueblos a la vez y al mismo tiempo. Y en preguntarnos entonces si será posible pensar ese (digámoslo así, un poco humorísticamente) “triángulo de Habermas” que hemos estado considerando de una escala nacional a una mucho más amplia. Si será posible pensar *a escala planetaria, a la escala global en la que se desarrolla la vida de toda la humanidad sobre la tierra*, ese triángulo entre los dueños del poder democrático de las sociedades, los dueños de los saberes científicos, tecnológicos, universitarios del planeta y una opinión pública mundial a cuyas conversaciones, a cuyas discusiones, parece hoy necesario que nuestras universidades, *todas* nuestras universidades o, mejor todavía, la suma de *todos los sistemas universitarios nacionales del planeta*, actuando articuladamente y formando un gran sistema, realicen el indispensable aporte de sus conocimientos, sus investigaciones, sus saberes.

Si pudiéramos pensar de esta manera, estaríamos operando un nuevo desplazamiento en relación con la pregunta por el *sujeto* en el que pensamos cuando pensamos a la educación superior *como* derecho. ¿Cómo derecho *de quién*? Hemos dicho ya que no basta con pensar que como derecho de cada uno de los muchachos y de las chicas que buscan en nuestras universidades un destino profesional, laboral o académico, sino que hay que pensar el derecho a la universidad como un derecho colectivo del pueblo, o de *los* pueblos que, en las distintas naciones de la tierra, sostienen el trabajo docente e investigativo que se desarrolla en sus universidades. Lo que ahora estamos diciendo es que, frente a problemas como

el de la amenaza nuclear, los desequilibrios ambientales, las pestes que aparecen periódicamente como consecuencia o síntoma de esos mismos desequilibrios y tantos otros, que no son ya problemas que se le presenten al pueblo o al gobierno de tal o cual nación en particular, sino problemas *de la humanidad en su conjunto*, tenemos que dar el nuevo paso que consiste en pensar la educación superior no ya como un derecho colectivo del pueblo o de los pueblos, sino como un derecho colectivo, universal, *de esa misma humanidad*. No deja de invitarnos a ello la misma materialidad del concepto, de la *palabra* “universidad”, con su notoria orientación hacia lo ecuménico y lo global.

3

Así planteado, sin embargo, el desafío parece ser casi inabordable. Por mucho que la palabra “universidad” indique, siquiera como una orientación posible para nuestras instituciones, a la universalidad de los pueblos de la tierra, a la *humanidad* como ese sujeto al que –tratando de sintetizar lo que hemos dicho– deberíamos tratar de ayudar a configurar como tal sujeto, capaz de tomar su futuro entre sus manos y de intentar evitar la tragedia que de otro modo parece inevitable, no se ve bien cómo podríamos dar, desde nuestras formas actuales de trabajo universitario, el salto a hacer de todas las universidades del mundo algo así como un sistema. No es que no haya, por supuesto, muchas experiencias de lo que solemos llamar “internacionalización universitaria”, pero esas experiencias presentan dos inconvenientes para servir a los propósitos que aquí estamos enunciando. Por un lado, suelen ser experiencias de relaciones entre universidades mucho más que entre sistemas universitarios nacionales. *El integrado “sistema de sistemas” nacionales de universidades europeas constituye en este punto una excepción que debemos estudiar muy bien*. Por otro lado, suelen tener como característica promover relaciones entre esas universidades que tienden a reproducir los vínculos en general muy asimétricos entre los países en los que esas universidades están

emplazadas y realizan su tarea. Son experiencias de integración generalmente vertical, colonial o neocolonial, siempre desarrolladas en las lenguas de los países centrales del planeta (especialmente en inglés) y poco interesadas en revisar críticamente los supuestos sobre los que se despliegan.

No es en ese tipo de “internacionalización universitaria” en lo que estamos pensando cuando pensamos qué podemos hacer en nuestras universidades y en nuestros sistemas nacionales y regionales de universidades para garantizar o empezar a garantizar lo que aquí hemos llamado, sin duda que algo ampulosamente (pero es que los problemas que enfrentamos son demasiado serios y demasiado grandes como para no pensar las soluciones que podemos darles con las mayores exigencias), el derecho de la humanidad en su conjunto a recibir el beneficio del trabajo de producción y de puesta en circulación de conocimientos que se desarrolla en nuestras instituciones. Más bien lo que me gustaría sugerir es que es necesario retomar el fuerte impulso integracionista, la fuerte vocación latinoamericana que inspiró las grandes jornadas que signan hasta hoy mismo la historia de las universidades y de los sistemas universitarios de nuestra región. No digamos ya, para no irnos tan lejos, desde los procesos mismos de independencia de nuestras naciones, en los que nuestras todavía muy pequeñas y muy escasas universidades tuvieron por cierto un papel nada menor, pero sí por lo menos desde ese gran acontecimiento de alcance o por lo menos de efectos continentales que fue la Reforma Universitaria de 1918, cuyos grandes documentos se dirigen a las juventudes americanas y cuyos ecos se hicieron sentir con mucha fuerza, en los años y en las décadas siguientes, en Perú, en México, en Cuba y en buena parte de los países de toda la región. El propio Darcy Ribeiro, a quien mencionábamos al inicio de estas notas, no dejaba de expresar mucho de la herencia del movimiento cordobés en sus valiosos textos sobre la cuestión universitaria (véase Ribeiro, 1967).

Por cierto, junto con la fuerte vocación latinoamericanista, hay otro rasgo de la Reforma del 18 que a veces se pasa por alto: su fuerte com-

promiso *obrerista*, su estrecho vínculo con las luchas que al mismo tiempo sostenía el movimiento obrero y con el importante apoyo que ese movimiento obrero, por su parte, daba a las reivindicaciones de los estudiantes. Si por un lado hay aquí una anticipación del fuerte compromiso social de los grandes movimientos universitarios que medio siglo después se desarrollaron –cada uno a su modo– en París y en Tlatelolco, por el otro hay también una orientación muy importante para las luchas que todavía nos esperan. En efecto, es necesario propiciar al mismo tiempo *la* integración entre las universidades (y –me importa insistir en esto– los sistemas universitarios nacionales) de toda la región y la integración de esas universidades y de esos sistemas universitarios nacionales con el gran movimiento social de nuestros países. La primera deberá adoptar una forma diferente de la que exhiben las estrategias de internacionalización universitaria que describíamos y criticábamos en el párrafo anterior: deberá ser horizontal y no vertical, liberadora y no colonial ni neocolonial; deberá producirse en las lenguas que hablan nuestros pueblos y no en la que hablan los pueblos de las naciones más ricas y más poderosas que las nuestras (Perrotta, 2012). La otra nos reclama entre otras cosas abandonar los corporativismos y los guiños cómplices del mundo de intramuros y preguntarnos por las mejores lenguas en las que cumplir con nuestra obligación de intervenir con lucidez en los grandes debates de nuestro tiempo.

REFERENCIAS

- ARENDT, Hannah (1990 [1965]). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Trad. de Claudia Ferrari, Barcelona: Gedisa.
- GONZÁLEZ, Horacio (2021). *Humanismo, impugnación y resistencia. Cuadernos olvidados en viejos pupitres*. Buenos Aires: Colihue.
- HABERMAS, Jürgen (1984). *Ciencia y técnica como “ideología”*. Trad. de Manuel Jiménez Redondo y Manuel Garrido, Madrid: Tecnos.

- IESALC/UNESCO (2008). *Declaración final de la Segunda Conferencia Regional de Educación Superior*. Cartagena de Indias.
- JASPERS, Karl (1961 [1958]). *La bomba atómica y el futuro de la humanidad*. Trad. de Irene Garfeldt-Klever de Leal, Buenos Aires: Fabril.
- PERROTTA, Daniela (2012). *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. Buenos Aires: IEC-Conadu/UNGS.
- RIBEIRO, Darcy (2023 [1968]). *El proceso de la civilización*. Trad. de Eduardo Rinesi, Los Polvorines: UNGS.
- RIBEIRO, Darcy (1967). *La universidad necesaria*. Buenos Aires: Galerna.

LA RELEVANCIA DE LA REFORMA UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA EN TIEMPOS DE AUSTERIDAD AUTOCRÁTICA Y DE REORGANIZACIÓN DE EXTREMA DERECHA

ROBERTO LEHER¹

[La universidad] es una institución cuyo logro coincide con nuestro mejor proyecto de nación, es decir, una nación radicalmente democrática. Por lo tanto, está en su naturaleza ser un lugar autónomo de conocimiento y disponible para el largo plazo. También debe representar, en este gigantesco país, un alto nivel común de enseñanza, investigación y extensión y, por tanto, una calidad conmensurable en sus diversos rincones.

J. C. SALLES, 2024

SI BIEN, A PRIMERA VISTA PARECE INUSUAL discutir la relación entre la austeridad y la extrema derecha como parte de una necesaria reflexión sobre los vínculos entre gobiernos progresistas y universidades, esta exposición sostiene que tal análisis es una condición necesaria para comprender las sucesivas y multifacéticas crisis que alteran profundamente las universidades latinoamericanas y, sobre todo, para pensar el futuro de estas instituciones en la región.

El compromiso político-electoral de las universidades en los países latinoamericanos ha sido históricamente muy diverso. Sin embargo, fren-

1 Profesor de la Facultad de Educación y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ). Doctor en Educación por la Universidad de São Paulo. Desarrolla investigaciones sobre políticas públicas en educación. Fue rector de la UFRJ (2015-2019). Investigador del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Científico de Nuestro Estado (Fundación Carlos Chagas Filho de Apoyo a la Investigación en el Estado de Rio de Janeiro) y colaborador de la Escola Nacional Florestan Fernandes.

te a gobiernos de extrema derecha o candidaturas hostiles al campo de la educación, la ciencia y la cultura, es inevitable que gran parte de sus comunidades universitarias actúen en defensa de la elección (y la continuidad, en su caso) de gobiernos considerados progresistas. La elección de gobiernos que han derrotado a la extrema derecha y a fuerzas similares formó a la ola rosa o el *nuevo progresismo*, analizado más adelante. De hecho, las victorias en Argentina (Néstor Kirchner y Cristina Fernández), Bolivia (Evo Morales), Brasil (Lula da Silva y Dilma Rousseff), Chile (Bachelet y, luego, con Gabriel Boric), Colombia (Gustavo Petro), Honduras (Xiomara Castro), México (López Obrador; Claudia Sheinbaum), Uruguay (Pepe Mujica), entre otros, han estado definiendo el futuro de la democratización de América Latina, dados los riesgos de fascistización de la región. Sin embargo, tales victorias electorales condensan un momento que no se perpetúa en el devenir del tiempo histórico.

La historia es el resultado de correlaciones de fuerzas a partir de las contradicciones entre el desarrollo de las fuerzas productivas y el desarrollo de las relaciones de producción, contradicciones cada vez más agudas y destructivas tanto en términos socioambientales (Foster, 2005) como en la esfera del mundo del trabajo (Antunes, 2020). Tales contradicciones permean las correlaciones de fuerzas y se expresan en el campo de las ideologías, como se destaca en el *Prefacio de 1859* (Marx, 1974). En América Latina, Estados Unidos, Europa e Israel, las ideologías que ganan más seguidores y moldean el sentido común de millones de personas son las de extrema derecha. De hecho, basándose en una amplia encuesta electoral en diferentes regiones del mundo, Huebscher *et al.* (2022) demuestran que los gobiernos progresistas que siguen la austeridad hacen crecer los llamados partidos antisistémicos, especialmente los de extrema derecha. Los casos de Brasil y Argentina, en este sentido, son emblemáticos.

Por esta situación, el presente estudio no puede dejar de incluir el análisis de la recreación y la profundización de la austeridad en el *nuevo progresismo* (Katz, 2024). Esta opción obedece no solo a los escenarios político-electorales del futuro próximo, sino también al propósito de exa-

minar el eje axial del capítulo: la situación actual y futura de las universidades públicas nacionales.

Las contradicciones entre, por un lado, las expresiones de reconocimiento del *nuevo progresismo* por las universidades y, por el otro, la persistencia de las restricciones presupuestarias (e incluso el relegamiento de su lugar en la gran política) en nombre de la austeridad han llevado a las instituciones y a sus comunidades a encontrarse enredadas en verdaderas trampas. En nombre de la gobernabilidad, se han silenciado o mitigado las críticas a los gobiernos progresistas, incluso ante el deterioro de sus presupuestos, temiendo el uso político de las críticas por parte de la extrema derecha, consintiendo, en consecuencia, el proceso de desmantelamiento de las infraestructuras y del financiamiento básico de las instituciones. El silencio ante la degradación material afecta inevitablemente la imagen pública de las instituciones. La decadencia material es inevitablemente simbólica, provoca desánimo y desmovilización de la base, potencialmente progresista, que atiende y necesita los aportes de formación e investigación que se desarrollan en las universidades, situación que tiene consecuencias durante los enfrentamientos políticos. A pesar de las intenciones de proteger a los gobiernos, la decadencia y el desmantelamiento paulatino en la infraestructura y en la imagen de las instituciones educativas fortalecen las críticas a las universidades públicas guiadas por la lógica de la guerra cultural, contribuyendo, sin querer, al fortalecimiento de los mensajes de extrema derecha, especialmente entre los jóvenes: la universidad pública como un espacio decadente, en el que predominan procesos de adoctrinamiento político, a partir de las acciones contra el cambio climático, la crítica al extractivismo en territorios indígenas y las actividades identitarias que chocan con los valores tradicionales familiares, etc., además de ser incapaces de preparar a los jóvenes para el emprendimiento.

A partir de la proyección de escenarios basados en Huebscher *et al.* (2022) y Mattei (2023), el presente texto sostiene que el apoyo a los gobiernos alineados con el *nuevo progresismo* no puede ser acrítico y re-

quiere enfrentar las políticas de austeridad que continúan guiando las políticas económicas de la mayoría de estos gobiernos. La ola de golpes y derrotas de fuerzas progresistas desde 2015, como la elección de Macri y Milei en Argentina, los golpes de Estado contra Dilma Rousseff y Evo Morales, la victoria de Bolsonaro en Brasil, la elección de Piñera y la afirmación del liderazgo de José Antonio Kast en Chile, confirman el avance de las fuerzas reaccionarias en América Latina.

Las luchas contra las consecuencias de la austeridad presuponen conflictos que los medios de comunicación vinculados al gran capital se cuidan de circunscribir como disputas dirigidas exclusivamente contra la primera línea de la austeridad, constituida por los gobiernos del *nuevo progresismo* que insisten en defender su inmutabilidad. La retaguardia en la que se encuentra el verdadero “estado mayor” de la austeridad queda así protegida, preservando el mismo bloque en el poder (Poulantzas, 1981) que respalda a la mayoría de los gobiernos progresistas, siempre y cuando continúen profundizando la austeridad. La izquierda tiene su parte justa de responsabilidad, ya que sus agendas económico-corporativas no cuestionan efectivamente el nexo entre la austeridad y el orden del capital. Como se trata de agendas específicas dirigidas a ministerios específicos, las luchas por reivindicaciones se centran exclusivamente en los gobiernos como si fueran los únicos operadores de la austeridad. Sin embargo, no es prudente olvidar que el poder del Estado no se restringe al Estado en sentido estricto, ni a los gobiernos que están implementando políticas de austeridad por parte del bloque en el poder (Gramsci, 2017).

Es importante resaltar que, como se ha visto en Brasil y en Argentina, ante el desgaste de la primera línea, ya sea por enfrentamientos ante el descontento popular o por la pérdida de legitimidad derivada del incumplimiento sistemático de las expectativas de sus bases sociales por el deterioro de las políticas sociales, el bloque en el poder no ha dudado en apoyar alternativas de extrema derecha. Los ejemplos recientes son significativos: el golpe de 2016 contra Dilma Rousseff, el apoyo a Bolsonaro en 2018 y, en 2023, el apoyo a Javier Milei en Argentina, que suce-

dió al gobierno de Alberto Fernández, también se insertaron en el campo del *nuevo progresismo*, el cual sufrió una pérdida de legitimidad y un inmenso descrédito popular.

Frente a estos *impasses* estratégicos, es vital enfrentar las políticas de austeridad centrándose en las políticas gubernamentales de inmediato y, estratégicamente, en el bloque de poder ya que, después de todo, es su fuerza impulsora (Mattei, 2023).

En cierto modo, este fue el debate estratégico subyacente a las posiciones de los estudiantes que lideraron las luchas en Córdoba en 1918. Deodoro Roca, principal formulador del *Manifiesto Liminar*, defendió la compatibilidad de las reformas con un gobierno que pudiera apoyar la educación superior pública, liderado por los radicales. Sin embargo, interlocutores de las luchas estudiantiles como José Ingenieros y Aníbal Ponce, en Argentina; José Carlos Mariátegui, en Perú; Julio Mela, en Cuba, entre otros, argumentó que la plena realización de los ideales latinoamericanistas de Córdoba requeriría, también, luchar contra el imperialismo (Leher, 2018).

El futuro de la mal llamada ola rosa (Borba de Sá, 2022) o, en términos de Katz (2024), el *nuevo progresismo*, seguirá siendo inestable con la profundización de la austeridad que, al exacerbar las bases estructurales de las desigualdades sociales, afecta de manera especialmente severa a los jóvenes, sirviendo de emolumento para el crecimiento de las fuerzas de extrema derecha, aumentando su capacidad para llevar a cabo la guerra cultural contra la educación, la ciencia y la cultura, como ocurrió en Brasil (Temer y Bolsonaro), en Argentina (Macri y Milei) y en Estados Unidos (Donald Trump).

HEGEMONÍA TOTALIZANTE DE LA AUSTERIDAD

La cuestión de la austeridad no puede interpretarse como sinónimo de ajustes fiscales regresivos. La austeridad es mucho más amplia. En términos de Mattei (2023), la austeridad no se limita al ajuste fiscal, ya que

apunta a sacar a las clases trabajadoras de la gestión de los asuntos públicos, debilitando la soberanía popular, lo que se logra impidiendo la influencia de los trabajadores sobre espacios reales de poder dentro del Estado (Poulantzas, 1981). La erosión de la soberanía popular que nos muestra Mattei también se produce a través de la refuncionalización de las instituciones públicas a través de la privatización y la supremacía de los intereses particularistas privados.

En contracorriente del pensamiento político y económico establecido, Mattei (2023) ubica las raíces de la austeridad en el fascismo y su profundización en los gobiernos autocráticos de extrema derecha, un análisis que converge con el de Pashukanis (2020) sobre el fascismo. La austeridad ganó consistencia en el fascismo de Mussolini, con Di Stefani, Pantaleoni y mediante la adopción de sus fundamentos en los países más industrializados de Europa. El principal laboratorio para actualizar la doctrina de austeridad, desarrollada por la Escuela de Chicago, fue el experimento neoliberal durante la dictadura de Pinochet. Actualmente, la extrema derecha se presenta como una alternativa antisistémica, combatiendo la austeridad practicada por los gobiernos de centroizquierda como una falsa austeridad (¡porque sigue siendo socialista!) debido a la permanencia de mediaciones con políticas de alivio de la pobreza. Una vez en el poder, la derecha emprende acciones para profundizarlo a través de envolturas como el anarcocapitalismo y la meritocracia, haciendo uso de la coerción y de prácticas fundadas en el darwinismo social.

Las políticas de austeridad han asumido tal hegemonía que actualmente es raro encontrar un gobierno que no siga sus pilares (Mattei, 2023). Como se mencionó, involucran tres dimensiones inseparables: *a)* fiscal (disyunción del presupuesto destinado al gasto público no financiero, llamado gasto primario, y al gasto financiero en general, buscando déficit o superávit cero en el gasto primario); *b)* austeridad industrial (desregulación de los derechos laborales y de seguridad social, lucha contra los sindicatos de clase, flexibilización de la legislación ambiental, etc.) y *c)* usurpación radical de la soberanía popular sobre los asuntos públicos

en general, siempre con el objetivo de asegurar el orden del capital. En contextos de crisis de larga duración, adquiere rasgos cada vez más autocráticos y hostiles hacia las instituciones públicas libres.

Por tanto, el destino de las universidades latinoamericanas depende de enfrentar las políticas de austeridad que las hacen inviables. De ahí la relevancia de discutir la austeridad en un sentido amplio, a través del análisis histórico, para lograr una investigación correctamente objetiva del futuro de las universidades latinoamericanas, dentro del tema estratégico Educación superior y gobiernos progresistas en América Latina.

Considerando el crecimiento de la extrema derecha, es necesario resaltar que sus intentos de desestabilizar las bases que pueden potenciar la democratización están siendo catalizados por los efectos de la austeridad y, como resultado, las fuerzas reaccionarias, darwinistas sociales, patriarcales y racistas siguen vivas en la sociedad. Como se señaló, la degradación de lo público desmoviliza (y desmoraliza) a la ciudadanía democrática, ampliando las vías para el crecimiento de la extrema derecha.

En términos de Katz (2024), la caracterización de “gobiernos progresistas” en el contexto del *nuevo progresismo* es mucho más diversa que la ola anterior (1999-2014). En el periodo del neoliberalismo neodesarrollista (Saad-Filho y Moraes, 2018) hubo avances en la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur) y en la acción concertada de los países gobernados por fuerzas progresistas en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y, también, en la relativa autonomía frente a Washington, como se desprende del estancamiento del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA).

Además, como siempre ha sido, la noción de “progresista” es una expresión extremadamente polisémica, que puede aplicarse a un enorme espectro de fuerzas políticas y de experiencias de gobierno y, por tanto, es difícil de conceptualizar. En este texto se entiende por gobierno progresista aquel asociado a partidos provenientes de la izquierda o liberal-demócratas y que se encuentran en constante confrontación con la extrema derecha. En la agenda social, hay gobiernos preocupados por

aliviar la pobreza, incluso sin abordar sus determinantes. Los gobiernos también están abiertos a la agenda de Diversidad, Equidad e Inclusión (DEI). De esta manera, las circunstancias históricas que requieren enfrentamiento con la extrema derecha permiten incluir a gobiernos que practican la austeridad en la lista del *nuevo progresismo*, lo que es una contradicción llena de consecuencias ruinosas para las clases trabajadoras y para la democratización de las sociedades.

De hecho, el *nuevo progresismo* no puede conceptualizarse como antineoliberal, ya que, en general, los gobiernos en este campo continuaron manteniendo los pilares de la política económica previamente establecidos por el Fondo Monetario Internacional (FMI) (metas de inflación, tipos de cambio flotantes y una política fiscal capaz de asegurar déficits o superávits cero), todo ello acompañado de la flexibilización de la legislación laboral y de reformas regresivas de la seguridad social. No es difícil conceptualizarlos, por tanto, como gobiernos de austeridad que tienen una cierta hibridación en los que las políticas económicas pueden mezclar acciones a favor del sector de las *commodities* y, al mismo tiempo, políticas de tímida recuperación del salario mínimo con señales positivas respecto de las políticas DEI. Pero esto no cambia los fundamentos generales de la austeridad, incluso en lo que respecta a la soberanía popular en los asuntos públicos.

AUSTERIDAD Y UNIVERSIDAD

En los primeros años del siglo, las políticas neodesarrollistas crearon condiciones para la reanudación de la expansión de las universidades públicas en varios países, entre ellos, Argentina (que pasó de menos de 40 instituciones públicas nacionales en 2000 a 62 en 2020), Brasil (61 universidades federales en 2000; 69 en 2023) y Venezuela (que tenía menos de 30 universidades nacionales a principios de la década de 2000 y hoy cuenta con alrededor de 60 instituciones). Entre estos países, el crecimiento fue más bajo en Bolivia (con 11 universidades públicas y 3 universidades plurinaciona-

les y con un relativo estancamiento en el número de estudiantes en universidades públicas: 2000: 2.3 millones; 2023: 2.6 millones).

Sin embargo, la crisis de las *commodities* en la segunda década (2010-2020) impulsó, como ya se mencionó, la ola de gobiernos de derecha. Las razones que llevaron a tales derrotas son complejas y no pueden destacarse aquí; sin embargo, uno de los factores fue la profundización de la austeridad por parte del gobierno de Dilma (Saad-Filho y Morais, 2018). En el caso de Argentina, fue debido al agravamiento de la crisis en el segmento de *commodities*, especialmente la agricultura, seguida de una inflación medida de una manera llena de controversias, el bajo crecimiento, la crisis cambiaria y la alianza del gobierno con grandes grupos económicos, especialmente mineros, que alienaron a parte de su base militante, que entonces luchaba contra las mineras, así como la dispersión aérea de agroquímicos. Estas situaciones, en conjunto, debilitaron al gobierno de Cristina Fernández. Desde entonces, quedó claro que estaba abierto el camino para el avance de la derecha y de la extrema derecha, que se logró a través de golpes de Estado, movimientos masivos en las calles y victorias electorales. El golpe de Estado contra Evo Morales, en 2019, también fue simbólico del avance de la extrema derecha, incluido su carácter racista. La autoproclamada presidenta, Jeanine Áñez, declaró: “Dios permitió que la Biblia regresara a palacio” (Weld, 2020). Durante este periodo, el ciclo de expansión de las instituciones universitarias se vio seriamente comprometido.

Esta ola de gobiernos de derecha y de extrema derecha, sin embargo, se vio parcial y momentáneamente interrumpida a inicios de la tercera década del presente siglo, configurando al mencionado *nuevo progresismo*. Sin embargo, como ya se señaló –y como se explicará con mayor detalle más adelante–, la ola del *nuevo progresismo* ya no se caracteriza por la expansión de las instituciones universitarias respaldadas por presupuestos crecientes para el sector; por el contrario, los recursos permanecen estancados o incluso en una tendencia a la baja, reforzando la crisis de la ola anterior.

De hecho, en el actual marco de austeridad, cuyos rasgos autocráticos han ido ganando fuerza y materialidad a través de severos ajustes fiscales contra las políticas públicas, junto con contrarreformas laborales y un creciente blindaje de los bastiones del poder estatal frente a la soberanía popular, no se perciben espacios presupuestarios (y proyecto nacional-popular alentado por la participación ciudadana) para la influencia de las universidades públicas en el futuro de las naciones. Además, tal fracaso, como se señaló, abre nuevas vías para que la extrema derecha avance en lo que es público, laico, secular, activamente igualitario y, en resumen, democratizador. La extrema derecha está interesada en interceptar, en nombre del negacionismo climático, la producción y la socialización de conocimientos relevantes para superar los inmensos desafíos socioambientales que crean escenarios peligrosos para la humanidad. Lo mismo ocurre en otras dimensiones de la vida. En materia de educación, ciencia y cultura, la austeridad obstaculiza profundamente el futuro de las universidades, dado que:

- Prohíbe la influencia de las universidades en los espacios privados del bloque de poder (bancos centrales, secretarías del área económica y tributaria, altos tribunales, etc.), dejándolas fuera de los verdaderos centros de decisión del Estado.
- Compromete la autonomía universitaria, ya que mantiene a las instituciones en tal privación económica que las deja en respiración artificial, lo que fortalece la opción por brindar servicios que fomenten un *ethos mercantil*, generalmente de nula relevancia epistemológica y teórica.
- Refuncionaliza las universidades, alejándolas del debate epistemológico y lógico de las ciencias; del desarrollo tecnológico para fortalecer la soberanía de los pueblos; de la formación docente y, en definitiva, de los grandes dilemas de la humanidad.
- Desmoviliza y desarticula los sectores que, desde el interior de las instituciones, podrían ser una fuerza organizadora de la uni-

versidad crítica, frente a la modernización refleja a la que se refiere Darcy Ribeiro (Ribeiro, 1975).

Además, la austeridad erige una tecnocracia en los ministerios de Educación y Ciencia y Tecnología, adaptada a la heteronomía cultural y al lugar secundario, o irrelevante, de las universidades públicas en el proyecto de nación, privando a las universidades de la vitalidad de la vida. La tecnocracia ministerial fomenta los intereses mercantiles, la subcontratación, la creación de empresas públicas comprometidas con los principios de la Nueva Gestión Pública neoliberal y la ampliación de la influencia de los aparatos privados de hegemonía empresarial en la propia política educativa, como está ocurriendo en el Ministerio de Educación en la actual administración brasileña (de 2023 a la fecha). Los directores del Ministerio de Educación brasileño fueron reclutados en el mencionado aparato privado de hegemonía del capital, lo que explica la poca relevancia de proyectos que colocan a las universidades en el centro de las medidas para el bienestar del pueblo.

Concomitantemente con el contexto de expansión del *nuevo progresismo*, la extrema derecha ha surgido como un conjunto articulado de fuerzas que tiene robustez y una innegable capacidad de iniciativa política. Los ataques de la extrema derecha a las universidades tienen fines epistemológicos, teóricos y económicos, apuntando a alcanzar el conocimiento producido y en circulación en las instituciones. Sembrar el miedo entre profesores y directivos es crucial. Inseparablemente, se centran en las políticas de diversidad, equidad e inclusión (DEI), en sacar de las universidades a estudiantes de las fracciones más expropiadas y explotadas de las clases trabajadoras, así como a obstaculizar el acceso a estudiantes indígenas y campesinos a sus cursos y programas. Esas ofensivas también pretenden impedir la influencia de quienes las apoyan.

Para comprender la agenda de extrema derecha que rodea a América Latina y a sus universidades, es imperativo examinar el *modus operandi* del aparato privado de hegemonía del capital estadounidense, en

particular en forma de *think tanks*² que trabajan en defensa de la austeridad y en la dirección política de las fuerzas de extrema derecha latinoamericanas.

Un ejemplo importante del poder de estos aparatos privados de hegemonía puede verse en la forma en que actuaron frente a las protestas en contra del genocidio del pueblo palestino en las universidades y en otras instituciones de la Ivy League. Los de la Ivy League fueron atacados sistemáticamente por dos fuerzas que están interconectadas: por los inversores que componen los fondos de las principales universidades y por la acción de los *think tanks* de extrema derecha. La primera, los inversores, ganó prominencia a raíz de las políticas de austeridad que hicieron a las universidades aún más dependientes de sus fondos de donación y, por tanto, vulnerables a las presiones económicas. De manera destacada, los inversores aliados con el sionismo ejercieron presión económica sobre las instituciones que buscaban silenciar las críticas estudiantiles que, a lo largo de 2024, promovieron ocupaciones y campamentos en las universidades, incluso con el apoyo de segmentos de la comunidad académica contra el genocidio del pueblo palestino. Estos últimos, la extrema derecha, a través de acciones guiadas por sus *think tanks*, dirigieron su artillería contra la política DEI en las universidades de la Ivy League y en las instituciones públicas en general, pero especialmente en estados gobernados por republicanos de extrema derecha, como Florida (Ron DeSantis), Dakota del Norte (Doug Burgum) y Texas (Greg Abbott). La relevancia de los conflictos en universidades y en escuelas públicas de Estados Unidos justifica una sección específica para abordar los términos de los conflictos, ya que aclaran el *modus operandi* que también se encuentra en América Latina.

2 Instituciones o centros de investigación que realizan estudios y análisis sobre temas de interés público, con el objetivo de influir en la toma de decisiones políticas. (N. del E.)

ESTADOS UNIDOS: EPICENTRO DE LA OFENSIVA REACCIONARIA CONTRA LAS UNIVERSIDADES

En Estados Unidos, la ofensiva reaccionaria contra las universidades se lleva a cabo desde hace muchos años. Cuando en 2022 la Corte Suprema anuló *Roe V. Wade*, impidiendo las políticas de cuotas raciales, se magnificó la escala de las acciones de la extrema derecha; al fin y al cabo, a partir de ese momento comenzaban a tener cobertura desde el máximo tribunal del país. Es importante recordar que, para entonces, las principales instituciones universitarias del país ya habían institucionalizado las políticas DEI de diferentes maneras, proceso que fue impulsado por el surgimiento de Black Lives Matter, en 2013. De esta manera, los conflictos asumieron una gran proporción, como la extrema derecha reunida en torno al movimiento Make America Great Again (MAGA), que no puede diferenciarse de los demócratas en relación con el núcleo sólido de sus políticas económicas, dada la convergencia con los principales pilares de la austeridad y la intervención contra la DEI que asume inmensas proporciones en el país. El tema es objeto de demandas, de *trolling* en redes sociales contra estas políticas, acciones de gobiernos estatales como los de Florida y Texas, y ocupa espacio en periódicos como *New York Times* y *Washington Post*, entre otros.

Es notable que, de los ataques de las fuerzas sionistas contra la población palestina, especialmente contra niños, escuelas, universidades, hospitales, con la lógica de que el fin justifica los medios, como si los más de 42 000 muertos (octubre de 2024) y otros miles de mutilados fueran un mero efecto secundario de las acciones militares potenciadas por las armas suministradas por el gobierno de Biden, surgió uno de los movimientos estudiantiles más relevantes del presente siglo.

Las protestas alcanzan a unas 200 instituciones universitarias estadounidenses, abarcando la mayoría de los estados. Inicialmente los estudiantes de la Universidad de Columbia realizaron campamentos de protesta. Inmediatamente, los financiadores de las universidades de la Ivy

League exigieron fuertes castigos para los manifestantes e instaron a que se retiraran los campamentos. Como resultado, los propios rectores de las universidades activaron un aparato represivo, lo que provocó el arresto de más de 3 200 estudiantes de unas 60 universidades.

El campamento de la Universidad de Columbia fue pionero. Los estudiantes realizaron una forma de protesta similar a la Ocupación de Wall Street (2011). Tras ser reprimido por la presión de los inversores que apoyaban el genocidio en Palestina, el movimiento de ocupación se extendió rápidamente a las universidades de casi todo el país, que se sumaron a la lucha en defensa del pueblo palestino.

Las luchas actuales de los estudiantes condensan las luchas de generaciones anteriores, lo que amplía su significado histórico. Se reanudan las protestas (como en Chicago) por la libertad de expresión en las universidades (Berkeley, 1964); contra la segregación racial en Estados Unidos, iniciada en la Universidad Estatal de Carolina del Norte en 1961, y contra el colonialismo, como la guerra de Vietnam (1968-1973, Columbia), en la que 61% de los estadounidenses asesinados tenía menos de 21 años. La táctica de denunciar los vínculos económicos de las universidades con empresas involucradas en genocidio y *apartheid* fue utilizada anteriormente por estudiantes de Harvard, de Yale y de Columbia en las grandes luchas contra el *apartheid* en Sudáfrica (1978). En ese momento, más de 100 universidades terminaron aceptando no invertir en empresas que hacían negocios con Sudáfrica, lo que contribuyó al fin del *apartheid*.

Las luchas actuales tienen diferencias específicas, como el avance de la financiación y la influencia de los grandes donantes en la autonomía universitaria. La actual ola de movilizaciones ha colocado en la agenda universitaria el problema de los fondos de dotación y su influencia en la erosión de la autonomía universitaria. Ante la movilización de estudiantes y de profesores contra el genocidio, los inversores demostraron que las relaciones económicas con las universidades no son resultado de decisiones técnicas. Por el contrario, a diferencia de lo que había ocurrido

anteriormente con el *apartheid* en Sudáfrica, el boicot propuesto contra las inversiones que apoyan la industria militar en Israel ahora era considerado por los inversores que apoyan el genocidio como incompatible con sus intereses morales y políticos.

Al principio, la motivación aparente de la presión económica sobre los rectores era que se impidiera el uso de los campos bajo falsas acusaciones de antisemitismo, lo que, como se ve, se hizo con una fuerte represión; pero pronto admitieron que el descontento en realidad era con la libertad de cátedra que permitía criticar el genocidio en curso. La convocatoria de rectores por parte de la bancada de extrema derecha en el Congreso desencadenó un proceso que llevó a la destitución de la mitad de los rectores de la Ivy League, en este caso, todas mujeres. En diciembre de 2023, la presidenta de la Universidad de Pensilvania, Liz Magill, dimitió por presiones de diputados republicanos, tras un testimonio en el Congreso. Posteriormente, la decana de Harvard, Claudine Gay, siguió el mismo camino, debido esencialmente a la presión republicana y a segmentos sionistas. En mayo de 2024, dimitió la decana Martha E. Pollack, de la Universidad de Cornell. En agosto de 2024, la presidenta de la Universidad de Columbia, epicentro de las protestas y primera decana de la institución, Nemat Shafik, dimitió de su cargo.

La no gratuidad, una cláusula importante para el Banco Mundial, además de acentuar las desigualdades sociales, hace que las universidades dependan de la recaudación de fondos en el mercado. De hecho, los desafíos para el financiamiento universitario, ante la imposibilidad de aumentar aún más el costo de las matrículas, llevaron a las instituciones a buscar estrategias de capitalización y de flexibilización de las reglas para recibir “donaciones” de millonarios, a cambio de ciertos beneficios para los donantes, como nombres de laboratorios, exenciones de impuestos, asientos en consejos estratégicos y, principalmente, para asegurar influencia en la investigación en diversos dominios estratégicos.

En las crisis actuales, las universidades, al igual que las empresas organizadas como Sociedades Anónimas, han visto cómo el poder de

los Consejos en los que los inversores ocupan asientos puede resultar hostil a la vida universitaria, como en los ejemplos de Harvard y Columbia.

