

Currículo de las Universidades Latinoamericanas: Teoría, Situación Actual y Posicionamiento.



Depósito Legal N°: 2022-08863

QUELBIN TOLEDO ESPINOZA CARBAJAL
JOSÉ DARIO CEDEÑO LEÓN
HUGO CONDORI MELÉNDEZ
ÁNGEL HÉCTOR GÓMEZ LANDEO
ATANACIA SANTACRUZ ESPINOZA
JUAN CARLOS LÁZARO GUILLERMO

ISBN: 978-612-49052-4-7



MAR CARIBE

EDITORIAL

Currículo de las Universidades Latinoamericanas: Teoría, Situación Actual y Posicionamiento

Quelbin Toledo Espinoza Carbajal, José Darío Cedeño León, Hugo Condori Meléndez, Ángel Héctor Gómez Landeo, Atanacia Santacruz Espinoza, Juan Carlos Lázaro Guillermo

Adaptado por: Ysaelen Odor Rossel

Compilador: Yelitza Sánchez

© Quelbin Toledo Espinoza Carbajal, José Darío Cedeño León, Hugo Condori Meléndez, Ángel Héctor Gómez Landeo, Atanacia Santacruz Espinoza, Juan Carlos Lázaro Guillermo, 2022

Jefe de arte: Josefrank Pernaletе Lugo

Diseño de cubierta: Juan Carlos Lázaro Guillermo

Ilustraciones: Juan Carlos Lázaro Guillermo

Editado por: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaletе Lugo

Jr. Leoncio Prado 1355 - Magdalena del Mar, Lima – Perú

Libro electrónico disponible en http://editorialmarcaribe.es/?page_id=265

Primera edición – octubre 2022

Formato: electrónico

ISBN: 978-612-49052-4-7

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-08863

ÍNDICE

Prólogo	4
CAPÍTULO I	8
1.1 Enseñar a Vivir	8
1.2. La crisis de la Educación.....	14
1.3. La Universidad en la sociedad.....	15
1.4. Masificación de la Educación Superior en América Latina.....	19
1.4.1. Ascenso de matrícula de la Educación Superior en América Latina.....	20
Figura 1.1	21
Evolución de la Matrícula de Educación Superior.....	21
Tabla 1.1	22
Acceso a la Educación Superior.....	22
Tabla 1.2	25
Tabla 1.3	26
Representación porcentual de la cobertura de la Educación Superior en América Latina.....	26
CAPÍTULO II	27
2.1. La educación Superior en América Latina.....	27
2.2. Curriculum en América Latina.....	28
2.2.1. Perspectivas del curriculum en Latinoamérica.....	29
2.2.2 El Currículo y el contexto político.....	32
2.2.3 Comunidades académicas educación y docencia.....	33
2.2.4 Sistematizar los resultados de las investigaciones.....	35
2.3. Reformas Universitarias en Latinoamérica.....	41
2.3.1. Diferenciaciones institucionales.....	42
2.3.2. Cambios en las Regulaciones	45
2.3.3 Transformaciones del siglo XXI en la Diversidad.....	49
2.3.4. Los nuevos contextos en la Educación Superior, en un marco diverso.....	52
2.3.5 Diversidad de las universidades	55
2.3.6 Macrotendencias Universitarias	56
2.3.7 Reflexiones sobre las reformas en la educación superior.....	59
CAPÍTULO III	61
Currículo Universitario Peruano y sus complejidades.....	61
3.1 Contexto General	61
3.2 Línea del tiempo y marco conceptual del Currículo.....	63

3.3 Reflexiones sobre el currículo peruano.....	71
CAPÍTULO IV	73
Desafíos del currículo post-pandemia.....	73
4.1 Los desafíos de la educación ante la incertidumbre	73
4.2 El derecho humano a la educación y el neoliberalismo	76
4.3 Educación en Post pandemia	77
Figura 1.	80
33 Países de América Latina y el Caribe que suspendieron clases a nivel nacional y estudiantes y estudiantes afectados por fecha. Inicio de marzo 2020, inicio agosto 2020.	80
Figura 2.	81
4.4 Impacto curricular de la educación en casa.....	80
Figura 3.	85
Figura 4.	86
Figura 5	87
Figura 6.	88
CAPÍTULO V	90
El futuro de la educación de América Latina.....	90
5.1 Los retos que impone la Globalización y la Educación en América Latina.....	90
5.2 Perspectivas, realidades, expectativas y conjeturas de la educación.....	91
Tabla 5.1.	96
5.3 Globalización y educación.	96
Tabla 5.2.	100
5.4 Contexto de Globalización.	100
5.5 Estructura ocupacional, educación e ingresos.....	102
Tabla 5.3.	107
Reflexión final sobre el futuro de las políticas educativas.....	108
Bibliografía.	112
Currículo de los autores.....	119

Prólogo

Tomando en cuenta la teoría de Harari, dos de las amenazas que tendrá el liberalismo en el siglo XXI son, en primer lugar, que los humanos perderán completamente su valor pero que seguirán siendo valiosos colectivamente, pero perderán su autoridad individual, para ser gestionados por algoritmos externos. Eso significa que el sistema seguirá necesitándonos para que compongamos sinfonías, enseñemos historia o escribamos códigos informáticos, pero nos conocerá mejor que nosotros mismos, y por lo tanto tomará por nosotros la mayoría de las decisiones importantes, y nosotros estaremos encantados de que lo haga.

No será necesariamente un mundo malo; sin embargo, será un mundo posliberal. Hay, sin embargo, una tercera amenaza para el liberalismo en este siglo y es que algunas personas seguirán siendo a la vez indispensables e indescifrables, pero constituirán una élite reducida y privilegiada de humanos mejorados. Estos súper humanos gozarán de capacidades inauditas y de creatividad sin precedentes, lo que les permitirá seguir tomando muchas de las decisiones más importantes del mundo.

Realizarán servicios importantes para el sistema, mientras que el sistema no puede entenderlos. Sin embargo, la mayoría de los humanos no se han actualizado y, como resultado, el resto de los humanos se han convertido en una clase inferior, controlados tanto por algoritmos informáticos como por nuevos humanos.

La división de la humanidad en castas biológicas destruye los cimientos de la ideología liberal. El liberalismo puede coexistir con desventaja socioeconómica. Prefiriendo la libertad a la igualdad, da por sentadas tales lagunas. Sin embargo, el liberalismo sigue creyendo que todas las personas tienen el mismo valor y poder.

Desde un punto de vista liberal, es absolutamente cierto que uno es un millonario que vive en un lujoso castillo y el otro es un granjero pobre en una choza. Porque según el liberalismo, la experiencia única de un granjero es tan valiosa como la experiencia de un multimillonario. En este sentido, los autores liberales escriben voluminosas novelas sobre las experiencias de los agricultores pobres que incluso los multimillonarios leen esos libros con interés. Si el lector va a Broadway o al Covent Garden a ver *Los miserables*, descubrirá que los mejores asientos cuestan centenares de dólares, y que la suma de la riqueza del público probablemente alcance miles de millones, pero

que, aun así, empatiza con Jean Valjean, que cumplió diecinueve años de cárcel por robar una hogaza de pan para dar de comer a su sobrino hambriento.

La misma lógica opera el día de las elecciones, cuando el voto del campesino pobre vale exactamente lo mismo que el del multimillonario. La solución liberal a la desigualdad social es conceder el mismo valor a las diferentes experiencias humanas, en lugar de crear las mismas experiencias para todos. Sin embargo, ¿cuál será la suerte de esta solución cuando ricos y pobres estén separados no solo por la riqueza, sino también por brechas biológicas reales?

En un artículo publicado en *The New York Times*, Angelina Jolie mencionaba el elevado coste de las pruebas genéticas. Hoy, la prueba que Jolie menciona cuesta \$ 3.000 (excluyendo el costo de la mastectomía, cirugía reconstructiva y tratamiento relacionados. Esto es en un mundo donde 1.000 millones de personas ganan menos de un dólar al día, y otros 1.500 millones ganan entre uno y dos dólares al día. Aunque trabajen toda su vida, nunca podrán pagar tres mil dólares por las pruebas genéticas. Y las diferencias económicas no hacen más que aumentar. A principios de 2016, las 62 personas más ricas del mundo tenían tanto dinero como las 3.600 millones de personas más pobres. Dado que la población mundial es de aproximadamente 7.200 millones de personas, esto significa que estos 62 multimillonarios juntos acumulan tanta riqueza como toda la mitad inferior de la humanidad.

Es probable que el coste de las pruebas de ADN se reduzca con el tiempo, pero con regularidad aparecen procedimientos nuevos y caros. De modo que, mientras que los tratamientos antiguos se pondrán gradualmente al alcance de las masas, las élites se encontrarán siempre un par de pasos por delante. A lo largo de la historia, los ricos han gozado de muchas ventajas sociales y políticas, pero nunca había habido una enorme brecha biológica que los separara de los pobres. Los aristócratas medievales afirmaban que por sus venas corría sangre azul superior y los brahmanes hindúes insistían en que eran naturalmente más listos que nadie, pero esto era pura ficción. Sin embargo, en el futuro podríamos ver cómo se abren brechas reales en las capacidades físicas y cognitivas entre una clase superior mejorada y el resto de la sociedad.

Dada esta situación hipotética, la respuesta estándar de los científicos es que en el siglo muchos avances médicos también comenzaron con imperios, pero finalmente beneficiaron a toda la población y ayudaron a reducir la brecha social, no a ampliarla. Por ejemplo, la clase alta de países occidentales usó vacunas y antibióticos, pero hoy en día mejoran la vida de las personas en todas partes. Sin embargo, la posibilidad de repetir este proceso en el siglo

XXI sólo puede ser una fantasía, por dos importantes razones. Primero, la medicina del siglo XX intentaba curar a los enfermos. La medicina del siglo XXI intenta cada vez más mejorar la salud.