Hasta ahora había predominado la apariencia de que las inversiones en fondos y las donaciones “altruistas” no alteraban la autonomía académica de las universidades. Los estudiantes demostraron que, en realidad, los recursos van acompañados de una interferencia estructural en la autonomía universitaria y en el posicionamiento ético de las instituciones en la sociedad. Evidentemente, denunciar y combatir las inversiones de empresas y fondos reconocidos como implicados en la masacre en Palestina es un acto político que afecta muy poco a empresas y a fondos, aunque tiene consecuencias económicas importantes para las universidades que dependen cada vez más de la captación de recursos privados. En el último año fiscal, las donaciones superiores a 5 000 millones de dólares proporcionaron 17.7% de los presupuestos de las grandes universidades (Nerkar, 2024). El orden de magnitud de los recursos privados que circulan en las dotaciones de las universidades estadounidenses es del orden de 850 000 millones de dólares (Frankel, 2024), equivalente a 45% del PIB, en 2023, en Brasil.

El levantamiento pone de relieve un aspecto que rara vez se discute. Las grandes universidades tienen dotaciones opacas que las posicionan como inversores en fondos de cobertura, empresas de capital privado e industrias que pueden estar contribuyendo a las prácticas que confrontan el comportamiento ético esperado de una universidad. Es el caso de la presencia de Jeh Johnson en la junta directiva de la Universidad de Columbia. Johnson fue secretario de Seguridad Nacional durante la administración Obama y es parte de la junta directiva de Lockheed Martin, un proveedor de aviones de combate para las Fuerzas de Defensa de Israel, lo que ejemplifica el conflicto ético. Y otras empresas, como Airbnb, que anuncia alquileres en asentamientos israelíes en Cisjordania, violan los principios de ética universitaria.

Son los propios inversores quienes confirman que los recursos están ligados a sus expectativas sobre la función social de la universidad:

Mientras la Fundación Russell Berrie se preparaba para transferir casi 613.000 dólares, Berrie [el presidente de la Fundación] le dijo al Dr. Shafik [el decano] que las donaciones futuras dependerían [...] de “la evidencia de que usted y los líderes de toda la universidad están tomando las medidas apropiadas para crear un ambiente tolerante y seguro para los miembros judíos de la comunidad de Columbia” [...] A la fundación, que ha donado alrededor de \$ 86 millones a Columbia a lo largo de los años [para la investigación de la diabetes] no le gustó lo que vio. Frustrada y desconcertada por los continuos disturbios en Columbia, la fundación suspendió sus donaciones a la universidad a finales del mes pasado [...] “Hay una desconexión entre sus valores (los de Columbia) y los nuestros”, dijo Angelica Berrie, presidenta de la junta directiva de la fundación [...] “Para nosotros, esto no comenzó con el campamento; ha sido una escalada de profesores con sus posiciones ideológicas en el aula, estudiantes judíos incapaces de participar plenamente en la vida universitaria debido a lo que creen o quiénes son”, dijo Idana Goldberg, director ejecutivo de la fundación [...] “Pero observemos y veamos si sus acciones realmente corrigen la situación” (Blinder, 2024, s. p.).

Robert K. Kraft, propietario de los New England Patriots, también suspendió recientemente futuras contribuciones a Columbia. No sorprende que el expresidente Donald J. Trump, uno de los organizadores mundiales de la guerra cultural, calificara las protestas como una “vergüenza para nuestro país”.

Debido a estas presiones, el doctor Shafik, decano de la Universidad de Columbia, autorizó al Departamento de Policía de Nueva York para evacuar el campamento, lo que fue seguido por otros decanos, como los de Cuni, Chicago, Berkeley, Instituto de Tecnología de Massachusetts, Emerson College, entre otros.

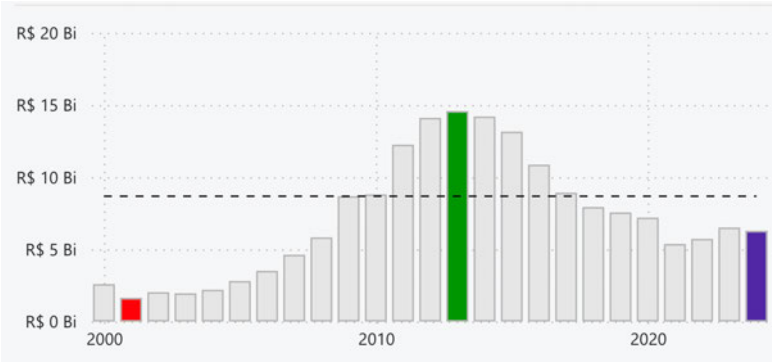
El modelo de financiación defendido por la austeridad hace que las universidades de investigación sean vulnerables a las presiones económicas. Al mismo tiempo, las acciones de la extrema derecha contra la

política DEI convergen con las de los citados inversores, porque, en términos de Christopher Rufo, del Instituto Manhattan, la defensa del pueblo palestino está motivada por la *Ideología de la Diversidad* y, por tanto, debe ser combatida con dureza. El papel de Rufo en la destitución del decano de Harvard fue decisivo (Kamola, 2024).

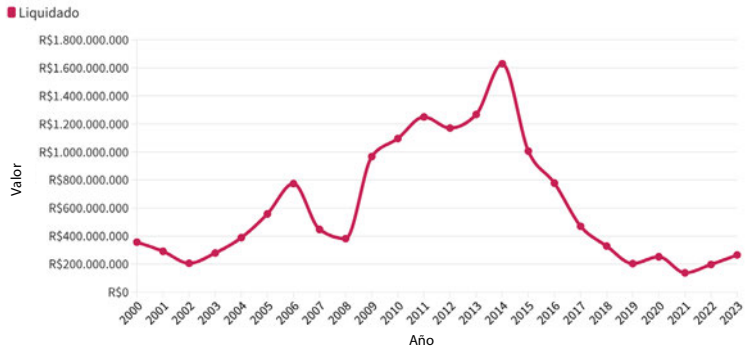
BRASIL: AUSTERIDAD Y DESMANTELAMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES FEDERALES

El periodo de expansión de las universidades federales entre 2007 y 2013 estuvo acompañado de un crecimiento presupuestario, más significativo en términos porcentuales (ya que la base de comparación con los años 1990 es muy baja) que en términos de mejoras en los recursos discrecionales (no destinados a remunerar al personal) (gráfica 1) y en las inversiones (gráfica 2), dado que la cantidad de recursos efectivos en los años de apogeo aún era muy baja, considerando la creación de nuevos campus y de nuevas universidades, y el hecho de que el número de estudiantes, muchos de los cuales requerían de asistencia estudiantil, prácticamente se duplicó en el periodo.

Sin embargo, en 2014, el fuerte ajuste fiscal en nombre de la austeridad hundió el presupuesto, especialmente la inversión (gráfica 2), y, posteriormente, la propia financiación básica (gráfica 1). Desde entonces, las instituciones públicas federales en Brasil han estado sufriendo drásticas reducciones presupuestarias, justificadas en nombre de la austeridad, situación que se agravó enormemente durante el gobierno de Michel Temer, después del golpe de 2016, y que condujo a reducciones estructurales en el presupuesto (gráficas 1 y 2). Además, se aprobó una contrarreforma de la legislación laboral destinada a generalizar las relaciones laborales precarias en nombre del espíritu empresarial popular (un tema crucial para examinar la voluntad de los jóvenes de seguir una educación superior) y se enmendó la Constitución Federal imponiendo una reducción procesal, año tras año, del gasto público social durante 20 años.



GRÁFICA 1. Universidades Federales-Recursos discrecionales-Valores en R\$ ajustados por IPCA³ para diciembre de 2023.
FUENTE: ANDIFES⁴



GRÁFICA 2. Universidades Federales-Infraestructura y Material Permanente-Valores ajustados para enero de 2024.
FUENTE: Unidad Presupuestaria: todas las Universidades Federales (gráfica tomada de Sou Ciência, <https://souciencia.unifesp.br/sobre>).

3 Índice de Precios de Consumo Armonizado.
4 Asociación Nacional de Directores de Instituciones Federales de Educación Superior.

El gobierno de Jair Bolsonaro (2019-2022), además de restricciones presupuestarias para educación, ciencia y cultura, que afectan drásticamente a las universidades federales, tomó medidas características de una guerra cultural, como el nombramiento de más de veinte rectores sin tomar opinión a las comunidades universitarias.

Después del largo periodo de austeridad radical en Brasil (2015-2022), el presupuesto de las universidades federales para 2024 siguió siendo un presupuesto de guerra, incluso inferior al del gobierno neofascista de Bolsonaro en 2022 (tabla 1), periodo en el que las universidades estuvieron en el teatro de operaciones de una guerra cultural. El cuello de botella presupuestario, también en el tercer mandato de Lula da Silva (de 2023 a la fecha), no es cíclico, ya que proviene de la medida que sustituyó a la mencionada modificación de la Constitución Federal tras el golpe de 2016. El Régimen Fiscal Sostenible que prevé déficit cero en 2024 y 2025, que requerirá de fuertes recortes en el gasto primario (gasto no financiero), y las restricciones presupuestarias derivadas del Régimen Fiscal Sostenible, al igual que el régimen anterior, reducen, año tras año, el porcentaje del gasto social (el gasto social solo puede crecer en el equivalente a 70% de los ingresos tributarios, con un techo de 2.5%), una medida que atrapa al gobierno en la red de la austeridad.

Las draconianas y peligrosas restricciones presupuestarias expresan una continuidad que está desmantelando gradualmente la infraestructura de las universidades federales. Por eso, en 2024, los sindicatos que representan a los profesionales de la educación en las instituciones federales convocaron a una huelga con alta participación que duró 69 largos días (lo que expresa la dificultad de una respuesta gubernamental), retomando los dilemas que este artículo destaca arriba como centrales. ¿En nombre de la supuesta gobernabilidad del gobierno de Lula da Silva, guardar silencio ante la disolución material y simbólica de las instituciones y, con ello, ratificar el objetivo de la extrema derecha de desmoralizar e inviabilizar los asuntos públicos o abrir un conflicto con el gobierno centrado en las cuestiones del presupuesto y en la corrección

TABLA 1. Presupuesto de costos y capital ejecutado y LOA⁵ (2024) de las universidades federales. Valores ajustados a enero 2024-IPCA⁶-IBGE⁷ (miles de millones)

Año	PRESUPUESTO EJERCIDO
2014*	R\$ 10.1
2020	R\$ 7.5
2022	R\$ 6.8
2023	R\$ 6.5
2024	R\$ 6.3 (autorizado)

FUENTE: indicadores recopilados de Sou Ciência⁸ y ANDIFES⁹ (2023).

(*) El año 2014 ayuda a entender la contracción presupuestaria.

de las pérdidas salariales inflacionarias? El gobierno solo aceptó la sustitución parcial de las pérdidas inflacionarias en la remuneración de los trabajadores, pero la huelga concluyó sin que se modificara el presupuesto de costos e inversiones. Es necesario destacar: sin cambiar el orden de magnitud de los recursos de financiación e inversión de las instituciones, ratificando aproximadamente las cifras del cuadro 1 con una pequeña corrección que lleva el presupuesto a un nivel de R\$ 6.3 billones, monto inferior al de Bolsonaro.¹⁰

5 Ley Presupuestaria Anual.

6 Índice Nacional Amplio de Precios al Consumidor.

7 Instituto Brasileño de Geografía y Estadística.

8 Presupuesto de las Universidades Federales, <https://souciencia.unifesp.br/dados-fctesp/orcamento-universidades-federais/receita-das-universidades>, consultado el 20 de septiembre de 2024.

9 Nota de ANDIFES sobre el presupuesto de las Universidades Federales de 2024, <https://www.andifes.org.br/2023/12/23/nota-da-andifes-sobre-o-orcamento-das-universidades-federais-de-2024/#:~:text=A%20diretoria%20da%20Associa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional,para%202024%2C%20aprovado%20pelo%20Congresso>, consultado el 13 de octubre de 2024.

10 ANDIFES, Forplad (Foro Nacional de Vicerrectores de Planeación y Administración de Instituciones Federales de Educación Superior), recursos discrecionales de las universidades federales (octubre de 2024), <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrl-joiZWE0YTQzY2EtN2RjMS00NDZkLWwZTYtNzViN2Q1OGVmOGRiIiwidCI6IjMyMTEyOTdkMTUwNzItNDFiZS04MjVjLWwEwXzNzN2YyMzFiNiJ9>, consultado el 20 de septiembre de 2024.

La crisis presupuestaria denota, por tanto, una realidad que, si no se transforma, conducirá a una situación de heteronomía aún más grave que la de Estados Unidos. En este país, como hemos visto, los donantes, incluso si están interesados, transfieren miles de millones de dólares a las universidades. En Brasil, este tipo de donaciones son muy raras y los montos son insignificantes. Una de las mayores donaciones de la historia fue realizada por un banquero multimillonario (Banco Safra) que se jactó de haber transferido 20 millones de euros a la catedral de Notre Dame; sin embargo, no transfirió ni un solo centavo al Museo Nacional de la Universidad Federal de Rio de Janeiro, que fue consumido por un incendio en 2018, y que se trata del museo científico brasileño más antiguo e importante.

La transferencia privada a las universidades en Brasil ocurre, en general, a través de la transformación de las universidades en unidades de servicios ocasionales (universidades contratadas), casi siempre carentes de relevancia científica y tecnológica, aportaciones que las empresas ubicadas en Brasil no están dispuestas a realizar, ya que la creación de Departamentos de Investigación y Desarrollo no está en sus planes. Hay excepciones, como Petrobras (Petróleo Brasileño, S. A.), pero están muy localizadas. La lógica de la universidad operativa, una universidad de servicios, guio el proyecto Future-se impulsado por Bolsonaro, elaborado bajo la égida de la guerra cultural, en el que la salida pasaría por fondos patrimoniales, repitiendo la experiencia estadounidense en la forma, pero sin aportes sustantivos, mas con las mismas condicionalidades en cuanto a la perpetuación de la heteronomía cultural, científica y tecnológica (Leher, 2021).

ARGENTINA: AUSTERIDAD, FASCISMO Y LA GUERRA CULTURAL DE EXTREMA DERECHA

Las universidades públicas en Argentina están siendo asfixiadas presupuestariamente en un grado extremo debido a la austeridad y a la estra-

tegia de guerra cultural. Luego de ver el presupuesto de las universidades nacionales reducido por una inflación interanual de 245%, el Consejo Interuniversitario Nacional y el Frente Sindical Universitario lucharon, a través de protestas masivas, por una ley que pudiera proteger el presupuesto de las pérdidas inflacionarias (Esteban, 2024). Sin embargo, Javier Milei vetó la ley de Financiamiento Universitario en octubre de 2024 (*Página 12*, 2024a). Además, las universidades se han convertido en blanco de acciones abiertamente hostiles llevadas a cabo por el gobierno de Javier Milei (de diciembre de 2023 a la fecha) que constituyen actos de guerra cultural con el objetivo de agotar los medios de supervivencia de las 61 instituciones nacionales (57 universidades y 4 institutos universitarios en 2022), situación que ha generado manifestaciones masivas contra el desmantelamiento de las universidades. Es necesario destacar: la intención más fuerte de Milei es inviabilizar la Universidad Nacional Madres de Plaza de Mayo (*Página 12*, 2024b), que ni siquiera recibe los recursos previstos por la ley para permanecer abierta, como los seguros para mantener el edificio en funcionamiento, el alquiler del edificio, el salario de los empleados administrativos y de mantenimiento y el salario de los docentes. El gobierno se niega a recibir a los dirigentes y a la comunidad, subrayando el carácter político de la asfixia presupuestaria.

La extraordinaria movilización de la comunidad universitaria en Argentina reunió alrededor de un millón de personas el 23 de abril de 2024. La segunda Marcha Universitaria Nacional tuvo lugar el 2 de octubre de 2024, reuniendo una manifestación masiva que superó el millón de personas en el país (Lamberti, 2024). Tras el veto de Milei, los estudiantes han realizado ocupaciones con amplio respaldo social. Las medidas de Milei contra las universidades resaltan los profundos vínculos entre la austeridad y el fascismo. Su gobierno, considerado antisistémico, cuenta con el apoyo de los heraldos de la austeridad (Macri, Patricia Bullrich) y promueve una austeridad radical que solo es posible en regímenes fascistas y violentos. En el teatro de operaciones de la guerra cultural, su gobierno apunta a inviabilizar las universidades y a cerrar

instituciones que nacieron de movimientos sociales que enfrentaron dictaduras brutales, como la mencionada Universidad de Madres y las que rodean la ciudad de Buenos Aires, por su carácter popular. La lucha ideológica, como nos muestra Gramsci (2017), tiene materialidad.

EL *NUEVO PROGRESISMO* Y EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

La pregunta sobre las potencialidades presentes, o latentes, en los nuevos gobiernos progresistas de América Latina se centra en la actualidad del problema inconcluso anunciado originalmente en la Reforma Universitaria de Córdoba (1918), en un contexto actual donde las instituciones han sido sometidas a drásticos recortes presupuestarios y a duros ataques por parte de la extrema derecha en varios países. La reforma universitaria no puede confundirse con la agenda de mantenimiento vegetativo de las instituciones mediante respiración artificial guiada por políticas adaptadas al desmantelamiento diario. Es otra agenda, radicalmente distinta a la de la adopción de la lógica de la gobernabilidad en el marco de la austeridad. De hecho, el Manifiesto Preliminar de Córdoba de 1918 contiene una carta programática extraordinaria para el futuro de las universidades latinoamericanas. Es un texto vigoroso, audaz en su defensa de la insurrección estudiantil y de la lucha heroica, dotado de pinceladas antiimperialistas, contundente en su crítica del inmovilismo y del autoritarismo de la fosilizada jerarquía universitaria, ácido en su crítica del espíritu de rutina y de sumisión de la gran mayoría de los profesores que veían la audacia intelectual como un anatema. Es un texto enfático en el anticlericalismo y luminoso en su concepción latinoamericanista (Leher, 2008).

Esta combinación de perspectivas proporcionó penetrantes reflexiones sobre la educación popular y el carácter de la universidad, incluyendo problemas hasta entonces considerados incompatibles con la educación superior, tales como la presencia de proletarios en las instituciones; la

cuestión de los pueblos originarios, a partir de la formulación de José Carlos Mariátegui; gobierno compartido; la autonomía de la universidad; y las perspectivas latinoamericana y antiimperialista. Por eso, hasta el día de hoy, los conservadores reaccionan con indignación ante la particularidad de las universidades latinoamericanas, consideradas desviadas del modelo europeo y, más recientemente, del modelo americano.

Como se destacó en la Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, celebrada en Córdoba, a cien años de las luchas que configuraron las Reformas de Córdoba (1918), las principales aspiraciones de la Reforma siguen siendo la integración efectiva de las universidades de América Latina y el Caribe, así como garantizar la Educación Superior como deber del Estado y como derecho humano fundamental, público y gratuito, y con autonomía universitaria, para el avance en conocimientos que permitan superar los problemas estructurales de los pueblos.

Con base en lo anterior, la investigación sobre las relaciones entre las universidades latinoamericanas y los gobiernos progresistas permitió resaltar varios límites del polisémico *nuevo progresismo* –en el caso de Brasil, como lo demuestran los indicadores, predomina la racionalidad de la austeridad, situación agravada por la fuerte expresión de la extrema derecha en el país.

¿En qué condiciones el *nuevo progresismo* podría ser un punto de inflexión en el futuro de la educación, la ciencia y la cultura en la región? Es imperativo indagar sobre cómo se está trabajando la agenda universitaria en el listado de futuras políticas estructurantes de gobierno, si es que existen. De esto surge otra pregunta central para la educación: ¿están las políticas educativas comprometidas con la creación de condiciones objetivas para que las escuelas y universidades públicas puedan participar estratégicamente en la producción (y circulación viva) de conocimiento comprometido teórica, ética y prácticamente con la superación de los grandes desafíos de la humanidad? Este tema define el vínculo entre el *nuevo progresismo* y las universidades de la región. De-

bido a las particularidades de cada uno de estos gobiernos, las consideraciones que se presentan a continuación abordan principalmente el caso de Brasil.

La cuestión axial se refiere a cuestiones que atañen al grado de influencia de las instituciones universitarias en el corazón del bloque de poder, es decir, en los verdaderos bastiones de poder que lo caracterizan (Poulantzas, 1981). Desde esta perspectiva, la presencia de las universidades en el corazón de los espacios de poder puede medirse por la interacción con los centros de toma de decisiones de política macroeconómica; por el lugar ocupado en las grandes definiciones de inversiones que tienen consecuencias socioambientales y para el futuro del trabajo; por la participación activa en la búsqueda de soberanía en los segmentos estratégicos de seguridad de datos, plataformas digitales públicas y bajo control público, por la aplicación de la inteligencia artificial en los frentes más sensibles para el futuro de las personas; por aportes a la creación de complejos industriales que permitan la soberanía en el sector farmacéutico, de vacunas y de pruebas de diagnóstico; por actuar en la consolidación de bases tecnocientíficas que permitan la soberanía alimentaria, la generación y la distribución de energía coherente con un sociometabolismo ambiental que asegure el bienestar de todas las personas; por actuar a favor de políticas audaces que permitan el avance de las escuelas unitarias y politécnicas en todo el país; por aportes que sustenten una reforma urbana capaz de garantizar vivienda popular digna, transporte de calidad, equipamientos culturales accesibles a todos; en definitiva, a través de una planificación socioeconómica orientada a superar los determinantes de las abismales desigualdades sociales, rescatando la dimensión ontológica del trabajo.

Sería una manifestación de ingenuidad suponer que son posibles respuestas completas a estas preguntas en el orden del capital. Pero eso no significa que no puedan buscarse en nombre de la supervivencia misma de la vida en la tierra. En el contexto histórico actual, el orden del capital está forjado por políticas de austeridad. Es necesario afrontarlos

a diario, ya que, con ellos, las desigualdades sociales adquieren una proporción cada vez mayor, lo que ha catalizado la expansión de fuerzas de extrema derecha de carácter fascista.

En sentido estricto, el *nuevo progresismo* debería caracterizarse de acuerdo con un compromiso real para resolver los dilemas de la humanidad. No hace falta mucho esfuerzo para explicar que los problemas derivados del sociometabolismo del capital están poniendo en riesgo la vida en la tierra. Muy pronto los problemas de los recursos hídricos, el cambio climático y sus consecuencias, las desigualdades sociales, el uso de la inteligencia artificial por parte de las corporaciones y la degradación del significado del trabajo erosionado por las plataformas estarán aún más en el centro de la geoeconomía y de la geopolítica del conocimiento, inevitablemente en confrontación con el orden del capital (Leher y Santos, 2023). En el orden del capital, las acciones de los gobiernos progresistas tendrán límites y contradicciones, pero es necesario distinguir la intención de quienes se adaptan pasivamente a la austeridad de aquellos otros que, incluso dentro del marco del orden, buscan lagunas y alientan alternativas. Estos pueden desempeñar un papel importante a la hora de afirmar el lugar inventivo de las universidades en el siglo veintiuno.

Luego de años de negociaciones encaminadas a fortalecer los vínculos entre las universidades latinoamericanas, es necesario realizar una evaluación cuidadosa de los avances reales en la implementación de las bases de reformas universitarias latinoamericanas capaces de producir un salto cualitativo en la creación y la implementación de redes de colaboración inspiradas en las luchas de Córdoba de 1918 (Leher, 2008). Es innegable que existen iniciativas comunes, muy valiosas, pero ciertamente específicas, como los procesos de integración de las universidades del Cono Sur a la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo; ciertos compromisos comunes asumidos en conferencias como el Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe de la UNESCO (IESALC) o la creación del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (Enlaces) que pueden aumentar

la movilidad estudiantil, el intercambio académico y el reconocimiento mutuo de títulos (¡a riesgo de que las corporaciones que trabajan en su educación se beneficien!). Sin embargo, tales iniciativas no condensan los objetivos de las luchas de Córdoba ni los desafíos planteados por Mella, Ingenieros, Ponce, Mariátegui, de crear articulaciones que sean constitutivas de proyectos de nación autopropulsados, comprometidos con la superación de nacionalismos chauvinistas, guiados por estrategias internacionalistas y antiimperialistas.

Necesariamente, un nuevo nivel integrador requiere el reposicionamiento de las universidades públicas en las prioridades nacionales y regionales, apuntando a nuevas formas de integración latinoamericana. Un ejemplo ilustrativo concreto de la situación fue la escala de la integración regional en el contexto de la covid-19. Esto fue dramáticamente modesto en relación con el potencial para desarrollar iniciativas estratégicas comunes en áreas como las pruebas de diagnóstico; la producción de vacunas; el desarrollo de protocolos de tratamiento clínico para personas afectadas; modelos epidemiológicos matemáticos complejos, considerando dimensiones sociales, sobre la evolución de la pandemia en la región; el desarrollo de plataformas públicas de enseñanza virtual; la formación de profesionales de la salud, etc. Incluso después de la anterior ola progresista, no existen grandes laboratorios latinoamericanos comunes (como, por ejemplo, un Instituto Pasteur latinoamericano) para la investigación compartida en áreas sensibles y prioritarias para la gente.

Las consideraciones sobre América Latina son válidas para pensar políticas de integración con África y en otras regiones del Sur Global, así como para profundizar las interconexiones con instituciones universitarias de China, Europa y Estados Unidos, sin reforzar vínculos de subordinación aún presentes en el proyecto BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica) que perpetúan bases de heteronomía cultural.

En un nivel mucho más inmediato, cíclico y (todavía) pesimista respecto de la posibilidad de cambios sustantivos en las correlaciones de

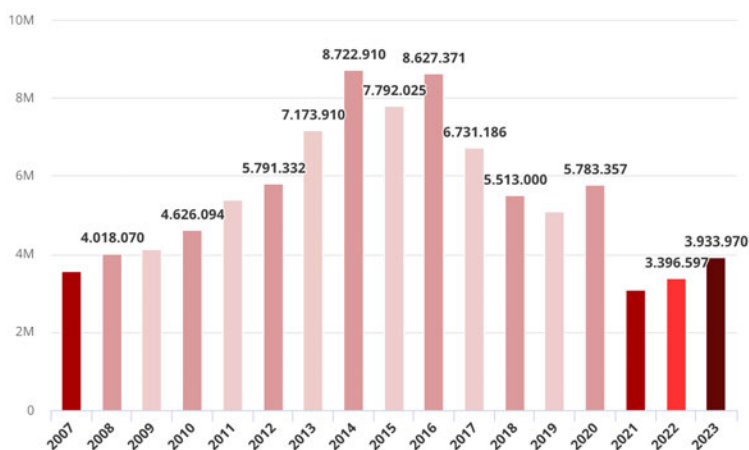
fuerzas debido al arco que hegemoniza a la mayoría de los gobiernos del *nuevo progresismo*, algunas preguntas son pertinentes, tales como:

- ¿Se han diseñado programas para recuperar y actualizar la infraestructura de las instituciones agotadas por años de políticas hostiles? (gráficas 1, 2 y tabla 1). Este es un punto axial para afrontar los desafíos estratégicos mencionados. Las universidades necesitan un nuevo orden de magnitud de recursos de inversión y financiación para poder construir nuevas instalaciones, laboratorios polivalentes, centrales eléctricas, viviendas para estudiantes, etc. El goteo de recursos y políticas inducido por avisos y convocatorias gubernamentales –como si las universidades fueran instituciones contratadas por ministerios que, en última instancia, establecen prioridades– no permite revertir la situación de degradación material y simbólica de las instituciones. No abordar el problema presupuestario significa, concretamente, sacar a las universidades de las prioridades de la nación. Es posible encontrar explicaciones para el hecho de que las universidades federales estén sujetas a una situación presupuestaria incluso peor que la del gobierno de Bolsonaro. Sin embargo, el pequeño orden de magnitud de los recursos para una recuperación virtuosa de las universidades revela que las prioridades son diferentes. Los fondos para las instituciones comerciales privadas, en sentido estricto, solo para el pago de ganancias financieras del Fondo de Financiamiento de Estudiantes de Educación Superior (Fies), son mucho más altos que los recursos de emergencia exigidos por las instituciones.
- ¿Existen medidas para ampliar las universidades públicas integradas con la educación básica? De la pregunta surgen dos temas axiales:
 - La formación de docentes como organizadores intelectuales de la cultura, protagonistas del trabajo pedagógico en

las escuelas, haciéndolos vivos, pulsantes, autogestionados y dotados de autonomía didáctico-científica, a través de espacios comunes de formación entre escuelas públicas y universidades, eliminando las corporaciones de la educación pública y la formación docente, actualmente del orden de 90% de los futuros docentes.

- En un contexto en el que el conocimiento está en el centro de los conflictos sociales, es necesario desarrollar políticas que creen plenas condiciones para que en estos espacios comunes entre escuelas públicas y universidades sea posible construir consensos progresivos sobre lineamientos curriculares y crear metodologías comunes para la actualización permanente de los conocimientos científicos, tecnológicos, artísticos y culturales, debido a los grandes desafíos que enfrenta la humanidad.
- ¿Cómo se están planificando políticas para democratizar el acceso y la asistencia a los estudiantes? La permanencia de estudiantes provenientes de familias expropiadas y dramáticamente explotadas requiere un nuevo orden de magnitud para asegurar la asistencia estudiantil, con vivienda, transporte, espacios laborales y sociales, restaurantes universitarios, bibliotecas que también funcionen de noche, etc. Las políticas de becas enfocadas individualizan el éxito o el fracaso del estudiante, en la lógica neoliberal del emprendimiento.
- Es necesario enfatizar que la ideología del emprendimiento difundida por la extrema derecha y, contradictoriamente, apoyada con entusiasmo por el actual gobierno federal brasileño, impacta gravemente la voluntad de los jóvenes de continuar sus estudios en la educación superior –dejando en suspenso el grave problema derivado de la mercantilización de la educación en Brasil, actualmente responsable de atender a la gran mayoría de los estudiantes brasileños, tema discutido en otros espacios (Leher,

2022)–. En Brasil, el acceso a la educación superior se logra a través del Examen Nacional de Educación Secundaria (ENEM). La gráfica 3 indica una fuerte caída en el número de inscritos y, lo que no se refleja en la gráfica, de quienes efectivamente rinden el examen. Cabe señalar que una parte importante de los matriculados, alrededor de 40%, ni siquiera se presenta al examen.



GRÁFICA 3. Número de personas registradas en el ENEM. Los exámenes de 2007 y 2008 no tuvieron el formato adoptado a partir de 2009.

FUENTE: Inep/MEC, tomado de Emily Santos (29 de junio de 2023). ENEM 2023 retoma el crecimiento en el número de participantes y registra 3,9 millones de inscritos. G1. <https://g1.globo.com/educacao/enem/2023/noticia/2023/06/29/enem-2023-retoma-crecimento-no-numero-de-participantes-e-registra-39-milhoes-de-inscricoes.ghtml>

Como se puede concluir de la gráfica 3, incluso después de la pandemia, la tendencia de crecimiento está muy por debajo de lo que era cuando, a partir de 2014, el ENEM se generalizó en todas las instituciones. ¿Qué lleva a los jóvenes a soñar con un emprendimiento inviable para casi todos ellos, en detrimento de cursar estudios superiores?

Es necesario considerar la hipótesis de que la mercantilización destructiva de la educación superior y la decadencia simbólica y material de las universidades públicas federales (que ni siquiera cuentan con una

asistencia de la magnitud necesaria), desechadas por más de una década de estrangulamiento presupuestario, tienen relevancia para definir la disposición de los jóvenes.

Volviendo a las cuestiones más centrales expuestas en los párrafos anteriores, en el caso brasileño, las universidades públicas están: *i)* al margen de las principales políticas económicas; *ii)* asfixiadas por una austeridad que las debilita en términos de infraestructura, costos diarios, remuneración de docentes y personal técnico y administrativo, etc.; *iii)* reduciendo su participación en las matrículas de la educación superior, cada vez más monopolizada por los mayores grupos educativos, organizados como sociedades anónimas y abriendo sus capitales en las bolsas de valores y, *iv)* bajo un violento ataque de la extrema derecha, en medio de la guerra cultural que los caracteriza como instituciones responsables de alejar a las personas de los valores llamados cristianos y de libre mercado (del emprendimiento que transmiten la teología de la prosperidad y los entrenadores de derecha), en favor de un inexistente adoctrinamiento de izquierda.

La reanudación de gobiernos progresistas estuvo acompañada de disputas muy duras ya no con la derecha, sino con la extrema derecha fascista. A diferencia de la ola anterior, esta se ha convertido en una fuerza, aunque heterogénea, con objetivos comunes a nivel nacional, regional y global. Y, no es posible ocultarlo, con amplio apoyo popular, a través de un increíble dispositivo de iglesias católicas y protestantes, pentecostales y neopentecostales, con una extraordinaria fuerza performativa en redes y en plataformas sociales. De hecho, los grandes sistemas lingüísticos creados por las corporaciones están anclados en algoritmos que utilizan el sentido común de extrema derecha, permitiendo así su difusión.

La base económica de las *commodities*, que ahora gravitan en torno a la economía china, no requiere universidades vibrantes e inventivas. Al mismo tiempo, la base económica capitalista dependiente da forma a nuevas configuraciones de la mercantilización financiada de la educación superior masiva, a través de la graduación en cursos a distancia de

calidad indescriptible, en los que más de 60% de las inscripciones (y 90% de los futuros docentes) se concentran en solo 10 corporaciones organizadas en forma de sociedades anónimas y que comercializan acciones en las bolsas de valores.

El predominio de la austeridad provoca desánimo, desesperanza y dismantela la militancia democrática que ha contribuido a elegir gobiernos progresistas. Cabe preguntarse si Milei o Bolsonaro son relámpagos en un cielo azul. Hay pruebas contundentes de que la austeridad, incluso intercalada con agendas progresistas, no es capaz de configurar nuevas hegemonías democráticas (Leher, 2022).

Las universidades públicas, a pesar de escribir la historia a contracorriente (en el sentido de Walter Benjamin), pueden ser una fuerza proyectiva para el futuro. Para ello, es imperativo que en las universidades pueda cobrar fuerza el deseo de convertirse en una fuerza utópica, imaginativa y audaz para romper con el presentismo. Si es cierto que las universidades no cambian endógenamente el patrón de acumulación de capital, es igualmente cierto que, sin fuerzas impulsoras internas dispuestas a romper con lo que Darcy Ribeiro (1968) llamó “modernización reflexiva”, no hay posibilidad de transformar las universidades en instituciones proyectivas de otros horizontes, anticipando escenarios futuros para que, a través del conocimiento, puedan irrigar (y ser irrigadas por) las luchas a favor de otro mundo posible.

Como han demostrado los estudiantes en las luchas contra el genocidio del pueblo palestino, las universidades, prisioneras de la heteronomía de los fondos de inversión y de la fuerza de los donantes que no pueden profesar un altruismo real, aún no son capaces de enfrentarse a la extrema derecha y abrir brechas de futuro en el tiempo histórico.

Hay destellos en las universidades públicas que, sumados a las luchas del pueblo, pueden asegurar aperturas vigorosas para el futuro, fomentando prácticas educativas más allá del capital. Como se señaló en Córdoba (1918) y en luchas posteriores, el verdadero florecimiento de las universidades será un trabajo internacionalista construido a partir

de redes de conexiones complejas entre instituciones públicas o continuaremos atrapados en la red de fluctuaciones políticas nacionales. Atreverse a pensar más allá de la austeridad es una condición para afrontar el peligroso avance de la extrema derecha fascista. Este es, por tanto, un desafío planteado a las fuerzas críticas para el orden del capital.

REFERENCIAS

ANTUNES, R. (coord.) (2020). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. 1a. ed., São Paulo: Boitempo.

BLINDER, A. (10 de mayo de 2024). For Columbia and a powerful donor, months of talks and millions at risk. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2024/05/10/us/columbia-university-donor-angelica-berrie.html?searchResultPosition=1>

BORBA DE SÁ, M. (5 de agosto de 2022). Uma nova 'maré rosa' na América Latina? *A Terra é Redonda*. <https://aterraeredonda.com.br/uma-nova-mare-rosa-na-america-latina/>, consultado el 20 de mayo de 2024.

III CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (14 de junio de 2018). *Declaración de la III CRES*. <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2018/06/declaracioncres20181406.pdf>, consultado el 15 de septiembre de 2024.

ESTEBAN, P. (22 de febrero de 2024). Las universidades nacionales piden al gobierno actualizar el presupuesto. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/714507-las-universidades-nacionales-piden-al-gobierno-actualizar-el>, consultado el 28 de octubre de 2024.

FOSTER, J. B. (2005). *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

FRANKEL, T. C. (3 de mayo de 2024). University endowments show few signs of direct Israel, defense holdings. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/business/2024/05/03/university-endowment-funding-protests-israel/>, consultado el 20 de agosto de 2024.

- GRAMSCI, A. (2017). *Cadernos do cárcere, volume 3 [recurso eletrônico]: Maquiavel, notas sobre o estado e a política*. Trad. de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira y Carlos Nelson Coutinho. 1a. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HUEBSCHER, E., T. Sattler y M. Wagner (17 de noviembre de 2022). Does austerity cause polarization? *British Journal of Political Science*. <https://doi.org/10.1017/S0007123422000734>
- KAMOLA, I. (mayo de 2024). *Manufacturing Backlash Right-Wing Think Tanks and Legislative Attacks on Higher Education, 2021-2023*. American Association of University Professors.
- KATZ, C. (2024). Seis experiências do novo progressismo. En C. Katz (coord.), *América Latina na encruzilhada global*. São Paulo: Expressão Popular.
- LAMBERTI, M. C. (4 de octubre de 2024). *Masiva marcha federal universitaria: 2 de octubre de 2024, un día para la Historia*. UBA. <http://www.idean.gl.fcen.uba.ar/2024/10/04/masiva-marcha-federal-universitaria-2-de-octubre-de-2024-un-dia-para-la-historia/>, consultado el 28 de octubre de 2024.
- LEHER, R., y M. R. S. dos Santos (2023). Geoeconomia política do conhecimento e os desafios para a internacionalização da pós-graduação. *Argumentum*, 15(2), 8-21.
- LEHER, R. (2022). Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e sentido histórico da pandemia Covid 19. *Revista de Políticas Públicas*, 26, número especial, 78-102.
- LEHER, R. (2021). Universidade pública federal brasileira: future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. *Educ Soc*, 42: e241425. <https://doi.org/10.1590/ES.241425>
- LEHER, R. (2018). Ideias, valores e princípios para afirmar o futuro da universidade pública latinoamericana. *Revista del IICE*, (44), 133-146.
- LEHER, R. (2008). Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos. Um acontecimento fundacional para a Universidade Latino-americanista. En E. Sader, P. Gentili y H. Aboites (coords.), *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. 1a. ed., Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- MARX, K. (1974/1859). *Para a Crítica da Economia Política*. Trad. De José Arthur Giannotti y Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural.
- MATTEI, C. (2023). *A ordem do Capital. Como economistas inventaram a austeridade e abriram caminho para o fascismo*. Boitempo.
- NERKAR, S. (24 de abril de 2024). College Protesters Make Divestment From Israel a Rallying Cry. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2024/04/24/business/college-protesters-divestment-israel.html>
- PACHUKANIS, E. B. (2020). *Fascismo*. Boitempo.
- PÁGINA 12 (3 de octubre de 2024). *Milei vetó la Ley de Financiamiento Universitario, 03.10.24*. <https://www.pagina12.com.ar/772053-milei-veto-la-ley-de-financiamiento-universitario>, consultado el 11 de octubre de 2024.
- PÁGINA 12 (3 de septiembre de 2024b). *Capital Humano no quiere a la Universidad de las Madres, 03/09/2024*. <https://www.pagina12.com.ar/764288-la-policia-impiden-el-ingreso-de-estudiantes-y-docentes-a-la>, consultado el 11 de octubre de 2024.
- POULANTZAS, N. (1981). O Estado, o poder e nós. En E. Balibar, N. Poulantzas *et al.*, *O Estado em Discussão*. Edições 70.
- RIBEIRO, D. (1975). *A universidade necessária*. 2a. ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- SAAD FILHO, A. y L. Morais (2018). *Brasil: neoliberalismo versus democracia*. 1a. ed., Boitempo.
- SALLES, J. C. (14 de mayo de 2024). *A mão de Oza. A Terra é Redonda*. <https://aterraeredonda.com.br/a-mao-de-oza/>, consultado el 28 de octubre de 2024.
- WELD, K. (2020). Holy War: Latin America's Far Right. *Dissent Magazine*. <https://www.dissentmagazine.org/article/holy-war-latin-americas-far-right/>, consultado el 15 de septiembre de 2024.

Traducción del portugués
de Saúl Horacio Moreno Andrade

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA HOY: COMPLEJIDADES Y RETOS EN TIEMPOS INCIERTOS

ANA SILVIA MONZÓN M.¹

El aula sigue siendo el espacio de posibilidad más radical del mundo.

BELL HOOKS

INTRODUCCIÓN

EL TEXTO QUE SE PRESENTA RESPONDE, PARCIAL Y BREVEMENTE, a preguntas que nos hacemos hoy en torno al papel de las universidades, de la educación universitaria heredada del siglo xx, que se debate por mantener un espacio social y político en un mundo neoliberal, marcado por profundos cambios tecnológicos, pero también ontológicos, axiológicos y epistemológicos.

Este mundo que privilegia lo inmediato, el conocimiento técnico, cada vez más fragmentado, y desprecia la historia, la filosofía, el humanismo, las ciencias sociales y las artes, plantea enormes retos a las generaciones anteriores y actuales. Retos filosóficos, políticos, institucionales, sociales y, cada vez más, económicos.

Otro desafío es trascender los muros universitarios y la dinámica cotidiana con sus horarios, clases virtuales o presenciales después de la pandemia, con sus inacabables –y a veces estériles– discusiones sobre las metodologías, la pedagogía, las normas, y atender la vinculación con la realidad y con la sociedad, debates que son urgentes para que nos veamos, nos autoanalicemos y actuemos en consecuencia.

1 Profesora-investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) en Guatemala.

En este artículo expongo reflexiones sobre las universidades en general, las contradicciones entre el discurso con pretensiones universales, pero finalmente excluyente en su composición, estructuras y contenidos. Hago referencia a las contradicciones en las que se debate la academia desde las décadas finales del siglo xx y este primer cuarto de siglo xxi, marcadas por la impronta del neoliberalismo que, a través de diversos mecanismos, ha provocado cambios en el sentido profundo de las universidades que, durante gran parte del siglo xx, estuvieron comprometidas con el cambio y con la justicia social, con el pensamiento crítico y las libertades, aunque no abandonaron prácticas sexistas, racistas y clasistas.

Posteriormente enfoco el análisis en las universidades centroamericanas, territorio atravesado por múltiples violencias, desigualdades y, en el caso de Guatemala, El Salvador y Nicaragua, por conflictos armados internos bajo Estados contrainsurgentes que reprimieron indiscriminadamente cualquier oposición, incluidos estudiantes, docentes y trabajadores de las universidades estatales.

Finalmente, planteo, a grandes rasgos, el estado actual de las universidades públicas en la región, que se debaten entre la herencia de ese pasado mediato y la imposición de las medidas neoliberales que cuestionan el derecho a la educación pública y pretenden convertirla, en virtud de las leyes del mercado, en una mercancía para el consumo, despojando a la academia de su carácter crítico, humanista y comprometido. La actual situación de las universidades, en tanto espacios que aún pueden – con sus contradicciones – abrir posibilidades para crear conocimientos, debatir ideas, defender libertades, demanda exhaustivas reflexiones, posicionamientos y acciones para cambiar una realidad que no les es ajena.

ENTRE EL PRIVILEGIO Y LA “DEMOCRATIZACIÓN” DE LA EDUCACIÓN

La educación formal es un derecho humano. Esta afirmación contenida en instrumentos nacionales e internacionales es el resultado de siglos

de historia, de luchas políticas, de demandas por la democratización del acceso al conocimiento que se considera clave para ocupar un lugar en el mundo social, cultural, económico y político.

Durante milenios ese conocimiento estuvo considerado como un privilegio en función de las jerarquías sexuales, de género, raciales, de clase, de origen y de religión. Leer y escribir para tener acceso a libros sagrados o información clave de diversas disciplinas era cuestión de iniciados cuyo rol era mantener el poder de una minoría. Para sostener ese poder se llegó a demonizar y a castigar a quienes pretendieran adentrarse en los espacios donde se creaban y se reproducían conocimientos. Es el caso de las universidades, centros de formación religiosa y filosófica del más alto nivel, cuyos orígenes se remontan a más de mil años atrás. En estos espacios no se admitía a las mujeres, ni a los grupos esclavizados, a quienes se consideraba inferiores, como lo evidencia esta cita contenida en los Estatutos de la Universidad de Bolonia, que datan de 1377.

Y puesto que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y puesto que, en consecuencia, es preciso evitar cuidadosamente todo comercio con ella, nosotros defendemos y prohibimos expresamente que alguien se permita introducir alguna mujer, sea cual fuere ésta, incluso la más honrada, en la dicha universidad. Y si alguno lo hace a pesar de todo, será severamente castigado por el rector (citado en Itatí Palermo, 2006, p. 12; Guil Bozal, 2008, p. 217; Buquet, Mingo y Moreno, 2018, p. 88).

Estos centros de pensamiento, con pretensiones de neutralidad y de objetividad, en realidad han actuado con profundos sesgos epistémicos al colocar, como hegemónico, un tipo de conocimiento basado en un concepto rígido de ciencia, en la jerarquía de las disciplinas, en la negación de las subjetividades y en el extractivismo epistémico que conlleva violencia, como plantean algunas pensadoras decoloniales (Fricker, 2021). Se ha asignado valor universal a la experiencia, la voz y la escritura mas-

culinas, mediada por la posición de clase y por la condición racial, dejando fuera los saberes de pueblos milenarios y de las mujeres a quienes se niega autoridad epistémica. Desde una perspectiva estructural, el historiador maya kaqchiquel Edgar Esquit, plantea que

Los sectores populares -campesinos e indígenas- quedan totalmente fuera del sistema universitario por la pobreza, los sistemas de admisión o porque no tienen la formación técnica requerida. De esta manera, las elites y la burocracia reproducen el orden colonial establecido; es un sector pequeño que se legitima a partir de sus conocimientos universitarios, el racionalismo, la ciencia y la técnica; así se colocan en las jerarquías de control sobre el resto de la población. Obviamente, desde estos espacios se manejan los privilegios normalizados a partir de una legislación liberal y definida como parte de la democracia (Esquit, 2022, p. 2).

Hacia finales del siglo xix e inicios del xx, las universidades empezaron a admitir a las mujeres, inicialmente de élite, quienes venían demandando el derecho a la educación y a la ciudadanía. Estas pioneras debieron soportar la misoginia y adaptarse a un mundo que no tenía en cuenta sus experiencias, aportes y perspectivas. A lo largo de un siglo, y como resultado de las luchas sociales y feministas, pero también por la demanda de su fuerza de trabajo, las mujeres fueron ingresando a disciplinas que habían sido coto masculino, desafiando los cánones patriarcales en la academia. En la segunda mitad del siglo xx, ese acceso se amplió a pueblos indígenas y afrodescendientes que, no obstante, siguen siendo minoría en términos cuantitativos y cualitativos, ya que las estructuras universitarias continúan reproduciendo las jerarquías de clase, género y etnia, y la injusticia epistémica.

LAS UNIVERSIDADES EN EL SIGLO VEINTE

Las universidades, instituciones heredadas de pueblos árabes y posteriormente adoptadas en Europa, fueron trasladadas al continente americano en

el siglo xvii, con una fuerte carga de teología católica y las mismas prácticas excluyentes, supeditadas al poder en turno y de espaldas a la realidad social circundante. Este modelo duró, con muy pocos cambios, durante más de dos siglos, y fue el reflejo de sociedades rígidas, conservadoras y desiguales. Aún hoy algunas universidades mantienen resabios de ese origen colonial.

Estas instituciones se fueron tornando cada vez más complejas, marcadas por una historia que transitó de la escolástica al pensamiento crítico, de la exclusión a la inclusión relativa, de ser un privilegio para unos pocos a plantearse como un derecho humano.

Uno de los hitos en ese proceso tuvo lugar en la segunda década del siglo xx, cuando un movimiento estudiantil que acusó de autoritario, obsoleto y reaccionario al sistema universitario dominado por la Iglesia católica y por el poder político, impulsó la Reforma de Córdoba, Argentina, en 1918. En su *Manifiesto Liminar* reivindicaron cambios sustantivos como la autonomía universitaria, principio que permitiría a las universidades el autogobierno, la independencia administrativa y política frente a intereses externos, sobre todo en regímenes dictatoriales. Este derecho ha tenido un gran significado en la historia de las universidades latinoamericanas; al dotarlas de autonomía se les colocó fuera de los vaivenes políticos de regímenes autoritarios y tiránicos, de las injerencias externas, promoviendo la libertad de cátedra en contraste con el modelo tradicional de universidades escolásticas, absortas en sí mismas, sin vinculación con los procesos sociales. Este movimiento reivindicó el humanismo, la inclusión, la democratización en el acceso, la modernización de sus procesos, así como la importancia de vincular a los estudiantes con la realidad, buscando soluciones que fueran de beneficio para las mayorías excluidas de sociedades empobrecidas.

No obstante estos cambios profundos, las puertas de la academia permanecían cerradas para mujeres, clases populares, pueblos indígenas y afrodescendientes. El ingreso de estos grupos fue tardío y aún persisten las condiciones de desigualdad para su acceso, permanencia y egreso, así como para la consolidación de sus carreras académicas.

Como efecto de la Reforma de Córdoba, se impulsó, en varias universidades públicas, un espacio abierto a las ideas, de movimientos estudiantiles críticos y participantes en las dinámicas políticas y sociales. Sin embargo, en las décadas del setenta al noventa del siglo xx, dominadas por regímenes militares, esas características convirtieron a las universidades más comprometidas en blanco de la represión estatal. Fueron los casos de Chile, Argentina, Brasil, México y Guatemala, entre otros países, los cuales perdieron valiosas generaciones de intelectuales obligados al exilio o que fueron secuestrados y asesinados por sustentar un pensamiento que desafiaba a los poderes establecidos.

Hacia finales de los años ochenta e inicios de los noventa, al influjo de la transición a la democracia, algunas universidades intentaron recuperar su papel social, académico y político. Sin embargo, ahora enfrentaban otra situación: la privatización de la educación basada en un modelo neoliberal que ha venido a replantear los fines de las universidades y, en suma, el rol de la educación en la sociedad.

Aunque se mantienen las universidades públicas, muchas están siendo acechadas por diversas vías: la corrupción interna, que ha creado privilegios y pervertido el papel de la academia; la represión, cuando se expresan posturas contrarias a los entramados de poder; el agobio económico, al plantearse que constituyen un costo, no una inversión para Estados cada vez más reducidos; y el cambio hacia espacios académicos permeados por la idea del emprendimiento y no por la creación de pensamiento crítico.

En efecto, en las últimas cuatro décadas se observa un aumento de universidades privadas orientadas, con algunas excepciones, por criterios de mercado más que por el desarrollo académico. Siguiendo la lógica neoliberal de estigmatizar lo público, se ha normalizado la narrativa de que las universidades privadas son de mejor calidad, de excelencia y que constituyen la garantía para una mejor inserción en el mercado laboral. Si en el siglo xx el funcionariado estatal surgía de las aulas universitarias públicas, con alguna noción de justicia social y con la idea de

devolver con su trabajo el aporte de los pueblos que sostienen la educación universitaria, hoy lo hace de las universidades privadas con perfiles acordes al sistema de mercado que reitera el discurso de que todas las personas son iguales ante las *leyes del mercado* y que quienes no logran prosperar es porque no se esfuerzan lo suficiente, obviando todo análisis estructural e histórico.

Este modelo neoliberal refuerza el sentido de la educación formal como factor de movilidad social y se enmarca en

... las formas de producción capitalistas, el concepto pedagógico de la transformación humana [mediante la instrucción escolar] fue asimilándose gradualmente a la teoría de la acumulación de capital [...] Mediante la escuela, la gente podría mejorar su “valor” de mercado, de muy poco y con ninguna instrucción escolar a una gran capacidad adquisitiva con gran cuantía de instrucción escolar (Carnoy, 1993, p. 16).

En esa perspectiva, el papel de la educación en todos los niveles “resulta menos un agente de cambio y más y más un agente de conservación de la estructura social” (Carnoy, 1993, p. 29) que contribuye a reproducir las desigualdades sociales de género, clase y etnia, así como la violencia de todo tipo: laboral, física, sexual, racial y epistémica. Los dispositivos de exclusión persisten, a pesar de los avances de las mujeres, que ahora constituyen mayoría en la matrícula y en el egreso, llegando a 53% en el siglo XXI, pero que enfrentan techos de cristal, pisos pegajosos y muros de contención que impiden su avance laboral y académico, ya que continúan operando las ideas misóginas, clasistas y racistas de las universidades primigenias (Guil Bozal, 2008).

A pesar de estas barreras, el acceso a la educación universitaria en Latinoamérica y en el Caribe aumentó de manera significativa desde finales del siglo XX a la actualidad, y, sobre todo, en el periodo de 2000 a 2020, ya que pasó de 23.1% a 54.1% (de 11.5 a 28.9 millones de matriculados) (Copes, 2024). Sin embargo, este crecimiento se ha dado en con-

diciones de profundas desigualdades, ya que se observan grandes diferencias entre las regiones, grupos socioeconómicos y pueblos. Por ejemplo, solo 10% de la población más pobre tiene acceso al nivel universitario, mientras que el sector de más altos ingresos alcanza 77% (IESALC,² 2023). En otras palabras, “por término medio en la región, las probabilidades de acceder a la educación superior son siete veces mayores para los jóvenes de familias de ingresos altos con respecto a los del quintil de menores ingresos, aunque en algunos países centroamericanos la diferencia puede ser equivalente a dieciocho veces” (UNESCO³/Unicef⁴/Cepal⁵, 2022). Los pueblos indígenas y afrodescendientes tienen 15% menos de probabilidades de acceder a la educación superior, a pesar de que se han venido planteando estrategias para aumentar su acceso a la enseñanza universitaria, que incluye “la creación [en algunos países] de instituciones universitarias directamente creadas para, y gestionadas por, los pueblos indígenas, así como de la introducción de adaptaciones interculturales en las instituciones de es ‘convencionales’ existentes” (IESALC, 2020, p. 69).

Para equilibrar las desigualdades, algunos Estados han promovido programas de becas y otro tipo de ayudas. No obstante, más de 50% de los gastos en educación universitaria son cubiertos por las familias y solo 21% de los estudiantes cuentan con apoyo financiero estatal (Educación, 2023).

En cuanto a las brechas de género, si bien en los últimos años se evidencia un aumento de la tasa de matriculación de 36.6% para las mujeres y 25.6% para los varones (128 mujeres por cada 100 varones), entre 2000 y 2020 (Copes, 2024) aún persisten desigualdades de otro orden, porque ellas siguen siendo minoría en programas académicos vinculados a las tecnologías, las ingenierías, la construcción y la industria, mientras son mayoría en carreras de ciencias sociales y asociadas a los cuidados (salud y educación).

-
- 2 Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
 - 3 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
 - 4 Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
 - 5 Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Otra brecha, visibilizada en las últimas dos décadas, se refiere a las personas con discapacidad, que han emergido como sujeto político en las últimas décadas, demandando la garantía de condiciones para el ingreso, la permanencia y el egreso de las universidades. Y también para replantear los enfoques teórico-metodológicos a fin de abordar las discapacidades, cuestionando el capacitismo y las ideas de normalidad.

Finalmente, cabe mencionar que la ampliación del acceso a la educación universitaria se vio afectada por la pandemia de covid-19, ya que, debido a la contracción de los recursos públicos, el aumento del desempleo juvenil y la baja de ingresos familiares, se limitó el sostenimiento de las carreras universitarias. La virtualidad amplió, además, las brechas digitales que perjudicaron a quienes no tenían acceso a dispositivos, internet, ni espacios adecuados para continuar la modalidad en línea. Asimismo, se evidenció que muchas universidades carecían “de infraestructura, conectividad, docentes preparados en el manejo de herramientas tecnológicas y en el dominio de técnicas pedagógicas para la virtualidad” (Educación, 2023, p. 4).

En síntesis, en este primer cuarto del siglo **xxi**, las universidades se debaten entre el privilegio, la demanda de garantía de un derecho, las condiciones estructurales y los retos que imponen la tecnología, la virtualidad y las leyes del mercado.

LAS UNIVERSIDADES EN CENTROAMÉRICA: ENTRE EL MODELO COLONIAL, LAS CARENCIAS Y LA IMPOSICIÓN NEOLIBERAL

La impronta colonial es evidente en los orígenes de los estudios universitarios en Centroamérica, cuya primera universidad data del siglo **xvii**,⁶

6 La Real y Pontificia Universidad San Carlos de Borromeo, ubicada en la entonces Capitanía General de Guatemala, fundada en 1676, fue la primera universidad en esta región. En 1749, la Real y Pontificia Universidad de San Javier fue creada en Panamá; en 1812, en Nicaragua, la Real Universidad de la Inmaculada Concepción de León; en 1841, la Universidad de El Salvador. En 1843, la Universidad de Santo Tomás fue la

tanto en el perfil de sus integrantes como en el tipo de estudios y de metodologías utilizados, marcados por la fe católica y por los poderes económicos y políticos.

El impacto de la Reforma de Córdoba de 1918 empezó a observarse en las universidades centroamericanas, hasta los años cuarenta, cuando se reconoció la autonomía universitaria como un principio para proteger la libertad académica y promover la investigación, la enseñanza y la difusión del conocimiento sin interferencias políticas o externas.

Sin embargo, el acceso era muy restringido, dadas las profundas desigualdades que han caracterizado a la región, con la temprana excepción de Costa Rica que, en 1940 y luego en 1949, después de una importante reforma social, consagró la autonomía universitaria en su Constitución, dando prioridad a la educación, la salud y la democracia, mientras los otros países se debatían en convulsiones políticas que a lo largo del siglo xx limitaron el desarrollo social y la garantía de derechos para la población. Esto afectó principalmente a Nicaragua en su lucha contra el dictador Anastasio Somoza; y a Guatemala y El Salvador, con regímenes militares y conflictos armados internos, hasta los años noventa.

Durante algunas décadas del siglo xx, las ideas de autonomía, del derecho a la educación, de la democratización del conocimiento y la inclusión marcaron el ser y el quehacer de las universidades, que se convirtieron en espacios para el pensamiento crítico, incluso radical, para promover un conocimiento adecuado al contexto y vinculado con las luchas sociales.

La Universidad de San Carlos en Guatemala, que goza de autonomía desde 1945, es la más numerosa; actualmente tiene una matrícula de más de 200 000 estudiantes y sigue siendo la única universidad estatal, igual que en El Salvador, en tanto en los otros países existen al menos cuatro universidades estatales. En la región, aproximadamente un

primera en Costa Rica y, en 1845, se creó la Sociedad del Genio Emprendedor y el Buen Gusto, antecedente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

millón de jóvenes tiene acceso a la educación universitaria, cifra que equivale a 18% de la población en el rango de edad correspondiente.

Para la primera década del siglo *xxi* funcionaban 169 universidades -17 públicas y 152 privadas (González, 2016)-. Sin embargo, más de la mitad de los estudiantes está inscrita en las universidades públicas; tales son los casos de Guatemala (51%), Honduras (53%) y Costa Rica (52%), mientras en El Salvador la universidad pública solo cubre a 31%, lo que significa que un alto porcentaje de estudiantes está matriculado en universidades privadas (UNESCO/Unicef, Cepal, 2022).

Otras características generales de la educación universitaria en Centroamérica son la precariedad de la infraestructura y del equipamiento, sobre todo en las universidades públicas; y el costo, tanto en el caso de las universidades privadas, que excluye a la mayoría de la población de escasos recursos por el costo de las cuotas, como en las públicas, porque muchos estudiantes, sobre todo del área rural, deben desplazarse a centros urbanos y deben sufragar una serie de costos indirectos (vivienda, alimentación, internet, transporte, recursos didácticos, etc.) que sus familias no pueden cubrir, por lo que muchos son trabajadores/as-estudiantes.

A esta realidad se suma la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes que, en el caso de Guatemala, por ejemplo, es muy clara. Esta desigualdad estructural se refleja en el exíguo 15.7% de estudiantes mayas inscritos en la universidad pública, que no se corresponde con el 46% de la población indígena en el país. De acuerdo con los datos de la página *Guate en Datos*, de la Universidad del Valle de Guatemala, por cada seis estudiantes ladinos matriculados, un estudiante maya tiene matrícula universitaria y por cada siete estudiantes ladinos graduados, un estudiante maya se gradúa (OES, 2023).⁷

Para enfrentar esta situación, que también se observa en los otros países centroamericanos, se han creado universidades indígenas como en Guatemala, donde actualmente funcionan seis universidades mayas:

7 Observatorio Económico Sostenible.

Ixil, Kaqchikel, Chorti, Poqomchi, Qeqchi e Iniciativa Mam, que se sostienen con recursos propios y sin apoyo estatal. La propuesta epistemológica de estas universidades, como plantea uno de sus directores, responde a

... una forma propia de producir conocimiento, ciencia y sabiduría. Contamos con nuestros idiomas y nuestras formas de justicia, una cosmovisión diferente frente a la naturaleza [...] Tenemos mucho para ofrecer. Somos una alternativa a la educación de desarrollo lineal y finito que se quiere comer los bienes de la naturaleza. Aquí hablamos de plenitud de vida, del enfoque en la educación, del respeto y la armonía con la naturaleza... Nuestra tarea es otra (Mahtani, 2024, p. 10).

En esa línea, también destaca la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan), que se orienta hacia un enfoque comunitario e intercultural. Fue creada en 1994 como un proyecto político-educativo que responde a las demandas históricas de los pueblos indígenas, afrodescendientes, mestizos y otras comunidades étnicas de las Regiones Autónomas.

Estas acciones son mínimas frente a la deuda histórica de los Estados en Centroamérica que aún no garantizan, de manera contundente, el derecho de los pueblos a la educación universitaria y el reconocimiento de sus saberes.

Por otro lado, es importante señalar que la calidad de la educación en las universidades, con sus excepciones, también es preocupante; el desarrollo académico está rezagado:

... la mayoría de las universidades de la región está en las últimas casillas de la clasificación iberoamericana o latinoamericana, no digamos mundiales, en las que simplemente no se figura en estos listados. La escasa calidad educativa es un problema que se arrastra desde el nivel primario y secundario, lo que representa problemas de acceso y nivelación en el nivel terciario.

También existen otras falencias, entre estas, el poco incentivo a la investigación, que alcanza a los programas de posgrado, los que ofrecen pocas posibilidades de financiamiento. A esto se une la escasa oferta de programas en línea.

Por último, uno de los mayores desafíos en las universidades públicas es el balance entre calidad y oportunidad que permitan la inscripción a más estudiantes de bajos ingresos económicos (González, 2016, p. 3).

Esta realidad es constatada por el Consejo Superior de Universidades Centroamericanas (CSUCA) al plantear que la mayoría de las universidades públicas centroamericanas destina sus fondos mayoritariamente a los programas de estudios de grado y no apoya los programas de posgrado ni de investigación, ya que prevalece la idea “de que los programas de posgrado deben ser auto-sostenibles financieramente, es decir, que deben ser pagados por los mismos estudiantes” (Alarcón Alba, 2017, p. 20).

Asimismo, muchas de las universidades centroamericanas no están organizadas “primariamente para hacer investigación científica y formar nuevos científicos. Muchos investigadores centroamericanos no son visibles en la comunidad científica internacional” (Alarcón Alba, 2017, p. 17). Y esto, que aplica para todas las ciencias, es particularmente cierto para las ciencias sociales como afirma la socióloga Montserrat Sagot:

La invisibilidad de Centroamérica en las historias sobre el desarrollo de las Ciencias Sociales en América Latina constituye un indicador más de la desigualdad en la región, de la marginalización internacional de los saberes centroamericanos y de las difíciles condiciones en las que se ha generado la producción de conocimientos sobre la realidad social en estos países. Es decir, no se puede olvidar el contexto de la represión vivida en la región durante varias décadas, de la ocupación militar y del asesinato y persecución abierta de muchos intelectuales de las Ciencias Sociales. Por eso, reconstruir este desarrollo no es una tarea fácil (Sagot, 2014, p. 174).

Cabe mencionar que solo en la Universidad de San Carlos, en Guatemala, se registraron 732 víctimas⁸ de la represión estatal; 103 mujeres y 629 hombres; 433 fueron desaparecidas o asesinadas entre 1981 y 1990; este fue el periodo con mayor cantidad de registros de estudiantes muertos durante los 36 años de conflicto armado interno en el país.

En 1992 y 1996 se firmaron los Acuerdos de Paz en El Salvador y en Guatemala, respectivamente, abriendo las posibilidades para impulsar políticas públicas basadas en el enfoque de los derechos humanos y en las agendas internacionales de desarrollo, como vía para cerrar las brechas sociales. Sin embargo, este avance político fue relativo, dado que las condiciones materiales no sufrieron alteración alguna. Más bien se reforzaron las estructuras excluyentes con la imposición de medidas neoliberales como la privatización de los servicios de salud y educación, el aumento del desempleo, el despojo de tierras comunales y bienes naturales que ha reconfigurado los territorios y obligado a cientos de miles de jóvenes a migrar.

La transformación de las universidades públicas, se dio “bajo el liderazgo de organismos financieros internacionales, con el pretexto de la necesidad de modernización después de las guerras centroamericanas y en el contexto de la crisis de los años ochenta que inauguró el periodo de acumulación neoliberal” (Caamaño, 2020, p. 101), imponiendo cambios en la filosofía, objetivos, mallas curriculares y metodologías de enseñanza, mediante mecanismos como “la mercantilización por medio de la evaluación, la estructura de la privatización mediante las patentes, los derechos de autor, la innovación y el emprendimiento, la gerencialización y la flexibilización laboral” (Caamaño, 2020, p. 102).

La palabra clave es la estandarización para garantizar la movilidad de estudiantes y de personal académico, y la calidad de la educación. En

8 Este registro se develó al inaugurar un monumento-memorial en 2020, un “Sitio de memoria y reconocimiento a las víctimas de la Universidad de San Carlos de Guatemala que sufrieron graves violaciones a los derechos humanos durante el Conflicto Armado Interno” que fue impulsado por familiares de las víctimas que durante más de dos décadas han mantenido la reivindicación y demanda de justicia para sus seres queridos.

el caso de las universidades, se espera que operen alineadas con los principios del mercado. Esto incluye la competencia, la eficiencia y la flexibilidad. Se fomenta la colaboración con el sector privado y hay un énfasis en la producción de conocimiento que tenga aplicaciones prácticas y comerciales. También hay una tendencia a ver a los estudiantes como “clientes” que invierten en su educación para obtener un retorno económico en el futuro. Bajo este marco, las universidades buscan ser más competitivas a nivel internacional y están orientadas a mejorar la inserción laboral de las personas graduadas. Esta narrativa plantea la diversificación de las fuentes de recursos, ya sea aumentando las cuotas o mediante inversiones de empresas privadas; se pretende que sean las propias universidades, y no el Estado las que asuman la sostenibilidad de la educación universitaria.

En el proceso de reconversión de las universidades, la Declaración de Bolonia (1999) es uno de los hitos que luego fue trasladado a Latinoamérica y que vino a replantear el qué, el para qué y el cómo de la educación universitaria. Haciendo énfasis en las competencias, cambia el sentido de la educación; esta se organiza con base en los planteamientos neoliberales, por supuesto patriarcales, que siguen siendo hegemónicos; se jerarquizan nuevamente las disciplinas y se impone el STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés), que plantea la integración interdisciplinaria de estas áreas de las ciencias en un contexto asociado a las ingenierías y a la tecnología. Al mismo tiempo se minimizan o desaparecen las artes, las humanidades e, incluso, las ciencias sociales.

En las últimas décadas, el andamiaje legal, económico, político y académico de las universidades fue cambiando bajo la influencia de las medidas de ajuste neoliberal que propician lo que Ileana Rodríguez identifica como “corporativización” de las universidades, que implica “diseñar la educación de acuerdo con los modelos corporativos de producir más con menos” (Rodríguez, 1998, p. 91) y que tiene efectos en lo que se enseña, cómo se enseña y en el estatus del profesorado. A nivel ideológico-

académico, se fueron instalando narrativas que permean el currículo universitario, las estructuras, dinámicas y la cultura universitaria que pasó de ser humanista, crítica de la realidad “... y utópica con los ideales de terminar la guerra, construir una sociedad mejor, indagar asuntos relativos a género y etnia” (Rodríguez, 2013, p. 185) a instituciones orientadas a la instrumentalización y a la tecnificación del conocimiento.

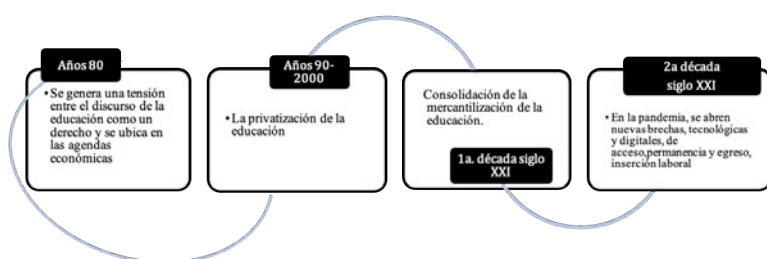
Una muestra clara de este nuevo discurso es mencionada por Carmen Caamaño, investigadora social costarricense, refiriéndose a la presentación de la Universidad de San Carlos de Guatemala en su página web (2015):

... de eso se trata la formación superior, de crear profesionales y empresarios. Una de las mejores maneras de lograr el desarrollo del país es precisamente la generación de actividades empresariales que generan riqueza, empleo y más empresas [...] Las tecnologías y el mercado mundial lo exigen, ya no puede pensarse en los tipos de enseñanza medievales ni en la enseñanza del siglo xx. La visión es hacia el futuro, pues la responsabilidad es muy grande con el pueblo de Guatemala (Caamaño, 2020, p. 105).

O en el caso de Panamá, como refiere Ana Elena Porras citada por Caamaño: “En la actualidad, por presiones estatales presupuestarias y políticas del sector privado, hay quienes visualizan a la Universidad de Panamá como un centro de capacitación para empleados de las empresas privadas” (Caamaño, 2020, p. 105).

Estos planteamientos rompen con la idea de una universidad de acceso abierto, crítica, democrática, que se refleja en la adopción de un lenguaje importado del mundo empresarial y del mercado: gestión, emprendedurismo, innovación, acreditación internacional, individualismo, competitividad, *el pobre es pobre porque quiere, porque no tiene la actitud, ni da la milla extra*, sin tener en cuenta las condiciones materiales, la precarización de la vida y los efectos de la necropolítica.

En esta dinámica, el lugar de la educación universitaria pública es cada vez más cuestionado, precarizado, estigmatizado, contraponiendo la narrativa de una universidad privada de “excelencia” como vía para la ascensión y la movilidad social, frente al discurso de que lo estatal es malo, ineficiente, ineficaz, incluso inservible, y que debe ser sustituido por empresas que garantizan lo contrario: eficiencia, eficacia, calidad y, por supuesto, neutralidad en términos políticos.



ESQUEMA 1. Educación y neoliberalismo.

FUENTE: elaboración propia, basado en Ramazzini Morales, 2013.

En Centroamérica, la promesa de la democracia, la inclusión, la paz y la garantía de derechos sigue siendo un discurso vacío en la mayoría de los países. Incluso Costa Rica, que siempre se planteó como una excepción frente a los Estados vecinos, ahora enfrenta severos problemas económicos, políticos, ambientales y una crisis de esa identidad nacional *excepcional*. Los indicadores económicos, políticos y sociales dan cuenta de enormes contrastes entre élites que concentran tierras, recursos, poder político y mayorías empobrecidas, sin mayores oportunidades de bienestar y de condiciones de vida dignas. Los avances relativos que se observaron en la segunda mitad de los años noventa han cedido ante la corrupción. Son Estados debilitados, autoritarismos de nuevo cuño y con una profundización de las desigualdades estructurales que afectan a las mujeres, a las juventudes, a los pueblos indígenas, a los afrodescendientes y a la población rural.

Esta situación tiene impacto en las universidades, como se viene documentando. Ha sido un proceso de décadas que es cada vez más visible; por ejemplo, el asedio económico y la corporativización de las universidades en Costa Rica: “De acuerdo con el Noveno Informe del Estado de la Educación, el presupuesto asignado al Fondo Especial para la Educación Superior (FEES) que es la cartera por medio de la que se financian cuatro de las cinco universidades públicas costarricenses, disminuyó 7.72% entre el 2019 y 2022” (Hernández González y Zúñiga Núñez, 2024, p. 3).

Se presenta la violación a la autonomía, mediante el fraude electoral y la imposición de autoridades espurias, como es el caso de Guatemala, donde quienes han mantenido una postura crítica ante la usurpación y la crisis institucional son objeto de persecución legal, penal o incluso sufren exilio, como denunciaron varias entidades defensoras de derechos humanos:

El 16 de noviembre [2023] se registraron allanamientos y órdenes de captura contra 27 personas vinculadas a los movimientos sociales, estudiantiles, la sociedad civil y al partido político Movimiento Semilla en un caso relacionado con la resistencia pacífica en la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), ante las anomalías que se dieron en el año 2022 en el proceso de elección de las autoridades universitarias. Todas estas personas hoy están siendo criminalizadas por su rol de denuncia de la corrupción en dicho proceso de elección y por ejercer pacíficamente la defensa de sus derechos de expresión, asociación y manifestación (WOLA,⁹ 2023, p. 1).

En Honduras, la crisis política, institucional, social y económica que se manifestó desde 2009, cuando tuvo lugar un golpe de Estado contra el presidente Manuel Zelaya, también afectó a la universidad pública, donde sus autoridades limitaron severamente los derechos estudiantiles, como plantea Albany Flores: desde 2014 a 2017, “cerca de 200 estudiantes [en-

9 Washington Office on Latin America.

frentaron] procesos judiciales (entre expulsados, con orden de captura, con prisión preventiva, con medidas sustitutivas o medidas cautelares) por su oposición a los cambios de la IV Reforma Universitaria” (Flores, 2017, p. 1).