Curar a los enfermos fue un proyecto humanitario, porque daba por hecho que existe un estándar normativo de salud física y mental que todos pueden y deben disfrutar. Si alguien caía por debajo de la norma, era tarea de los médicos resolver el problema y ayudarlo a “*ser como todo el mundo*”. En cambio, mejorar a los sanos es un proyecto elitista, porque rechaza la idea de un estándar universal aplicable a todos, y pretende conceder a algunos individuos ventajas sobre los demás.

La gente quiere una memoria superior, una inteligencia por encima de la media y capacidades sexuales de primera. Si alguna forma de mejora resulta tan barata y común que todos pueden disfrutarla, esta se considerará simplemente el nuevo umbral de base que la siguiente generación de tratamientos se esforzará en sobrepasar. Por otra parte, la medicina del siglo XX benefició a las masas porque el siglo XX fue la época de las masas.

Los ejércitos del siglo XX necesitaban millones de soldados sanos y la economía necesitaba millones de trabajadores sanos. En consecuencia, los Estados establecieron servicios de salud pública para asegurar la salud y el vigor de todos. Nuestros mayores logros médicos fueron los servicios de higiene masivos, las campañas de vacunación y la superación masivas de las epidemias. La élite japonesa tenía un interés particular en vacunar a los pobres y en construir hospitales y sistemas de alcantarillado en los barrios humildes porque, si querían que Japón fuera una nación fuerte con un ejército y una economía fuertes, necesitaban muchos millones de soldados y obreros sanos. Pero la época de masas podría haber terminado, y con ella la época de la medicina de masas.

En el momento en que los soldados y obreros humanos dejen paso a los algoritmos, al menos algunas élites podrían llegar a la conclusión de que no tiene sentido proporcionar condiciones mejoradas o incluso estándares de salud para las masas de gente pobre e inútil, y que es mucho más sensato centrarse en mejorar más allá de la norma a un puñado de súper humanos.

En la actualidad, la tasa de natalidad ya está cayendo en países tecnológicamente avanzados como Japón y Corea del Sur, donde se realizan esfuerzos prodigiosos en la crianza y la educación de cada vez menos niños, de los que se espera cada vez más. ¿Cómo pueden esperar grandes países en vías de desarrollo como la India, Perú, Brasil o Nigeria competir con Japón? Estos países podrían equipararse a un largo tren. Las élites de los vagones de

primera clase gozan de servicios de salud, educación y niveles de ingresos equiparables a los de los países más desarrollados del mundo.

Sin embargo, los centenares de millones de ciudadanos de a pie que atestan los vagones de tercera clase siguen padeciendo enfermedades muy extendidas, ignorancia y pobreza. ¿Qué preferirán hacer las élites indias, peruanas, brasileñas y nigerianas en el próximo siglo: invertir en resolver los problemas de centenares de millones de pobres o en mejorar a unos cuantos millones de ricos?

A diferencia de lo que ocurría en el siglo XX, cuando la élite tenía interés en resolver los problemas de los pobres porque eran vitales desde el punto de vista militar y económico, en el siglo XXI la estrategia más eficiente (y, no obstante, despiadada) podría ser desenganchar los inútiles vagones de tercera clase y acelerar solo con los de primera.

Para competir con Japón, Brasil necesitará mucho más a un puñado de súper humanos mejorados que a millones de trabajadores de a pie sanos. ¿Cómo pueden las creencias liberales sobrevivir al surgimiento de súper humanos con extraordinarias habilidades físicas, emocionales e intelectuales? ¿Y si, estos inusuales mostraran experiencias radicalmente diferentes a las de los Sapiens normales? ¿Qué pasa si la gente se aburre con las novelas sobre las experiencias de pobres ladrones, mientras que la gente común encuentra confusos los dramas sobre amores humanos inusuales?

Los grandes proyectos humanos del siglo XX (eliminar el hambre, la pestilencia y la guerra) apuntaron a proporcionar estándares universales de abundancia, salud y paz para todas las personas sin excepción. Los nuevos proyectos del siglo XXI (acceso a la inmortalidad, felicidad y divinidad) esperan servir también a toda la humanidad. Sin embargo, dado que estos proyectos apuntan a ir más allá de la norma y no protegerla, pueden conducir a la creación de una nueva clase de anormales que abandonan sus raíces liberales y tratan a la gente común no mejor que a los europeos del siglo XIX africanos.

Cuando los descubrimientos científicos y el progreso tecnológico dividan a la humanidad en una masa inútil de humanos y una pequeña élite de perfectos súper humanos o cuando el poder se transfiera por completo a algoritmos bioinspirados y altamente inteligentes, el liberalismo colapsará. ¿Qué nuevas religiones, educación o ideologías pueden llenar el vacío y guiar el desarrollo posterior de la generación casi divina?

Juan Carlos Lázaro Guillermo y José Darío Cedeño León

CAPÍTULO I

1.1 Enseñar a Vivir

Jean-Jacques Rousseau formuló el sentido de la educación o Emilio, donde el educador dice a su alumno: «*Quiero enseñarle los oficios de vivir*»¹. La fórmula es superflua, porque sólo puedes ayudarlo a aprender a vivir. Aprendes de la vida a través de tu experiencia primero con la ayuda de los padres y luego de los educadores, pero también a través de libros, poesía, reuniones. Vivir es vivir como individuo frente a los problemas de su vida personal, es vivir como ciudadano de su nación, es también vivir como ser humano. Sin duda, la lectura, la escritura, la aritmética son necesarias para vivir. La enseñanza de la literatura, la historia, las matemáticas y las ciencias naturales contribuyen a la vida social; la enseñanza de la literatura tiene muchas ventajas, porque desarrolla simultáneamente la sensibilidad y el conocimiento.

La enseñanza de la filosofía estimula el poder de reflexión en toda mente pensante, y sin duda se necesita una educación especializada en la vida laboral. Pero cada vez faltan más de estas especialidades para enfrentar los problemas fundamentales y globales del individuo, del ciudadano y del ser humano. Vivir es una aventura para cada persona desde su niñez, escuela hasta la juventud, edad de grandes aspiraciones y las más grandes rebeldías, hasta el momento de tomar las más trascendentales decisiones sobre la vida, el amor, la familia, el trabajo, a cualquier edad hasta el final de la vida, el ser humano se enfrenta al error y a las ilusiones, en las escuelas y universidades se enseña el saber, pero no la naturaleza del saber, que conlleva el riesgo de error y de ilusión, porque todo saber, sea por observación e incluso el saber por medio de las palabras, de las ideas, de las teorías, de las creencias, es a la vez traducción y reconstrucción de la realidad.

Todas las traducciones tienen riesgo de error (traduttore, traditore), como en todas las reconstrucciones. Siempre corremos el peligro de cometer errores sin darnos cuenta. Estamos sujetos a interpretaciones y necesitamos métodos para que nuestras observaciones, pensamientos, visión del mundo sean lo más fiables posible. En cambio, cuando miramos la certeza de los siglos pasados, incluida la certeza científica, y cuando miramos la certeza del siglo XX, vemos errores e ilusiones de las que creemos habernos

¹ Jean-Jacques Rousseau. *Émile ou De l'éducation*, Libro I: «L'Âge de la nature», chez Jean Néaulne, 1762, p. 13 [Emilio, o De la educación, Madrid, Alianza, 2005].

recuperado. Pero nada dice que seamos inmunes a nuevos baluartes inútiles, nuevos errores e ilusiones por descubrir. Además, la falta de identificación de problemas complejos, la abundancia de información discreta y dispersa, parcial y tendenciosa, cuya difusión y parcialidad son en sí mismas fuentes de error, todo confirma que es el problema central de nuestra vida.

Individuos, ciudadanos, personas planetarias, tal como refiere Moran, (2014) tienen conocimiento porque en todas partes se enseña conocimiento, pero en ninguna se enseña, ¿qué es el conocimiento? a medida que más y más investigadores comienzan a penetrar en esta zona misteriosa, la región del cerebro/espíritu humano. Por tanto, existe una necesidad imperiosa de introducir los conocimientos desde las primeras clases a la propia universidad.

Enseñar a vivir, por tanto, no significa solamente enseñar a leer, escribir, aritmética o conocimientos básicos útiles de historia, geografía, ciencias sociales y naturales. No es un enfoque en el conocimiento cuantitativo o una preferencia por formaciones profesionales especializadas sino más bien una presentación de una cultura central del saber. La cuestión de la verdad, que es la cuestión del error, “La preocupación de Moran” desde sus primeros años de adolescencia “*No heredó la cultura heredada de su familia*”.

Desde entonces, las ideas opuestas increparon a Moran a cuestionar. ¿Se debe reformar o revolucionar la sociedad? La reforma le pareció más pacífica y humana, pero insuficiente, la revolución más radical y transformadora, pero más peligrosa. Al comienzo de la guerra, se sintió inmunizado contra la Unión Soviética, o el comunismo de Stalin. Pero el contraataque que liberó a Moscú del asedio y la entrada simultánea de Japón y Estados Unidos en la guerra (diciembre de 1941), que globalizó el conflicto, dieron una traducción a su espíritu: un legado heredado del Zar. (Georges Friedmann)², la contención capitalista explica las carencias y vicios de la Unión Soviética.

Cuando se destruya el cerco capitalista, se abrirá una cultura fraternal verdaderamente comunista tras la victoria de las naciones. Lo aprendió de Trotsky, Souvarinen y muchos otros, quedó enterrado en su alma. La esperanza casi cósmica infinita barrió con todo freno. La desilusión comienza con el endurecimiento de la Unión Soviética. Sucesivas mentiras colosales y

² Georges Friedmann es un sociólogo que ha publicado *De la Sainte Russie à l'URSS*, Gallimard, 1938. La lectura de ese libro influyó en la elección que hice de adherir al Partido Comunista en 1942; véase mi obra *Autocritique* [R. Juillard, 1959]. Éditions du Seuil. 2012 [*Autocrítica*, Barcelona, 1976].

perversas lo deprimieron hasta el golpe final en el juicio de Rajk en Budapest en septiembre de 1949. Finalmente lo golpeó un rechazo que cortó el cordón umbilical y lo liberó en 1951. Unos años después se dedicó a escribir un trabajo autocrítico publicado en 1959 para comprender las causas y mecanismos de sus errores, que se debían menos a su ignorancia que a su sistema de interpretación y razonamiento, el cual descartó como secundaria. . . , temporales y vicios fenoménicos que formaron su carácter. Gracias a estas experiencias Moran se consideró libre para siempre del pensamiento unilateral, la lógica binaria que ignora las contradicciones y complejidades.

Moran reflexionaba sobre los beneficios de los errores que pueden ser fructíferos siempre que identificando su origen y causa se evite repetirlo. Su trabajo de liberación autocrítica tenía como intención llegar a la fuente. La fuente de los errores y de las ilusiones es ocultar los hechos que nos inquietan, adormecerlos y sacarlos de la mente. Ya sabía por Hegel que la verdad parcial conducía al error global. Gracias a Adorno ("la totalidad es falsedad ") comprendió mejor que la totalidad es el error hasta dónde nos pueden fallar nuestras convicciones y creencias, recordando toda la obstinación que llevó a Francia a la guerra en 1939, sin saber cómo prepararse para ella, todos los errores e ilusiones del Estado Mayor en 1939, de todas las anomalías y espejismos posteriores. Y cuando pensaba en la nación sonámbula al desastre en 1933-1940, temía un nuevo sonambulismo que se manifestará en nuestra crisis, que no es sólo económica sino también mental.

Se preguntaba a sí mismo si el dolor, el desarrollo, el desamparo creciente de nuestro tiempo no provocan las fobias y la terquedad del rechazo y la ira: «despiertos, duermen»³, decía Heráclito. En su libro *El hombre y la muerte*⁴, escrito entre 1948 y 1950, descubrió la importancia de los mitos y las imágenes, que forman parte de la propia realidad del hombre. Desde entonces he aprendido que contienen verdades profundas, pero también ilusiones que son al menos profundas. La autocrítica fue un nuevo punto de partida para una búsqueda *Arguments*⁵ (1957- 1962), un espacio para cuestionar ideas heredadas o consideradas, un intento de repensar cómo podemos superar el marxismo (marxismo integral). Esta investigación fue

³ Héraclite, *Fragments*, Presses universitaires de France [1986], 5ª ed, 2011, texto establecido, traducido y comentado por Marce! Conche

⁴ Edgar Morin, *L'Homme et la Mort*, Éditions du Seuil [1951], col. «Points», 1976 [El hombre y la muerte, 6ª ed., Barcelona, Kairós, 1994].

⁵ *Arguments*: una selección de artículos de la revista apareció en la colección «1 O

continuada en el segundo campo de Cresp⁶, animado por Cornelius Castoriadis y Claude Lefort, incorporándose en 1963.

Poco después de estar hospitalizado, decide averiguar qué le pertenecía y qué era lo verdadero, que dio lugar a un manuscrito publicado ocho años más tarde bajo el título *Le Vif du sujet* [El meollo de la cuestión]. La obsesión por conocer la información "real" lo expuso al problema de la complejidad en 1969-1970 gracias a un viaje a California. En realidad, el concepto de complejidad explica retroactivamente su forma de pensar, que ya estaba asociada a la información dispersa, enfrentando contradicciones en lugar de huir de ellas, tratando de superar alternativas consideradas insalvables.

Esa forma de pensar no se perdió durante la euforia comunista de la Guerra, aunque permaneció en la clandestinidad. De ahora en adelante, ya no hay solamente errores de hecho (por ignorancia), errores de pensamiento (dogmatismo), sino un error de pensamiento parcial y por lo tanto un error tendencioso de pensamiento binario, que ya no ve como falla en conectar y, aún más profundamente, el error del pensamiento reduccionista y disyuntivo que es ciego a todas las complejidades involucradas en el problema. La palabra método parecía indicar que tenía que caminar mucho y con dificultad para captar los medios necesarios de pensar a causa de lo complejo.

Durante este viaje se convenció que nuestra educación, proporciona los medios para vivir en sociedad (lectura, escritura, aritmética), elementos (infortunadamente por separado) de cultura general (ciencias naturales, humanidades, literatura, arte), aunque se dedique a la preparación o formación profesional, le faltan las cosas esenciales de la vida⁷: equivocarse y esperar lo menos posible, identificar las fuentes y causas de los errores e ilusiones. En cualquier caso, para buscar la mayor cantidad de información relevante posible. Por lo tanto, la primera y esencial necesidad: es enseñar

⁶ Centre de recherches économiques, sociales et politiques [Centro de Investigaciones Económicas, Sociales y Políticas].

⁷ Todo lo que se enseña ahora es una especie de vida: las matemáticas sirven para el cálculo (aunque las calculadoras nos hayan perdido) y sobre todo para el razonamiento lógico; las ciencias naturales se reconocen en el universo físico y biológico; historia arraigamos en el pasado y nos ubicamos en el futuro; geografía para hacernos leer la historia de nuestra tierra a través de la deriva continental, el plegamiento, el levantamiento, el tallado de valles; la literatura nos permite desarrollar nuestro sentido estético, y tanto las grandes novelas como los grandes ensayos podrían enseñarse como lecciones de la complejidad humana. La filosofía debe conservar o suscitar en nosotros la cuestión de nuestra existencia y desarrollar en nosotros el poder de la reflexión. Los aportes de la cultura científica y de la cultura humanística, que lamentablemente cada vez están más separadas, podrían combinarse para formar solo una auténtica cultura que sería una ayuda constante para nuestras vidas. Pero ya requiere una reforma a fondo

sobre este saber, que es siempre traducción y reconstrucción. ¿Eso significa que traigo la verdad? formas de combatir sesgos, errores y prejuicios.

Las teorías científicas, como mostró Popper, no aportan la verdad absoluta y final, sino que progresan superando los errores. No son recetas las que expone Moran, sino medios para despertar y estimular el espíritu para luchar contra los errores, las ilusiones, la parcialidad y especialmente las propias de la dinámica errante, descontrolada y agitada, las tinieblas futuras, errores e ilusiones que en la crisis actual de la humanidad y la sociedad son peligrosas y posiblemente fatales. El error y la ilusión dependen de la naturaleza de nuestro conocimiento y vivir es un riesgo constante de error e ilusión en decisiones, amistades, residencias, cónyuges, negocios, terapia, candidatos a elecciones, etc. Vivir significa tener información relevante que no esté distorsionada para funcionar, o un distorsionador que sustituya a cualquier objeto o evento en su contexto y complejidad.

Sin embargo, se deben tomar decisiones y, por lo tanto, se deben hacer elecciones. El pensamiento complejo enseña a ser consciente de que toda decisión y toda elección es un juego de azar. En muchos casos, una función se desvía de su significado cuando recibe mucha idea tardía y puede volver a destruir la cabeza de su autor. ¡Cuántas pérdidas y desastres causados por la imprudente confianza en la victoria! ¡Cuántos fracasos catastróficos después de devorar libertades, por ejemplo, en Tahrir y Maidan! Vivir es una aventura que trae consigo incertidumbre, que se renueva, eventualmente con crisis o desastres personales o colectivos.

Vivir es un encuentro constante con la incertidumbre, incluso en la única certeza, que es nuestra muerte, cuya fecha desconocemos. No sabemos dónde y cuándo somos felices o infelices, no sabemos qué enfermedades padecemos, no sabemos de antemano nuestra felicidad e infelicidad. Además, hemos entrado en un momento de mucha incertidumbre sobre nuestro futuro, nuestras familias, nuestra sociedad, una humanidad globalizada. Como dijo Ulrich Beck⁸, estaremos de ahora en adelante en una sociedad donde se multiplican nuevos riesgos, relacionados con todo tipo de accidentes técnicos, accidentes aéreos, accidentes automovilísticos, accidentes masivos de barcos, riesgos de centrales nucleares, accidentes, armas y, sobre todo, la amenaza mortal para la humanidad derivada de la proliferación de las armas

⁸ Ulrich Beck, *La Société du risque: Sur la voie de 'une autre modernité*, Aubier, 2001[1986] [La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad, Barcelona, Paidós, 2006]

nucleares. Patrick Lagadec⁹ nos dice que nuestra "civilización arriesgada" sistemáticamente "produce" desastres económicos, políticos, ecológicos y culturales. Enseñar a vivir es, pues, enseñar a afrontar la incertidumbre y el riesgo.

Vivir nos confronta constantemente con el otro, sea conocido, íntimo, desconocido o extraño. Y en todos nuestros encuentros y relaciones, debemos comprender al otro y ser comprendidos por el otro. Vivir es una necesidad constante de comprender y hacerse comprender. Pero nuestra era de la comunicación no es la era del entendimiento. El peligro para toda nuestra vida es que nos malinterpretemos unos a otros y a los demás acerca de nosotros. En las familias hay malentendidos entre hijos y padres, entre padres e hijos, malentendidos en fábricas u oficinas, malentendidos sobre extranjeros cuyas costumbres y modales se ignoran. La comprensión del humano no se enseña en ninguna parte. Pero el mal de la incomprensión roe nuestra vida, determina conductas anormales, lágrimas, insultos, dolor.

De esta manera nuestra educación enseña la vida muy parcial e insuficientemente, se aparta de la vida, ignorando los problemas persistentes del vivir recién planteados y cortando el conocimiento en rebanadas separadas. La tendencia tecno económica, cada vez más fuerte y difícil, tiende a reducir la educación a la adquisición de habilidades socio profesionales a expensas de las habilidades existenciales, lo que puede conducir a la renovación cultural y la introducción de materias esenciales en la enseñanza¹⁰.

Hay que seguir la autoridad del maestro de Emilio de Jean Jacques Rousseau: "enseñar a vivir". Ciertamente no hay recetas para la vida. Pero se le puede enseñar a relacionar el conocimiento con la vida. Se puede enseñar a desarrollar un máximo de autonomías y, como diría Descartes, método de dirección acertada del espíritu para poder afrontar desde lo individual los problemas de la vida. Y es posible enseñar a todos, lo que ayuda a evitar las constantes trampas de la vida.

⁹ Patrick Lagadec, *La Civilización du risque. Catastrophes, technologies et responsabilité sociale*, Éditions du Seuil, 1981 [La civilización del riesgo. Catástrofes tecnologías y responsabilidad social, Madrid, Mapfre, 1984].