En el periodo de Juan Orlando Hernández, esa represión se agudizó:

La Universidad está en jaque y se ha despersonalizado. Su gobierno interno presenta muchas similitudes con el gobierno nacional: el presidente es reeleccionista, la rectora también –ambos modificaron la ley para reelegirse–. El gobierno es impositivo y represivo, las autoridades universitarias también; el gobierno criminaliza la protesta, las autoridades universitarias también; el pueblo pide la renuncia del presidente, el estudiantado la renuncia de la Rectora; el gobierno es no democrático, el rectorado tampoco (Flores, 2017, p. 4).

En el caso de El Salvador también hay un ahogo económico que pone en riesgo la garantía del acceso a la educación pública y la amenaza gubernamental de limitar “las capacidades de autogobierno de la UES, se sustituye sus órganos de decisión, se limita el ámbito de acción de las asociaciones estudiantiles, entre otras medidas” (Hernández González y Zúñiga Núñez, 2024, p. 2), mientras en Nicaragua se ha llegado al cierre de universidades y carreras incómodas para quienes ejercen el poder, provocando el exilio de cientos de académicas y académicos, estudiantes e investigadoras/es. De acuerdo con el documento *Alerta sobre de la autonomía universitaria en Centroamérica*:

[En Nicaragua] entre 2018 y 2022 [...] las comunidades universitarias perdieron a 45 estudiantes asesinados por fuerzas de choque y más de un centenar fueron expulsados de sus instituciones. Entre diciembre del 2022 y agosto del 2023, la dictadura clausuró 29 universidades. De acuerdo con la CIDH, el cierre de las universidades ha afectado a más de 37 mil estudiantes (Hernández González y Zúñiga Núñez, 2024, p. 3).

A estas crisis y represión de las universidades públicas, se suma la desararticulación de los movimientos estudiantiles, otrora beligerantes, resultado tanto de varias décadas de educación neoliberal, como de la pandemia de covid-19. Como plantea un profesor universitario salvadoreño: “Mantener a los estudiantes fuera del campus, atomizados, sin conocerse unos a otros y sin crear comunidad universitaria, parece una estrategia para evitar la articulación de esfuerzos y la identidad universitaria, crítica y humanista” (Lemus, 2024, p. 9).

Los países centroamericanos, y sus universidades, sobre todo públicas, también están perdiendo gran cantidad de jóvenes educados/as que no encuentran espacio en estas exiguas academias, que están sucumbiendo ante la emergencia del autoritarismo y la pérdida de libertades, incluidas la libertad de expresión y la libertad académica, ante dinámicas estructurales globales excluyentes y ante una geopolítica del conocimiento que impone *rankings* basados en criterios inalcanzables para la mayoría de las universidades de la región, tanto públicas como privadas.

Los desafíos institucionales, teóricos, epistémicos, filosóficos, metodológicos, políticos, económicos, tecnológicos y éticos para la educación universitaria en Centroamérica son enormes; parecieran insalvables, y las resistencias son marginales aún, en un contexto de cierre de espacios, de gobiernos universitarios represivos, de discursos vacíos, de proyectos fallidos, de frustraciones colectivas. Pero, como se lee en una consigna que hacemos nuestra: “Creemos en la utopía, porque la realidad nos parece imposible”.

Finalmente comparto estas palabras de bell hooks, escritora, feminista y activista social afroestadounidense en su libro *Enseñar a transgredir (La educación como práctica de la libertad)*, inspirada en la pedagogía crítica y comprometida de Paulo Freire: “Todas las personas que participamos del mundo universitario y de la cultura en su conjunto estamos llamadas a renovar nuestros entendimientos si queremos transformar las instituciones educativas (y la sociedad) para que la manera en que vivimos, enseñamos y trabajamos pueda reflejar nuestro deleite por

la diversidad cultural, nuestra pasión por la justicia y nuestro amor por la libertad” (hooks, 2021, p. 61).

¿Atenderemos ese llamado?

REFERENCIAS

- ALARCÓN ALBA, Francisco. (2017). *La gestión del CSUCA y las universidades de Centroamérica: su estrategia de vinculación con las políticas públicas*. Antigua Guatemala: CSUCA.
- AYALA, Edgar. (3 de febrero de 2024). *Estrategia.la*. <https://estrategia.la/>: <https://estrategia.la/2024/02/03/educacion-superior-centroamericana-cara-deficiente-y-margina-a-los-pobres/>
- BUQUET, Ana, Araseli Mingo y Hortensia Moreno (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47, 83-108.
- CAAMAÑO, Carmen (2020). La universidad-empresa en América Central: el caso de la UCR. *Revista de Filosofía*, 101-120.
- CARNOY, Martín (1993). *La educación como imperialismo cultural*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- COPES, M. (s. f. de 2024). *Informe UNESCO-IESALC sobre educación superior; hacia la inclusión excluyente*. Espacios de Educación Superior. <https://www.espaciosdeeducacionsuperior.es/08/06/2023/informe-unesco-iesalc-sobre-educacion-superior-hacia-la-inclusion-excluyente/>
- ESQUIT, Edgar (12 de julio de 2022). *La cuestión universitaria, sobre las elites y las burocracias coloniales en el siglo XXI*. Tujaal.org. <https://tujaal.org/la-cuestion-universitaria-sobre-las-elites-y-las-burocracias-coloniales-en-el-siglo-xxi/>
- FLORES, Albany (2 de octubre de 2017). La crisis de la UNAH es la crisis de Honduras. *El Faro*, s. p.
- FRICKER, Miranda (2021). Conceptos de injusticia epistémica en evolución. Las Torres de Lucca. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 97-103.
- GONZÁLEZ, Ana Lucía (24 de enero de 2016). *Formación superior*. Prensa Libre, s. p.

- GUIL BOZAL, Ana (2008). Mujeres y ciencia: techos de cristal. *EccoS Revista Científica*, 10(1), enero-junio, 213-232.
- HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Melissa y Mario Zúñiga Núñez (2024). *Alerta sobre de la autonomía universitaria en Centroamérica*. San José, Costa Rica: s. d.
- IESALC (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. París: UNESCO.
- IESALC (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) (2023). *Avances hacia el ODS 4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO.
- ITATÍ PALERMO, Alicia (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46.
- LEMUS, Eric (9 de abril de 2024). *Bukele ahoga económicamente a universidad pública en El Salvador*. Expediente Público. <https://www.expedientepublico.org/bukele-ahoga-economicamente-a-universidad-publica-en-el-salvador/>
- MAHTANI, Noor (6 de diciembre de 2024). Las universidades mayas quieren sacar de la oralidad los conocimientos indígenas. *El País*, s. p.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2023). *Educación superior en América Latina*. Bogotá.
- OES (Observatorio Económico Sostenible) (2023). *Cobertura educativa*. Guatemala: Universidad del Valle de Guatemala.
- RAMAZZINI MORALES, Ana Lucía (2013). *A desaprender también se aprende*. Guatemala: IUMUSAC.
- RODRÍGUEZ, Ileana (1998). Cambios en el sistema de educación superior: del ámbito liberal al corporativo. *Ístmica. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 90-116.
- RODRÍGUEZ, Ileana (2013). Desde LASA. Ileana Rodríguez. *Debate Feminista*, 48, 179-186.
- SAGOT, Montserrat (2014). Dependencia, subdesarrollo y colonialidad en la “Patria del Criollo”: las ciencias sociales en Centroamérica a fin e inicios de siglo. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 40, 173-193.

UNESCO/Unicef/Cepal (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. París: UNESCO.

WOLA (16 de noviembre de 2023). *Guatemala: Caso “Toma de la USAC” profundiza judicialización del proceso electoral y la criminalización contra personas opositoras*. Wola. <https://www.wola.org/es/2023/11/guatemala-caso-toma-usac-profundiza-judicializacion-proceso-electoral-criminalizacion-contra-opositoras/>

EDUCACIÓN SUPERIOR Y GOBIERNOS PROGRESISTAS EN AMÉRICA LATINA: RETOS Y PERSPECTIVAS

MARTÍN GERARDO AGUILAR SÁNCHEZ¹

INTRODUCCIÓN

DURANTE LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI, América Latina experimentó una serie de movilizaciones sociales que cuestionaron fundamentalmente el paradigma neoliberal predominante. Estas manifestaciones populares propiciaron el surgimiento de gobiernos denominados progresistas en diversos países de la región, los cuales se caracterizaron por implementar políticas orientadas a la ruptura con los principios neoliberales, la adopción de posturas antiimperialistas, la reivindicación de la soberanía nacional, la recuperación de los espacios públicos, la redistribución equitativa de recursos y la inclusión de sectores sociales históricamente marginados.

Ese periodo de transformación constituyó un ciclo sociopolítico trascendental cuyas repercusiones continúan manifestándose en la configuración presente y futura del subcontinente. El proceso se distinguió por una relativa estabilidad política y por su capacidad de articular proyectos sociales mediante la interacción sinérgica con los movimientos populares. Sin embargo, durante el largo periodo neoliberal, la universidad pública no estuvo exenta de presiones del gobierno en busca de modificar sus funciones sustantivas vulnerando su autonomía, reduciendo presu-

1 Rector de la Universidad Veracruzana (UV) periodo 2021-2025. Es licenciado en Sociología por esta universidad; maestro y doctor en Ciencia Política por la Université Pierre Mendès France, en Grenoble, Francia. Desde 1987 es investigador del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la UV. A partir de 2004 pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (nivel II, actualmente).

puestos, reorientando sus resultados hacia fines mercantiles locales y globales mediante dispositivos evaluadores de desempeño y favoreciendo procesos de privatización, entre otras medidas.

En este contexto, las Instituciones de Educación Superior (IES), tanto públicas como privadas, tienen la responsabilidad académica y social de analizar críticamente la situación existente ahora en el marco de procesos gubernamentales progresistas, generando reflexiones fundamentales y aprendizajes significativos. La salvaguarda de la educación superior emerge como un imperativo categórico, constituyéndose no solo en garante de los procesos democráticos, sino también como promotora de un sistema educativo caracterizado por su pluralidad, inclusión, manejo adecuado de sus recursos y orientación humanista frente a los desafíos contemporáneos.

Entre las prioridades fundamentales, resulta necesario implementar políticas de acción afirmativa que garanticen la inclusión y la equidad en los sistemas educativos. Esto requiere la asignación de recursos estatales suficientes y progresivos, que posibiliten la implementación efectiva de políticas de acceso, permanencia y culminación de estudios superiores. Paralelamente, es esencial contrarrestar los procesos generadores de precarización laboral que afectan al sector académico, mediante el establecimiento de condiciones laborales dignas y estables. También podemos señalar que un desafío estructural consiste en subsanar la deuda histórica con las comunidades indígenas y afrodescendientes, lo cual implica la implementación de programas educativos contra la discriminación racial y la incorporación de perspectivas interculturales en las prácticas pedagógicas.² Asimismo, es fundamental institucionalizar políticas que promuevan la igualdad y el respeto en todos los ámbitos universitarios.

Esta aproximación requiere el fortalecimiento de una perspectiva descolonizadora y latinoamericanista que promueva la integración re-

2 En México, existen actualmente 19 universidades interculturales que brindan educación a más de 21 000 estudiantes (Marion, 2024). Una de esas universidades es nuestra casa de estudios.

gional mediante mecanismos de cooperación solidaria, intercambio de experiencias exitosas y establecimiento de redes colaborativas. La educación superior debe posicionarse como elemento catalizador en la construcción de sociedades sustentables, equitativas y pacíficas. En virtud de lo expuesto, la presente reflexión se inscribe en este esfuerzo colectivo, colocando a la educación superior como derecho fundamental y como instrumento de transformación social. En este sentido, se plantea que la educación superior debe asumirse como un pilar estratégico en la construcción de proyectos de transformación social impulsados por los gobiernos progresistas. Desde esta perspectiva, no solo se reafirma su papel en la defensa de la democracia, la inclusión y la equidad, sino también su capacidad para atender deudas históricas, combatir la precarización laboral y fomentar una integración regional emancipatoria basada en una visión descolonizadora e intercultural. Este trabajo aspira a constituirse en unas líneas de reflexión que reafirmen el compromiso académico con el desarrollo integral de América Latina y el Caribe, contribuyendo a la construcción de sociedades más justas, solidarias y sustentables.

LOS GOBIERNOS PROGRESISTAS EN AMÉRICA LATINA

La reconfiguración política de América Latina durante las primeras décadas del siglo *xxi* constituyó un fenómeno sociopolítico de notable complejidad, caracterizado por el surgimiento de gobiernos de orientación progresista que modificaron sustancialmente el panorama regional. Este proceso de transformación política emergió como consecuencia directa de una serie de movilizaciones sociales masivas que articularon un cuestionamiento sistemático al modelo neoliberal implementado durante las décadas precedentes.

La convergencia entre el descontento social generalizado y la cristalización de alternativas políticas progresistas puede interpretarse como el resultado de múltiples factores estructurales e históricos. Entre estos, destaca la profundización de las desigualdades socioeconómicas deriva-

das de la aplicación de políticas neoliberales, la crisis de representatividad de los partidos políticos tradicionales y la emergencia de nuevos actores sociales con capacidad de incidencia en la esfera pública (Mirza, 2006).

Los gobiernos progresistas que ascendieron al poder en diversos países latinoamericanos implementaron políticas públicas orientadas a la redistribución de la riqueza, el fortalecimiento del papel del Estado en la economía y la ampliación de derechos sociales.³ Este giro programático representó una ruptura significativa con el paradigma neoliberal que había predominado en la región desde la década de 1980, caracterizado por la reducción del papel del Estado, la privatización de servicios públicos y la desregulación económica.⁴ La dimensión internacional de este proceso se manifestó en el fortalecimiento de mecanismos de integración regional alternativos, que privilegiaron la cooperación Sur-Sur y la búsqueda de mayor autonomía respecto a los centros tradicionales de poder global. Esta reconfiguración geopolítica se materializó en la creación de nuevas instituciones regionales y en el establecimiento de alianzas estratégicas entre países con gobiernos afines (Rampinini y Fagaburu, 2018).

No obstante, es importante señalar que este ciclo político progresista no estuvo exento de contradicciones y de limitaciones. La persistencia de modelos económicos extractivistas, las tensiones entre diferentes sectores sociales y los desafíos en la implementación de reformas estructurales evidenciaron la complejidad de los procesos de transformación social y política en contextos marcados por profundas desigual-

3 Por ejemplo, países como Ecuador, Brasil, Uruguay y Bolivia han implementado políticas de transformación social y económica impactando en temas de inclusión, justicia social y redistribución de recursos, referentes dentro de los gobiernos progresistas en América Latina.

4 El paradigma neoliberal que predominó en América Latina desde la década de 1980 se caracterizó por la implementación de políticas de ajuste estructural promovidas por instituciones financieras internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial. Estas políticas incluían la liberalización del comercio, la privatización de empresas estatales, la desregulación de mercados y la reducción del gasto público. El objetivo era reducir la intervención del Estado en la economía, fomentar la competencia y atraer inversión extranjera (Tuszynski, 2019).

dades históricas. La experiencia de los gobiernos progresistas latinoamericanos del siglo XXI constituye un objeto de estudio fundamental para comprender las dinámicas de cambio social y político en Latinoamérica. Su análisis permite identificar tanto los alcances como las limitaciones de los proyectos políticos que buscan alternativas al modelo neoliberal, así como las condiciones necesarias para la construcción de sociedades más equitativas y democráticas.⁵

Este periodo histórico también puso de manifiesto la importancia de la movilización social como catalizador de transformaciones políticas significativas, evidenciando la capacidad de los movimientos sociales para incidir en la agenda pública y promover cambios estructurales. La interacción entre movimientos sociales y las instituciones políticas formales configuró nuevas formas de participación ciudadana y representación política que continúan influyendo en la dinámica sociopolítica contemporánea de América Latina (Jara, 2013).

La comprensión de este proceso histórico resulta fundamental para el análisis de los desafíos contemporáneos que enfrenta la región, particularmente en lo referente a la construcción de modelos de desarrollo alternativos que conjuguen la justicia social con la sustentabilidad ambiental y el fortalecimiento democrático. El legado de este ciclo político progresista continúa siendo objeto de debates académicos y políticos, y constituye un referente ineludible para la reflexión sobre las posibilidades y los límites del cambio social en América Latina (Romano, 2017).

Esos procesos históricos y sus múltiples dimensiones adquieren especial relevancia en el contexto de la educación superior latinoamericana. Las transformaciones políticas, económicas y sociales experimentadas durante el ciclo progresista tuvieron un impacto significativo en la configuración y los debates contemporáneos de las instituciones uni-

5 Para más información sobre este tema, se puede revisar el libro *Los gobiernos progresistas latinoamericanos del siglo XXI. Ensayos de interpretación histórica*, coordinado por Franck Gaudichaud, Massimo Modonesi y Jeffery R. Webber (2019), el cual ofrece un análisis crítico de las dinámicas sociales, políticas y económicas asociadas a estos procesos en Latinoamérica.

versitarias en varios aspectos fundamentales (Bentancur, 2022). Por un lado, coincidió con una expansión significativa del acceso a la educación superior en la región, lo que generó nuevos desafíos y debates sobre la relación entre masificación, calidad educativa y pertinencia social del conocimiento. Las políticas de inclusión educativa implementadas durante este periodo transformaron la composición social de las universidades, incorporando sectores históricamente excluidos y planteando nuevos retos pedagógicos e institucionales.

La reconfiguración de las relaciones internacionales también impactó en las dinámicas de internacionalización de la educación superior. El fortalecimiento de la cooperación Sur-Sur se reflejó en nuevos programas de intercambio académico, redes de investigación y proyectos colaborativos entre universidades del continente (Gentili, 2022). Este proceso contribuyó a diversificar las tradicionales relaciones académicas con centros del Norte global, aunque sin eliminar las asimetrías existentes en la producción y la circulación del conocimiento. Los debates sobre el modelo de desarrollo y sus contradicciones encontraron un espacio privilegiado de reflexión en las universidades latinoamericanas. La tensión entre extractivismo y sostenibilidad, la búsqueda de alternativas al neoliberalismo y los desafíos de la integración regional se convirtieron en temas centrales de investigación y de debate académico. Esto ha contribuido a la renovación de agendas de investigación y a la emergencia de perspectivas críticas sobre el desarrollo en distintas disciplinas (Arenas, 2012; Gudynas, 2017; Brea *et al.*, 2021).

La experiencia del ciclo progresista también ha influido en las discusiones sobre el rol de la universidad en la sociedad. El cuestionamiento al modelo neoliberal en la educación superior y la búsqueda de mayor vinculación con las necesidades sociales han generado debates sobre la autonomía universitaria, la relación universidad-Estado y el papel del conocimiento en los procesos de transformación social. Las universidades se han convertido en espacios cruciales para el análisis crítico de estas experiencias políticas y sus implicaciones para el futuro de la región (Massé, 2008; Olssen, 2016; Newson, 2021).

Adicionalmente, este periodo histórico ha enriquecido el campo de los estudios latinoamericanos, promoviendo nuevos enfoques teóricos y metodológicos para el análisis de los procesos políticos y sociales en la región.⁶ La comprensión de las dinámicas que caracterizaron el ciclo progresista resulta fundamental para la formación de profesionales capaces de analizar críticamente la realidad latinoamericana y contribuir a la búsqueda de soluciones a sus problemas estructurales. En el contexto actual, marcado por nuevos desafíos globales y regionales, las IES tienen la responsabilidad de fomentar el análisis riguroso de estas experiencias históricas. La formación de profesionales, académicas y académicos con capacidad para comprender la complejidad de estos procesos y sus implicaciones contemporáneas resulta crucial para el desarrollo de alternativas viables ante los problemas que enfrenta la región.

EDUCACIÓN SUPERIOR COMO EJE ESTRATÉGICO EN LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La educación superior constituye un pilar fundamental en la construcción y la consolidación de sociedades democráticas, al configurarse como un espacio estratégico para la formación de profesionales, ciudadanas y ciudadanos capaces de comprender y de transformar su realidad social. En el contexto latinoamericano, las instituciones universitarias han trascendido su rol tradicional como centros de transmisión de conocimiento para convertirse en actores estratégicos en los procesos de transformación social (Ortiz y Morales, 2011; Tommasino, 2016). Esta función se materializa no solo en la formación de cuadros profesionales técnicamente competentes, sino también en el desarrollo de ciudadanos críticos y comprometidos con los desafíos que enfrentan sus comunidades.

6 Para una exploración más amplia sobre el desarrollo y los enfoques críticos en los estudios latinoamericanos, se recomienda consultar el libro *Nuevos acercamientos a los estudios latinoamericanos*, coordinado por Juan Poblete (2021).

Dichas tareas se vieron seriamente comprometidas por la aplicación del paradigma neoliberal en la reorganización de la actividad académica de la educación superior en su conjunto, mediante un cúmulo de estrategias de ajuste presupuestal, de subordinación de sus cuerpos directivos, del deterioro de las condiciones de trabajo, de precarización del trabajo académico y de la estructura ocupacional, del impulso de fondos concursables para proveer financiamiento a la investigación, así como por la implantación de dispositivos evaluadores del desempeño. De igual forma, se observaron tendencias de ampliación de la planta académica de tiempo parcial, desigualdades en las oportunidades educativas regionales y procesos de internacionalización sesgados hacia el norte global, por mencionar algunas, que dieron paso a un acendrado individualismo y a procesos tecnocientíficos de producción de valor dirigidos hacia los intereses del mercado.

Los efectos de imponer estas políticas en la educación superior se manifestaron de distintas formas y en grados diversos, alterando su razón de ser y su sentido social. Por ello, la universidad, como institución social, ha de articular múltiples dimensiones que potencien su capacidad para incidir en los procesos democráticos y pluralistas. Por un lado, para constituir un espacio de encuentro y de diálogo entre diferentes perspectivas, saberes y actores sociales, promoviendo la construcción colectiva de conocimiento y la valoración de la diversidad; y, por otro lado, a través de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación que contribuyan al análisis crítico de la realidad social y al desarrollo de propuestas innovadoras para abordar problemáticas estructurales (García *et al.*, 2015).

En este sentido, la educación superior desempeña un papel crucial como garante de procesos democráticos al formar profesionales que no solo dominan campos disciplinares específicos, sino que también desarrollan competencias para participar activamente en la vida pública y contribuir a la construcción de estructuras políticas más participativas y representativas. Esta formación integral implica el desarrollo de capaci-

dades para el pensamiento crítico, la deliberación argumentada y el compromiso ético con la transformación social, elementos fundamentales para la consolidación de sistemas democráticos robustos y sociedades más equitativas (Palacios *et al.*, 2019; Villegas *et al.*, 2019).

Un aspecto fundamental es su función en la formación de una ciudadanía crítica y proactiva. Las universidades no solo transmiten conocimiento técnico y científico, sino que también fomentan valores democráticos como la justicia social, la equidad y el respeto por la diversidad (Fajardo y Hernández, 2022). A través de programas académicos interdisciplinarios y de espacios de debate público, las instituciones de educación superior han creado condiciones para que las y los estudiantes desarrollen competencias para participar activamente en la esfera pública (Vasen y Vienni, 2017).

Asimismo, las universidades han sido espacios clave para el desarrollo de nuevas perspectivas críticas sobre los modelos de desarrollo imperantes. Temas como los derechos humanos, la sustentabilidad⁷ y los retos del fortalecimiento de vínculos regionales se han convertido en ejes de interés en el debate académico, enriqueciendo las discusiones políticas y sociales latinoamericanas. Estas deliberaciones permiten a las universidades actuar como mediadoras entre el conocimiento académico y la transformación social.

EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LAS Y LOS CIUDADANOS

La promoción de una Educación Superior inclusiva y equitativa ha encontrado uno de sus instrumentos más efectivos en la implementación de políticas compensatorias y mecanismos de inclusión diferencial. Estas estrategias buscan contrarrestar las desigualdades estructurales que históricamente han afectado a diversos grupos sociales, particularmente

7 Ejes transversales de la administración rectoral 2021-2025 de la Universidad Veracruzana.

comunidades indígenas, poblaciones afrodescendientes, mujeres y sectores de bajos ingresos. La evidencia empírica demuestra que la combinación de programas de apoyo económico, sistemas de ingreso diferenciado y acompañamiento académico especializado constituye un conjunto de herramientas fundamentales para garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y culminación exitosa de los estudios superiores para estudiantes provenientes de contextos vulnerables.

El marco normativo latinoamericano ha experimentado una evolución significativa en este ámbito, como lo demuestra el caso de México con la promulgación de la Ley General de Educación Superior en 2021.⁸ Este instrumento jurídico representa un avance sustancial al establecer la educación superior como un “derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas” (artículo 3°), incorporando disposiciones específicas para fomentar la inclusión y la equidad (Título Primero, capítulo II). La ley no solo reconoce la necesidad de implementar programas compensatorios, sino que también establece la obligación del Estado de asignar recursos suficientes y sostenidos para su financiamiento, garantizando así la efectividad y la continuidad de estas iniciativas.

La experiencia brasileña ofrece otro ejemplo paradigmático a través de la Ley de Cuotas (2012), que estableció un sistema integral de reserva de cupos universitarios.⁹ Esta política ha transformado significativamente la composición demográfica de las instituciones de educación superior al garantizar el acceso a estudiantes provenientes de escuelas públicas, así como a miembros de comunidades afrodescendientes e indígenas. Los resultados de esta iniciativa han demostrado no solo la diversificación del perfil estudiantil, sino también la capacidad de estos estudiantes para alcanzar niveles de desempeño académico equiparables a los de sus pares, desafiando prejuicios sobre la supuesta incompatibilidad entre inclusión y excelencia académica (Bogler, 2023). Estas experiencias nacionales se

8 www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges/LGES_orig_20abr21.pdf

9 <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12711&ano=2012&ato=5dcUTRq1kMVPWT502>

enmarcan en una tendencia regional más amplia hacia la democratización de la educación superior, que reconoce la necesidad de implementar medidas específicas para superar las barreras que enfrentan determinados grupos sociales. No obstante, la implementación de estas políticas ha generado debates importantes sobre la relación entre equidad, etnicidad y calidad en la educación superior (Lima y Dos Santos, 2019).

La implementación de políticas de inclusión en educación superior representa un desafío complejo que va más allá de la simple asignación de recursos. Entonces ¿cómo garantizar que los recursos destinados a la inclusión realmente impacten y no se conviertan en mecanismos de reproducción de las desigualdades que pretenden combatir? La buena utilización de recursos implica diseñar estrategias que no solo faciliten el acceso, sino que garanticen la permanencia, el desarrollo integral y el egreso exitoso de estudiantes provenientes de contextos vulnerables. Esto supone comprender la inclusión como un proceso dinámico y multifactorial, que demanda intervenciones sistemáticas y contextualizadas.

FINANCIAMIENTO PROGRESIVO COMO BASE PARA LA SUSTENTABILIDAD EDUCATIVA

El financiamiento progresivo constituye otro pilar esencial para alcanzar la equidad y la inclusión en la Educación Superior. La asignación de recursos estatales suficientes y sostenidos permite no solo implementar programas eficientes, sino también garantizar condiciones óptimas para la docencia, la investigación y la extensión universitaria. El financiamiento universitario en América Latina configura un escenario crítico que compromete la capacidad de las instituciones públicas de educación superior para cumplir su función social fundamental (Moreno y Ruiz, 2009; Hernández *et al.*, 2015). Más allá de un tema presupuestal, este fenómeno representa una limitación estructural que erosiona sistemáticamente las condiciones necesarias para la producción de conocimiento y la formación de profesionales.

La precariedad se manifiesta en múltiples dimensiones: las condiciones laborales, la obsolescencia infraestructural y la ausencia de programas integrales. Estas condiciones no solo afectan la calidad académica, sino que reproducen y profundizan las desigualdades sociales que las universidades están llamadas a combatir. La reducción de recursos se traduce en una progresiva desarticulación de los proyectos académicos, limitando la capacidad de las instituciones para generar conocimiento situado y responder a las demandas de sus comunidades.

En este contexto, los gobiernos denominados “progresistas” enfrentan el reto de repositionar la Educación Superior como una inversión estratégica para el desarrollo nacional. La asignación de recursos no puede concebirse como un gasto, sino como una apuesta fundamental para la construcción de sociedades más justas, democráticas y con capacidad de innovación, equidad e inclusión. Se requiere un compromiso presupuestal que garantice no solo la supervivencia institucional, sino el despliegue del potencial transformador de las universidades latinoamericanas.

El financiamiento progresivo se presenta como una solución viable para abordar este desafío. Este enfoque implica un aumento gradual y persistente de los recursos destinados a la educación superior, lo que permitiría a las universidades no solo mantener su autonomía, sino también mejorar la calidad de sus programas académicos. La excelencia y la innovación son temas cruciales en la agenda universitaria actual, y el financiamiento adecuado es fundamental para promover nuevas estrategias pedagógicas y fortalecer la investigación (Martínez, 2019).

La autocritica y el análisis contextual se constituyen como elementos fundamentales para comprender la dimensión política y epistémica del financiamiento universitario. Las universidades latinoamericanas están llamadas a desarrollar una comprensión crítica de su propia institucionalidad, reconociendo que el financiamiento no es un elemento externo, sino una condición constitutiva de su capacidad transformadora. Un sistema de financiamiento progresivo y equitativo trasciende

la mera asignación de recursos. Representa una apuesta por democratizar la gobernanza universitaria, generando espacios de participación real donde estudiantes y académicos se configuren como sujetos activos en la construcción del proyecto institucional. Esta corresponsabilidad implica una transformación de las lógicas tradicionales de gestión, promoviendo modelos horizontales de toma de decisiones que reconozcan la multiplicidad de saberes y experiencias que habitan la universidad.

La participación no se agota en mecanismos formales de representación, sino que se constituye como una práctica cotidiana de construcción colectiva. Esto implica generar las condiciones para que los diversos actores universitarios puedan incidir efectivamente en la definición de prioridades, en la orientación de la formación e investigación y en la proyección social de la institución. De este modo, el financiamiento se configura como una herramienta para la democratización del conocimiento y la ampliación de los márgenes de acción transformadora de la universidad (Acosta, 2019).

En este contexto, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representan más que una herramienta técnica: constituyen un dispositivo estratégico para la democratización de la gobernanza universitaria. Su potencial radica en la capacidad de transformar las estructuras tradicionales de participación, generando ecosistemas institucionales más horizontales, transparentes y dialógicos. La implementación efectiva de estas tecnologías implica una comprensión integral que va más allá de la infraestructura tecnológica. Supone desarrollar una cultura institucional que conciba la participación digital como un proceso de construcción colectiva de conocimiento. Las plataformas tecnológicas deben diseñarse como espacios que no solo faciliten el acceso a la información, sino que promuevan la deliberación, el análisis crítico y la corresponsabilidad de los diferentes actores universitarios (González, 2018; Garrido, 2018; Sánchez y Martínez, 2023).

Sin embargo, la democratización tecnológica requiere una inversión sostenida y estratégica. No basta con la simple adquisición y reno-

vación de equipamiento, sino que es fundamental desarrollar procesos de capacitación que permitan una apropiación crítica de estas herramientas. El financiamiento debe contemplar no solo la infraestructura, sino fundamentalmente el desarrollo de capacidades humanas para una participación significativa y transformadora. En suma, el financiamiento progresivo se presenta como una estrategia para la sostenibilidad educativa en las universidades. Este enfoque no solo garantiza la autonomía y la calidad académica, sino que también promueve la participación activa de la comunidad universitaria en la toma de decisiones.¹⁰

UNA ALIANZA ESTRATÉGICA: UNIVERSIDADES Y SECTORES SOCIALES

La universidad contemporánea se configura como un espacio de intersección entre el conocimiento académico y las dinámicas sociales, trascendiendo su tradicional rol de producción y transmisión de saberes. Su potencial transformador radica precisamente en su capacidad para establecer vínculos orgánicos con los diversos sectores sociales, reconociendo la complejidad de los procesos de producción de conocimiento. La vinculación universitaria no puede comprenderse como un proceso unidireccional o instrumental. Representa un diálogo donde las fronteras entre lo académico y lo social se desdibujan, generando nuevas formas de comprensión de la realidad (Morales, 2015). Esta perspectiva implica reconocer que el conocimiento se construye en la intersección de múltiples saberes, donde la experiencia social y el rigor académico se complementan de manera dialéctica.

La responsabilidad social universitaria se materializa en la capacidad de generar procesos de transformación que excedan los límites institucionales. Significa constituirse como un actor político capaz de con-

10 Para profundizar en este tema, se recomienda consultar el libro *Gobernanza y participación universitaria*, coordinado por Jongitud y Casillas (2019).

tribuir a la construcción de sociedades más justas, democráticas y con capacidad de agencia. La transferencia de conocimiento deviene así en un proceso, donde académicas, académicos y actores sociales se reconocen como sujetos con capacidad de interpretación y de transformación de sus realidades (Jongitud y Casillas, 2019).

Sin embargo, este potencial encuentra límites significativos en las estructuras burocráticas y en las lógicas de control institucional. La paradoja contemporánea de la universidad latinoamericana se configura en la tensión entre el discurso de la vinculación social y las prácticas que restringen la participación efectiva. Las políticas de vigilancia y de control erosionan la posibilidad de un diálogo genuino, reduciendo la vinculación a procesos formales desprovistos de capacidad transformadora. La construcción de una universidad verdaderamente comprometida requiere una transformación radical de sus estructuras de gobernanza. Implica generar dispositivos de participación que reconozcan la multiplicidad de saberes, que permitan la incidencia efectiva de diversos actores en la definición de prioridades institucionales y en la orientación de los proyectos académicos. La vinculación universidad-sociedad no es un problema técnico, sino un desafío ético, político y epistémico fundamental. Representa la posibilidad de reconfigurar el rol de la educación superior en la construcción de sociedades más justas, democráticas y con capacidad de transformación social.

EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL DESARROLLO

La teoría del desarrollo en América Latina para pensar la Educación Superior requiere una comprensión que trascienda los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en el crecimiento económico. Desde la perspectiva de Alain Touraine (1992; 1995; 2000), el desarrollo constituye un proceso complejo de reconstrucción social donde las instituciones de educación superior juegan un papel fundamental como catalizadoras de transformación. Touraine (2000) propone un modelo de

desarrollo fundamentado en la acción social, donde los sujetos colectivos sean protagonistas centrales en la definición de los procesos de cambio. En este marco, las universidades latinoamericanas no pueden concebirse como meras instituciones reproductoras de conocimiento, sino como espacios estratégicos para la generación de alternativas sociales y la promoción de una ciudadanía crítica.

Bajo esta mirada, la construcción del desarrollo en América Latina es inseparable de sus significados culturales. Este proceso implica una descolonización que revalorice los saberes ancestrales y promueva modelos de conocimiento inclusivos. Las universidades se configuran como mediadoras estratégicas entre el conocimiento académico y las realidades sociales, formulando alternativas de desarrollo contextualmente situadas. Como se mencionó anteriormente, la vinculación universitaria trasciende el modelo unidireccional tradicional. Se constituye como un diálogo horizontal que legitima diversos saberes, transformándose en un proceso de co-construcción donde participa el estudiantado, académicas, académicos y comunidades como sujetos activos de transformación social.

La perspectiva de Alain Touraine ofrece un marco analítico transformador para comprender el desarrollo en América Latina, superando los usuales enfoques economicistas y situando la acción social como eje central de la transformación. Su propuesta conceptual articula profundamente los desafíos de la región con el papel estratégico de la educación superior, interpretando el desarrollo no como un proceso externo o impuesto, sino como una construcción colectiva donde los sujetos sociales son protagonistas de su propia transformación (Cortés, 2022).

En este contexto, las universidades latinoamericanas se configuran como espacios privilegiados para la generación de conocimiento crítico y la formación de una ciudadanía capaz de comprender y desafiar las estructuras de desigualdad. Más allá de la transmisión de saberes técnicos, estas instituciones están llamadas a ser laboratorios de transformación social, donde se reconozca la diversidad cultural, se valoricen los

saberes ancestrales y se promuevan metodologías que integren el conocimiento académico con las realidades locales.

Dicho modelo dialoga directamente con los objetivos de los gobiernos progresistas, al plantear un desarrollo que busca atender las deudas históricas de exclusión y de marginación. La educación superior se constituye así en un instrumento de empoderamiento colectivo, capaz de generar profesionales comprometidos con la construcción de sociedades más justas, democráticas e inclusivas. Esta perspectiva implica una redefinición radical del rol universitario: de ser un espacio reproductor de conocimientos hegemónicos, a convertirse en un actor político que contribuye activamente en la configuración de futuros alternativos para América Latina. Un modelo de desarrollo que no solo se piensa desde la academia, sino que se construye en diálogo permanente con los movimientos sociales, reconociendo la legitimidad de múltiples saberes y la capacidad de agencia de los sujetos colectivos.

REFLEXIÓN FINAL

La transformación social de América Latina en el siglo **xxi** evidencia una profunda interconexión entre los gobiernos progresistas, la educación superior y el desarrollo social. Este proceso no puede comprenderse como un fenómeno fragmentado, sino como una construcción compleja donde múltiples actores sociales participan en la reconfiguración de las estructuras políticas, económicas y culturales de la región. Los gobiernos progresistas emergieron como respuesta crítica al modelo neoliberal, cuestionando sus principios fundamentales de exclusión y de desigualdad. Más allá de representar una alternancia política, estos gobiernos, si bien vulnerables y demasiado expuestos a la contingencia política, significaron un proyecto de transformación social que articuló las demandas de movimientos populares históricamente marginados. Su capacidad para generar políticas públicas orientadas a la inclusión, a la redistribución de recursos y a la reivindicación de

la soberanía nacional marcó un punto de inflexión en la historia latinoamericana.