¹⁰ ,

1.2. La crisis de la Educación.

Cuando se habla de la crisis educativa, lo primero que viene a la mente son los aspectos impactantes del término violencia escolar en todas sus acepciones. Como las "pelea de clases" (es decir, en la lección de la escuela) entre la clase de biojuvenil y la clase de formación de adultos: disturbios, chismes, desobediencia, insultos, castigos, llamadas, exclusión, humillación o culpa.

Si la visión es unilateral, se ve el sufrimiento de maestros, y alumnos. Si se analiza con una mente más compleja, verás para unos y para otros, lo peor es la vergüenza. Ambos requieren comprensión. Lo primero que hay que entender es que, desde la década de 1960, se ha formado una bioclase de jóvenes, donde se tiene una cultura, costumbres (música, ropa, idioma), se ennoblece y exige autonomía. En 1968, se rebeló contra la clase de adultos, rompiendo la enseñanza, que luego fue corregida, para bien o para mal.

Pero la máquina de aprendizaje se contrae incluso contra la huelga estudiantil más pequeña. Hoy los docentes no conocen esta cultura juvenil más superficialmente, así como los estudiantes ignoran los profundos problemas que afectan al mundo de la educación secundaria (degradación, formalización, intervención de los padres beneficiando a sus hijos mal educados con mal rendimiento académico, y agresión por disciplina, única soberanía). Morán hace referencia que en las pasadas épocas el mundo donde crecieron, como dice Michel Serres, había campos, vacas, gallinas, cerdos, corrales, máquinas de escribir, estufas de carbón¹¹, nosotros mezclados con crías.

La juventud actual solo ha visto vacas en el cine, de peces solo sabe rectángulos congelados, pero usa la computadora vigorosamente. Antes de Internet, los medios de comunicación, especialmente la televisión, eran escuelas salvajes junto a las escuelas públicas. Hoy, internet es una enciclopedia donde toda la información está al alcance de un joven internauta que sabe comparar la información obtenida a través de Google con la de su maestro. ¿Cómo transformar la lucha de clases en cooperación de clases? por métodos pedagógicos, se busca un refugio en la psicosociología o la psicopatología social, se buscan medios para que los docentes entiendan qué es lo que provoca la agresión o la indiferencia. Algunos también creen que la

¹¹ Michel Serres, Petite Poucette, Le Pommier, 2012 [Pulgarcita, México, Fondo de Cultura Económica, 2013].

cooperación interdisciplinaria entre docentes permitiría un mejor uso de las diferentes realidades de las profesiones.

Aquí hay que ver que la crisis de la educación es inseparable de la crisis de la cultura. Durante el siglo XIX comenzó la disociación que se ha hecho hoy entre los dos componentes de la cultura, la ciencia y la humanidad. La cultura de la ciencia produce conocimientos que ya no van al molino de la cultura humana, que sólo tiene un vago conocimiento mediático de los aportes capitales de las ciencias a nuestro conocimiento del universo físico y viviente. Pero la cultura científica conoce objetos, ignora al sujeto cognoscente y carece de reflexión sobre el desarrollo descontrolado de las ciencias.

La división del conocimiento en disciplinas y subsecciones exagera la falta general de cultura. De ahí la necesidad de crear un vínculo y conexión entre dos áreas culturales distintas. Desafortunadamente, existe una fuerte presión sobre la educación secundaria y superior para adaptarla a las necesidades técnicas y económicas de la época y acotar la sección de humanidades. La vulgata tecno económica imperante considera a la humanidad sin interés o puro lujo y trata de reducir los cursos de historia, los cursos de literatura, abolir la filosofía como un disparate.

El imperialismo del conocimiento computacional y cuantitativo prospera a expensas del conocimiento reflexivo y cualitativo. No sólo hay comunicación entre la cultura de la ciencia y la cultura de la humanidad, no sólo el desprecio mutuo: hay amenaza a la cultura. La universidad sufre mucho la presión de la vulgata tecno económica, que exige ganancias según criterios comerciales. La relación independiente de las universidades con el estado les quitó financieramente el modelo de negocio que tiende a afectarlas. Desde la primera universidad europea¹², la universidad no sólo debe adaptarse al presente, sino también adaptar el presente a su misión secular.

1.3. La Universidad en la sociedad

Para explicar el papel de la educación superior en la formación de nuevas sociedades, culturas, relaciones sociales, economía, globalización, en los intensos movimientos y cambios locales, regionalización y agrupaciones subregionales o regionales diferentes y opuestas. Es necesario pensar con un

¹² Edgar Morin, «Sciences, éthique et citoyenneté», discurso pronunciado para el milésimo aniversario de la universidad de Bolonia, el 28 de mayo de 2008.

sentido multidisciplinario acerca de la naturaleza de estos cambios, que han sido caracterizados de manera diferente e incluso contraria a la "sociedad del conocimiento". En este sentido, se abordan las siguientes tendencias:

1) Estamos en un nuevo período, donde la reorganización de aspectos de la vida política, social y económica se manifiestan a través de la producción y la mediación económica. Transmisión de nueva información y tecnologías, especialmente las relacionadas con la informatización, telecomunicaciones biotecnología y nanotecnología.

2) En este período, una de las áreas más involucradas, y también afectadas por estos cambios, es la educación superior, pues sus tareas y trabajos están directamente relacionados con la naturaleza de los niveles de las instituciones educativas al desarrollo e innovación de los principales componentes de la ciencia y la tecnología. Esto se debe a que la implementación de este proceso depende de esas instituciones educativas en un gran número de aspectos, principalmente por la calidad de lo que se aprende y organiza en el conocimiento, la complejidad y escala de su ejecución y la importancia que todo ello representa para la sociedad.

3) Por lo tanto, las universidades deben jugar un papel fundamental desde la perspectiva de la sociedad del conocimiento, especialmente si son capaces de implementar cambios fundamentales en sus modelos de educación, aprendizaje e innovación estamos en un estado general de riesgo. Esta perspectiva transversal, preventiva más que catastrófica, explica la necesidad de poner en el centro de esta discusión el problema, el nivel, la naturaleza y el objeto de los cambios realizados en la educación superior.

No es un tema superfluo porque se trata de nada más y nada menos de vivir en sociedades que enfrentan a diario la incertidumbre y la inestabilidad social, económica y ambiental, que se origina principalmente en lo que es el eje y razón de ser de estas instituciones educativas: el progreso, el conocimiento, la ciencia y la tecnología, la innovación. Las decisiones que se toman al respecto no son del todo apropiadas y lo son sobre la base del desarrollo "neutro" de la ciencia, y muchas veces se basan en lógicas racistas, ganancias excesivas, operaciones que pueden destruir partes y tecnologías esenciales para la existencia de la masa planetaria o humana.

Una sociedad en donde los conocimientos, la ciencia y la tecnología juegan el eje central de una perspectiva inteligente de desarrollo, no puede permitir la reproducción de condiciones de riesgo e inestabilidad extrema, como en la que se vive en la región de América Latina y el Caribe se encuentra signada por su lugar de exclusión en el marco de brechas y asimetrías en las

que ocurre la división internacional de los conocimientos, de la innovación tecnológica y de la revolución de la ciencia y de sus aplicaciones, esto aparece día a día de manera contrastante y desalentadora para las instituciones educativas de la región, que se ven limitadas a llevar a cabo procesos que tienen que ver más con la transferencia de conocimientos o con su imitación, que con la innovación y creatividad desde la perspectiva de una cultura propia y de una identificación clara de las prioridades sociales y económicas en beneficio de las mayorías de sus poblaciones.

Estas distancias se muestran de forma cuantitativa y cualitativa, es decir, en el número de personas involucradas en la producción y el uso de los conocimientos, en la transformación del sentido de la información, como en su impacto para generar mejores condiciones de bienestar y equidad entre las poblaciones constantemente excluidas. Es esto lo que reflejan los indicadores que dan cuenta del número de personas educadas, sus grados de escolarización, del número de sus investigadores y de su participación en los beneficios de una cultura informática.

En un reciente informe de la ONU (2005), se señala que existen distintos tipos de sociedades del conocimiento: las de tipo “nominal” y de tipo “desequilibrado” o “contradictorio”, cuyos potenciales no se relacionan con el mejoramiento del bienestar de su población, y hasta pueden ir en contra de sus intereses por el beneficio sobre todo de las grandes empresas transnacionales y de una minoría siempre más y más rica; frente a otro tipo de sociedad del conocimiento “inteligente”, en la cual los beneficios del desarrollo del conocimiento, de la información, de la ciencia y de la tecnología y de su democratización, se orientan al beneficio de la mayoría de su población.

Una sociedad inteligente del conocimiento tal y como se define en el trabajo citado¹³, no consiste en la riqueza de los activos provenientes de la

¹³ La sociedad de la información nominal es hoy un fenómeno sorprendentemente común. Las estrategias y políticas gubernamentales proclaman el deseo de alcanzar la meta de la sociedad de la información, pero ninguno de los programas existentes o propuestos contiene planes creíbles que miden las tareas necesarias de cambio institucional. el potencial que trae la producción masiva de información no se utiliza en absoluto o muy poco. En la medida en que este es el caso, es más accidental que planeado... Una sociedad de la información distorsionada - donde el cambio institucional ocurre, pero tiene cuidado de detenerlo antes de que altere el equilibrio de poder prevaleciente. Tienden a centrarse solo en un espectro de aplicación estrecho de información producida en masa. Si los cambios actuales en los países industrializados se detuvieran al nivel de la construcción de la economía de la información, lo más probable es que se realizara. En esta situación, parte del potencial de producción masiva de información permanecería sin desarrollar y/o sin utilizar, en contra de los intereses de la sociedad en su conjunto..." Ver en: Naciones Unidas. Comprender las sociedades de la información. ONU Nueva York, 2005, página 6.

ciencia y la tecnología o de la innovación de las empresas, sino en el aseguramiento de altos niveles de calidad y seguridad de la vida de la población y de la realización de una democracia profunda y no simulada, es decir, se trata de la manera como una sociedad decide libremente la manera como se organiza sobre su futuro, y en ello está en juego si decide ser una sociedad del conocimiento “inteligente” o no.

Cada etapa de la construcción de la sociedad y la cultura emerge con diferentes sentidos comunes, nuevas herramientas y tecnologías, pensamientos, hábitos y costumbres y, por supuesto, ideas. Esta es la fase de la vida social donde el aprendizaje puede volverse decisivo para crear la posición de este nuevo período y donde la educación y la cultura se vuelven socialmente decisivas¹⁴. Esta fase de mutación es ubicua, con puntos de contacto, control y diferenciación, pero, al ser una transición histórica de largo plazo, presenta una línea de fuerzas muy compleja, que llega a todas partes, con efectos y causas desiguales. El concepto de transición de un período a otro define la naturaleza de la onda larga en ella donde todo aparece y desaparece, mientras que lo imperecedero permanece intacto y lo nuevo no muestra suficiente energía para crearse. Worth, refiere al tipo particular en el que ocurre esta onda larga general de transformación, y por lo tanto lo que parece ser una tendencia dominante puede no durar más allá del tiempo. Desde el punto de vista de América Latina, este ciclo y condición periódica adquiere condiciones especiales, cuando se articula la producción y transmisión de nuevos conocimientos y el papel de la educación superior, especialmente la universitaria. Esta es la dirección de cierta sociedad que se dirige hacia un tipo definitivo y original de sociedad de la información, y como vemos, hay condiciones desfavorables y condiciones realmente difíciles en la región.

¹⁴ Como muestra Manuel Castells; “Estamos entrando en una nueva fase en la que la cultura está directamente relacionada con la cultura, cuando la naturaleza ha sido controlada hasta tal punto que ha sido resucitada artificialmente (“preservada”) como una forma de cultura: de hecho, este es el significado de la cultura. Movimiento ambiental, para reconstruir la naturaleza como una forma ideal de cultura. El desarrollo de la historia y gracias a la convergencia de los cambios tecnológicos, hemos pasado a un modelo puramente cultural de interacción y organización social. Este es el comienzo de una nueva existencia y, en efecto, una nueva era, la era del saber, caracterizada por la autonomía de la cultura de la base material de nuestra existencia Manuel Castells La era del saber. La Sociedad Roja, vol. 1, ed. Siglo XXI, México, 1999, s. 51351

1.4. Masificación de la Educación Superior en América Latina.

El siglo XX fue el siglo de la democratización política de las sociedades latinoamericanas y el inicio del acceso masivo a los diversos servicios sociales públicos. En el campo de la educación, este desarrollo se inició con el crecimiento masivo de la educación básica; posteriormente, esto se manifestó en la expansión de la educación secundaria y condujo a un aumento de la cobertura de la educación superior, allanando el camino para su universalización, una de las tendencias más fuertes de las últimas décadas. Este proceso continuará durante una parte significativa del siglo XXI, con un cambio constante hacia la educación permanente y el aprendizaje avanzado en todos los niveles. Este aumento masivo en el acceso a la educación y el desarrollo del capital humano lleva tanto a la universalización de la educación como a la creación de élites sociales.

Este es un proceso a escala global que se ha fortalecido en los Estados Unidos desde la década de 1950; en Europa desde la década de 1960, en la década de 1970 en Asia y en América Latina desde la siguiente. Tal dinamismo de la educación universitaria terminó por alcanzar el nivel de cobertura universal en los países del Centro, mientras que en nuestra región el citado dinamismo aún está en proceso de desarrollo y consolidación, a través de las fases que describen las características de las carreras, está asociado con la llegada de un nuevo tipo de estudiante. Con distinta intensidad en cada país según la participación democrática y los recursos económicos y los ingresos tributarios, desde hace varias décadas el aumento del número de alumnos en la educación primaria ha sido el eje del orden público, de las demandas sociales y esencialmente del acceso a las instituciones públicas basado en el modelo de redistribución del ingreso a través de servicios públicos gratuitos.

La escuela primaria inclusiva para todos, lo que permitió generalizar los niveles, que a su vez fortalecieron los marcos normativos que afirmaron su vigencia y llevaron a la expansión de la educación secundaria desde fines de la década de 1950, que comenzó a crecer más que la primaria, hasta que estalló dos décadas después en términos de calidad e infraestructura en un proceso que fue ampliamente generalizado e incluso recibió a gran parte de la clase media para llevar a sus hijos a la educación privada.

1.4.1. Ascenso de matrícula de la Educación Superior en América Latina

La tendencia de masificación de la educación llegó finalmente a la educación superior en la década de 1980, manifestada en el crecimiento de planes de estudio superiores a otros niveles educativos, con tendencia a saturar las aulas debido a las dificultades de crecimiento y limitaciones de las instituciones educativas limitadas por el presupuesto estatal. Obviamente, si la cobertura es menor, un aumento relativamente pequeño puede significar un incremento porcentual muy grande. Sin embargo, el proceso muestra una lenta transición de la educación básica a la secundaria y luego a la educación superior como áreas dinámicas de educación regional y un cambio radical de las bases de apoyo a las élites.

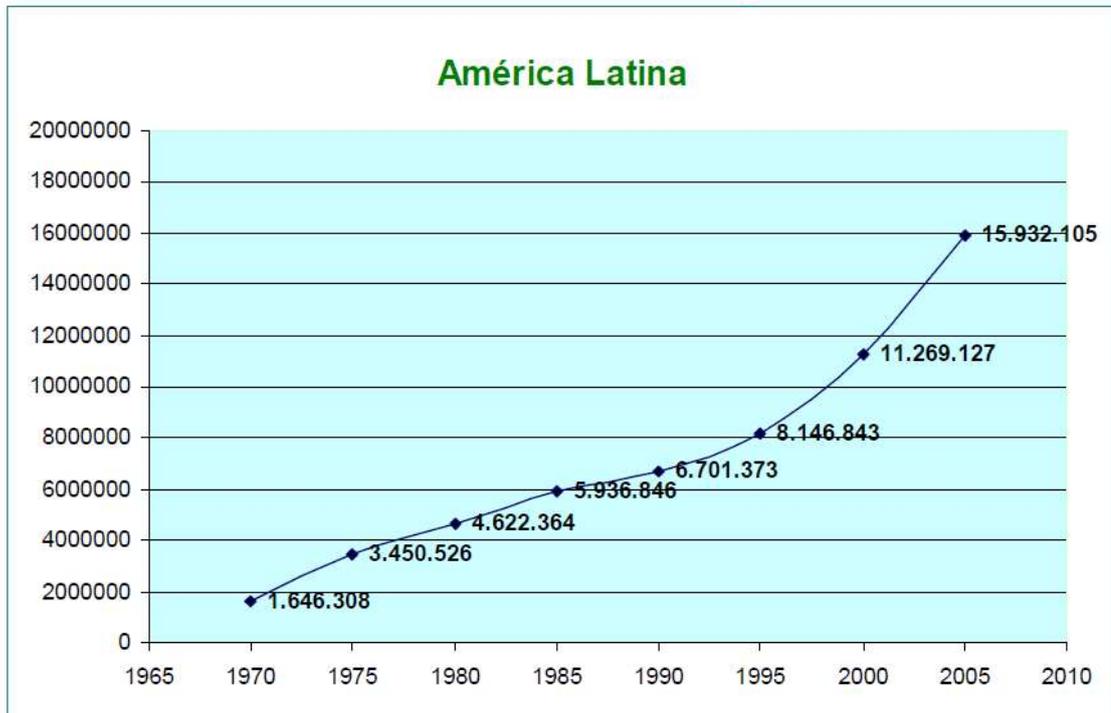
Desde la década de 1980, la continua tasa de crecimiento más alta de la educación superior ha indicado que la cobertura de la educación primaria y secundaria en sí misma ha alcanzado un alto nivel, que es el nuevo papel de la educación superior en los procesos económicos de la región y las nuevas demandas del mercado de trabajo llevan ampliar la escolaridad para superar el ciclo de pobreza. El crecimiento de la educación secundaria continúa siendo un factor importante que impulsa la expansión de las universidades.

La calidad de la educación postsecundaria es muy desigual, y aunque la cobertura es alta, todavía tiene espacio para un crecimiento significativo, especialmente en el sector del quintil más bajo, que también está en el centro de los problemas educativos por su mala calidad, alta deserción, escasa diferenciación y reducida articulación. Así, mientras países como Argentina, Chile y Uruguay promedian coberturas superiores al 70%, y otros países como Nicaragua y Guatemala tienen una cobertura aproximada de 40% y 50%, está garantizado que tienen grandes oportunidades de crecimiento continuo, lo cual está relacionado con una mayor cobertura y retención, de modo que ese nivel continúe presionando el acceso a la educación superior en términos de calidad, infraestructura, currículo y financiamiento (IIPE, 2006).

Figura 1.1

Evolución de la Matricula de Educación Superior

1965-2010



Fuente: Rama, 2009.

Trow argumentó que el desarrollo de la educación superior se puede organizar en tres etapas: élite, masiva y universal, cuyos parámetros están determinados por las tasas brutas de matriculación. Este autor encontró que la educación superior de los países se encuentra en la etapa de educación de élite cuando la matrícula bruta es inferior al 15%; es decir, en el nivel de educación masiva terciaria cuando la tasa de participación está entre 15% y 50%, y finalmente el país está en la etapa de universalización cuando esa cifra es mayor a 50% (Trow, 1974)¹⁵. Preferimos un sistema más diferenciado, que tiende a referirse a grados superiores, lo que permite distinguir más claramente en el contexto actual a los sistemas de educación superior, que se refiere al acceso de élites hasta 15%, acceso de minorías de 15 a 30 %, masa hasta 50 %, general a 85% y una aceptación absoluta que es superior a la

¹⁵ Coinciden también, Pretorius y Xue (2003) y Brunner (2000).

anterior. En la siguiente tabla 1.1 se puede distinguir las diferentes categorías en porcentajes.