En este contexto, la educación superior se configura como un actor estratégico, trascendiendo su rol tradicional de formación académica para convertirse en un espacio de mediación entre el conocimiento y la transformación social. Las universidades, aunque nunca fueron instituciones neutrales, dejaron de presentarse como si lo hubieran sido, para posicionarse como espacios de producción de pensamiento crítico, capaces de generar profesionales comprometidos con la realidad de sus comunidades.

Perspectivas como las de Alain Touraine resultan fundamentales para comprender estas dinámicas. Su teoría de la acción social sitúa a los sujetos colectivos como protagonistas de su propia transformación, reinterpretando el desarrollo no como un proceso económico lineal, sino como una construcción cultural compleja donde la participación y la agencia son elementos centrales. El financiamiento progresivo emerge como condición necesaria para materializar estos proyectos. No se trata solo de asignación de recursos, sino de garantizar condiciones que permitan una educación verdaderamente inclusiva. Esto supone no solo el acceso, sino la permanencia y la culminación de estudios para sectores históricamente excluidos, así como condiciones laborales dignas para el sector académico.

Sin embargo, el camino no está exento de alcances y de desafíos. La persistencia de estructuras de desigualdad, la herencia colonial y los propios gobiernos progresistas revelan la complejidad de los procesos de transformación social. La construcción de un futuro más equitativo para América Latina requiere un compromiso integral. Gobiernos progresistas, universidades y movimientos sociales deben articularse en un proyecto común que reconozca la diversidad cultural, promueva la justicia social y genere alternativas al desarrollo económico. En definitiva, se trata de un horizonte de posibilidad donde la educación superior se constituya como un bien público, un derecho fundamental

y un instrumento de transformación. Un espacio donde el conocimiento ya no se produce desde una supuesta neutralidad, sino desde el compromiso ético con la construcción de sociedades más justas, solidarias y sustentables.

REFERENCIAS

- ACOSTA, A. (2019). Retos y prospectiva de la gobernanza universitaria. En J. Jongitud y M. A. Casillas (eds.), *Gobernanza y participación universitaria*. México: Imaginaria Editores.
- ARENAS, N. (2012). Post-Neoliberalismo en América Latina. En busca del paradigma perdido. *Revista Aportes para la Integración Latinoamericana*, 21-46.
- BENTANCUR, N. (2022). Gobiernos progresistas y políticas educativas en el Cono Sur de América Latina (2003-2020). Continuidades, innovaciones y legados institucionales. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 151-166.
- BOGLER, P. (2023). *Ley de Cuotas se actualiza con nuevas reglas para el ingreso a las universidades*. H2FOZ. https://www.h2foz.com.br/es/educacao/lei-de-cotas-atualizada-universidades/?utm_source
- BREA, N. et al. (2021). *La integración regional en América Latina. Lecciones de una experiencia compleja*. Buenos Aires: UNGS.
- CABALUZ, F. (2022). *Disputas del campo educativo latinoamericano: entre progresismos y derechas*. CLACSO. <https://www.clacso.org/disputas-del-campo-educativo-latinoamericano-entre-progresismos-y-derechas/>
- CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN (2019). *Ley General de Educación*. 79.
- CORTÉS, A. (2022). Los Touraine Boys y el movimiento social imposible de pobladores. *Revista Mexicana de Sociología*, 84, 477-506.
- DÍAZ, I. y S. Romano (2017). Política y antipolítica: entre los gobiernos progresistas y el giro conservador en América Latina. *Estado & Comunes*, 59-180.

- FAJARDO, E. y F. Hernández (2022). La formación integral universitaria desde el contexto de las humanidades y su aporte al aprendizaje experiencial para el servicio. *Revista Humanidades*, 17.
- GARCÍA, F., M. Bernat y M. Gandolfo (2015). Universidad pública, investigación y territorio. Diálogos para la construcción colectiva de saberes. En Silvia Lago Martínez y Néstor Horacio Correa (coords.), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Teseopress, 93-102.
- GARRIDO, N. (2018). Participación democrática a través de las TIC: el prototípico caso de JUN. *Interiencia*, 43, 441-448.
- GAUDICHAUD, F., J. Webber y M. Modonesi (2019). *Los gobiernos progresistas latinoamericanos del siglo XXI. Ensayos de interpretación histórica*. México: UNAM.
- GUDYNAS, E. (2017). Los ambientalismos frente a los extractivismos. *Nueva Sociedad*, 268, 110-121.
- HERNÁNDEZ, H., J. Martuscelli, D. Moctezuma, H. Muñoz y J. Narro (2015). Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe. ¿Qué somos y a dónde vamos? *Perfiles Educativos*, 202-218.
- JARA, C. (2013). (Des) Movilización de la sociedad civil en América Latina. Factores tras las trayectorias de participación social. *Polis*, 23.
- JONGITUD, J. y M. Casillas (2019). Segunda Parte. Presentación: Participación y democratización universitaria. En J. Jongitud y M. Casillas, *Gobernanza y participación universitaria*. México: Imaginaria Editores.
- JONGITUD, J. y C. Castro (2019). Las Juntas de Gobierno en el contexto del derecho a la educación superior. La experiencia de la Universidad Veracruzana en el proceso de designación rectoral 2017. *RIES*, 195-213.
- LAGO, S. y N. Horacio (2015). *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Buenos Aires: Teseo.
- LAZZARA, M. (2021). *Nuevos acercamientos a los estudios latinoamericanos: cultura y poder*. México: Autónoma de Buenos Aires/Clacso, México: UNAM.
- LIMA, G. y S. dos Santos (2019). Sistema de cuotas, fraudes e híper-racismo en Brasil. *Revista Mexicana de Sociología*, 81, 637-663.

- LLOYD, M. (2024). *AMLO y el boom de la educación superior intercultural*. Suplemento Campus Milenio. <https://www.puees.unam.mx/lloyd/index.php?seccion=articulo&idart=5040>
- MARTÍNEZ CONTRERAS, J. (2019). Introducción. En J. Jongitud y M. A. Casillas (eds.), *Gobernanza y participación universitaria*. México: Imaginaria Editores.
- MASSÉ, C. (2008). Autonomía estatal y universitaria, mercantilización del conocimiento y educación en el neoliberalismo. *Foro Universitario*, 387-395.
- MIRZA, C. (2006). *Movimientos sociales y sistemas políticos en América Latina: la construcción de nuevas democracias*. Buenos Aires: Clacso.
- MORALES, R. (2015). Diálogo académico e investigación alternativa en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare* [Educare Electronic Journal], 375-388.
- MORENO, J. y P. Ruiz (2009). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Serie Estudios y Perspectivas*, 1-46.
- NEWSON, J. (2021). The Multiple Strands of Neoliberalism in Higher Education's Transformation. *Social Justice*, 103-124.
- NOVOA, A., J. Pirela y A. Inciarte (2019). Educación en y para la democracia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15.
- OLSEN, M. (2015). Neoliberal competition in higher education today: research, accountability and impact. *Taylor & Francis*, 129-148.
- ORTIZ, M. y M. Morales (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 349-366.
- RAMPININI, A. y D. Fagaburu (2018). El rol de la Cooperación Sur-Sur china hacia América Latina y el Caribe dentro de la nueva geopolítica mundial. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 53-161.
- SÁNCHEZ, L. y M. Martínez (2023). La democracia digital en la gobernanza local. *Revista Ópera*, Universidad Externado de Colombia, 35-53.
- TOMMASINO, H. y A. Cano (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 7-24.
- TOURAINE, A. (1992). *Crítica de la modernidad*. México: FCE.

- TOURAINÉ, A. (1995). *Producción de la sociedad*. México: UNAM.
- TOURAINÉ, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. México: FCE.
- TUSZYNSKI, K. (2019). *El neoliberalismo en América Latina*. El libre pensador.
https://librepensador.uexternado.edu.co/el-neoliberalismo-en-america-latina/?utm_source
- VASEN, F. y B. Vienni (2017). La institucionalización de la interdisciplina en la universidad latinoamericana: experiencias y lecciones de Uruguay y Argentina. *Avaliação: Revista da Avaliação da*, 544-565.
- VILLEGAS, F., C. Alderrama y W. Suárez (2019). Modelo de formación integral y sus principios orientadores: caso Universidad de Antofagasta. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 1-14.

¿HACIA DÓNDE VAN LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS?¹

LUIS GONZÁLEZ PLACENCIA²

ALGUNAS CONSIDERACIONES CONTEXTUALES

COMO SUELE SUCEDER CUANDO SE INTENTA HACER UNA REFLEXIÓN que refiere a contextos amplios -como es el caso de regiones geopolíticas formadas por países, complejos en sí mismos y con regímenes económicos y políticos diversos, o aun con países cuyos regímenes pueden parecer comunes, pero no lo son porque enfrentan circunstancias que les hacen particulares-, se corre el riesgo de sacrificar generalidad por concreción o viceversa; pero no por ello es necesario elegir entre mirar el bosque y omitir el árbol o enfocarse en un solo ejemplar y perderse la foresta. El proceso de globalización³ es un hecho, desigual pero real y al menos

- 1 El autor agradece al doctor Irving Ayala, profesor del Posgrado Interinstitucional en Derechos Humanos, sede UATX, por sus comentarios y colaboración en la revisión de este texto.
- 2 Psicólogo y sociólogo del derecho. Es catedrático emérito de la Universidad Autónoma de Tlaxcala e Investigador Nacional, nivel II. Su trayectoria académica la ha desarrollado en torno a los procesos de mercantilización de los derechos humanos, recientemente enfocada al ámbito de la educación superior. Fue ombudsman de la Ciudad de México, rector de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y en la actualidad es secretario general ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- 3 Aunque no existe una sola definición de *globalización*, sino que lo más adecuado sería hablar de múltiples modos, dinámicas y agentes de globalización, la globalización se puede definir como un fenómeno social que implica la intensificación de las relaciones políticas, económicas, culturales y tecnológicas mundiales, las cuales crean efectos locales como consecuencia de decisiones originadas en otras latitudes del planeta. Sin embargo, la globalización ha tenido consecuencias desiguales alrededor del mundo, ya que ha impulsado la consolidación de conductas, políticas y tendencias neoliberales globales. En la actualidad, Estados Unidos, la Unión Europea, China y Rusia compiten por ganar el control sobre países con menor desarrollo económico y social alrededor del mundo. Sin embargo, mientras que estos países adoptan mayores políticas proteccionistas y de sus fronteras, a los países dependientes de ellos se les solicita desregulación de sus mercados y regionalización

desde el segundo tercio del siglo xx,⁴ las tendencias económicas y políticas que tienen lugar en su seno, más allá de su naturaleza contradictoria, configuran una suerte de marco que hace posible interpretarlas históricamente y, desde ahí, en las múltiples contingencias en las que se actualiza su *hic et nunc*. Siguiendo a Wallerstein, la Modernidad se ha caracterizado por un proceso de dependencias en el que las economías capitalistas del norte de Europa, fungiendo como centro, establecieron una relación de dominio a través de distintas formas de apropiación de los recursos naturales de las colonias de América y de África. En palabras del autor:

La desigualdad es una realidad fundamental del moderno sistema-mundo [...] Lo diferente, lo que es específico del capitalismo histórico, es que la igualdad ha sido proclamada como su objetivo (y de hecho como su logro): igualdad de mercado, igualdad ante la ley, la igualdad social fundamental de todos los individuos dotados de derechos iguales. La gran cuestión política del mundo moderno, la gran cuestión cultural, ha sido cómo reconciliar el abrazo teórico de la igualdad con su polarización continua y crecientemente aguda de las oportunidades y satisfacciones de la vida real que han sido su resultado (Wallerstein, 2014, p. 207).

Esa dependencia se ha prolongado hasta la actualidad como un tejido de relaciones alrededor de las cuales ha prevalecido un modelo de tipo desarrollista que perpetúa la subordinación económica, política y cultural de la llamada *periferia* –a la que, con mirada emancipatoria hoy, con Ga-

(Sánchez Quintero, 2018). Esto ha provocado que el Sur Global siga experimentando altos niveles de pobreza, acceso limitado a los recursos, niveles bajos de salud, precariedad laboral y servicios públicos deficientes, entre otros problemas.

- 4 No hay un acuerdo acerca de en qué año o qué suceso dio por iniciado el proceso de globalización, pero la mayoría de las personas especialistas en el tema consideran que el fenómeno inició entre la década de los años cincuenta del siglo xx y se consolidó con el final de la Guerra Fría, ya que implicó la liberalización internacional de los mercados, que a su vez impulsó el avance y la masificación del internet en los noventa (tecnología fundamental en la globalización) (Hausberger, 2018).

leano, preferimos identificar como Sur Global- para beneficio de los países centrales o del Norte Global:

Empobrecidos, incomunicados, descapitalizados y con gravísimos problemas de estructura dentro de cada frontera, los países latinoamericanos abaten progresivamente sus barreras económicas, financieras y fiscales *para que los monopolios, que todavía estrangulan a cada país por separado, puedan ampliar sus movimientos y consolidar una nueva división del trabajo, en escala regional, mediante la especialización de sus actividades por países y por ramas...* (Galeano, 2004, p. 328)

De acuerdo con ese modelo, el crecimiento de los países queda así atado a una relación desigual de intercambios en los que ha sido Occidente el que marca la ruta por la cual habrían de transitar los países dependientes para alcanzar etapas ulteriores de desarrollo, en lo económico, en lo político, en lo social y en lo cultural.

Desde mediados del siglo xx, a la consolidación de esta lógica de dependencia han contribuido diversas organizaciones que, desde el nivel internacional, *sugieren* las políticas y medidas que los países deben seguir, constituidas en paneles, consensos, acuerdos o tratados, en la línea de una contemporánea *Lex Mercatoria*, o bien como organismos especializados para el aseguramiento de las políticas que emanan de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Ese ha sido el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), organización creada, como es sabido, en 1945 como entidad especializada para el impulso de la cultura y de la educación a nivel global con la finalidad de contribuir a la paz, la seguridad, el respeto, la justicia y a la garantía de los derechos humanos y las libertades fundamentales de toda persona sin distinción alguna (Constitución de la UNESCO, 2024).

Desde 1998, cuando se realizó el primer Congreso Mundial de Educación Superior en París, y hasta 2022, año en el que tuvo lugar el más reciente en Barcelona, la UNESCO ha realizado tres de estos grandes encuen-

tros, con aproximadamente una década de distancia entre ellos, en los que expertos y expertas del mundo entero se han reunido para discutir los problemas de este nivel educativo con la finalidad de trazar las líneas generales de la política educativa internacional para los siguientes diez años.⁵

Pero esta tendencia, que puso las bases para definir el curso de la educación superior para la última década del siglo xx y la primera del xxi en sendas Declaraciones Mundiales, se interrumpió con el siguiente encuentro. A juicio de varios de los participantes, el Tercer Congreso Mundial se distinguió de los anteriores, no solamente porque, por vez primera, tuvo lugar en un país y en una ciudad distinta a la sede de la UNESCO, sino porque, a diferencia de sus encuentros antecedentes, en Barcelona 2022 no se logró acordar una Declaración como en las ocasiones anteriores, que de común acuerdo permitiera trazar una línea de futuro rumbo al 2030.⁶

5 *Grosso modo*, hace casi treinta años, aquel primer congreso mundial pretendía lo siguiente: reunir a la más grande y variada congregación de especialistas para presentar su visión y propuestas de acciones sobre cómo transformar la educación superior. En aquel primer evento, los temas centrales fueron: la calidad de la educación entendida como pertinencia, esto es, como instrumento para resolver los principales problemas sociales; la diversificación de programas e instituciones; promover la investigación sobre la propia educación superior; una política de personal clara en las Instituciones de Educación Superior (IES); los progresos de las mujeres en el acceso a la educación superior; el uso de nuevas tecnologías (UNESCO, 1998). Posteriormente, en el encuentro realizado en el año 2009, igualmente en París, se revisaron los avances de la reunión previa y se definió una nueva tendencia en la que se llamó la atención sobre la necesidad de tratar a la educación superior como un bien público, lo que implica la responsabilidad social de todas las partes interesadas (en particular de los gobiernos) en garantizarla; mejorar el acceso, con equidad, a una educación de calidad; mejorar la cooperación internacional y la regionalización de la educación superior basándose en la solidaridad y el respeto a la interculturalidad; mejorar los procesos de aprendizaje, investigación e innovación; concentrar los esfuerzos de la cooperación internacional en la mejora educativa de los Estados africanos; entre otros temas. En las conclusiones del Segundo Congreso Mundial de Educación Superior, la UNESCO planteó: mantener o aumentar la inversión en la educación superior; establecer y fortalecer los sistemas de calidad; mejorar la formación docente; mejorar el acceso a grupos de población vulnerable; aumentar la cooperación regional; mejorar la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje; entre otras propuestas y compromisos (UNESCO, 2010).

6 El documento final consistió en una “Hoja de Ruta” que, bajo el título *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*, plantea las líneas de acción hacia 2030, insistiendo en la idea de que la educación superior es un bien público y un derecho humano que debe ejercerse a lo largo de la vida sobre los principios de inclusión, equidad y pluralismo, libertad académica, pensamiento crítico y

Al menos dos acontecimientos importantes contribuyeron a que ese acuerdo no ocurriera.

Por una parte, el hecho mismo de que la conferencia tuviera que esperar a ser realizada en 2022 –y no en 2020 como era lo planeado– debido principalmente a la contingencia que a nivel planetario obligó a la suspensión de la cotidianeidad en todas las esferas de la vida pública con motivo de la pandemia del SARS-COV-2, cuyos efectos hicieron evidentes los errores que las políticas neoliberales causaron como resultado del desmantelamiento de la dimensión pública en ámbitos como el de la salud, la educación y el trabajo. La covid-19 magnificó sus efectos en aquellas sociedades con un sistema de salud segmentado y, en algunos países, privatizado. La clase trabajadora, ya precarizada y empobrecida, fue la más vulnerable durante la pandemia, ya que las políticas de confinamiento interrumpieron sus capacidades para generar ingresos y muchas personas tuvieron que arriesgar sus vidas diariamente para trabajar en una “actividad esencial”; quienes contaban con ellos, tuvieron que hacer uso de sus escasos ahorros para poder subsistir; en general, la incompatibilidad de los esquemas laborales de la clase trabajadora con los de una vida sana los hicieron más vulnerables a la enfermedad (Saad-Filho, 2020).

Así, en lo que concierne a la educación, el radical viraje que supuso el traslado desde el aula hacia los hogares de las y los estudiantes hizo evidente las desigualdades que en términos de infraestructura y de formación presentaban las organizaciones educativas en lo particular, pero también las ciudades y especialmente las localidades más vulneradas y los hogares en ellas situados, y puso al descubierto los niveles de analfabetismo digital, sobre todo en el profesorado, así como las carencias, cuando no la obsolescencia de la tecnología necesaria para que el escape a la virtualidad hubiese sido mucho más que un simple tránsito de la

creativo, integridad y ética, compromiso con la sostenibilidad y con la responsabilidad social y la excelencia a través de la cooperación en vez de la competencia (UNESCO, 2022).

cátedra tradicional presencial a la pantalla de Zoom, Teams, Jeans y otras plataformas similares. Para el 2022 no se tenía –y probablemente aún ahora no se tenga– una idea clara de las consecuencias que tuvo la contingencia en la formación de las y los jóvenes que debieron suspender la presencialidad y continuar sus estudios desde una virtualidad artificialmente construida.⁷ Tampoco estaba claro qué rumbo debería tomar la irrupción de las tecnologías emergentes en la reconfiguración de los entornos y las comunidades pedagógicas imaginadas para el mundo virtual. De modo que el perfil de la educación superior para el siglo XXI tendría que esperar a tener más idea de hacia dónde caminar.

Por la otra, la emergencia en América Latina –y también en África– de una creciente conciencia sobre la importancia de la descolonización económica, política y cultural de nuestros territorios como respuesta al proceso de mercantilización del mundo de la vida y de los derechos humanos que paulatinamente y, al menos desde los tiempos en los que comenzó a aplicarse el Consenso de Washington y el experimento de los Chicago Boys en el Chile de Pinochet, fue construyendo una suerte de resistencia académica, pero también política en nuestros países, que a la postre ha logrado acompañarse del arribo de gobiernos con tendencias claramente antineoliberales, de corte popular y orientados a la izquierda; históricamente, en Cuba, pero luego en Venezuela y más tarde en Bolivia, Ecuador, Argentina, Brasil y más recientemente en Chile, Guatemala y México. El perfil de estos gobiernos, de sus autoridades educativas y de las academias críticas que han apostado por una educación decolonial, incluyente, intercultural y antipatriarcal, ha conformado, en ese contexto, un contrapeso importante cuyas posiciones se han hecho escuchar en las reuniones regionales de medio término entre las conferencias mundiales, tenidas en nuestro territorio en La Habana en 1996,

7 De acuerdo con la ANUIES, “[los efectos de la pandemia] tendrán múltiples consecuencias en nuestro país y a nivel mundial, como el rezago de los aprendizajes o la demora para incrementar la tasa de cobertura de la educación superior” (ANUIES, 2023, p. 120).

Cartagena de Indias en 2008 y en Córdoba, Argentina, en 2018.⁸ En ellas ha resonado con fuerza la idea de que la educación superior no solo debe considerarse un bien público, sino también como un derecho humano, de naturaleza social y, por ende, colectiva, que debe constitucionalizarse para ser considerado en nuestros países como fundamental.⁹

Esta posición sostenida desde América Latina como un consenso emergido del trabajo de las Conferencias Regionales de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) hizo de Barcelona 2022 el escenario de intervenciones disruptivas que buscaron influir en la Declaración. Aunque había acuerdo sobre la necesidad de repensar el rumbo de la educación superior, especialmente desde la certeza de que la pandemia hubo ocasionado estragos que debían ser reparados –así como con el ánimo de revisar el modelo educativo de libre mercado como catalizador, al menos en parte, de esos estragos–, se insistió en la idea de considerar a la educación superior como un bien público, pero no se avanzó

-
- 8 Un relato pormenorizado de cómo se fue formando una concepción nativa de América Latina sobre la educación superior y el rol que en ello jugaron las instituciones regionales de la UNESCO (Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe [CRESAL] en el origen y luego Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], así como la evolución de la discusión hacia la construcción de una visión contrahegemónica a las tendencias neoliberales) puede verse en Del Valle y Perrota, 2023.
- 9 Que la educación superior sea establecida como derecho fundamental le asigna una serie de características que lo distinguen de otros derechos de naturaleza patrimonial, lo que en síntesis significa, en primera lugar, que es *universal*, lo que supone que es un derecho de todas las personas titulares del mismo y a la vez de ninguna que en lo particular pueda alegar su propiedad; por esta razón es, en segundo lugar, *indisponible*, lo que implica que no se puede enajenar, vender, ceder ni ser objeto de transacción alguna, o, en otras palabras, que, precisamente por su condición de *bien público*, queda fuera del mercado. Significa también, en tercer lugar, que es un derecho *vertical*, o sea que solo el Estado puede otorgarlo y reconocerlo, a través de un sistema de obligaciones, compromisos y garantías. Como derecho fundamental, la educación superior no puede ser considerada, por tanto, como una mercancía, por tres razones que emergen a contramano de las consideraciones anteriores: primero, porque no es un bien cuya titularidad o propiedad pueda ser alegada o reclamada por alguien en lo particular, es decir, no es un bien privado; segundo, no es un bien disponible, por lo que no puede distribuirse como si se tratara de un servicio, ni siquiera como un servicio público; tercero, porque su acceso no debe estar sujeto a transacciones establecidas entre particulares, como sucede, por ejemplo, en el caso de un contrato.

de modo contundente hacia la idea de extraerla del mercado, y de hecho se ignoró la posición latinoamericana que bien pudo impulsar la discusión en ese sentido.

DOS MODELOS DE UNIVERSIDAD

El estado de la cuestión resonó nuevamente en la más reciente Conferencia Regional CRES+5, sostenida en Brasilia en 2024, y luego con un perfil ideológico más claro, en la reunión del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (Enlaces), sostenida en mayo de 2024 en San Luis de la Paz, Argentina, unos meses después. La declaración de la CRES+5 fue clara en la idea de extraer del mercado a la educación superior y los procesos con ella relacionados:

[...] luchar contra la mercantilización de la educación y los procesos de privatización de los sistemas educativos en todos sus niveles, así como promover y garantizar regulaciones y controles que eviten la educación con fines de lucro, porque la educación es un bien público y no es una mercancía (Declaración de la CRES+5, 2024).

Asimismo, se insistió en la necesidad de lograr la soberanía educativa y científica de los países latinoamericanos, lo que, gracias a los gobiernos progresistas de la región, ha comenzado a establecerse en sus regímenes jurídicos y en la política pública implementada y en impulsar modelos de evaluación estatal (no privada) y de internacionalización solidaria.

Sin embargo, Enlaces tuvo como contexto la muy reciente decisión del pueblo argentino de elegir presidente al libertario Javier Milei quien, desde sus primeros días de un gobierno de ultraderecha, arremetió contra la universidad pública y retomó con fuerza la privatización de la educación superior.

En diversas reuniones posteriores (Xalapa, en mayo, y la CUIB en Madrid, en junio), los representantes de países como Brasil, Costa Rica,

Ecuador y, desde luego, Argentina han dejado claro que los procesos de privatización de la educación superior continúan en crecimiento desbordado, abundando en la idea de la pertinencia de crear universidades de élite orientadas a la hiperespecialización del conocimiento y a la innovación; este crecimiento no solamente no ha logrado ser frenado por los gobiernos progresistas, sino que se ha visto alentado por la emergencia de gobiernos neo y ultraliberales como los que actúan en Argentina, Ecuador o El Salvador.¹⁰

Hasta ese punto era posible hipotetizar que la variable independiente que definía el perfil de la universidad en cada país era la orientación política del gobierno en turno. Sin embargo, en la última reunión de Enlaces, sostenida en México (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, noviembre de 2024), la discusión hizo evidente que incluso en países con gobiernos orientados a la izquierda, como son los casos de Chile, México, Colombia y Brasil, el discurso sobre el valor que se otorga a la universidad pública no necesariamente se corresponde con el apoyo estatal que se esperaría desde los congresos hacia este sector y tampoco ha estado exento de ataques o de menosprecio.

No obstante lo anterior, y sin menoscabo de la importancia de las coyunturas políticas, hace tiempo es posible identificar dos grandes tendencias que, de acuerdo con el signo político asumido por los gobiernos en América Latina y en el mundo, enmarcan los perfiles y los objetivos de sendos modelos de universidad. Por lo demás, estas tendencias han sido las que han caracterizado los macrociclos que, desde un punto de vista de la economía política, delinean la modernidad desde las revoluciones burguesas hasta nuestros días: por un lado, un ciclo que, bajo el signo político del liberalismo clásico hasta el neoliberalismo y el populismo de derechas, ha dado como consecuencia efectos de desigualación social justificados en la idea de que la libertad, entendida especialmente

10 Sobre la privatización de la universidad en la región, véase el trabajo de Saforcada, Atairo y Trotta, 2022.

como libertad negativa en el sentido de Berlin,¹¹ y la competencia son condiciones de posibilidad del desarrollo individual y del progreso, bajo la lógica de lo privado, que caracteriza al principio del mercado en la modernidad.¹² Bajo esa lógica de lo privado, los bienes son concebidos como mercancías, deben pertenecerle a quien puede pagarlos, son enajenables, se distribuyen a través de derechos patrimoniales, el dinero o el parentesco (Escalante, 2015). Desde esta tendencia, el principio del Estado queda subordinado a las exigencias del mercado y existe para facilitar su accionar libre de restricciones. La educación, desde la perspectiva neoliberal, debe quedar supeditada a la eficiencia del mercado y a la libertad individual; mientras que los valores relativos a la comunidad y a la justicia social son reemplazados por los principios del mercado y de la elección del cliente-ciudadano (Rizvi y Lingard, 2010).

Por el otro lado, un ciclo que encuentra respaldo en los proyectos con signo ideológico de izquierdas, con efectos de igualación social justificados en la idea de que son la colaboración y las acciones colectivas las condiciones de posibilidad del desarrollo social, bajo la lógica de lo público, que caracteriza al principio del Estado moderno. Bajo la lógica de lo público, los bienes son propiedad común, es decir, son de todas las personas y al mismo tiempo de ninguna. Los bienes comunes no deben

11 Berlin define a la libertad negativa como la *no interferencia* de una o un grupo de personas en una actividad proveniente del arbitrio de una persona. En este sentido, la libertad política es el ámbito de acción de una persona sin que pueda ser obstaculizada legítimamente por otras o por una institución (Berlin, 1988). Esta idea de libertad individual es, también, la que justifica el Estado mínimo del liberalismo económico. Sin embargo, el filósofo critica que la libertad negativa no fomenta la democracia: “Este [sentido de libertad negativa], en general, puede dar una mayor ganancia de la conservación de las libertades civiles de la que dan otros regímenes, y como tal ha sido defendido por quienes creen en el libre albedrío. Pero no hay una necesaria conexión entre la libertad individual y el gobierno democrático” (1988, p. 200).

12 Sin duda, el giro a la derecha que está dando el desencanto neoliberal implica subir la guardia frente al embate que ello ha supuesto para instituciones que han ejercido un contrapeso crítico en la sociedad, como sin duda es el caso de las universidades públicas. Este giro configura una tendencia que se siembra en el temor neoliberal a la democracia y a la crítica (Brown, 2017 y 2022) y continúa hacia la imposición del pensamiento único como parece señalarlo la tendencia a la ultraderecha que siguen hoy varios países en Europa y claramente Argentina en nuestro subcontinente (Applebaum, 2020).

entenderse en términos de teoría económica, sino como “herramientas, actividades, valores, derechos y procesos que benefician a todas las personas” (Locatelli, 2019, p. 123). En el mejor de los casos, son considerados derechos fundamentales y a ellos se accede mediante garantías jurídicas y políticas públicas que se basan en los principios de igualdad –formal y materialmente considerado–, inclusión, indisponibilidad y solidaridad. Esta tendencia a la igualación subordina el principio del mercado al Estado en pos del beneficio colectivo y existe para impulsar la producción y el desarrollo económico con perspectiva social.

Vale decir que ambas tendencias son gobernadas no solamente por una racionalidad de orden material o económico, sino también por proyectos jurídicos que les son afines y una cierta psicología –o psicopolítica– que contribuye a la construcción de redes simbólicas destinadas a producir consensos en torno a ellas.

Los proyectos educativos contemporáneos desarrollados en los últimos treinta años en nuestros países fueron concebidos en el seno del giro más reciente de la tendencia desigualadora, al que reconocemos como neoliberalismo, cuyo efecto colonizador supuso trasladar el quehacer universitario al ámbito del mercado, con la consecuente mercantilización de la educación, pero también del profesorado y del estudiantado, a los que concebía igualmente como mercancías. Por un lado, la descentralización y un modelo de gobernanza sistémica implicaron la recolocación paulatina de la educación pública en el mercado educativo que, como efecto de la competencia con la educación privada, se volvió una entre el resto de las opciones de un mercado educativo dentro del cual el estudiantado, visto como clientela, debía elegir siempre en el ámbito de sus posibilidades económicas y de sus competencias y habilidades académicas (Jurado, 2005).

Por otro lado, el control de los procesos burocráticos desde un conjunto de prácticas propias del mercado, como las del servicio eficiente y el aseguramiento de la calidad, hicieron de las escuelas entidades productivas, o escuelas empresa, lo que hizo posible la injerencia del sector

productivo de distintas formas en el mundo universitario, desdibujando la línea divisoria entre lo público y lo privado, a favor de lo privado: estrangulamiento de la matrícula en las instituciones públicas de educación superior mediante los exámenes de admisión y las cuotas para facilitar el traslado de estudiantes al sector privado de bajo costo; transferencia de fondos públicos para el financiamiento de proyectos privados; incorporación de sistemas de evaluación y acreditación (también privados); intromisión de las empresas en los planes y los programas de estudio a través de la educación Dual; crecimiento del posgrado orientado al fortalecimiento empresarial; sistemas de valoración editorial de revistas y publicaciones científicas con altos costos; un modelo de internacionalización orientado por relaciones de dependencia y bajo la lógica del prestigio, entre otras.¹³ Todas estas transformaciones, afines al propósito de la desigualación social neoliberal, a la reproducción del modelo de trabajo neoliberal en la relación entre mercado educativo y mercado liberal.

Como antes fue planteado, la racionalidad neoliberal se orienta en lo simbólico por una psicología que contribuye a disminuir el malestar y a resignificar la adversidad como “reto” y la competencia como “desafío”, incardinándolas en una suerte de onírica aspiracional vinculada al esfuerzo personal, lo que fomenta el egoísmo y lo valida de cara a la obtención del éxito (González, 2022). Quienes lo consiguen, se benefician hartamente en efecto, no solo en lo económico, sino en el imaginario social por la vía del prestigio. El lenguaje del neoliberalismo, además, está desprovisto de historia y de agencia, esto es, se presenta en el espacio público como un hecho inevitable, constantemente presente y que no tiene responsables; por tanto, evade las preguntas sobre la responsabilidad de

13 Didriksson *et al.* (2016) distinguen dos etapas del proceso de privatización de la educación superior: “La primera [...] ha propiciado la expansión acelerada de pequeños centros de educación superior cuya oferta profesional se centra en carreras que no requieren laboratorios, talleres ni instalaciones especializadas. La segunda tendencia ha ganado presencia en los últimos quince años y su principal característica es la mercantilización transnacional impulsada por proveedores extranjeros, que operan en el marco de los acuerdos comerciales con la Organización Mundial del Comercio (p. 12).

los acontecimientos, los motivos de las acciones o sobre si es posible un cambio (Fairclough, 2000). Por eso, quizá, esa misma psicología neoliberal terminó convenciendo a muchas personas, entre autoridades y expertas beneficiadas del modelo, de que ese debía ser el camino para la educación y en especial para la educación superior en nuestros países.

Por el otro lado, respondiendo más a las tendencias de corte igualador, el rumbo seguido por los gobiernos alineados a la izquierda en América Latina apunta hacia un horizonte distinto para la educación superior (opuesto o, al menos, completamente divergente) respecto del modelo neoliberal. Un buen ejemplo es México donde, desde 2018, se ha comenzado a construir un modelo educativo que es radicalmente distinto al de los últimos treinta años en la medida en que se sostiene en un conjunto de valores asociados a lo público, dando prioridad a la colaboración y al empeño colectivo por encima de la competencia individual, a la igualdad material en el seno de la diversidad cultural, sexual, social y ambiental, por medio de la inclusión y la interculturalidad, como principios de integración social (Ley General de Educación Superior, 2021). Ello supone una apuesta por un trabajo interinstitucional organizado bajo un esquema de gobernabilidad solidaria que recupera la rectoría del Estado en la materia y que trabaja como sistema para identificar y compensar las adversidades contextuales y el diferencial económico, político y cultural existente entre las IES del país, a favor de las que más apoyo necesitan:

El principio de equidad se expresa en primera instancia en el incremento de las posibilidades de acceso a la educación superior, pero no se queda ahí. Requiere que se asuman las medidas necesarias para corregir los factores estructurales y de vulnerabilidad social que inciden en el aprovechamiento de las oportunidades educativas y establecer las medidas de mitigación o corrección necesarias para que este aprovechamiento pueda darse en condiciones óptimas (Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior [PNEAES], 2022).

Esta gobernabilidad solidaria debe contribuir a la elaboración de una planeación coordinada entre los ámbitos federal, estatal y local que permita discutir, con una perspectiva que prioriza el beneficio común, cuestiones tales como la mejor distribución del talento en carreras y opciones terminales vinculadas estratégicamente con la agenda del desarrollo nacional o las políticas de financiamiento que son necesarias para la realización efectiva de la educación superior como un derecho humano fundamental, que es como el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, desde 2019, la considera.

Vale decir que esta última cuestión es central, pues es la principal razón para deconstruir los procesos de mercantilización que marcaron las políticas educativas del régimen anterior, algunas de las cuales siguen vigentes, porque no ha sido posible aún desprenderse del todo de ellas, pero también porque reduce los márgenes de discrecionalidad para la educación privada y la somete a los propósitos de la política pública en temas centrales como la evaluación y la acreditación o el marco nacional de cualificaciones y transferencia de créditos. También orienta esta consideración de la educación superior como derecho fundamental el destino de los fondos públicos, lo que evita el traslado de dinero público hacia proyectos privados. En tanto derecho humano fundamental, la educación constituye una obligación del Estado para con quienes son ahora considerados sujetos de este derecho, los cuales, en tanto que tales, han sido concebidos como profesionales académica y científicamente solventes, pero, sobre todo, como ciudadanos plenos, respetuosos de la diversidad, solidarios, productores de pensamiento crítico y de prácticas transformadoras destinadas de modo prioritario al beneficio común. Por eso, parcelas de atención que se han vuelto parte de la vida de las IES, como la internacionalización y la evaluación y acreditación, están siendo recuperadas con visión de Estado y reorientadas hacia la consecución de estos fines.