Tabla 1.1

Acceso a la Educación Superior

Categoría de acceso	Escala en %
Elites	0 - 15
Minorías	15 - 30
Masas	30 - 50
Universal	50 - 85
Absoluto	85 - 100

Fuente: Rama, 2009

La sucesiva ampliación y redimensionamiento de todos los ciclos formativos es mucho más que un fenómeno educativo, pues indican tanto un cambio masivo en la estructura política y social de la región, como en la estructura económica en la que la sociedad se acerca a un conjunto de modelos capitalistas con mayor densidad tecnológica. Fomentó una nueva estructura política y social cuando se expandió la clase media; la creación de un nuevo sector económico con la expansión de las instituciones educativas.

La profesionalización de la gestión del sector público y privado y la creación de mercados laborales permitieron cambiar la frecuencia y complejidad de la acumulación de capital. El proceso de ampliación de matrícula está determinado por muchos factores. Es la consecuencia del gran número de estudiantes que tiene la educación secundaria y que pueden convertirse en potenciales participantes del ciclo de educación superior obligatoria. Para incorporarse al mercado laboral y de investigación. Los cambios estructurales en los procesos productivos y cambios en el mercado de trabajo demandan más profesionales y técnicos superiores, relacionados con un determinado patrón de acumulación de capital. Además, el aumento en la titulación terciaria sugiere el surgimiento de una nueva estrategia de

sobrevivencia de los hogares, en la que familias aumentan su disposición a invertir en educación debido a salarios más altos, lo que redundará en menor desempleo e incertidumbre y la disminución de empleo mal remunerados¹⁶ (Rama, 2008).

Cuando se introdujeron mecanismos restrictivos para el acceso a la educación pública, tal tendencia se manifestó aún más en el sacrificio sobre los ingresos de las familias para cubrir los costos de oportunidad para cubrir el precio de la educación privada y, en consecuencia, aumentó el gasto de los hogares de la educación en las regiones. La política de la educación gratuita fue sin duda otro factor impulsor de este proceso de crecimiento masivo de la educación superior, mientras que el aumento de cobertura se debe a la incorporación de nuevos estudiantes de menores recursos y menos capital cultural donde el consumo total tiene una elasticidad positiva con respecto a los precios.

Junto con la gratuidad, la autonomía y la gestión compartida fue un factor determinante en la promoción de la política abierta de las universidades públicas, además de que la mayoría de ellas contaba con un sistema de admisión selectiva y de protección contra el mismo desde la década de 1970. Sin recursos y con el peligro de tener superpoblación. Este cambio de enfoque impulsó la lógica de inversión de la educación, mientras que la expansión de la educación privada obligó al cálculo costo-beneficio a sacrificar los ingresos adicionales que implican los derechos de la matrícula.

Tal análisis de costo-beneficio llevó a las clases medias a enviar a sus hijos a la educación secundaria privada. La compensación profesional, que en un momento pretendía llevar el proceso de formación a un nivel óptimo de ingresos, dejó de cumplir ese papel por falta de información, estructuras de distribución de ingresos y riesgos de inversión a largo plazo. Como forma de reproducción elitista a través de la educación y objetivo competitivo de los diferentes grupos sociales porque permite mayores rendimientos internos en los sectores sociales de los quintiles más altos. El establecimiento de barreras a la calidad (exámenes en el sector público) y precios (matrícula en el sector privado) ha ayudado a trasladar parte de la nueva demanda de estudiantes de áreas pobres y culturalmente capitales a la educación no universitaria, donde el sector privado tiende a una mayor presencia y la empleabilidad es mayor

¹⁶ Esto se refleja en el aumento del gasto educativo de familias, lo que a su vez se refleja en el aumento de la cobertura en instituciones educativas privadas.

y más rápida, lo que refuerza que el modelo educativo y los tipos de nuevos estudiantes están fuertemente correlacionados.

Las familias latinoamericanas han elegido históricamente los mecanismos más efectivos a su alcance para lograr su movilidad social. La mayoría de ellos llegaron como sociedades trasplantadas de Europa, África o Asia, y con variaciones en cada país, tomaron decisiones para aumentar sus ingresos económicos y mejorar su condición social. Es importante recordar que la mayoría de la población llegó a la región sin educación y sin recursos, y en pocas décadas su integración social cambió. Estos caminos se explican cómo estrategias de sobrevivencia de las familias en cada momento histórico, que no son supeditados a decisiones personales, al contrario, son fenómenos sociales emergentes de base amplia.

Migración rural-urbana producto de fuertes demandas sociales en modelos de crecimiento estratégicos hacia adentro que articularon el proceso de industrialización con los movimientos sociales (Cardoso y Faletto, 1972). Además de esta visión, existen otras formas y procesos sociales en respuesta a los requerimientos del modelo económico, entre los que se pueden nombrar el minifundio, los sindicatos, la presión democrática o el empleo como expresiones de estrategias de supervivencia de hogares en diferentes momentos.

En la década de 1970 se manifestó este fenómeno de búsqueda de movilización social, cuando las mujeres ingresaron al mercado laboral y los hombres aumentaron su jornada de trabajo. La incorporación masiva y la radicalización social también fueron estrategias colectivas y de redistribución del ingreso. Desde fines de la década de 1980, los hogares han encontrado una estrategia de supervivencia individual asociada con emigración, en su mayoría los sectores de menores ingresos.

Para algunos sectores más vulnerables de menores ingresos, los actos delictivos se acogieron como estrategias de movilidad individual, entre ellos el robo, redistribuyendo el ingreso que se ha vuelto colectivo, expresado en niveles de violencia en nuestras sociedades. El segundo sector trató cada vez más de desarrollar una estrategia de sobrevivencia social dotándose de capital humano, aumentando el número de estudiantes y obteniendo educación superior, incluso combinando otras estrategias como la ya mencionada emigración o empleos en administración pública. El motor de estas medidas es la baja tasa de desempleo y los mayores ingresos salariales que reciben del mercado laboral los especialistas y técnicos universitarios. En la presente tabla 1.2 el registro de matrículas de educación superior de América Latina (1970-2005)

Tabla 1.2

Registro de matrículas de educación superior de América Latina (1970-2005)

País	Año	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005
Argentina		298.389	549.109	481.746	777.488	915.817	1.303.000	1.724.397	2.074.458
Bolivia		35.250	49.850	60.900	91.947	122.993	166.101	278.530	390.143
Brasil		430.473	1.089.808	1.377.286	1.471.869	1.566.451	1.759.703	2.694.245	4.732.778
Chile		78.430	149.647	145.947	201.140	249.482	344.942	452.177	653.119
Colombia		85.560	176.098	271.630	379.539	487.448	644.188	934.085	1.208.337
Costa Rica		15.473	33.239	55.593	64.931	74.270	94.113	141.629	186.208
Cuba		35.137	83.957	178.434	269.450	265.660	134.101	129.125	348.841
Ecuador		38.692	170.173	171.276	172.379	173.481	174.924	263.902	304.261
R. Dominicana		40.000	50.000	70.000	90.000	102.069	136.607	284.134	322.311
El Salvador		9.515	28.281	48.227	68.172	88.118	112.266	115.239	123.713
Guatemala		15.609	22.881	50.890	71.467	92.044	117.501	158.646	255.307
Honduras		9.000	11.907	22.310	32.714	43.117	55.536	87.886	135.832
México		271.275	543.112	935.789	1.199.120	1.252.027	1.532.846	2.047.895	2.458.892
Nicaragua		9.385	18.282	35.268	37.509	39.750	50.769	85.113	112.367
Panamá		8.947	26.289	40.369	53.057	52.510	68.727	116.887	146.415
Paraguay		8.172	18.302	26.915	27.911	28.906	43.912	82.265	155.727
Perú		126.234	195.641	306.353	435.323	564.294	718.427	775.248	944.105
Uruguay		30.000	30.000	36.298	53.923	71.548	76.581	93.744	131.586
Venezuela		100.767	203.950	307.133	438.908	513.458	612.599	803.980	1.247.705
América Latina		1.646.308	3.450.526	4.622.364	5.936.846	6.703.442	8.146.843	11.269.127	15.932.105
Cobertura (respecto a la población de 20-24 años)		7,03%	12,27%	14,22%	15,77%	16,45%	18,43%	23,40%	31,77%
Incremento quinquenal de la tasa de cobertura			74,54%	15,89%	10,90%	4,31%	12,03%	26,06%	35,76%
Cobertura respecto a la población total		0,59%	1,10%	1,31%	1,51%	1,55%	1,73%	2,21%	2,91%
Aumento quinquenal de la matrícula absoluta			109,6%	34,0%	28,4%	12,9%	21,6%	38,3%	41,37%
Aumento acumulado de la matrícula absoluta		100	209,6%	280,8%	360,6%	407,1%	494,9%	684,5%	968,8%

Fuente: sistemas de estadísticas nacionales, IESALC, CEPAL, IUS

El crecimiento de la matrícula en educación superior permitió a los países avanzar en 35 años de 7,03% de cobertura en 1970 a 31,77% en 2005, medido sobre la base de la población 20 - 24 años, cuando el número de estudiantes aumentó en 1,6 millón a 15,9 millones. Puede decirse que la importancia social de este cambio tiene una dimensión similar al proceso de urbanización de las décadas 1940-1970.

Tabla 1.3

Representación porcentual de la cobertura de la Educación Superior en América Latina.

Año	%
1970	7,03
1975	12,27
1980	14,22
1985	15,77
1990	16,45
1995	18,43
2000	23,04
2005	31,07

Fuente: Rama, 2009.

La demanda de acceso a la educación impulsó la transición de la educación elitista a la masificada en la región y como resultado impulsó una serie de cambios en los sistemas universitarios que desarrollaron diversos mecanismos para adecuar estas demandas a las demandas de las familias y recibir beneficios económicos de sus sacrificios para cumplir con sus expectativas. La expansión de la cobertura de educación superior ha sido un impulsor clave del cambio en los sistemas de educación superior en las últimas décadas a través de la diferenciación, comercialización, expansión y complejidad institucional y la construcción de diferentes círculos de calidad.

Estos fueron desarrollos que mostraron, sus diferencias entre las opciones de presencialidad basado en modelos, relativamente rígidos, con diferenciación de mercado, basada en diferentes propuestas de calidad, precio, horario y flexibilidad. Además, la respuesta contribuyó a la transformación institucional y de calidad a través del desarrollo de la educación terciaria en los próximos años y el sistema de educación en las universidades con propuestas de cambio institucional, económico y oferta disciplinada que redundó en la expansión.

CAPÍTULO II

2.1. La educación Superior en América Latina

Desde la década de 1980 se han producido cambios políticos, sociales y económicos muy importantes, que han indicado la existencia de nuevas tendencias y cambios fundamentales en los sistemas educativos de la mayoría de los países de la región. A diferencia del resto del mundo, donde los modelos de educación superior se transformaron siguiendo líneas de desagregación institucional, las tendencias y cambios conocidos en la región latinoamericana apuntaban a una contracción de largo plazo de los recursos financieros, lo que provocó continuos movimientos de ajuste que cambiaron constantemente las relaciones de participación y gestión de los campos tradicionales de la educación superior, lo que debilitó en gran medida la legitimidad de las autoridades, sus objetivos y estrategias.

A partir de esas fechas comenzó una larga contracción económica general, conocida como las "Décadas Perdidas" de América Latina y el Caribe, que se prolongó hasta fines del siglo XX. Para entonces, el ingreso real per cápita había caído de drásticamente y con ello los recursos nacionales dirigidos a las instituciones educativas, especialmente universidades públicas. Por otro lado, la internacionalización de la educación superior en la región ha cobrado impulso, gracias a varias sedes internacionales en Estados Unidos, Canadá, España y otros países, junto con la difusión de programas virtuales o a distancia¹⁷ en línea múltiples títulos y grados, a menudo sin orientación o regulación.

Sin embargo, las perspectivas económicas planteadas por dichas políticas no tuvieron un efecto estructural en el mejoramiento de la calidad de vida por ejemplo en los indicadores más generales del bienestar y desarrollo humano de la región, incluyendo el nivel de educación; permanecieron inciertos, por decir lo menos. La UNESCO enfatizó el equilibrio de estas políticas educativas en su informe de fin de siglo (2002): ...la implementación de medidas rigurosas puso en peligro la disponibilidad, calidad e igualdad de la educación. El tiempo promedio de permanencia en el

¹⁷ Los principales países proveedores del mundo son Estados Unidos, Gran Bretaña, Japón y Australia. Para Australia, tiene una importante tradición de educación superior internacional porque ofrece programas principalmente a países de Asia-Pacífico. La educación se ha convertido en una de las actividades de exportación más importantes de Australia, generando \$3,200 millones en pagos aduaneros y no arancelarios en 1996. Ver: Fernández Lamarra, N. Toward a New Agenda for Higher Education: Internationalization, Quality Assessment and Virtual Education. 2000, Foro de Barcelona, junio de 2000, p.11.

sistema escolar del actual grupo de jóvenes latinoamericanos es de menos de nueve años, poco más de año y medio que hace veinte años.

Este promedio esconde grandes diferencias ocasionada por los ingresos de los padres y la vida rural o urbana está muy por debajo de la estimación de la Comisión Económica de los Estados Unidos de 12 años. América Latina y el Caribe, el nivel mínimo de educación necesario para ganar un salario, que, entre otros factores sociopolíticos, permite a la persona salir de la pobreza a lo largo de su vida laboral. Porque la pobreza afecta a más del 5% de la población en todos los países de la región excepto Argentina, con base en el Índice de Pobreza Humana del PNUD, que mide la pobreza en dimensiones clave del desarrollo humano. Costa Rica, Cuba, Chile y Uruguay y más del 20% en Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua, alarman que la población¹⁸ con relación a los años de desarrollo no ha progresado invirtiendo tantos años en educación.

Según Naciones Unidas (2005), la tasa de pobreza para los países de América Latina y el Caribe incluye la siguiente información: Uruguay 3,5%, Chile 3,7%, Argentina 4,1%, Costa Rica 4,4%, Cuba 4,7%. México 6,8%, Trinidad y Tobago 7,3%, Colombia 7,9%, Panamá 8,0%, Venezuela 8,8%, Paraguay 8,8%, Brasil 9,7% y República Dominicana 10,5 %. El crecimiento del PIB en la región en la década de 1990 fue sólo ligeramente mayor que en la década de 1980 en aproximadamente un 3%. En todas estas condiciones, en la década de 1990 se produjo nuevamente un nuevo crecimiento de la educación superior, desde otras perspectivas y de una manera completamente diferente a la de los años 50 y de los 70.

2.2. Curriculum en América Latina.

El currículo se ha convertido en una compleja disciplina de las ciencias sociales. En cierto sentido, es una disciplina moderna porque surgió en relación con el fortalecimiento de los sistemas educativos nacionales y los cambios sociales y científicos que acompañaron a la industrialización del siglo XX. Es originalmente una disciplina que surge del conflicto entre cuidar los procesos de los sujetos y las necesidades de las instituciones y sistemas sociales. Además del conflicto, el debate sobre la eficiencia dominó el campo. Esa fue la versión, en su expresión técnica, con la que llegó a América

¹⁸ UNESCO. América Latina y el Caribe, Informe Regional 2002. Estadísticas de la Educación, UNESCO, París, p. 12.

Latina en los años 60 y 70 del siglo pasado, a pesar de que en ese momento hubo un hiato entre el pensamiento técnico vigente en el país de origen. El concepto de currículo oculto desempeñó este papel; a la visión del currículo como un campo moribundo; y un constructo llamado teoría deliberativa y; en el mismo período, el surgimiento del reconceptualismo pinarista (o reconceptualización curricular) y una perspectiva marxista crítica. A pesar de la intensidad del debate curricular posttecnológico, la realidad en América Latina fue que este debate dominó la región.

Sus principales impulsores son las instituciones educativas, pues la visión técnica fue muy adecuada a sus necesidades para armonizar los resultados educativos. Ciertamente, se ha reformado de vez en cuando: currículo flexible, enfoque de competencias en el currículo, inclusión de tecnologías e innovaciones curriculares. Cambios estéticos para mantener el predominio del aspecto técnico-presencial con su necesaria modernización. Así, el campo se desarrolla en América Latina desde dos perspectivas: impulsada por los Ministerios de Educación, apoyando el ideario de la OCDE y su prueba PISA, favoreciendo el logro de resultados homogéneos y desarrollada por unos (pocos) académicos en el campo del currículo en relación con una serie de diferentes líneas de discusión. En relación con el uso del currículo de presentación aparece otro problema, la marginación general del pensamiento pedagógico en el campo de las asignaturas la educación ya no es importante, lo importante es incentivar a todos a lograr aprendizajes similares. Homogeneidad, ante todo. Todo esto es profundo de abordar, por ello la trascendencia de estudiar este importante tema.

2.2.1. Perspectivas del curriculum en Latinoamérica

Es un tema sumamente ambicioso tratar de conocer cómo se ha desarrollado el área del currículo en un campo que a veces pensamos tiene características comunes, lo cierto es que cada país y cada académico dentro de él comunidad, se hizo cargo del área curricular. Cada país latinoamericano no sólo tiene características específicas relacionadas con las condiciones generales de su población, semejanzas y diferencias culturales, y diversos niveles de desarrollo. Condiciones que las clasificaciones económicas tradicionales no toman en cuenta, si se les llama países en vías de desarrollo como se les consideraba en los años 50 del siglo pasado, luego se les empezó a llamar países del tercer mundo, y algunos de ellos son reconocidos como economías emergentes. Por el contrario, son países caracterizados por una

alta desigualdad social, donde una parte importante de la población vive en la pobreza extrema, mientras que sólo una pequeña partes de la población acumulan beneficios económicos. La desigualdad social es un rasgo típico de América Latina.

La región, como ninguna otra en el mundo, ha sido objeto de intervenciones directas o indirectas según las recomendaciones de varios organismos internacionales. No todos tienen la misma ocurrencia ni el mismo efecto en diferentes países, quizás en algunos casos incluso es posible observar cómo el efecto de un organismo es reemplazado por otro. Desde finales de la década de 1980 del siglo pasado, en parte como resultado de la llamada década perdida, América Latina se ha convertido en un espacio para promover diversas propuestas económicas, sociales, de salud y educativas provenientes de tales organizaciones.

Algunas están claramente vinculadas a los grandes capitales, cuya característica, situando su proyecto en el modelo pedagógico, es ver la educación como una mercancía, donde se debe promover la homogeneidad de los resultados educativos en favor de políticas encaminadas a la eficacia del trabajo escolar. En este contexto, los docentes pasaron a ser responsables de los llamados logros educativos. Y poco a poco se fue creando un conjunto de programas bajo el nombre de “evaluación” como una parte que asegura el logro de la calidad. En la década de 1990 del siglo pasado y la primera década de este siglo, los sistemas de acreditación institucional y los currículos llamados programas, copias claras del anglicismo original, desplazaron diversas prácticas de cursos. Por ejemplo: evaluación curricular, una perspectiva que nunca se ha establecido en el debate sajón, especialmente en los Estados Unidos, y prácticamente no existe (Díaz, 2009).

Según estudios, ese paquete no incluía la evaluación curricular, lo cual no es necesario en un país donde la acreditación existe desde principios del siglo XX (Ed-Kawas, 2001). El tema de la evaluación curricular comenzó a desarrollarse en la región con los trabajos de Lewy (1976), Alba (1991), Ruíz (2001) y Valenzuela (2005). La evaluación del aspecto pedagógico del plan de estudios estaría subordinada a instrumentos formales de información denominados "autoevaluación", que en realidad son informes cuantitativos entre las variables, exigidos en los documentos por la institución en el proceso de acreditación formal: número de publicaciones, número de docentes de tiempo completo, lista de artículos de investigación, mecanismos de ingreso de estudiantes, progreso académico de los estudiantes, número de libros en la biblioteca, fechas de implementación de reformas curriculares. Proceso pedagógico formal. En varios países, los resultados de las entrevistas

a los educadores se incluyeron en una lista de verificación para la gestión cuantitativa posterior. La evaluación de la enseñanza simplemente no se ha afianzado en la región y ha sido reemplazada en gran medida por varios mecanismos de acreditación. Lentamente, pero con un fin común, fueron surgiendo proyectos educativos y curriculares que, velando por la mejora y calidad de la enseñanza, sembraron la ideología de la eficiencia en el trabajo escolar.