EL DESTINO (¿INCIERTO?) DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

De modo que a la pregunta que titula esta breve reflexión, habría que responder colocando como horizonte estos dos modelos de educación superior que obedecen igualmente a dos modelos de universidad: uno destinado a la desigualación social, a la consolidación de las asimetrías sociales, a la construcción de nuevas servidumbres al servicio del beneficio individual con fines de consolidación empresarial; en fin, una universidad orientada al mercado que, por otro lado, continúa los lazos de la dependencia y la subordinación epistemológica, tecnológica y científica con las economías centrales. O bien un modelo de institución que busca, por el contrario, abatir la desigualdad, promover los valores del humanismo, la cultura de la paz y la colaboración, mover prioritariamente las colectividades hacia el beneficio común. En fin, una universidad orientada hacia la comunidad, que rescata nuestra identidad y nos coloca en relación horizontal con otras visiones del mundo, que nos permite aprender, pero también aportar y conseguir la soberanía académica y científica hacia nuestra autonomía epistémica y de investigación.

Por las razones que aquí se han expresado, es sostenible concluir que, aunque a veces se piensa que estos modelos son complementarios, en la medida en la que sirven a fines divergentes, resultan en realidad incompatibles, y la prueba de ello se puede observar en el efecto de colonización de lo público desde lo privado, que señalan múltiples espacios con sus respectivas prácticas en las que la racionalidad neoliberal continúa inserta en el mundo de nuestras universidades. Desafortunadamente, sigue siendo común escuchar que se apele a la eficiencia como justificación de la transferencia de los servicios públicos al sector privado y, de esta manera, darle mayores opciones al consumidor (Rizvi y Lingard, 2010).

Falta mucho por hacer para desarrollar en los hechos lo que en el plano legal de incipiente implementación se ha logrado, pero el camino

ya fue iniciado y, de hecho, queda un largo trecho que debe seguir siendo pensado en términos de resistencia. En el contexto de países heridos por la desigualdad, la violencia, el epistemicidio y el colonialismo, como es el caso de los nuestros, construir Estados progresistas y, por ende, universidades que contribuyan a la formación de sociedades igualmente progresistas debería ser un imperativo moral y no solamente una opción política.

De ahí que el vínculo entre universidad y democracia resulte fundamental, en la medida en la que solo desde la plena convicción en torno al tipo de sociedad que queremos construir será posible lograr un modelo de universidad que le resulte correspondiente: una universidad sostenida en el pensamiento crítico, en el compromiso social y en la claridad del valor de lo público, porque solo así será posible resistir la seducción de la psicopolítica neoliberal y asumir el destino de nuestros países y sus universidades en nuestras propias manos.

REFERENCIAS

- APPLEBAUM, A. (2022). *El ocaso de la democracia. La seducción del autoritarismo*. México: Debate.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) (2023). *La responsabilidad social de las instituciones de educación superior mexicanas durante la pandemia por covid-19*. ANUIES.
- BERLIN, I. (1988). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Alianza.
- BROWN, W. (2020). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- BROWN, W. (2017). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- CONSTITUCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (24 de julio de 2024). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/constitution>

- DECLARACIÓN DE LA CRES+5 (15 de marzo de 2024). En Reunión de seguimiento de la Conferencia Regional de Educación. Conferencia Regional de Educación Superior (CRES+5). https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/04/Declaracion-CRES5_ES.pdf
- DIDRIKSSON, A., A. Herrera, L. Villafán, B. Huerta y D. Torres (2016). De la privatización a la mercantilización de la educación superior. México: UNAM/IISUE.
- ESCALANTE, F. (2015). *Historia mínima del neoliberalismo*. México: Colmex.
- FAIRCLOUGH, N. (2000). Representaciones del cambio en el discurso neoliberal. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 16, 13-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=165324>
- GALEANO, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. 76a. ed., Siglo Veintiuno.
- GONZÁLEZ, L. (2022). Derechos humanos, entre libertad e igualdad: los dispositivos de la desigualación neoliberal. En L. González, M. Hernández y J. Verdín (coords.). *Once años de un nuevo paradigma de derechos humanos para México: reflexiones interdisciplinarias sobre la reforma constitucional de 2011*. México: Ubijus.
- HAUSBERGER, B. (2018). *Historia mínima de la globalización temprana*. El Colegio de México.
- JURADO, C. (2005). Globalización y privatización de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), julio-diciembre, 21-29.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (20 de abril de 2021). *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- LOCATELLI, R. (2019). *Reframing Education as a Public and Common Good*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-24801-7>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo>

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2010). *Communiqué. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, 9(2), 3-6. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116720?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-a75a1600-12e3-4ba8-af9a-7ef1518dc39b>
- POLÍTICA NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PNEAES) (2 de diciembre de 2022). Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Pública. Secretaría de Educación Pública. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/politica_nacional.pdf
- RIZVI, F. y B. Lingard (2010). *Globalizing Education Policy*. Routledge.
- SAAD-FILHO, A. (2020). De la covid-19 al fin del neoliberalismo. *El Trimestre Económico*, 87(348[4]), 1211-1229. <https://www.jstor.org/stable/45406696>
- SAFORCADA, F., D. Atairo y L. Trotta (2022). *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Clacso/IEC-Conadu.
- SÁNCHEZ QUINTERO, J. (2018). *Educación y administración en un mundo globalizado*. Universidad del Magdalena.
- VALLE, D. del y D. Perrota (2023). *Internacionalización universitaria y movilización política*. Buenos Aires: Clacso/IEC-Conadu.
- WALLERSTEIN, I. (2014). *El moderno sistema mundial. El liberalismo centralista triunfante 1789-1914*. Siglo Veintiuno.

SEGUNDA PARTE
LOS DILEMAS DE LA UNIVERSIDAD MEXICANA

PERSPECTIVA DE LAS UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANAS

GUADALUPE OLIVIER TÉLLEZ¹

INTRODUCCIÓN

LAS UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR siguen siendo la gran apuesta de los gobiernos para el desarrollo del país. Lo son no solamente porque en ellas se deposita el valor de la formación profesional y el soporte que impulsa la economía, sino porque también representan el fundamento de la masa crítica de una nación, especialmente en la educación pública. En países como México, el gran fortalecimiento de la educación superior de carácter público y laico ha significado a lo largo de los siglos xx y xxi uno de los principales bastiones del progreso democrático. Sin embargo, sus principales retos en la actualidad son la absorción, la retención y la cobertura, a pesar de los grandes avances observados en los años recientes.

En este capítulo me interesa destacar un panorama general del sistema de educación superior, en el que no solo se incluyen las universidades sino también las instituciones de educación superior en su conjunto, que permita visualizar la complejidad del sistema. Por ello se resalta algunos datos que permitan comprender cómo se encuentra en la actualidad y ubicarlo en un contexto internacional más amplio, con la finalidad de que puedan puntualizarse aspectos clave del cambio en las políticas educativas. Finalmente, hacer una reflexión sobre aspectos que quedan por

1 Socióloga de la educación. Maestra y doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional.

atender, principalmente sobre el papel social que el sistema juega hoy en día. De tal manera, mi exposición pretende abarcar 4 rubros: 1) estructura del Sistema de Educación Superior mexicano, 2) características de la matrícula, 3) algunas consideraciones sobre el financiamiento y 4) aspectos que ubiquen una discusión sobre las políticas de equidad al ser uno de los ejes prioritarios del actual gobierno, concentrándome solamente en el relativo al enfoque de género.

ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANO

Para un análisis del estado de la educación superior en México, en el marco de la reorientación de la política educativa sustentada en un nuevo modelo de gobierno, es importante considerar los fundamentos normativos que orientan la política para este subsistema, principalmente los siguientes: 1) la Ley General de Educación, reformada en el 2019; 2) la Ley Reglamentaria sobre Mejora Continua de la Educación; 3) la Ley General del Sistema de Carrera de las Maestras y los Maestros; 4) la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación; y 5) la Ley General de Educación Superior, puesta en marcha en 2021 (*Diario Oficial de la Federación*, 2021) con sus diferentes vertientes normativas, por ejemplo la que define el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (Conaces) instalado el 18 de agosto de 2021 y, de manera muy importante, el Plan Nacional de Igualdad de Género (PNIG).²

Existen otros fundamentos orientadores donde se transita de un enfoque que planteaba la racionalidad, la competitividad, la apertura a la inversión privada a través de mecanismos de desregulación, alentando

2 Entre otros programas que se desprenden del marco normativo, se encuentran el nuevo modelo de financiamiento para la Educación Superior pública, el nuevo Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, el Programa de Ampliación de la Oferta de Educación Superior, el Programa Nacional de Educación Superior, la instalación de las Comisiones estatales para la Planeación de la Educación Superior (Coepes) y el Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal.

el individualismo, la recompensa por mérito, la evaluación y la vinculación con el aparato productivo, por mencionar algunos, hacia un enfoque que plantea a la educación superior como un derecho cuyo eje orientador es la noción de equidad. Desde este planteamiento, el modelo que se presume deberá regir a nuestras instituciones se basa en subsanar las desigualdades sociales, regionales y económicas, de modo que nuestras instituciones no propendan a ser un componente más de polarización social.

Por ende, hay un giro importante donde el mercado ya no se concibe como el articulador del desarrollo y de las prioridades nacionales, sino que el Estado y las instancias de gobierno se colocan como garantes de los derechos humanos, al articularse con las necesidades de la sociedad. La sustitución de la idea de calidad educativa, que fundamentó en años pasados la perspectiva de la evaluación de logros asociados al mercado, cambia en la política educativa vigente por la noción de excelencia, la cual se define como el máximo logro de aprendizajes. Además de ello, algo importante que se incorpora en el enunciado es el desarrollo del pensamiento crítico y de orientación humanista. Este es un giro esencial en la política educativa que reorienta todos los subsistemas que confirman la estructura educativa formal del país (*Diario Oficial*, 2020).

Especialmente en la educación superior, la pluralidad de instituciones, con sustentos normativos, misión educativa y propósitos formativos tan diversos, obliga a reflexionar sobre cómo es que esta reorientación del sistema ha podido aplicarse, o, en todo caso, en qué nivel de avance del proyecto educativo general cada institución educativa accede o limita su incorporación a una transformación educativa más radicalizada. Los cambios, efectivamente, se han mostrado paulatinos y en algunos casos con resistencias que, de manera natural, se gestan en todo planteamiento de cambio institucional. El logro de consenso ha pasado del orden de autoridad, a través de organismos como el Conaces, a las instancias de operación de las instituciones, con las particularidades y los retos que la implementación de las políticas educativas trae consigo (Conaces, 2022).

Esto implica, de entrada, entender que el sistema de educación superior mexicano es diverso, heterogéneo, complejo y desigual. Lo es en sus diferentes dimensiones: lo organizacional, su tipo de integración entre el propio sistema, su financiamiento, cobertura, transparencia, entre otros asuntos que desbordan los esfuerzos de clasificación. No solo lo es por el tipo de dispersión financiera y por los marcos normativos específicos que permiten o limitan la obtención y el ejercicio de los recursos para operar conforme a las funciones sustantivas que definen a las Instituciones de Educación Superior (IES). Lo es también por la diversidad de concepciones, ideas y expectativas sociales que rodean a las instituciones, y también por el lugar que ocupan en torno a su relevancia social y política, el cual tienen adjudicado en el marco federal o estatal, lo que a la postre orienta el lugar que ocupan las instituciones en un régimen determinado. Hay que subrayar el anclaje social de las instituciones en los contextos específicos donde se desarrollan, y este no es un factor menor, pues opera de manera muy importante en el desarrollo regional. Lo anterior implica tomar en cuenta, para un análisis más detallado de la dinámica del Sistema de Educación Superior (SES), que existe una multiplicidad de culturas políticas, campos de negociación, confrontaciones internas y externas en las instituciones que nos muestran límites para generar frentes comunes que permitan la articulación más o menos armónica del SES. No es solamente la estructuración de la política educativa en sí misma. Es la historia también de la configuración del sistema, las formas de su desarrollo en el tiempo y los intereses políticos y económicos circundantes que han marcado los caminos de cada institución y su relación relativa o nula entre las IES y el conjunto del sistema educativo mexicano.

El mapa de las instituciones de educación superior es complejo y, por la diversidad de sus fundamentos jurídicos particulares, el asunto del financiamiento es desigual. Al respecto hay que entender que el sistema de educación superior responde a una caracterización peculiar según los criterios de clasificación. Sin embargo, para atenernos a la

configuración oficial, podemos decir que en la actualidad el sistema está compuesto por más de una veintena de tipos de institución. Partiré, con fines explicativos, de lo general a lo particular. En México se distinguen dos grandes agrupaciones por tipo de sostenimiento: instituciones de educación superior públicas e instituciones de educación superior particulares, también llamadas privadas, aunque sabemos que su denominación oficial es particular o particulares.

Las IES públicas están conformadas por 98 universidades públicas federales, 36 universidades públicas estatales y 23 universidades con apoyo solidario. Estas son creadas por decretos de los congresos locales; son instituciones básicamente estatales y, como organismos públicos descentralizados, autónomos. Para mayor claridad, un ejemplo de este tipo de instituciones son el Instituto Campechano, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, El Colegio de Chihuahua, la Universidad Estatal del Valle de Ecatepec, la Universidad Estatal del Valle de Toluca, la Universidad Mexiquense del Bicentenario, la Universidad de la Ciénega de Michoacán de Ocampo, entre otras (Subsecretaría de Educación Superior, 2024). Por otro lado, están los 256 Institutos Tecnológicos en total, de los cuales existen 6 Centros de investigación, 128 Institutos Técnicos Federales y 122 Institutos Tecnológicos Descentralizados. No deben confundirse estos institutos con las 121 Universidades tecnológicas, y las 63 Universidades politécnicas. Al mismo tiempo, conforman el SES las 13 Universidades interculturales, las 295 escuelas de Educación normal y los 39 Centros públicos de investigación (Subsecretaría de Educación Superior, 2024). También 196 instituciones clasificadas como otras IES públicas que se distinguen entre 12 tipos distintos: 100 Universidades para el Bienestar Benito Juárez; 1 Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía; 2 Institutos de educación militar; 15 Escuelas en materia judicial, seguridad e impartición de justicia; 16 Escuelas en bellas artes; 11 Escuelas en salud; 1 Escuela de educación de adultos en América Latina y el Caribe; 2 Escuelas en antropología e historia; 2 Escuelas en deportes; 1 Escuela en

Marina Mercante y otras 33 escuelas no claramente identificadas (véase el cuadro 1).

CUADRO 1. Sistema de Educación Superior mexicano

IES PÚBLICAS	IES PARTICULARES
98 Universidades federales	3252 instituciones entre Universidades, Institutos y Escuelas
36 Universidades estatales	134 Escuelas Normales
23 Universidades con apoyo solidario	
256 Institutos Tecnológicos 6 Centros de investigación 128 Institutos Técnicos Federales 122 Institutos Tecnológicos Descentralizados	-
121 Universidades Tecnológicas	-
63 Universidades Politécnicas	-
13 Universidades Interculturales	-
295 Escuelas de Educación Normal	-
39 Centros públicos de investigación	-
196 Instituciones otras 100 Universidades para el Bienestar Benito Juárez 1 Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía 2 Institutos de educación militar 15 Escuelas en materia judicial, seguridad e impartición de justicia 16 Escuelas en bellas artes 11 Escuelas en salud 1 Escuela de educación de adultos en América Latina y el Caribe 2 Escuelas en antropología e historia	-

IES PÚBLICAS	IES PARTICULARES
2 Escuelas en deportes	
1 Escuela en marina mercante	
33 Escuelas no claramente identificadas	
Subtotal: 1 134	Subtotal: 3 386
Total: 4 520 Instituciones de Educación Superior	

FUENTE: elaboración propia.

En su conjunto el SES está conformado por 1 134 instituciones de carácter público que se suman a las 3 386 instituciones de educación superior de tipo particular, con diferencias sustanciales tanto en matrícula como en oferta profesional y de posgrado. Aquí se incluyen también las 134 escuelas normales particulares, lo que da un total de 4 520 instituciones. Como puede constatar, la diversidad institucional es muy grande. Esto muestra retos importantes para la implementación de políticas educativas que respondan de manera simultánea y acorde a los tiempos que requieren las necesidades de formación (Subsecretaría de Educación Superior, 2024).

ALGUNOS DATOS RELEVANTES SOBRE EL COMPORTAMIENTO DE LA MATRÍCULA

La matrícula total del SES es de 5 192 618 estudiantes, con ambos tipos de sostenimiento, en modalidad escolarizada y no escolarizada, y posgrado. Y aunque, como pudo distinguirse en el apartado anterior, hay un mayor número de instituciones de tipo particular, esta apenas concentra 36.8% de la matrícula, y las instituciones públicas atienden a 63.2% del estudiantado. En nuestro país, pese a la expansión de los programas de posgrado, aún tenemos una deuda en ese nivel, pues solamente 8.5% de la matrícula total se encuentra en algún programa de este tipo. Además de ello, 50% aproximadamente es atendido en una institución de tipo particular (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023a).

En el conjunto del sistema se encuentran cifras de 88.8% de absorción total, en las diferentes modalidades de enseñanza de la educación superior: técnico superior, normal y licenciatura, frente a 43.5% de cobertura total en estudiantes de 18 a 22 años. Es importante destacar que la mayor cobertura sigue prevaleciendo en las modalidades escolarizadas; pero, si incluimos en estas cifras la variable del posgrado, la cobertura se reduce a 30.8%. En un contraste con América Latina, podemos ver que Argentina, por ejemplo, cuenta con una cobertura en educación superior de 95%; Chile, de 93%; Brasil y Colombia superan 55%, y México queda muy por debajo de países que están en condiciones de desarrollo similares al nuestro, como Brasil y otros, que incluso se encuentran por debajo, asunto que debe colocarnos en una reflexión importante (SITEAL [Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina]-UNESCO, 2024).

A pesar de ello, es necesario decir que, en términos de abandono, el pico más alto, de 8.8% aproximadamente, se ubicó en el ciclo 2020-2021, que corresponde a la crisis más importante de la pandemia. Aquí es importante destacar que en las instituciones de tipo particular se mostró el abandono más pronunciado en este periodo: de 12.9% más que en las instituciones públicas. Actualmente, el abandono escolar total se encuentra en 7.1% (SEP, 2023a). Además del indicador de abandono, existen otros dos muy importantes implicados en el comportamiento de la matrícula, la absorción y la cobertura. La absorción se entiende con respecto al estudiantado que egresa del ciclo inmediato anterior en un cálculo por cada 100, y la cobertura es un indicador respecto a la cohorte de edad de la población escolar de quienes deberían estar en ese nivel y ciclo escolar, también en un cálculo por cada cien.

Los diez primeros lugares de absorción total se encuentran en las siguientes entidades federativas: 1) Ciudad de México, 129.4%; 2) Sinaloa, 128.2%; 3) Sonora, 116.3%; 4) Coahuila, 107.7%; 5) Querétaro, 107.6%; 6) Aguascalientes, 107.4%; 7) Yucatán, 107.0%; 8) Tamaulipas, 106.9%; 9) Colima, 106.9%; Campeche, 105.8%; y 10) Nayarit, 101.9%. En cuan-

to a Cobertura total, las diez primeras cifras se encuentran en las siguientes entidades: 1) Ciudad de México, 120.8%; 2) Nuevo León, 55.9%; 3) Sinaloa, 55.8%; 4) Puebla, 52.7%; 5) Querétaro, 46.4%, 6) Aguascalientes, 46.1%; 7) Coahuila, 45.4%; 8) Sonora, 44.9%; 9) Tabasco, 44.5%; y 10) Yucatán y Baja California con 44.2% (SEP, 2023a). Es necesario acotar que, aunque ha mejorado el rubro de absorción, la cobertura aún sigue siendo un tema pendiente para nuestro país.

Por ejemplo, en el estado de Veracruz se tiene una buena absorción total en términos generales, que se encuentra en 87.9%, más o menos el de la media nacional, que se encuentra en 88.8%. Hay que decir que, en Veracruz, la absorción es mayor en los hombres (de 88.4%) que en las mujeres (87.5%). Sin embargo, en términos de cobertura total, cuenta con 34.3%, donde se presenta una cobertura mayor en mujeres (37%) que en los hombres (31.8%). La cobertura nacional total es de 43.5%; 47% en las mujeres y 40.1% en los hombres (SEP, 2023a).

Volviendo a las cifras nacionales, hay que señalar que México ha transitado a una feminización de la matrícula cuya creciente ha sido paulatina desde hace varias décadas. De la matrícula que al inicio de este apartado señalamos (5 192 618 estudiantes), con datos recientes de 2023, vemos que 2 749 562 son mujeres y 2 403 056 son hombres. Como puede observarse, hay 346 506 más estudiantes mujeres en la educación superior. Y, aunque aún no contamos con las cifras de cierre al 2024, existe un cálculo de la propia Subsecretaría de Educación Superior que prevé alrededor de 5.5 millones, de los cuales 3.7 millones se atenderían en instituciones de tipo público y 1.8 millones por instituciones de tipo particular (SEP, 2023b).

Incluso en el posgrado, donde actualmente hay 437 965 personas matriculadas, hay 63 339 más mujeres que hombres. El 91.5% del estudiantado nacional se encuentra en el nivel de licenciatura y solo 8.5%, en el posgrado. La matrícula de instituciones públicas representa 63.2% de los alumnos, mientras que 36.8% restante corresponde a escuelas particulares. En cuanto al subsistema de las Universidades Públicas Estatales

(UPES), incrementó la matrícula en relación con el ciclo escolar anterior, con 12 371 estudiantes más. Las escuelas normales y la Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM) tuvieron un crecimiento en su matrícula equivalente a 4.3% y 5.7%, respectivamente (SEP, 2023b).

Respecto a las Universidades Interculturales, se observa un incremento de 13% de la matrícula. Pasó de 18 730 estudiantes a 21 167, respecto al ciclo escolar 2021-2022. Aquí hay que señalar la creación, en 2019, de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. Cuentan con alrededor de 63 000 estudiantes, con 1 369 docentes, con 197 sedes educativas en 31 entidades del país, excepto Baja California Sur. Estas instituciones han apoyado la apuesta por el crecimiento del sistema disminuyendo las movilizaciones por el acceso a la educación universitaria, como se ha podido constatar desde la creación de los programas de Rechazo Cero y Tú decides, y la inscripción de aspirantes al Registro Nacional de Opciones para la Educación Superior (Renoos).

Frente a estos datos generales, habría que hacer un análisis más fino de cuáles han sido los cambios sustantivos en el sistema de educación superior en los últimos cinco años. O bien si lo que podemos distinguir es un conjunto de acciones que plantearán un parteaguas para el futuro inmediato. En virtud de ello, vemos viejos problemas que siguen enraizados en las instituciones. El sistema de evaluación por méritos, por ejemplo, sigue presente en las preocupaciones de instituciones y del personal académico, frente a una contención evidente del presupuesto destinado a las IES. Y en términos concretos, en los modelos de ingreso, pese a su reciente discusión sobre formas renovadas de concebir el acceso a la educación superior, subsisten resistencias a modificar los modelos tradicionales por examen de conocimientos.

CUESTIONES DE FINANCIAMIENTO

El tema del financiamiento ordinario se ha convertido en el centro de las disputas en las instituciones de educación superior y está atravesado

por dos grandes planteamientos normativos del actual gobierno: el de la Ley Federal de Austeridad Republicana (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019) y la Ley General del Sistema Nacional Anticorrupción (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2020). Ambas han sido pinzas que han reordenado el campo de negociación de las instituciones, la rendición de cuentas y, en algunos casos, el propio ejercicio presupuestario. La presencia del tema de la gratuidad en la LGES ha planteado en algunas instituciones un tema de gran preocupación si el hecho es que no hay suficiente presupuesto para lograr las mínimas condiciones de operación para el logro de las metas de excelencia educativa. Como ya se ha señalado, el sistema de educación superior es sumamente heterogéneo. Cualquier aproximación a un balance sobre el sistema debe considerar la pluralidad, diferenciación y consecuente desigualdad que prevalece, y tratar de comprender desde una perspectiva situada los contextos particulares en los que cada institución se desarrolla.

Empero, habrá que poner el foco de atención en aspectos generales clave. Por ejemplo, dentro del conjunto del sistema educativo nacional se observa que la brecha de desigualdad más pronunciada se encuentra en la educación superior, a la que solo cuatro de cada 10 jóvenes, de entre 18 y 24 años, pueden acceder. Hablamos de 43.5%, cifra poco superior a la de 2018, que fue de 40%. Recordemos que la meta sexenal era llegar a 50 %. Además, solo 14% de los estudiantes en las universidades públicas proviene del primer quintil de ingresos, es decir, los más pobres, mientras que 41% pertenece a los dos quintiles más ricos, según datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gasto de los Hogares (INEGI, 2023).

El Paquete Económico para el ejercicio fiscal 2024 propone un gasto neto de más de 9 000 millones de pesos, es decir, un aumento de 4.2 % en términos reales (ajustado por la inflación) respecto al presupuesto de 2023. Un aspecto que sobresale en el Paquete Económico para el ejercicio fiscal 2024 es que se continúa con la eliminación de los fondos de financiamiento extraordinario destinados al fortalecimiento de la edu-

cación superior. Esta política ha prevalecido desde 2016, en la cual los recursos extraordinarios asignados a todos los subsistemas de educación superior han experimentado una disminución constante cada año. Especialmente los fondos y los programas destinados a las Universidades Públicas Estatales, las Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario y las Universidades Interculturales, todas las cuales han sufrido un recorte importante (99% en términos reales), disminuyendo de 11 612 millones de pesos en 2016 a tan solo 117 millones en 2024 (Presidencia de la República, 2023).

Por otro lado, aunque hay que decir que el gasto por estudiante en el gobierno de Enrique Peña Nieto, que cayó en 2015 de 54 392 pesos a 51 227 pesos en 2018, actualmente ronda los 55 800 pesos, según datos de 2023. En cuanto al gasto ejercido en el Fondo de aportaciones para la nómina y gasto operativo, aquí tenemos una disminución; en 2016 se ejercieron 354 956 millones de pesos y en 2023, 206 919 millones de pesos (Presidencia de la República, 2023). Aquí habría que analizar el tipo de impacto de esta reducción en cada institución y a qué rubro en específico corresponde. Entre las universidades federales, las instituciones de educación superior que más incrementan porcentualmente su presupuesto son: el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI) con una variación real de 5.4%, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con 4.4%, y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con 1.3%. La UNAM, con 2 759.3 millones de pesos adicionales, solo aumenta 0.9 % en términos reales (Moreno y Cedillo, 2023).

Además, el PPEF para 2024 continúa con la eliminación de prácticamente todos los fondos de financiamiento extraordinario destinados al fortalecimiento de la educación superior. Desde 2016, los recursos extraordinarios asignados a todos los subsistemas de educación superior han experimentado una disminución constante año tras año. En cuanto al gasto gubernamental total por estudiante en México, aún queda en niveles muy bajos, en comparación con los miembros de la OCDE. El país con mayor inversión es Luxemburgo, con 48 249.5 de dólares, mientras

México otorga solamente 6 137.3 de dólares, cuando el promedio de la OCDE es de 14 838.8 de dólares. Nuestro país queda por debajo de países de América Latina, así como miembros de la OCDE como Brasil, que invierte 14 735.4 de dólares; Costa Rica, con 12 636.4 de dólares; y Chile, con 9 891.8 de dólares (SITEAL-UNESCO, 2024).

Varias preguntas quedan para discutir con los datos aquí vertidos en una intersección entre el comportamiento de la matrícula y las contenciones financieras, que pueden ser desde las más obvias como cuestionar qué tipo de impacto sufren las instituciones para desarrollar sus funciones sustantivas, hasta preguntarse por el tipo de efectos que estas políticas han logrado o no respecto al saneamiento y transparencia de las finanzas públicas y, al mismo tiempo, cuáles son las tendencias que van a marcar las rutas del plano de la gestión institucional en los próximos años, qué nuevos o redefinidos esquemas se plantearán ante la diferenciación y heterogeneidad institucional y, en este marco, cómo se proyecta el papel social de las instituciones de educación superior y qué proceso inercial de crecimiento y regulación habrá que observar en el sector de instituciones particulares que permita un diálogo más integral del sistema, no solo del de educación superior, sino del sistema educativo en su conjunto.

EL PROBLEMA DE LA EQUIDAD CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Este rubro ha sido uno de los temas más sensibles en los últimos años en las instituciones de educación superior, especialmente en las universidades. Las desigualdades de género y los entornos de violencia no son, desde luego, los únicos asuntos que atañen a los problemas de la equidad. En efecto, se refiere a una problemática que desborda el ámbito educativo y se coloca como un problema prioritario de connotaciones sociales más amplias. Pero, aunque la feminización de la matrícula pudiera darnos un mensaje erróneo respecto a que hemos resuelto los retos de la equidad para las mujeres en el tema educativo, el tema a analizar es de qué manera se presenta esta incorporación.

Según datos del Sistema de Información de Tendencias de Educación en América Latina de la UNESCO, en la región las mujeres tienen una ligera ventaja sobre los hombres en cuanto a la conclusión de estudios hasta la secundaria. Pero conforme van avanzando los grados escolares, las cifras se revierten poco a poco. En datos disponibles de 2020, las cifras son devastadoras para las adolescentes y jóvenes, pues los datos comparativos entre hombres y mujeres que no estudian ni tienen un trabajo remunerado arrojan una diferencia muy amplia. Este es otro indicador que pone en su lugar el otro lado de la moneda, que contrasta con los datos que hemos venido observando sobre la absorción y la cobertura. El punto crucial es que uno de los países de América Latina con mayor brecha entre hombres y mujeres es México, a pesar de las cifras positivas que observamos en los apartados anteriores. Analicemos el cuadro siguiente.

CUADRO 2. Porcentaje de adolescentes y jóvenes que no estudian ni cuentan con trabajo remunerado, por sexo en 9 países de América Latina, 2020

PAÍS	HOMBRES	MUJERES	DIFERENCIA EN PUNTOS
Argentina	8	14	6
Bolivia	4	10	6
Brasil	7	15	8
Costa Rica	7	12	5
Chile	10	14	4
República Dominicana	16	25	9
México	4	20	16
Paraguay	5	14	9
Perú	10	13	3

FUENTE: SITEAL-UNESCO, 2020.

Y aunque en términos de datos duros pueda existir una paridad aceptable, esto no significa que en los hechos no existan interacciones y otros procesos que implícitamente fomentan la discriminación hacia las mujeres. Su inclusión en los espacios educativos no necesariamente se traduce en interacciones igualitarias. Por ende, hay que considerar factores como el logro educativo, la participación en cargos de responsabilidad institucional y procesos diversos de violencia física y simbólica como tres de los componentes centrales que han sido referentes en los indicadores internacionales para determinar la desigualdad de género en educación. En efecto, se trata de entender el comportamiento de las interacciones, de los rasgos culturales que prevalecen y que a la larga producen un flujo no necesariamente exitoso entre el marco cultural específico de cada país, la definición de políticas con enfoque de género y la toma de decisiones en el terreno de la política educativa.

El índice de paridad de género ha sido utilizado, especialmente por la UNESCO, para medir el acceso relativo de hombres y mujeres a la educación.³ En términos del acceso, hay índices adecuados de paridad al menos hasta el segundo ciclo de nivel secundaria en todos los países. El problema comienza a aparecer en indicadores como el de logro educativo. Por ejemplo, las niñas de nivel secundario muestran en la región mayores logros en lectura y menores en matemáticas. Este resultado, contrariamente a lo que por décadas justificaba las diferencias de aprendizajes como de tipo “masculino” o “femenino”, muestra más bien un arraigo de estereotipos de género que tienden a desarrollar en niños y en niñas ciertos anclajes disciplinarios en su formación (Del Río, Strasser y Superreguy, 2016).

El impacto de los estereotipos de género en la educación impacta sustancialmente en la elección y el desempeño profesional. El porcenta-

3 El índice de paridad de género se va a calcular en la división del valor que se le coloca al indicador para las mujeres y niñas por el indicador analizado para hombres o niños. Cuando el resultado es un valor inferior a, las diferencias son a favor de las mujeres o niñas. Los países considerados con paridad de género son aquellos cuyos valores se encuentran entre 0.97 y 1.03 (UNESCO, 2016b).

je de mujeres que estudian carreras relacionadas con la tecnología o ingenierías es minoritario. Perú alcanza los niveles más altos de la región en la incorporación de las mujeres en estos ámbitos, donde excepcionalmente se mantiene en 50% en carreras relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y 47% en las ingenierías. Los niveles más bajos los tiene Chile, con solo 13% de mujeres incorporadas a carreras relacionadas con las TIC, y 18% en ingenierías. Brasil presenta un comportamiento muy diferente, pues muestra uno de los índices más bajos en incorporación de las mujeres en carreras vinculadas a las TIC: solo 15%, mientras 37% lo hace en ingenierías, porcentaje que supera a otros países en este rubro. Los países con índices más altos en estas formaciones, además de Perú, son Panamá (44% en TIC y 40% en ingenierías), República Dominicana (39% en TIC y 38% en ingenierías) y Cuba (33% en TIC y 42% en ingenierías). México cuenta con 28% en TIC y 28% en ingenierías, y, aunque no es de los índices más bajos, sí se encuentra entre los últimos lugares. El promedio en América Latina es de solo 28.4% de mujeres que se gradúan de carreras vinculadas a las TIC, y 32.7% a las ingenierías, a la fabricación y a la construcción. México queda por debajo en este rubro (SITEAL-UNESCO, 2020).

Una reflexión muy apretada sobre estas cifras es que, si bien es cierto que ha habido un esfuerzo sostenido en el que se refleja un incremento de las mujeres con estudios superiores, es necesario hacer una revisión más profunda de los mecanismos de desigualdad y de las relaciones interinstitucionales, a fin de que se propenda a desarrollar las mejores condiciones para la absorción, cobertura, desempeño y logro educativo de las mujeres y de otros grupos en vulnerabilidad, por supuesto.

Aún hay mucho por hacer en cuanto a que estas formaciones luego redunden en espacios laborales dignos que reconozcan las capacidades. Por solo dar un ejemplo: en la región, solo 18% de las universidades públicas tiene rectoras. Y como en esto, hay muchos otros componentes que dan cuenta de que llegar a cerrar brechas es una tarea de mayor aliento.

A MANERA DE CIERRE

En el ocaso del primer piso de la Cuarta Transformación⁴ y en los albores del segundo piso, es importante reflexionar sobre los logros que observamos en las universidades mexicanas. Como hemos visto, la complejidad y la diversidad son dos de los grandes componentes que caracterizan al sistema de educación superior y, aunque las universidades públicas, tanto federales como estatales, cuentan con grandes dimensiones y matrícula, estas son solo una parte de un conjunto mayor que juega en la disputa por recursos y por participación en la conformación de un sistema con muchas áreas de oportunidad. Esto trae consigo su propio desarrollo histórico. La particularidad de cada institución no puede deslindarse de su contexto social y político, en una relación a veces tersa y otras en confrontación con fuerzas de orden federal y estatal, según las condiciones en que su naturaleza jurídica e histórica la ubican, en su entorno.

El papel social de las instituciones no puede soslayarse, y también debe considerarse cómo se ha construido su relación con la comunidad circundante, lo que a la postre genera la constitución de expectativas de familias y de estudiantes. La reconfiguración actual del modelo educativo coloca a las universidades en una recuperación profunda de su misión social, principalmente en las de carácter público. Poco a poco se ha ido avanzando en un reforzamiento que coloque la vinculación y la resolución de problemas nacionales como los ejes nodales de la formación profesional y de posgrado. El reto se enmarca en algunos puntos clave que se intersectan en la política universitaria: la restricción financiera, la resistencia de actores educativos al cambio institucional y la exigencia de resultados.

El reforzamiento de una visión del carácter público, gratuito y laico de la educación seguirá siendo la fortaleza del sistema educativo de

4 Denominación dada por el ex presidente de México Andrés Manuel López Obrador a su propuesta de cambio de régimen político en el país. (N. del E.)

este país. El esfuerzo por llegar a los lugares más remotos para ofrecer educación superior y educación universitaria seguirán siendo de los horizontes educativos más importantes; empero, no hay crecimiento sin inversión y no hay buen ejercicio del recurso sin el compromiso educativo.

REFERENCIAS

- CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN (2021). *Ley General del Sistema Nacional Anticorrupción*.
- CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN (2019). *Ley Federal de Austeridad Republicana*.
- CONSEJO NACIONAL PARA LA COORDINACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CONACES) (2022). *Programa Nacional de Educación Superior*. SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2021). *Ley General de Educación Superior*.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. SEP. Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0
- MORENO, Carlos y Diego Cedillo (2023). PPEF 2024: crisis y precarización de la educación superior y la ciencia. *Nexos* [online]. <https://educacion.nexos.com.mx/ppef-2024-crisis-y-precarizacion-de-la-educacion-superior-y-la-ciencia/>
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (1 de septiembre 2023). *Quinto informe de gobierno 2022-2023*. <https://frameworkgb.cdn.gob.mx/informe/760e7dab2836853c63805033e514668301fa9c47.pdf>
- Río, M. F. del, K. Strasser y M. I. Susperreguy (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la educación*, 45, 20-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200002>

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2023a). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2023b). *Boletín 32. Matrícula Nacional de Educación Superior alcanza 52 millones de estudiantes*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-32-matricula-nacional-de-nivel-superior-alcanza-5-2-millones-de-estudiantessep?idiom=es#:~:text=El%20subsecretario%20de%20Educación%20Superior,inscritos%20al%20presente%20ciclo%20escolar.>
- SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA (SITEAL)-UNESCO (2020). *Educación y género*. https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_genero
- SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA (SITEAL)-UNESCO (2024). *Panoramas regionales*. Sistema de Información de Tendencias de América Latina. [https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_superior#:~:text=En%20los%20%C3%BAltimos%2020%20a%C3%B1os,2020%20\(UIS%2C%202021\)](https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_superior#:~:text=En%20los%20%C3%BAltimos%2020%20a%C3%B1os,2020%20(UIS%2C%202021))
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2024). *Instituciones educativas*. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx>

EL PROGRESISMO EN MARCHA: LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

AXEL DIDRIKSSON T.¹

INTRODUCCIÓN

EN EL CONTEXTO DE LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS, en América Latina y el Caribe se han presentado distintas formas de progresismo impulsadas por definiciones de política pública de determinados gobiernos. Se define el término de progresismo como la característica de aquellos gobiernos comprometidos con la soberanía, la autodeterminación de los pueblos, la democracia y los derechos humanos, que han asumido el poder con una amplia mayoría de votantes y que se sustentan en impulsar políticas públicas para frenar los efectos del neoliberalismo y del poder inmenso de las transnacionales por la vía de proyectos y de programas sociales, entre otros en el sistema educativo y en el nivel de educación superior, para favorecer la equidad y la igualdad en sus respectivos países.

Este tipo de gobiernos se ha presentado en la región y pueden ser ubicados, en lo general, en dos periodos. Uno que va de 2010 a 2017; y el otro de 2017 a la actualidad. En el primero se presentó una ola de gobiernos progresistas que pusieron en marcha sendas reformas en la educación superior, de manera destacada en Brasil, durante el primer periodo del presidente Lula da Silva; en Argentina, durante las presidencias de los esposos Kirchner; en Ecuador, durante el mandato del Rafael Correa

1 Investigador titular de la UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIISUE). Director de la Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional. Presidente para América Latina y el Caribe de la Global University Network for Innovation (GUNI).

y, en Uruguay, durante las presidencias del Frente Amplio. Durante el segundo periodo, las reformas en ciernes fueron desechadas o clausuradas en estos países por los respectivos gobiernos que les sucedieron, de tipo no progresista.

En el caso de México, como tema central del presente trabajo, a partir de 2018 y hasta la fecha, el progresismo gubernamental, que se ha definido como de carácter “humanista”, ha sostenido programas sociales de largo alcance y otros tantos en materia de educación, de educación superior, de ciencia y de tecnología, y con el triunfo electoral de Claudia Sheinbaum, el cambio emprendido en el primer gobierno progresista de Andrés Manuel López Obrador (AMLO), tiene la garantía de su continuidad, pero también de su profundidad. En este trabajo se presenta un breve balance del sexenio de AMLO y de lo que se considera pueden y deben ser los ejes de continuidad de la transformación progresista en la educación superior en el país hacia los próximos años.

EL CONTEXTO LATINOAMERICANO: UN BREVE REPASO

En la región de América Latina y el Caribe se presentan condiciones de pobreza que abarcan a más de 200 millones de personas, de las cuales 88 millones se encuentran en condición de pobreza extrema, lo que representa más de la cuarta parte de su población. Durante las dos últimas décadas del pasado siglo, se vivió una secuencia de crisis económicas a lo largo y ancho de la región, a las que se han agregado otras recientes, como la de 2009, y luego la de la pandemia de covid-19 durante 2020 y 2022.

De manera más reciente, las crisis se han sucedido de forma intermitente a nivel político, con la fractura de algunos regímenes democráticos, como los casos durante las presidencias en Brasil con Bolsonaro, en Ecuador con Lenin y Lasso, en Perú en contra de presidente electo Castillo o en Colombia con el mandato de Uribe y sus secuaces; y, de manera más reciente, el caso más crítico que se vive en la región, bajo la presidencia de Milei, en Argentina, los que establecieron gobiernos de ultra-

derecha y neofascistas, y que solo han profundizado la terrible condición de millones de seres humanos, en su gran mayoría jóvenes y jóvenes adultos, y que han golpeado de manera indiscriminada a las universidades públicas.

La reversa que ahora está en marcha en algunos de estos países y gobiernos se presenta sobre todo con el regreso a la presidencia de Lula da Silva, en Brasil, de Gustavo Petro en Colombia y de la continuidad del régimen de la 4T² en México, con el triunfo de Claudia Sheinbaum como la primera mujer presidenta del país, entre otros, lo cual da alguna esperanza en la región respecto de la posibilidad de emprender cambios de fondo en los sistemas educativos y universitarios.

Sin embargo, con todo y el incremento de las tasas brutas de escolarización en educación superior, la universalización del nivel terciario sigue siendo un fenómeno ubicado solo en los países más desarrollados, en donde se mantienen tasas que fluctúan entre 60% y 70% del grupo escolar correspondiente, a diferencia de América Latina, que tiene una cobertura de entre 25% y 38%, con algunas destacadas excepciones, como Cuba. Las tasas de matriculación en el nivel de posgrado tienen indicadores muy concentrados en unos cinco países; a saber, en México, Argentina, Brasil, Colombia y Costa Rica (IESALC-UNESCO, 2022).

Esto repercute de forma negativa en las posibilidades de ascenso social, de movilidad laboral y de relación de la ubicación de los egresados de la educación media, media superior y superior en los distintos segmentos laborales, debido a las disparidades socioeconómicas que se reproducen en el sistema educativo.³

2 Cuarta Transformación, como denominó el ex presidente de México Andrés Manuel López Obrador a su propuesta de cambio de régimen político en el país. (N. del E.)

3 De acuerdo con un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2015), el nivel de educación de los trabajadores en relación con su posición en el trabajo es el más bajo de los países miembros de este organismo, con una caída en sus tasas de retorno en los últimos años. Esto se refleja en el desacoplamiento de las habilidades formadas en el sistema educativo y en los requerimientos de los segmentos del mercado laboral (p. 21). Más de la mitad de lo que se considera “clase media” está ubicada en el sector informal (p. 22), lo que hace que su

Por ello, en las definiciones de los nuevos gobiernos progresistas de la región (México, Brasil y Colombia, de manera particular), el crecimiento del número de jóvenes del grupo de edad escolar correspondiente ha ubicado los temas de la universalización y la gratuidad en su acceso como componentes centrales de la nueva agenda de equidad e inclusión en los sistemas de educación superior, para ir alcanzando, de manera progresiva, la incorporación de este grupo de edad a los procesos contemporáneos de producción y transferencia de conocimientos, de aprendizajes significativos y saberes múltiples y articulados, con pertinencia, relevancia y calidad social, como algunos de los temas de una agenda progresista que está en el centro de las políticas públicas de los gobiernos democráticos que se han mencionado con antelación.

Es mucho, sin embargo, lo que se tiene que hacer frente a los cambios que se presentan en los nuevos paradigmas del conocimiento y de los aprendizajes. De acuerdo con el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre la ciencia en el mundo (2018), la composición de la matrícula por áreas de conocimiento en América Latina tiene el siguiente comportamiento: 55.8% en ciencias sociales y administrativas; 5.6% en ciencias; 14.0% en ingeniería y tecnología; 5.6% en agricultura y 6.45% en humanidades.⁴ Ello hace que el panorama general que puede proyectarse, frente a la falta de cambios estructurales que aún hacen falta respecto del avance en los conocimientos, sea, desde una perspectiva comparada, muy desigual: muy concentrada en algunas áreas del conocimiento y escasamente dinámica en otras, debido a factores de inequidad pro-

salario sea menor al que preciben quienes están ubicados en el sector formal, a pesar de contar con el mismo nivel de escolaridad. Véase OECD, *Latin America Outlook. Skills, Education and Labor Market*. París, 2016, p. 38.

- 4 “Six out of ten graduates at the bachelors level specilize in social science, compared to only about one in seven for engineering and technology. This trend contrast starkly with that in emerging economies such as China, Korea or Singapore, where the great majority of graduates study engineering and technology [...] The región has never recovered form the disaffection for the latter filds witnessed at the turn of the century”, UNESCO, *Unesco Science Report*, París, 2018, p. 181.

funda, una fuga de cerebros pronunciada y sostenida desde hace décadas, la baja inversión en educación superior (entre 1% y menos como media) y una alta concentración de estudiantes en estudios de doctorado, sobre todo en tres países: Brasil, Argentina y México. La mayor orientación progresiva de inversión en investigación y desarrollo la genera el Estado (60.8%) y se ubica sobre todo en un puñado de universidades y de investigadores; la mayoría de estos está, también, en los tres países señalados (138 653 en Brasil; 51 685 en Argentina y 43 592 en México (Informe de la UNESCO sobre la ciencia, 2018, p. 184).

La contracción de los recursos públicos y la privatización de los servicios educativos (que sobre todo abarca a una población acotada en correspondencia con sus capacidades de pago) ha minado la capacidad de muchos países para llevar a cabo oleadas de expansión que puedan ir adaptándose a los incrementos de la demanda educativa, sobre todo en su parte pública, aún en la mayoría de los países más grandes y de mayor desarrollo en la región. A ello se agregan las condiciones de desigualdad con fines de trayectorias educativas continuas y exitosas, que se ven entorpecidas por las grandes diferencias en los niveles de ingreso y de salarios, la pertenencia a algún grupo indígena, la lengua materna, el género, las distintas discapacidades físicas y otras de carácter geográfico.

En tendencia, y a pesar de los esfuerzos alternados que se han impulsado durante los procesos progresistas en la región, se debe de reconocer, de manera crítica, que la universidad reproduce una mayor desigualdad y una profunda segmentación educativa y social, tanto en el conjunto del sistema educativo de cada país como en el ámbito regional de América Latina y el Caribe. El tema central de la relación entre ambos componentes del presente y del futuro de las universidades públicas, tal y como se han presentado de manera general, es la reproducción en el tiempo de una universidad que no contribuye al desarrollo con bienestar social, y que mantiene el estancamiento en las posibilidades de acceso a este nivel educativo de las mayorías de los grupos de edad escolar correspondientes (18-24 años de edad), la desigualdad cognitiva,

la dependencia científica y tecnológica y una abismal diferencia en los recursos financieros que se orientan hacia la ciencia, las humanidades y la innovación, la cual se padece en nuestra región frente a otras consideradas más desarrolladas. Esto es así porque no se ha alcanzado a desplegar un proceso de transformación sustancial en los procesos de aprendizaje, en la ruptura con las disciplinas estancas, en la enseñanza como repetición y como justificante de un trabajo académico cada vez más precarizado, en donde lo esencial de los procesos cognitivos y de una educación permanente nunca se alcanza.

EL PROGRESISMO HUMANISTA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO

La educación, en todos sus niveles y modalidades, permite elevar las condiciones culturales y educativas, productivas y sociales de la población mexicana, porque coadyuva a su desarrollo con bienestar; tiene un impacto determinante en la vida de las mujeres, de sus hijos y sus familias y hace posible la construcción de nuevos saberes y conocimientos, de habilidades y destrezas, de respeto a las culturas y a la diversidad; permite la integralidad en la construcción de los proyectos de vida de las personas e incide en todos los ámbitos sociales y económicos, culturales y artísticos de nuestra sociedad, además de que hace posible la formación de actitudes y habilidades intelectuales y prácticas de las nuevas generaciones para comprender la historia, el presente y el futuro, tanto de nuestro entorno local como de la nación y del mundo. A esto se le ha denominado, desde la política pública de AMLO (2018-2024), el humanismo mexicano, de claro tinte progresista y antineoliberal.

Con la llegada de un nuevo gobierno de la 4T (2024-2030), la tarea ahora será consolidar lo logrado y avanzar en la construcción de una sociedad más igualitaria y equitativa en el país, por medio de la transformación del sistema educativo nacional. El contenido y la proyección de una iniciativa de gran calado de reforma educativa integral debe estar

ahora concentrada en la conducción y orientación práctica de la misma, y pasar a ser un componente estratégico del nuevo desarrollo nacional.

AVANCES GENERALES DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Desde una perspectiva histórica, en tiempos de paz relativa y de una contienda electoral insólita, cuando ocurrió la elección nacional (2018) con un candidato de la oposición y de izquierda (como había ocurrido ya en otros países de América Latina y del Caribe), con una absoluta mayoría y con un gran apoyo popular, la perspectiva del tipo de gobierno que se presentó con el tsunami político de Andrés Manel López Obrador fue diferente y contundente. No se trató de una elección de alternancias entre ideologías similares o casi idénticas en sus intereses fundamentales (como ocurrió en las pasadas elecciones federales entre los partidos del Partido Revolucionario Institucional [PRI] y del Partido Acción Nacional [PAN]), sino, como se debe de considerar, de una ruptura histórica.

Esto es lo que ha posibilitado impulsar la propuesta y el proceso de una verdadera reforma educativa, sobre todo desde donde se ha logrado organizar y construir el nivel más alto de la inteligencia, del conocimiento, de la ciencia, de las humanidades y de la tecnología: en las comunidades, en las escuelas, en las universidades públicas y en el conjunto de la educación superior. Se trata, entonces, de una política educativa que dio inicio con la definición de una serie de leyes que han conducido a sendos programas de gobierno y que han permitido definir rumbos estratégicos en un espacio social e institucional, como el educativo y el universitario, que requiere de visiones de largo plazo y no solo de un corto plazo determinado por un periodo sexenal o de facturas administrativas, ocurrencias o modas pedagógicas. Aquí se está inaugurando, a partir de 2018, una política de Estado en materia educativa, en donde la prioridad central está y estará, bajo la nueva presidencia, en combatir de frente y con gran celeridad los actuales niveles de desigualdad sociales y educativos que existen, y que se expresan en un sistema socialmente

segmentado y profundamente inequitativo, lo que se ha reproducido en el tiempo de forma cada vez más alarmante, en lo cual intervienen e influyen las historias concretas de las familias y de los capitales culturales que surgen de las condiciones socioeconómicas generales que salen y entran por y desde la escuela.

Durante los años de la pandemia de la covid-19 (2020-2022), las cifras de esta trayectoria desigual general se agravaron en los sectores de mayor vulnerabilidad y de situación socioeconómica más baja, y de manera especial entre los sectores de población que están en las zonas rurales o en la periferia de las grandes y medias ciudades de la república mexicana. Como paradoja, el mayor nivel de educación no garantiza el acceso a un mejor trabajo o a uno más estable y formal; por el contrario, entre la población con educación superior es relativa la posibilidad de encontrar un empleo fijo y de contar con mayores posibilidades de ascenso social: la reproducción de la segmentación entre las clases sociales es implacable.⁵

Durante el periodo de 2021 a 2022, se contaba con 4 685 199 estudiantes de educación superior en el país, lo que significaba un aumento de 66 428 estudiantes respecto del primer año mencionado. En las Instituciones de Educación Superior (IES) de tipo privado había 1 725 020 estudiantes y, respecto de 2021, se tenía alcanzada una variación de 59 749 estudiantes,⁶ lo cual fue considerado como un aumento moderado durante estos años, con todo y el impacto de la pandemia de covid-19 en las familias mexicanas. Sin embargo, respecto al tipo de instituciones, las que resintieron una mayor baja en su matrícula fueron las de tipo tecnológico y politécnico. Respecto del crecimiento de IES públicas

5 “En 2019, el porcentaje de ocupación de la población de 25 a 64 años sin educación básica fue de 62.8%, mientras que el porcentaje con educación superior fue de 79.8%. Entre jóvenes de 15 a 19 años, el porcentaje de la población ocupada fue de 50.9%, cifra ligeramente mayor que la de 2013, de 49.9%, pero sólo a partir de la educación media superior, pues en las categorías sin educación básica y con básica el porcentaje de ocupación fue similar”, Secretaría de Educación Pública (SEP), *Informe 2021-2022*, p. 17.

6 SEP, Subsecretaría de Educación Superior. Resultados preliminares de matrícula y cobertura de educación superior, ciclo 2021-2022. Documento de trabajo, s. p.

y privadas, se pudo comprobar una tasa de incremento más o menos parecida de entre 54 000 (públicas) y 52 000 (privadas). Esta relativa diferencia se altera cuando se observan las tasas de crecimiento en este periodo en el nivel de posgrado, en donde las IES privadas alcanzaron un mayor crecimiento (7 222 estudiantes) que las públicas (4 3497), a pesar de que en las IES privadas la tasa de abandono durante el ciclo 2020-2021 fue mayor (solo con una diferencia de 1.9 puntos respecto de las instituciones públicas). Además, una importante cantidad de estas escuelas privadas no cuenta con el registro formal indispensable para impartir educación superior, ya no digamos para hacerlo con la calidad que se requiere: solo 3 000 programas de este nivel están registrados en la SEP, mientras que hay 20 000 que no lo están y que operan de alguna manera fraudulenta o irregular.

Lo anterior se agrava al relacionar estas condiciones de desigualdad con los distintos segmentos de mercado laboral, lo que afecta a quienes solo cuentan con el bachillerato o con una licenciatura (terminada o no). Regular la relación egreso-mercado laboral formal respecto a quienes cuentan con relaciones sociales de los quintiles más altos del ingreso, con un mayor capital cultural, que viven en zonas urbanas altas y cuentan con un posgrado, pero, sobre todo, con relaciones socioeconómicas favorables a su inserción a puestos en los segmentos que se asocian a su nivel en el mercado laboral, frente a los que no cuentan con estas condiciones, debe ser una tarea ineludible para las IES sobre todo de carácter público.

México ocupa uno de los últimos lugares entre los países de la OCDE en gasto por alumno en la educación superior (Brunner, 2016, p. 25), y ello conlleva condiciones negativas en la permanencia y en el egreso: alrededor de 50% de quienes logran ingresar a este nivel educativo termina con 100% de todos los requisitos exigidos en el plan de estudios de su área, y el resto se queda en el camino.

En términos de la organización de lo que se aprende y se enseña, en lo general, la estructura de las instituciones, tanto públicas como priva-

das, mantiene una gestión de tipo profesionalizante y disciplinar, y las innovaciones académicas de tipo trans o interdisciplinario son escasas, así como la función de investigación que se concentra en unas cuantas universidades, sobre todo de tipo público, nacional, federal o estatal. La relación investigación-innovación en contexto de aplicación de alta complejidad también es pobre y muy limitada.

Las universidades públicas concentran el grupo de instituciones de investigación e innovación más importante. Estas se encuentran beneficiadas con el apoyo que brinda el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que cuenta con más de 30 000 académicos (21.5 personas por cada 100 000 habitantes). Este grupo pasó de 5 700 personas en 1990 a 28 000 en 2018. Por áreas de investigación, de estos 30 000, solo 6 800 están en el área de ciencias sociales y humanidades.

Sin embargo, las capacidades de ciencia y tecnología por estados de la república son muy desiguales: 50% de la inversión a programas del ex Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (por ejemplo: laboratorios nacionales, becas al extranjero, becas a posgrados nacionales, investigadores adscritos al SNI, programas acreditados en el Padrón Nacional de Posgrado de Calidad, Centros Conacyt o programas de estímulo a la investigación) se concentra en solo 5 o 6 estados.

El tema del financiamiento fue y sigue siendo uno de los temas de mayor conflicto en la relación Universidad-Estado, dado que el subsidio público que se concentra en las universidades que tienen un régimen de autonomía o que dependen fuertemente de los recursos de los gobiernos estatales⁷ ha tenido que enfrentar durante décadas fluctuaciones, porque nunca se ha logrado alcanzar el 1%, respecto del PIB, que fue acordado como necesario por la Cámara de Diputados desde hace dos décadas. En algunos casos las condiciones de operación, año con año, han llegado a niveles a tal grado alarmantes que, en por lo menos 10 de estas

7 En México, las universidades públicas de todo tipo no generan ingresos importantes por concepto de matrícula, y por ello el sostenimiento depende de los factores de análisis que aquí se mencionan, dependientes del otorgamiento de los subsidios públicos.

universidades, sobre todo de tipo estatal, se sufre una condición de crisis fiscal y de operación que las ha conducido a la parálisis y a una serie de crisis frecuentes.

LA REFORMA EDUCATIVA EN EL GOBIERNO DE AMLO: LOGROS Y AVANCES

Superar los actuales niveles de desigualdad y de segmentación social es, por lo anterior, el principal reto que deberá enfrentar el nuevo gobierno de la nueva presidenta electa, para poder llevar a cabo una verdadera reforma educativa, que llegue a plasmarse de forma sostenida en una política de Estado de carácter alternativa, intercultural, de bien público, con equidad y sustentabilidad, en el mediano y largo plazos.

De acuerdo con la actual propuesta de reforma educativa en México, el Estado debe garantizar el derecho a la educación de carácter público, pero existen diferencias respecto de la manera en que se ha legislado para poder pasar de la fase de masificación a la fase de universalización de la educación nacional, o, en otras palabras, a la obligatoriedad de ofrecer todos los niveles educativos a la mayoría de los que lo demandan, por sus méritos y por sus derechos; no se ha logrado superar la inequidad que existe respecto de las condiciones socio-económicas o geográficas, de etnia, de raza o de condición de género.

Es por ello importante distinguir en las definiciones de política de Estado dos conceptos: obligatoriedad y gratuidad.

Según los términos en los que se presentan las nuevas leyes de reforma educativa, tanto respecto a la modificación del artículo tercero constitucional como a la Ley General de Educación Superior (cfr. Subsecretaría de Educación Superior, SEP, 2019), estas se sustentan en principios y objetivos, en una visión y una política pública de reversión de las condiciones de atraso en el país, tal y como se han mencionado arriba, y que pretenden sustentar una gran transformación en el sistema educativo nacional, para superar los anteriores enfoques mercantilistas y

neoliberales, y enfocarse en el beneficio directo a las personas, a los niños y niñas y a los jóvenes, que tendrán garantizado un mejor futuro.

El concepto que permea la propuesta educativa del actual gobierno es la “nueva escuela mexicana”, la que, de acuerdo con la Ley General de Educación, en su artículo 11, se define así: “Sus propósitos son el desarrollo humano integral del educando, reorientar el sistema educativo nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad”.

Además, en su artículo 5, capítulo II, párrafo 11, se propone:

... impulsar un proceso permanente centrado en el aprendizaje del educando que contribuya al desarrollo humano integral y a la transformación de la sociedad; un factor determinante para la adquisición de conocimientos significativos y la formación integral para la vida de las personas con un sentido de pertenencia social basado en el respecto a la diversidad, y como medio fundamental para la construcción de una sociedad equitativa y solidaria.

De entrada, se afirma (SEP, 2022, p. 20) que la reforma educativa que se propone debe definir y redefinir los saberes y los conocimientos que niñas, niños y jóvenes deben aprender para enraizarse en una sociedad de incertidumbre y de grandes cambios de todo tipo y nivel, para proyectar su futuro y su proyecto de vida, por encima y superando lo que fue establecido como un currículo que se sustentó en las competencias y en los estándares de realización que se enmarcaban en el individualismo y en una visión neoliberal de la persona y de la sociedad, con lo cual se subordinaba la diversidad, los aprendizajes significativos y la articulación del conocimiento a un modelo de fragmentación y de diversificación por condiciones socioeconómicas y culturales, tanto para los estudiantes como para los profesores, con la reproducción de un currículo rígido basado en competencias y en exámenes de tipo punitivo y de segmentación social, conductivista y eficientista.

LA REFORMA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En la fracción x del artículo tercero constitucional se señala:

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.

En la fracción VII se apunta:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio.

Asimismo, se establece:

Para dar cumplimiento al principio de obligatoriedad de la educación superior, se incluirán los recursos necesarios en los presupuestos federal, de las entidades federativas y de los municipios, en términos de las fracciones VIII y x del Artículo Tercero de esta Constitución; adicionalmente, se establecerá un fondo federal especial que asegure a largo plazo los recursos necesarios para garantizar la obligatoriedad de los servicios a los que se refiere este artículo, así como la plurianualidad en la infraestructura.

Con ello, junto con la aprobación de un nuevo artículo tercero que deroga el promulgado durante el gobierno de Enrique Peña Nieto (PRI), así como de sus leyes secundarias, la Ley General de Educación Superior (LGES, *Diario Oficial*, abril de 2021) se ubica como una de las iniciativas normativas y programáticas más avanzadas en la historia del país, a nivel regional y de muchas similares en el mundo.

ESCENARIO DE CONTINUIDAD Y CAMBIO

Contar con las condiciones para una verdadera reforma en el sistema educativo es una cosa; otra, hacerla posible. Y es esto lo que constituirá el tema central de la nueva política educativa a partir de 2024. Esto es, discutir la pertinencia y la viabilidad de las bases sobre las cuales se está llevando a cabo el proceso de transformación, de una nueva etapa de la historia del país respecto de los contenidos, la organización, los fundamentos, las metas, objetivos, principios y políticas de la educación mexicana, en la perspectiva de una transición de corto, mediano y largo plazos, que está en marcha desde 2018 y que tiene como sustento el cambio de un tipo de régimen neoliberal a otro progresista, popular y democrático, en el que están puestas las bases de una transformación holística y sistémica, y en el que se requiere empezar a debatir y a asumir una agenda de transformación de muy alto nivel y de gran altura de visión y de futuro (2024-2030/2050). Allí está concentrada ahora la discusión sobre la nueva política progresista y humanista del actual periodo nacional.

Con la aprobación de la nueva Ley de Educación y de la Ley General de Educación Superior, y aun contando con un contexto de política pública con una amplia aceptación y legitimidad, tal y como existe en México, para poder demostrar que la relación entre lo propuesto y la práctica puede ocurrir desde los marcos generales que se han definido y con una visión programática y estratégica de amplio alcance y altitud de miras, se requiere plantearse una estrategia de cambio desde los más

amplios fundamentos y paradigmas de la educación moderna, así como de programas que tengan factibilidad, operacionalidad e incidencia en el corto y mediano plazos, con el fin de ir cerrando las brechas de los tres componente centrales de una educación a la altura del siglo xxi: la cognitiva, la digital y la de los conocimientos.

Lo anterior supone que la orientación de una política de Estado en el país debe estar en correspondencia con los nuevos paradigmas de aprendizaje y de la producción y difusión de los conocimientos modernos, de la soberanía científica y tecnológica, y de su garantía como derecho humano a la ciencia, a los conocimientos y a la educación, en todos sus niveles. El Estado es el garante de este derecho, porque se trata de un bien público, con la más amplia participación de la sociedad, dado que se trata también de un bien social, porque por su intermedio se ejerce este derecho (sobre todo con sus principales actores: los maestros, los investigadores y las familias), por encima del emeritazgo o de las distintas condiciones de vida y de las diferencias socioeconómicas.

Esto implicará reorientar la organización de las instituciones, de las escuelas y sistemas de bachillerato y, sobre todo, de las universidades públicas e ies de todo nivel hacia la investigación y la innovación con incidencia social, y también favorecer el desarrollo de procesos (experimentales y de experiencias de buenas prácticas) que incidan en el cambio del actual paradigma de la enseñanza y la disciplinariedad hacia el paradigma del aprendizaje, de la producción de nuevos conocimientos y la innovación académica, a través de un nuevo modelo de gestión del conocimiento de carácter transdisciplinario, flexible, intercultural y democratizador.

El sentido fundamental de las leyes que se han propuesto y que han empezado a plantear un proceso de construcción de una nueva política de Estado debe ser acompañado de una estrategia de *articulación y colaboración* de escuelas, instituciones y universidades, centros e institutos, a nivel local, regional y nacional, con el impulso de plataformas de redes y asociaciones que promuevan la trans y la interdisciplinariedad,

con fondos orientados al mejoramiento constante de su infraestructura, de su operación y de su régimen académico, con el fin de propiciar la transferencia de conocimientos, habilidades y formaciones a los proyectos de vida de las comunidades y de las personas, de los mercados laborales, dada la perspectiva de los cambios que ya están presentes en la relación egreso-movilidad laboral por el impacto de las nuevas tecnologías, la inteligencia artificial y la redefinición y sustitución de puestos laborales técnicos, de servicios y profesionales.

De manera muy especial, se debe poner en el centro la acción colaborativa y transformadora de los docentes en el mejoramiento del conjunto del sistema educativo nacional, sobre todo para elevar las capacidades del sistema y la calidad de los procesos de aprendizaje significativos de las nuevas generaciones. Esto implica la puesta en marcha de procesos de cambio en la formación de los profesores, de todos los niveles educativos; articular las Escuelas Normales dentro de un sistema colaborativo, para promover la actualización permanente de un currículo de formación de los profesores y del magisterio nacional, junto a la dignificación de la carrera docente y de la elevación de sus niveles salariales, a la par de los que existen en los profesionales mejor cotizados en el mercado laboral.

PROGRAMAS ESTRATÉGICOS

Para detonar el cambio estructural, se requiere profundizar y sustentar, entre 2024 y 2030, la continuidad y la innovación a nivel sistémico, a través de los siguientes programas de apuntalamiento y de implantación de las propuestas legislativas y de política de Estado, tal y como se han resumido.

A continuación, una hoja de ruta para el 2024-2030. Objetivos:

- a) Concretar el marco operativo y curricular del nuevo sistema educativo nacional y las bases de su transformación en todos sus niveles y áreas.

- b) Impulsar el Programa Nacional de Creación y Mejora de la Infraestructura. Escolar, Digital y de Conectividad.
- c) Impulsar un Congreso Nacional del Magisterio bajo la orientación de que el Estado es el garante de la educación pública como un derecho público y social y de que el magisterio es el promotor y constructor de la transformación educativa, en correspondencia con los distintos contextos, la interculturalidad y la desigualdad existente en el país.
- d) Presentar y sustentar en la H. Cámara de Diputados del Congreso Nacional la iniciativa progresiva de aumento de la inversión pública en educación de 8% del PIB (2024-2030), de 2% para educación superior y de 2% para la IHCTI.
- e) Impulsar un nuevo marco operativo del SEN, con algunas de las siguientes iniciativas:
 - Eliminación de la división de escuelas matutinas y vespertinas, para evitar la exclusión que se presenta entre estos turnos, de por sí artificiales, en la perspectiva de una educación permanente, flexible y responsable.
 - Impulso al Sistema Nacional Permanente de Formación y Actualización del Magisterio.
 - Creación del Instituto Nacional de Investigación e Innovación Educativas (INIED), para garantizar proyectos de innovación educativa y pedagógica.
 - Creación del Sistema Nacional de Tutoría y Aprendizaje Colaborativo.
 - Programa Nacional de Alimentos Escolares (de preescolar a educación secundaria).
 - Programa Nacional de Prevención de la Violencia y el Acoso Escolar.
 - Sistema Nacional de Planeación y Prospectiva Educativa: proyecto de operación del nuevo modelo educativo a través de un

esquema de monitoreo y de aplicación, para operar de manera progresiva y experimental.

- Al nivel de la educación media superior y superior: Programa de movilidad académica (estudiantes, profesores e investigadores) entre las escuelas, sistemas de bachillerato, universidades públicas y las IES públicas (incluyendo el subsistema de escuelas normales y de formación de maestros, la educación técnica y tecnológica y las escuelas especializadas y de posgrado) con una temporalidad hasta de un semestre (prorrogable de acuerdo con el desempeño y libertad de decisión), de manera preferente orientado al desarrollo de alternativas en el aprendizaje, la interdisciplina, la ciencia de frontera, la investigación y el posgrado.
- Creación de un sistema de equivalencias de créditos, semestres, cursos, talleres y grados compartidos y consensuados para ser homologables a nivel nacional, con el pleno respeto a la autonomía universitaria, para garantizar la selección de las equivalencias que deban ser adoptadas, de acuerdos con los planes y programas de estudio, de los proyectos de posgrado e investigación y de difusión de la cultura.
- Programa de internacionalización del intercambio académico y transferencia de conocimientos, en donde se liberen visas de trabajo expeditas para favorecer el flujo de expertos, investigadores y profesores de alto nivel, tanto de América Latina y el Caribe como de nivel mundial.
- Favorecer la coordinación horizontal e interinstitucional, por la vía de proyectos conjuntos de las comunidades académicas del país, propiciando que estos proyectos estén en relación directa con los problemas más acuciantes de la economía, la sociedad, la cultura y la ciencia.
- Crear un fondo de recursos concursables para garantizar la instalación y el desarrollo de proyectos estratégicos que ga-

ranticen la viabilidad del Sistema Nacional de Educación Superior.

Desde una perspectiva estratégica y, sobre todo, en relación con el desarrollo de nuevos conocimientos en la educación superior, la ciencia y la tecnología, se propone asumir iniciativas de carácter regional e internacional de cooperación y colaboración solidaria. La tesis principal que se propone es que no puede haber innovación y rearticulación del SES sin contemplar una línea de política pública referida a la producción de conocimientos y a la coordinación de esfuerzos académicos e interinstitucionales en el ámbito de la cooperación regional e internacional, y sin tener en cuenta las articulaciones necesarias y pertinentes, sobre todo de las universidades públicas de América Latina y el Caribe, así como a nivel interregional (Norteamérica, Europa, África y Asia Pacífico). Se vive en un mundo interconectado en donde sería absurdo y superficial poner en marcha una política pública de gran altura y de tipo prospectivo sin considerar la necesaria y permanente articulación de nuestro SES con la región y con el mundo. Marcada por la manera en que esto se constituya y se comprenda, esta política será un factor de impacto multidimensional y multiplicador de los cambios que se desean y se requieren.

La autonomía universitaria juega un papel central en las definiciones del rumbo y de los cambios que se emprendan a nivel sistémico y colaborativo, porque esta garantiza la definición de las prioridades y de las decisiones institucionales e interinstitucionales que hacen posible la transversalidad, la inclusión, la equidad, la interculturalidad y la diversidad en la trascendencia de los conocimientos que se aprenden y se producen, para llevar a cabo la sinergia entre las ciencias, la humanidades y la innovación desde ahora y para un mejor futuro. La visión prospectiva que se requiere poner en el centro de la política de Estado en la educación superior debe orientarse hacia la construcción y la potenciación de las interacciones y de la coordinación regional e interregional, y no solo plantearse metas y objetivos que no lleguen, con el paso de los cambios

que se viven, a ser significativos ni alcanzables. El enfoque de la prospectiva no debe constreñirse al de la planeación rígida y documental, sino a la definición de una agenda dinámica y flexible de trabajo y de compromisos, que se sustente en la articulación de esfuerzos y en la definición programática de las acciones.

REFERENCIAS

- BRUNNER, José Joaquín (2016). *La educación superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile: CINDA.
- CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONACYT) (2020). *Programa Institucional Conacyt 2020-2024*. México.
- DIDRIKSSON, Axel. La Nueva Reforma Educativa en México (2022). Mimeo. Documento de trabajo.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2022). Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Dirección General de Desarrollo Curricular. Mimeo. Documento de trabajo.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2021). Ley General de Educación Superior. Subsecretaría de Educación Superior, publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, 18 de abril 2021.

GOBIERNOS PROGRESISTAS Y UNIVERSIDAD: LECCIONES DE LA HISTORIA

HUGO ABOITES¹

EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR mexicana posrevolucionaria (de 1910 a la fecha) hay tres momentos en los que se establece una relación entre un gobierno nacional que puede calificarse de “progresista” y la universidad pública autónoma. Por gobierno progresista entendemos aquel que, aún en un contexto capitalista y neoliberal, surge a partir de un movimiento de fuerte contenido popular y tiene políticas que responden a demandas o problemáticas de grandes segmentos de la población de trabajadores, campesina, y estudiantil. Estos tres momentos ofrecen lecciones que tal vez contribuyan a conocer más a fondo esta interacción y sus implicaciones para el día de hoy en la universidad autónoma y pública. Por el carácter prominente que en esta historia juega la hoy Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sobre todo en los dos primeros momentos nos fijamos más detenidamente en el caso de esta institución.

UN PRIMER MOMENTO

Un primer momento ocurre en 1929, pero tiene antecedentes muy importantes que es necesario presentar de manera sucinta. El principal, precisamente, es el estallido en 1910 de una rebelión armada en el norte, el centro y el sur del país, por reivindicaciones principalmente de comunidades originarias, campesinos, proletarios rurales y trabajadores y obreros de los ingenios y las nacientes industrias. Es un movimiento con segmentos,

1 Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, campus Xochimilco.

intereses y demandas distintas que, una vez expulsado el presidente Porfirio Díaz, quien ya cumplía treinta años en el poder, se disputan la conducción y los objetivos del movimiento. Triunfa la facción de los granjeros y agricultores modernos del norte del país (Obregón, Carranza).

Durante buena parte de los años veinte, la Federación de Estudiantes de México había venido planteando sus demandas ante gobiernos que, por ser resultado del fuerte movimiento armado con una agenda social, que fue la Revolución mexicana de 1910, generaba grandes expectativas, incluso a los jóvenes. En México estos claramente estaban inspirados en el movimiento de 1918 de los estudiantes de la Universidad de Córdoba, Argentina.