Qué se hizo con el modelo taxonómico de clasificación de aprendizajes propuesto por Benjamin Bloom y sus colegas en la década de 1950 del siglo pasado y más recientemente con la inclusión del enfoque de competencias recomendado a principios de este siglo. Desde el punto de vista de los aspectos que no se puede medir no se puede mejorar, el aprendizaje se escribió desde la perspectiva de objetivos de comportamiento, competencias, aprendizajes clave, núcleos de aprendizaje, siempre de manera que se pueda medir mediante pruebas a gran escala.

Esto significó no solo abandonar la tarea de la educación y el desarrollo personal como objeto del trabajo pedagógico (Horlacher, 2015), sino también reducir el aprendizaje a un aprendizaje observable y verificable logrado en un lenguaje moderno o evidencia de aprendizaje. De manera un tanto incierta, las pruebas nacionales comenzaron a aplicarse ampliamente, hasta que, a principios de siglo, la OCDE, que ya era el superministerio de educación mundial, propuso y poco a poco los gobiernos nacionales adoptaron la prueba: PISA, que compara los conocimientos y habilidades necesarios para la vida en la versión 2000 y las habilidades necesarias para la ciudadanía global a partir de 2003.

Poco a poco, la idea de que el maestro es el principal responsable, a veces el único responsable de los resultados del aprendizaje de sus alumnos comenzó a propagarse en los países. Poco a poco nació un sistema llamado evaluación docente, que no funcionó para trabajar con procesos complejos que se plantean en el aula. Se decidió pensar en la evaluación docente como un sistema de medición del currículo, disciplina y saberes pedagógicos, para lo cual también se idearon diversos instrumentos de medición como exámenes en gran escala y presentación de carpeta de evidencias, situación que en realidad se desconocía. Por cada relación pedagógica y decisión profesional que un docente realiza con sus alumnos en cada puesto de trabajo con ellos.

De acuerdo con los puntos obtenidos, se obtuvieron medidas, clasificaciones de los docentes, lo que influyó significativamente en el prestigio social de la profesión. Los experimentos diseñados para ello no tenían nada que ver con la práctica de aula, sino que asumían una visión muy

limitada, sobre todo del saber pedagógico, ignorando el saber vivencial y la utilidad de saberes didácticos con los que trabajo el estudiante (Tardif, 2010).

2.2.2 El Currículo y el contexto político

Los proyectos educativos no son ajenos a la vida política de todos los países. Si algo caracteriza los últimos 20 años en América Latina es la agitación política. Las similitudes, diferencias y especificidades son la expresión de las actividades en la política educativa común: la eficacia de las escuelas. El modelo de eficiencia también fue cuestionado en los primeros años del siglo XXI entre varios partidos y diversas expresiones sociales.

Sea el movimiento social de los estudiantes secundarios en Chile (Pingüinos), el levantamiento social que se convirtió en un importante movimiento de masas en el país en 2019 exigiendo una nueva constitución, la lucha de los estudiantes universitarios en Colombia (2018) por asegurar los recursos económicos para universidades públicas. Los movimientos contra la violencia de género que se han vuelto casi globales en 2019, con la consigna "*el violador eres tú*". Así como los diversos movimientos de resistencia docente frente a las reformas que impulsan el modelo de evaluación.

Estos y muchos otros movimientos sociales, educativos y estudiantiles hicieron necesario repensar la estructura de las políticas adoptadas por varios países de la región, y en especial frente a la política educativa de eficiencia pedagógica implementada en nuestro medio. En este contexto convulso, el crimen organizado, especialmente el narcotráfico, se ha convertido en un actor importante en varias sociedades. Un actor que no solo siembra miedo, muerte y caos; que ya no se limita a la promoción del tráfico y consumo de drogas por parte de los niños y jóvenes de nuestras sociedades, sino que, debido al empobrecimiento de la sociedad latinoamericana, se ha convertido en una "*fuentes de trabajo*" para los jóvenes que, por vivir en una sociedad en la que no tienen futuro, ven en esta puerta una oportunidad de conseguir algo a pesar de todos los riesgos que implica.

Ciertamente, en esta convulsión social, económica y educativa, comenzaron a gestarse otras formas de ascenso del poder político en la región. Pasó de los golpes militares de la segunda mitad del siglo XX a la llegada al poder de diversos actores sociales que ya no corresponden a la llamada lógica de mercado. Un claro ejemplo de esto es la diversidad de actores y posiciones políticos que prevalecieron en la región, donde grupos o personas con visiones liberales cercanas a las necesidades del mercado o

de su región ganaron poder político en diferentes momentos en cada país, ofreciendo programas de atención a los pobres. Cuestionar la concentración de abusos en cada país fue un factor clave en los diversos vaivenes políticos. Debido a la fusión de los Mercados del Sur o países del Pacífico, la OEA comenzó a perder el papel que desempeñaba en la región, y varias de sus decisiones minaron su legitimidad en la región, como la injerencia en las elecciones de 2010 de Bolivia, que provocó la renuncia del presidente de ese país. Se crearon asociaciones con diferentes objetivos, ideológicamente profundos, pero donde la tradicional caracterización política de derecha/izquierda no era suficiente para identificarlos.

2.2.3 Comunidades académicas educación y docencia

Todo esto explica en parte por qué podemos reconocer la existencia de varias comunidades académicas en cada país, que pueden no responder a la misma lógica ni al mismo proyecto. La educación, la política en este campo también se convirtió en un claro estado de lucha ideológica, el buque insignia de la calidad de la educación fueron los proyectos destinados a formar ciudadanos para comprender las necesidades de su entorno, para resolver los problemas de su entorno.

El desarrollo de varios departamentos, como la didáctica (o la falta de ella en varios países), la psicología de la educación (con distintas perspectivas remanentes del construccionismo social, la psicología social reconstruida desde el psicoanálisis y la psicometría perspectiva aplicada a la educación), la sociología con sus diversas divisiones de la sociología funcional, formas e ideas del neomarxismo con una mezcla de perspectivas epistémicas y filosóficas, posiciones posmodernas y visiones de la teoría científica ancladas en la búsqueda de teorías; La reconstrucción del sujeto social desde el punto de vista de Foucault, Derrida entre otros, fue una fuente en la que se formaron diferentes escuelas y tradiciones en el campo del currículo.

Los autores de la referencia se ubican en el marco de aquellos grandes dispositivos conceptuales que se podrían considerar, que posibilitan el establecimiento de diversas formas de interpretación didáctica a nivel internacional, que ayudaron a conformar diversos grupos académicos en torno a la educación y en especial al currículo. Así encontramos estudios que proponen repensar el currículo y el método de currere (Pinar); una visión más sociológica que trata de analizar el currículo como manifestación de la

política cultural (Goodson); el uso de la teoría del discurso en el área curricular a partir de los planteamientos de Laclau (De Alba, Casimiro); conceptualizar la educación como un espacio de liberación y liberación social (Giroux, McClaren); el construccionismo social en el campo de los currículos (Coll, Díaz-Barriga Arceo); El currículo como práctica social en algunos de sus orígenes, por ejemplo en la teoría curricular considerada (Schwab) o el papel de los docentes en la reconstrucción curricular (Stenhouse) y en relación a los proyectos didácticos (Díaz Barriga). Son parte de muchos enfoques de construcción de interpretaciones para desarrollar diferentes categorías y explicaciones de lo que sucede en el campo.

Algunos académicos prefirieron utilizar el uso castellano del campo de Pinar como una conversación compleja, tema que parece nuevo en nuestro medio, pero que quizás no adquiere el sentido del significado lingüístico en inglés, por ser lo más cercano a lo complejo. En castellano, una conversación puede ser una conversación, un diálogo o una conversación sobre un tema ideas ciertamente, esta introducción al español de este término es la forma revolucionaria actual, de hecho, reconocemos la conversión de varias palabras del inglés al español, como "agentiar" (agente), "gamificar" (de juegos), "webinar" (habla o presentando recursos digitales),¹⁹ etc.

Pero el complejo debate en el campo del currículo cuando se adopta el término, en realidad se quiere referir al autor Pinar y varios elementos de su conceptualización, no solo a la cuestión de la reconceptualización del área, pero también una propuesta de asumir otros elementos como el método currere como forma de examinar el pasado y el presente del campo, para perfilar su futuro. Todos los autores antes mencionados se han convertido en referentes para el debate curricular no solo en la región, sino en cada país, su presencia ha sido más o menos adoptada por diversos actores nacionales, en algunos casos académico ciertamente al menos lograr formar un grupo en otros, que trate el tema desde una institución específica o la formación de un seminario científico.

La variedad de expresiones que requiere la presencia de actores en el campo de la educación es una de las dificultades con las que nos encontramos para mapear oportunamente la expresión conceptual del campo del currículo en nuestro medio. Los procesos de desarrollo en el campo de la educación superan lo que Moreira llamó una vez hibridación del campo, mientras que Díaz Barriga lo consideró mixto.

¹⁹ Un tema que, en rigor, no debería asustarnos en un país que ha adoptado PC to PC; troca por truck; mientras que en otras áreas el autobús se usa para automóviles, etc.

Bueno, a medida que avanza el aprendizaje del currículo, se puede sentir un proceso de propiedad, un compromiso con el tiempo del currículo o la escuela, a medida que se lleva a cabo su reformulación. Tal vez como resultado de la globalización y las oportunidades de intercambio que ofrecen las tecnologías digitales, las discusiones y aportes de los académicos latinoamericanos reflejan cada vez más los efectos del debate internacional y al mismo tiempo contribuyen a su desarrollo. Lo que Pinar considera la fase de cosmopolitización de la industria.

2.2.4 Sistematizar los resultados de las investigaciones

En América Latina