Los estudiantes mexicanos, una vez exiliado el dictador Porfirio Díaz, pedían al nuevo gobierno que la Universidad Nacional de México, creada apenas unas semanas antes de la Revolución, cambiara de raíz. Es decir, que se volviera autónoma, en el sentido de que reconociera que la institución debía ser democrática y que en esa democracia –como planteaba el movimiento cordobés– los estudiantes eran el “demos”, es decir, el pueblo, el actor central. Y planteaban que autonomía significaba también que este actor debía tener una participación decisiva en el consejo universitario y, a través de este, en la designación del rector y los funcionarios.

Sin embargo, sus propuestas fueron rechazadas, en parte porque la Revolución no había incorporado ni generado intelectuales capaces de repensar la educación en términos adecuados para un país que se liberaba apenas de un régimen autoritario y militarista, y que tenía ingentes necesidades de generalizar el conocimiento y de comenzar a establecer espacios de democracia. Pero el régimen revolucionario que se creó a continuación no simpatizaba con la idea de lanzar iniciativas de democratización. Estaba más preocupado por asegurar y cimentar profundamente un nuevo régimen de gobierno “revolucionario” que, por una parte, carecía de una agenda educativa claramente distinta a la porfirista y que, por otra parte, era un régimen que debía contender con las fuerzas

conservadoras y elitistas sobrevivientes que no habían desaparecido con el cambio de régimen, además de lidiar dentro de su revolución con sus propios conflictos internos de facciones. De ahí que durante todo el decenio de los años veinte del siglo pasado, los estudiantes y su Federación no dejaron de insistir en su propuesta de cambio y de nueva universidad, pero esta nunca fue comprendida, y menos aceptada, por las generaciones de presidentes de la república que, además de no tener mucha escolaridad ellos mismos, no podían desprender su educación y visión de la sociedad del hecho de que ellos mismos eran también generales revolucionarios. De hecho, desde 1876 y hasta 1946, prácticamente todos los presidentes de la república habían sido generales, y con esto habían creado así un tono nacional más tendiente al autoritarismo que a ensayos democráticos.

De ahí que ya para fines de los años veinte el ánimo de los y las estudiantes universitarios y de su Federación no era precisamente de complacencia con el estado de cosas. Esto explica tal vez por qué, cuando en 1929, y de manera vertical, los directores de facultad Narciso Bassols y Alfonso Caso, de Derecho y de Economía respectivamente, sin consulta, sin previa información y –consideraron los estudiantes– sin que fuera necesario, decidieron aplicarles más exámenes a las y los estudiantes, ambos sectores deciden irse a huelga.

Sorprendido por esta inesperada y fuerte movilización, el presidente de la república Emilio Portes Gil, a pesar de que no era militar, reacciona como tal, airado e incluso dolido. La actitud de los estudiantes, dice, es de “injustificada y franca *indisciplina*”, y lanza la provocadora amenaza de procesarlos judicialmente (Silva Herzog, 1974, p. 44). Las autoridades de la Ciudad de México replican en su ámbito la ira del presidente y envían a numerosos policías y bomberos a disolver a mangueras y a golpes de culatas de fusil las reuniones que en las instalaciones universitarias del centro de la Ciudad de México desarrollaban las y los jóvenes. Según declaraciones posteriores de los estudiantes ante el presidente, los funcionarios del gobierno de la ciudad “ordenaron que la gen-

darmería abriera fuego sobre una multitud de estudiantes, hiriendo a varios de gravedad, entre ellos al compañero Loaeza” (Silva Herzog, 1974, p. 49). Añadían que “varios estudiantes, estando ya caídos, fueron brutalmente golpeados y heridos con hachas y rifles”. Observando la resistencia y, sobre todo, que el conflicto se ampliaba, y teniendo en cuenta, además, las implicaciones electorales que este podría tener (pues José Vasconcelos era el candidato opositor), el presidente decide cambiar su actitud: misura sus palabras, pide que se retire la policía y que se devuelvan las llaves de los edificios a las asambleas estudiantiles. Con esto, el presidente Portes Gil llama a las y los estudiantes a que “deliberen cuanto deseen deliberar”. Y hasta se muestra interesado: “Es necesario conocer a fondo cuáles son los propósitos que animan la actitud de los estudiantes”, y sorprendentemente pide que estos “se presenten (en su despacho), ya sea personalmente o por escrito, a la hora y momento que lo juzguen pertinente” (Silva Herzog, pp. 47-48).

En su respuesta, los huelguistas apuntan de manera precisa a un tema fundamental: que los estudiantes son actores marginales en la vida de la institución. Explican por escrito

que todas las dificultades estudiantiles provienen de que la voz y voto de los estudiantes, en la forma en que actualmente está integrado el Consejo Universitario, no tienen ningún valor, pues sus representantes son en número muy inferior al de los representantes de las autoridades escolares y de los profesores, quienes llevan siempre una opinión unificada e intransigente que echa por tierra y nulifica todas las proposiciones y deseos de los estudiantes (Silva Herzog, 1974, p. 50).

Y a sabiendas de que están frente a un gobierno diferente al de Porfirio Díaz, se quejan de que “la clase estudiantil [es] la única a la que aún no llega en una forma eficaz la obra de la Revolución” (Silva Herzog, 1974, p. 50).

Portes Gil decidió entonces ir por el camino de la autonomía, pero no total, y planteó que en todo caso el Consejo Universitario designara

al rector, pero a partir de la terna que el presidente elaborara. Los estudiantes, por supuesto, entendieron que con eso el presidente mantenía el privilegio de nombrar al rector, y propusieron que fuera al revés: que el Consejo integrara la terna y que fuera el presidente quien designara a uno de los tres. Pero entonces el presidente, a espaldas de los estudiantes, llevó la propuesta al Congreso de la Unión y este aprobó la Ley con la versión del presidente. En esta versión se incluyó que el presidente podía incluso vetar algunos acuerdos del Consejo Universitario. Los estudiantes, comprensiblemente molestos, continuaron las protestas.

El texto de la Ley incluía consideraciones sobre el papel que entonces debía tener la universidad en un radicalmente nuevo periodo del país. Y es en ese terreno que la universidad adquiere rasgos inéditos y ciertamente nuevos y progresistas si se compara con la Ley Orgánica original (y de paso con la que aprobó en 1914 nada menos que el asesino de Madero y Pino Suárez y usurpador, el general Victoriano Huerta, ley que de una manera u otra estuvo vigente hasta 1929. En el artículo primero aparecen esos rasgos que son importantes y que citamos completos porque son aparentemente el texto que más claramente refleja qué quería la Revolución de las universidades, a pesar de que estas tuvieran un grado de autonomía. Es una cita larga, pero muy ilustrativa porque prácticamente todas las universidades mexicanas recogen el primero de los tres párrafos que contiene el artículo que citamos:

La Universidad Nacional de México tiene por fin impartir la educación superior y organizar la investigación científica, principalmente la de las condiciones y problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y llegar a expresar en sus modalidades más altas la cultura nacional, para ayudar a la integración del pueblo mexicano.

Será también fin esencial de la Universidad llevar las enseñanzas que se imparten en las escuelas por medio de la extensión universitaria a quienes no estén en posibilidad de asistir a las escuelas superiores, poniendo así la Universidad al servicio del pueblo [...]

Siendo responsabilidad del Gobierno eminentemente revolucionario de nuestro país el encauzamiento de la ideología que se desenvuelva por las clases intelectuales de México en la enseñanza universitaria, la autonomía que hoy se instituye quedará bajo la vigilancia de la opinión pública de la Revolución y de los órganos representativos del Gobierno (Silva Herzog, 1974, pp. 54-55).

Aunque aparece en este último párrafo un planeamiento muy discutible: la pretensión de que sean el gobierno y sus órganos representativos (ni siquiera el Estado) quienes vigilen el desarrollo de la ideología entre las clases intelectuales de México en la enseñanza universitaria, los dos primeros párrafos incluyen la idea de la universidad al servicio del pueblo (como en el caso del Instituto Politécnico Nacional) y la idea de que la investigación es para la resolución de los problemas del país.

En conclusión, en este primer momento el gobierno, que se asume no solo “progresista” sino que incluso se considera “revolucionario”, plantea que la transformación del país no pase mucho por la educación sino solo por algunos rasgos de ella, como la heredamos del modelo porfirista de educación superior. Así, en este primer momento de relación gobierno progresista-universidad, lo primero que aparece como destacable es que, gracias a un movimiento estudiantil, el tema del cambio en la educación superior –que no estaba claramente entre las prioridades educativas de transformación del nuevo régimen y que contenía intacta la idea de universidad y de educación superior del Porfiriato– se coloca en la mesa con gran fuerza, de nuevo gracias a los estudiantes.

En este primer momento destacan, además de lo anterior, cuatro elementos: surge un movimiento estudiantil con fuerza, aparece una respuesta inicialmente violenta, seguida de la actitud conciliadora y de la negociación, y, finalmente la imposición, con el recurso al poder del órgano legislativo. Allí, en el Congreso, un territorio totalmente ajeno y fuera del alcance político y físico de los estudiantes, pero muy cercano a los intereses presidenciales y hasta dependiente del mandatario, se in-

tenta poner punto final al tema, y la actitud parece ser la de “ya se les escuchó, ya valoramos sus propuestas y, además, el Congreso ya se pronunció; asunto concluido”.

UN SEGUNDO MOMENTO: EL GOBIERNO ABANDONA A LA UNIVERSIDAD

Pero los estudiantes no lo vieron así e insistieron y continuaron su protesta. Por eso, un segundo momento de la relación entre el gobierno progresista y la universidad en México se da en 1933, con el presidente general Abelardo Rodríguez en el poder. Ocurrió que para algunos –como Narciso Bassols– la autonomía parcial, pese a ser celebrada por las autoridades y por funcionarios del gobierno como un hito, había resultado una pésima solución, porque su carácter parcial no permitía que los estudiantes valoraran si realmente la autonomía funcionaba o no y más bien la aprovecharon para culpar esta vez a la injerencia del gobierno de todo lo que estuviera mal en la institución. Y Bassols acepta que la “situación indeterminada, imprecisa, de limitada autonomía permitió hasta estos momentos que *los estudiantes* arrojaran de sí el peso de la responsabilidad por el fracaso universitario y trataran de hacerlo recaer sobre el Gobierno de la República” (Silva Herzog, 1974, p. 68). Y, no sin un dejo de velada amenaza a los estudiantes, señala que hay quienes aconsejan que, ante la problemática, “la solución indicada sería la supresión completa de la autonomía” (Silva Herzog, 1974, p. 68), pero evidentemente eso sólo provocaría aún más problemas, pues “en una universidad no se pueden resolver las cosas por la fuerza” (Silva Herzog, 1974, p. 68). Y a las presiones para usar mano dura contra los estudiantes, en su discurso Bassols responde diciendo que “una acción violenta, habría resuelto un problema de policía, pero no habría resuelto el problema universitario”, y plantea que la solución, que todavía no aparecía por la profunda e injustificada desconfianza de los estudiantes respecto del poder, estaba en la conciencia de estudiantes y de maestros para hacer una mejor univer-

sidad. Por ello decía que el gobierno, “que había sido en 1929 generoso con la juventud, y en 1933 generoso otra vez con ella, entrega a los estudiantes universitarios un régimen de plena y absoluta autonomía”.

Esta resultó ser una noticia impactante, pues significaba que, siendo así las cosas, lo mejor era que el gobierno se retirara y dejara a la universidad en manos de los propios profesores y los estudiantes. Así planteado parecía hasta una propuesta magnánima, pero el secretario, dando de nuevo razón a la desconfianza, luego mostró que en realidad no era tan bondadosa, porque el planteamiento contenía una falsa disyuntiva: que la universidad o es del gobierno o es de los universitarios, pero descartaba el hecho de que, sin dejar de ser parte del Estado, la universidad podía ser completamente autónoma del gobierno. Y el discurso adquiere entonces un tono revanchista, pues dice que hace “entrega a los estudiantes de un régimen de plena y absoluta autonomía” para que estos demuestren que pueden crear “una Universidad mejor que la que el Gobierno de la República podría darles”. Y, como si quisiera asegurarse de que la universidad autónoma fracasara, anuncia que queda despojada de sus importantes funciones. Y esto no es todo: “la Universidad deja de ser Nacional”, es decir, que no será ya “la encargada de desarrollar las actividades de investigación y de cultura más alta”, y, además, “deja de ser el órgano del Estado encargado de la función de educación profesional”, es decir que -literalmente hablando- deja de ser *la Universidad para ser una universidad*”, una institución escolar más en el país (Silva Herzog, 1974, p. 70, subrayado nuestro). Y, finalmente, una vez despojada de sus funciones como institución clave y estratégica del proyecto nacional, ya no tiene sentido que el Estado la siga sosteniendo. Se le entregará, concluye, una aportación final de diez millones de pesos y se le cancelará definitivamente el subsidio. En sus palabras: “No recibirá más ayuda económica del Gobierno Federal” (Silva Herzog, 1974, p. 64).

Es cierto que en este segundo momento ningún profesor o estudiante fue golpeado, encarcelado o atacado a tiros, pero, como es evidente, se ejerce una fuerte carga de violencia simbólica.

Al momento en que se dio a conocer este cambio, no todos lo vieron como hostil, ilusionados como estaban de ya no tener encima la constante carga y presión del gobierno. Un profesor testigo de los hechos, describe como de “regocijo y optimismo” el ambiente con que se recibió la noticia de la plena autonomía en la universidad. Sin embargo, también refiere que una vez “pasados tres o cuatro meses [...] se hizo sentir la falta de recursos para cubrir las necesidades más apremiantes de la institución. Los profesores tuvimos que resignarnos a recibir modestas gratificaciones por nuestro trabajo” (Silva Herzog, 1974, p. 72) y la universidad debió entonces establecer colegiaturas. Aunque más tarde, una vez en el poder, el presidente general Cárdenas, a pesar de las sugerencias de que dejara morir a la institución, reanudó discretamente algunas entregas de recursos a la universidad.

La confrontación universidad-gobierno también tensó a la primera en otros aspectos. En parte por la lejanía del gobierno, la institución gravitó más fácilmente hacia la derecha. Ya de por sí la sola petición de autonomía, como se había mostrado desde una década antes (1917-1921) en el caso de Michoacán, era vista con mucha suspicacia por los gobiernos revolucionarios, pues la consideraban una manera de proteger a los intelectuales porfiristas. Pero mayor suspicacia se despertó cuando, ya concedida la autonomía en 1929, y en medio de la tensión por la forma en que se había dado la ruptura de relaciones con el Estado, el Consejo de la Universidad se inclinó por designar como primer rector a Manuel Gómez Morín, un personaje académicamente reconocido, pero también de derecha, fundador luego del Partido Acción Nacional.

No fue lo único. Ya antes, en 1933-34, cuando Lázaro Cárdenas todavía no había sido electo presidente de la república, comenzó a discutirse el agregar al artículo tercero constitucional una frase que conmocionaría a las fuerzas políticas de derecha y de izquierda. La frase en cuestión era: “La educación será socialista. Y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en

la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social”. Y, peor aún para los críticos, se planeaba que esto se aplicaría a toda la educación, incluyendo la superior. Los rectores y los funcionarios universitarios del país reaccionaron con fuerza y se declararon abiertamente en contra de tal pretensión. Más aún, brigadas de jóvenes estudiantes de la Universidad Autónoma comenzaron a seguir al candidato Cárdenas en sus viajes por la república para contradecir el discurso del mandatario en favor de tal modificación (Quintanilla, 2002). La resistencia se tradujo –en el caso de la universidad, antes nacional– en un debate entre el académico y rector Alfonso Caso y el intelectual y activista de izquierda Lombardo Toledano, que estaba a favor de la iniciativa. Y, aunque la mayoría de los estudiantes en una votación posterior se inclinó a favor de la postura de este último orador, la propuesta no se implantó ni en la Universidad Autónoma ni en otras instituciones, aunque sí, por ejemplo, en la Michoacana. Esto generó entonces la doble tendencia –que marcará el desarrollo posterior– de, por una parte, el distanciamiento y la suspicacia de estudiantes y académicos universitarios respecto del gobierno revolucionario y, por otra parte, la decisión de ese gobierno en 1936 en cuanto a crear un sistema educativo superior de carácter tecnológico a partir de una institución distinta a la universitaria: el Instituto Politécnico Nacional (seguido este por una red de tecnológicos regionales). Se creó entonces una división: en ella la universidad aparecía como más afín a las referencias de una clase media ya en claro proceso de aspiración y de movilidad propio de la clase media urbana, mientras que los llamados tecnológicos regionales se convirtieron más en un espacio de la cultura, las relaciones y las aspiraciones populares.

El desarrollo tan álgido de las relaciones entre el nuevo régimen generado por la Revolución y la Universidad Autónoma indudablemente que en algo contribuyó a fortalecer la tendencia que en general hizo que las universidades y los gobiernos “revolucionarios” se distanciaran de manera casi irremediable y que precisamente las tensiones, cuando no conflictos, giraran sobre todo en torno a la autonomía.

De esta manera, en el segundo momento, la relación entre el gobierno “emanado de la Revolución”, como gustaban de decir los funcionarios del gobierno, y la Universidad se tornó ya no solo difícil sino de clara confrontación. La universidad se veía, y no pocas veces era, acosada, perseguida y hasta ocupada militarmente por los sucesivos gobiernos, que no dejaban de ser constantes en el intento por incorporar a la universidad y a su potencial riqueza de socialización en el conocimiento a su propio proyecto de nación. En no pocos casos que se presentaron luego, sin embargo, gobiernos locales y federal parecían contentarse con al menos ejercer un cierto control sobre las instituciones. Sobre todo, cuando –a partir del sexenio posterior al de Lázaro Cárdenas–, el presidente Ávila Camacho llevó a cabo un notorio viraje hacia la derecha que se materializó en la eliminación de la educación socialista en el texto constitucional. Esto simbólicamente terminó con la vinculación gobierno-universidad popular y, al ocurrir una situación semejante con los maestros de educación básica, se generó una escisión muy profunda entre el gobierno federal y no pocos estatales, con las vanguardias más vinculadas a las políticas revolucionarias de los años treinta en educación. Este creciente abismo se profundizó aún más a finales de los cincuenta y en los sesenta, cuando los maestros por primera vez se manifestaron en contra de la política de control SNTE²-gobierno, e incluso desafiaron al gobierno federal al tomar las instalaciones de la SEP durante varias semanas. Movimientos de ferrocarrileros, médicos, mineros crearon un ambiente tenso. Se generaron huelgas y manifestaciones universitarias en Michoacán, Sonora, Guerrero, y se llegó a reprimir a las Normales, especialmente a las rurales, creando así los antecedentes del movimiento del 68, de las guerrillas magisteriales y estudiantiles y de los movimientos de sindicalización de trabajadores universitarios.

Paradójicamente, a la relación muy intensa de un gobierno progresista con las fuerzas sociales del magisterio y los estudiantes, le siguió

2 Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

un periodo de ruptura muy profunda que culminó con la matanza de estudiantes en 1968 y en 1971, además de la continua represión durante los setenta contra maestros, estudiantes y otros movimientos, así como la guerra sucia contra los alzamientos armados generados desde el campo educativo. Más tarde, ese rompimiento sería un elemento muy importante en el escenario de represión, lo que hizo posible que la crisis de la deuda fuera pagada por el grueso de la población y encontrara un camino favorable a la instalación del neoliberalismo de los noventa y hasta la fecha.

UN TERCER MOMENTO: GOBIERNO DE LA CUARTA TRANSFORMACIÓN

Como en las dos instancias anteriores, el arribo de un gobierno progresista vino precedido de un periodo de inquietud y de álgida movilización social, particularmente en la educación. En septiembre de 2014, por ejemplo, se generan protestas y masivas manifestaciones en la Ciudad de México, en el estado de Guerrero y en varios otros puntos del país, por la desaparición forzada de 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa. Funcionarios locales, narcotraficantes e incluso militares están de una manera u otra involucrados, y eso radicaliza las protestas. El tema de Ayotzinapa se enlaza con las masivas protestas de estudiantes politécnicos que se han declarado en paro por la aprobación de un reglamento que les afecta directamente.

La tensión generada en el mundo estudiantil por primera vez en muchos años vincula a estudiantes de extremos tan diversos como los universitarios, los normalistas y los politécnicos, y se da además en el contexto ya muy álgido y represivo de un movimiento nacional de maestras y maestros de educación básica que, con cientos de miles, protestan por la Reforma Educativa de Peña Nieto.

La movilización en la educación mostró una vez más la capacidad de convocar y organizar a un sector enorme de la población. Un sistema

educativo con 40 millones entre estudiantes y trabajadores de la educación (profesores, administrativos, manuales) extiende poderosas y amplias ramificaciones y es capaz de llegar a dos o tres veces ese número de personas (padres de familia, hermanos, vecinos y poblaciones enteras) con un mensaje de rebelión en capacidad de retomar muchas otras situaciones de descontento (las desapariciones, los asesinatos, la falta de empleo, la migración). Se generó un nuevo tono nacional que abrió paso a una expectativa de cambio tan profunda que permitió que un movimiento en torno a una persona, Andrés Manuel López Obrador, capitalizara y condujera a una arrasadora votación de poco más de 30 millones de personas. Sin sobresalto alguno pudo llegar al poder e iniciar un régimen distinto que recientemente se ha materializado en la elección –también sumamente copiosa– de una sucesora, la presidenta Claudia Sheinbaum, también del mismo movimiento. Pero no pudo eludir las nubes de tormenta que, derivadas del tenso antecedente de 2013-2018, siguieron de varias maneras presentes a distancia en el horizonte.

Con el nombre de “Cuarta Transformación”, en el sexenio 2018-2024 hubo cambios que consistieron sobre todo en la creación o generalización de una especie de sistema de pensiones que, mediante una campaña anti-corrupción, de restricción del gasto en ciertos rubros (incluyendo la educación superior y universitaria), y de mayor eficiencia en la recaudación fiscal, permitieron dotar de pensiones –aunque reducidas– a millones de personas adultas mayores, a los escolares de ciertos niveles educativos y similares. Esta aportación redituó políticamente en la creación de una base sostenida y permanente de apoyo para los cambios en otros rubros como la elección de jueces, energía, salud, pueblos originarios, mujeres y la realización de obras de infraestructura –con el apoyo de las fuerzas armadas– tales como puertos, ferrocarriles y aeropuerto, y con el apoyo tácito del sector empresarial que resultó muy beneficiado también.

En educación, los primeros pasos consistieron en desmontar –aunque no completa ni definitivamente– la estructura de la reforma educativa que atentaba contra derechos laborales básicos y contra la evaluación

para despedir docentes, y que había sido factor principal en el conflicto antes mencionado. En educación superior, las políticas contribuyeron a una radical transformación a partir de los años noventa. Se dieron aumentos sustanciales en las colegiaturas (aranceles), restricción de los presupuestos universitarios, mayor y más profunda vinculación con el sector productivo nacional e internacional, precarización laboral de las y los académicos y estancamiento de la matrícula (México sigue siendo de los países con más baja cobertura en toda América Latina). Desde el enorme espacio de acción que les daba el generalizado apoyo popular, el nuevo gobierno, además de no impulsar el crecimiento de las universidades autónomas “tradicionales”, generó un discurso que las colocaba como espacios privilegiados –nada lejos de la realidad– y adoptó una política de restricción presupuestal que hizo que durante años no hubiera aumentos en términos reales en los subsidios públicos.

Como resultado, en el sexenio del gobierno progresista (López Obrador 2018-2024), la *matrícula pública universitaria* comenzó a *disminuir* en relación con la privada. Si en el primer año del sexenio (2018), de una matrícula total de educación superior de 3.9 millones, las universidades autónomas públicas (estatales y federales) atendían a 40% (y las privadas a 30%), al final del sexenio (2024) las autónomas públicas habían disminuido su cobertura a 36.9% y las privadas habían aumentado a 38.3%. Esto significa que en la educación pública había aumentado la matrícula en casi 600 000 más, pero en la privada el aumento había sido mucho mayor, cercano a 900 000 (SEP, años respectivos).

La política de nuevo gobierno no fue de impulso sino de sustitución de la universidad pública autónoma, de tal manera que, en lugar de fortalecer o aumentar el número de universidades, se optó por sustituirlas con otro modelo. Ya en el sexenio del presidente Fox se crearon decenas de “universidades tecnológicas” como alternativa a las universidades autónomas. A pesar de su nombre, esas “universidades” son más bien escuelas superiores de capacitación para el trabajo. Aunque con un discurso distinto durante este sexenio, surgió un modelo similar en cuanto

que no tiene una ley orgánica y dependen prácticamente en todo de las decisiones de un funcionario nombrado por la SEP, lo que es el caso también de las instituciones llamadas Universidades del Bienestar, creadas directamente por acuerdo presidencial.

Este modelo rompe con la idea de universidades-comunidades. De ahí que no se plantea siquiera la existencia de un Consejo Universitario donde estén representados los estudiantes, profesores e incluso los trabajadores administrativos. Así, los estudiantes y los profesores no pueden opinar y emitir por su cuenta el voto respecto de los presupuestos, los cambios en los planes de estudio, modificaciones o la creación de nuevos reglamentos, espacios donde se definen los procedimientos para la designación de autoridades. Tampoco hay espacios para acuerdos en cuanto a mejorar la docencia, la investigación y la difusión o extensión del conocimiento.

Estas instituciones, nominalmente universidades, al cabo de un cuarto de siglo tienen una matrícula que apenas alcanza a captar 10% de la matrícula de educación superior y son muy poco demandadas.

En la visión gubernamental del sexenio apenas concluido, las universidades autónomas públicas son vistas como responsables de asumir políticas conservadoras que fueron impulsadas precisamente por otros gobiernos (los “neoliberales”), pero que fueron canceladas y siguen siendo impulsadas por los gobernantes progresistas. De hecho, los gobiernos y legisladores de la Cuarta Transformación cedieron al PAN la redacción concreta de iniciativas de una nueva legislación educativa que no abandona rasgos fundamentales de la visión neoliberal y que ahora les añade visiones conservadoras.

De esta manera, lo que no pudieron o no alcanzaron a hacer los gobiernos conservadores en su momento, hasta antes del sexenio de López Obrador, ahora paradójicamente lo lleva a cabo el gobierno progresista. Así, la nueva Ley General de Educación Superior 2021 cumple en mucho con la agenda neoliberal:

- Convierte en discrecional, a juicio de las autoridades de cada institución, el derecho a la educación, al establecer que corresponde a ellas definir –mediante la determinación de los requisitos– quiénes tienen derecho a la educación (art. 4), algo que se presta a multitud de abusos: altos cobros por registro como aspirante, exámenes académicos, pero también psicológicos y de otra lengua, e, incluso, el requisito de no haber reprobado curso alguno durante el bachillerato.
- Legaliza las colegiaturas, pues, si bien establece la gratuidad, permite que las instituciones puedan seguir cobrando mientras el gobierno no establezca un fondo que compense los recursos que dejará de percibir cada institución. Todavía en 2025 tal fondo no tenía visos de establecerse. Véase los artículos 62, 66, su transitorio y el 5, VIII.
- Legaliza, además, la comercialización de servicios y productos que genera la institución al declarar que este tipo de ingresos son una fuente válida de recursos; véase el artículo 67, IX. Un ejemplo son los cursos de extensión universitaria: si bien la extensión fue originalmente concebida gratuita, ahora se ha convertido en un negocio. Se ha propiciado el desarrollo tecnológico en favor de empresas de armamento estadounidense o de cuestiones tan irrelevantes como la mejoría del pegamento para suela de zapatos o la construcción de una máquina para fabricar pastillas desodorantes para sanitarios.
- Da estatuta legal a los procesos de evaluación de aspirantes, de académicos y de planes de estudio e instituciones, con lo que se respalda la existencia de agencias privadas, centros y dispositivos discriminatorios, y la discrecionalidad total en el uso y la finalidad de los resultados de esos procesos. Véase el Título 5o., capítulo II, arts. 56 y ss.
- Blindas a la institución y a sus autoridades de cualquier intento externo, pero también interno, de modificar o de sustituir la ley

orgánica si de antemano el rector y/o los grupos empoderados por décadas no están de acuerdo, pues la ley obliga a sujetarla a la determinación del consejo universitario (donde las autoridades tienen un peso determinante y derecho de veto). Véase el artículo 2.

- En los artículos 51, 52, 53 y ss, crea la figura de un Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (“órgano colegiado de interlocución, deliberación, consulta y consenso para acordar las acciones y estrategias...”) y con eso se abre la participación de las instituciones privadas en igualdad de condiciones con las públicas, en un órgano de coordinación de la educación a nivel nacional.

Ocurrirá entonces que las universidades autónomas y las normales urbanas y rurales quedarán sujetas a los “consensos” de este Consejo Nacional coordinado por la SEP. Esta es una manera de dar un paso en dirección a la propuesta que desde tiempo atrás hace el PAN en cuanto a hacer a un lado distinciones “innecesarias” entre instituciones privadas y públicas y hablar ya solo de “Universidad Mexicana”. Este es un concepto que permite, a la larga, tratarlas como iguales también en la distribución del presupuesto (Romero Hicks, 2020).

Con estos antecedentes, puede entenderse más a fondo cuál es el significado privatizador de la creación del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior. Al referirse a todas las instituciones como si fueran lo mismo públicas que privadas, se establece un plano de aparente igualdad, pero que, en términos concretos, trae consigo que en las votaciones o consensos siempre ganarán por mayoría de votos las privadas. Esto porque, efectivamente, si se tiene en cuenta que se reporta que las privadas son más de 3 200 y las públicas únicamente 1 068 (más las autónomas), significa que el número de representantes en el Consejo que implicaría esa diferencia cargaría definitivamente los dados en favor de las privadas. Esto se denunció y, al final, en la versión

definitiva, se optó por cambiar la fórmula de integración de la representación de tal manera que el número de las privadas que participan en el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior resultara ser menor. Pero esto no anula el vigoroso crecimiento –y su consecuente importancia político-educativa– de las instituciones privadas, lo que traerá repercusiones y consensos o votaciones que reflejarán los polos de poder que se formen. Ya la misma Ley, en el artículo 52, v, da un trato especial a cinco instituciones (UNAM, UAM, IPN, Universidad Pedagógica Nacional y Tecnológico Nacional de México).

Algunas instituciones, como las normales, por ejemplo, tendrán mayor problema para hacer valer sus puntos de vista y ejercer una influencia en la determinación de las agendas de discusión. Evidentemente que las particulares, que son poco más de 3 000, tienen un peso político y simbólico muy importante en comparación con las públicas, que no son ni la mitad, solo un poco más de un millar: 1 068 (más cerca de 40 autónomas), según los datos oficiales (SEP: años respectivos). Para un análisis más detallado de la LGES, puede verse Aboites, 2021, y para el análisis de todo el sexenio de López Obrador, Aboites, 2023.

CONCLUSIÓN

De toda esta historia y sus tres momentos, ni la universidad ni los derechos de los jóvenes y de los trabajadores universitarios resultaron fortalecidos. Aunque hubo procesos y elementos positivos –sobre todo en los dos primeros momentos–, desde una visión progresista se puede decir que también se generaron situaciones abiertamente regresivas. En 1929 pudo establecerse un diálogo con el presidente de la república, pero los jóvenes estudiantes fueron duramente reprimidos y se creó así un antecedente que normalizó la violencia en la relación del Estado con la universidad. Pero también creó el precedente de que, violentando un proceso de negociación en curso, el presidente puede dar la espalda a las y los estudiantes y usar al Congreso para restringir demandas y subordinarlos.

En un segundo momento, en 1933, el presidente ofrece una respuesta doble. Concede la plena autonomía en el nombramiento y la conducción de la institución, pero no la asume como propia y deja ver la intención de que fracase. Así, por un lado, la confiere en forma plena (Consejo Universitario integrado por estudiantes y profesores, que designa al rector) pero, por otro lado, no asume como propio este modelo y lo desconoce presupuestaria y políticamente: no es ya una instancia del Estado, su papel no tiene ya valor alguno para la tarea de crear y de difundir el conocimiento necesario para la Nación, y la deja sin recursos. “Castiga” así a profesores y a estudiantes durante más de una década y, al final, en 1945, decide establecer una nueva ley que designa a un segmento de académicos ilustres y afines al presidente y los organiza en una Junta de Gobierno encargada de designar a rector (el “jefe nato”) y reestablece la vena autoritaria dentro de la institución.

Finalmente, en el momento más reciente, 2021, prácticamente un siglo después del primer intento de autonomía impulsado por los estudiantes, a través de una Ley General de Educación Superior añade a la universidad pública y autónoma condiciones que la alejan sustancialmente del modelo universitario que ha sido impulsado durante todo ese siglo: de libre acceso, autónoma, gratuita, independiente, que es indispensable para ver y pensar al país desde otros lugares distintos a los del Estado y a los de la burocracia gubernamental, y también para formar profesionistas mediante procesos democráticos creativos y profundos que orienten al país y a sus jóvenes, desde la ciencia y de cara a la sociedad, a la creación de relaciones justas y de una vida digna. Refundada con una visión restrictiva, con una matrícula en sistemática reducción y acosada, la universidad se apaga y va dejando de ser el factor clave de la transformación de los individuos que cambian a la nación.

REFERENCIAS

ABOITES, Hugo (2023). El atardecer de un sexenio... *El Cotidiano*, 238, marzo-abril, 7-22.

- ABOITES, Hugo (2021). LGES: contradicciones y realidades del nuevo marco legal para la educación superior y la universidad autónoma. *Observatorio del Desarrollo*, 10(28). (<https://estudiosdeldesarrollo.mx/observatorio-deldesarrollo/wp-content/uploads/2021/12/OD28-3.pdf>)
- QUINTANILLA, Susana (2002). “La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, 1934-1940”. En Luz Elena Galván (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*, México: UNAM/CIESAS/Conacyt.
- ROMERO H. J. (2020). Video charla. <https://www.facebook.com/juancarlosromerohicks/videos/ley-general-de-educacion-superior/788656175220879/>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (años respectivos). *Principales cifras*. Ciudad de México.
- SIERRA MÉNDEZ, Justo (1910). Discurso inaugural por el Sr. Don Justo Sierra, secretario del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes. Inauguración de la Universidad Nacional. 15 de septiembre. Archivo Histórico, UNAM.
- SILVA HERZOG, Jesús (1974). *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*. México: Siglo Veintiuno.

ÍNDICE

Presentación 7

MARTÍN GERARDO AGUILAR SÁNCHEZ

Prólogo 11

LUIS GONZÁLEZ PLACENCIA

Introducción 13

SAÚL HORACIO MORENO ANDRADE

PRIMERA PARTE: ¿HACIA DÓNDE VAN LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS?

La universidad y el futuro de la humanidad 21

EDUARDO RINESI

La relevancia de la reforma universitaria latinoamericana
en tiempos de austeridad autocrática y de reorganización
de extrema derecha 33

ROBERTO LEHER

La educación universitaria hoy: complejidades y retos en tiempos
inciertos 69

ANA SILVIA MONZÓN M.

Educación Superior y gobiernos progresistas en América Latina: retos
y perspectivas 93

MARTÍN GERARDO AGUILAR SÁNCHEZ

¿Hacia dónde van las universidades latinoamericanas? 115

LUIS GONZÁLEZ PLACENCIA

SEGUNDA PARTE: LOS DILEMAS DE LA UNIVERSIDAD MEXICANA

Perspectiva de las Universidades e Instituciones de Educación Superior mexicanas 135

GUADALUPE OLIVIER TÉLLEZ

El progresismo en marcha: la transformación de la educación superior en México 155

AXEL DIDRIKSSON T.

Gobiernos progresistas y universidad: lecciones de la historia 175

HUGO ABOITES

Siendo rector de la Universidad Veracruzana
el doctor Martín Gerardo Aguilar Sánchez,
EDUCACIÓN SUPERIOR Y GOBIERNOS PROGRESISTAS EN AMÉRICA LATINA
de Martín Gerardo Aguilar Sánchez, Luis González Placencia
y Saúl Horacio Moreno Andrade (coordinadores)
se terminó de producir en mayo de 2025.
En su composición se usaron tipos Minion Pro y Myriad Pro.

Esta obra nace a la luz de los cambios políticos profundos de América Latina en las últimas tres décadas, en las que hemos asistido a una oscilación entre gobiernos progresistas y de derecha. Las formas de gobierno y sus orientaciones ideológicas son básicas para comprender la intencionalidad de las políticas públicas, sean orientadas hacia una mayor participación de los intereses privados o hacia el fortalecimiento de la regulación estatal de estos y, en este sentido, el panorama latinoamericano se muestra complejo, en una continua tensión entre izquierdas y derechas. En este marco, la educación superior juega un papel decisivo en la formación de cuadros que alimenten el espectro de posiciones político-ideológicas de nuestro subcontinente.

En esta obra se observa la manera en que las universidades devienen cajas de resonancia del acontecer político de los países que las albergan y son consideradas actores estratégicos para el ejercicio de los gobiernos, en una vinculación entre ciencia, técnica y uso político y social del conocimiento. El pensamiento científico y humanístico generado en las universidades es uno de los activos con que cuentan las opciones políticas de las naciones, lo que hace ineludible el análisis académico de las relaciones entre los gobiernos y las instituciones de educación superior.



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial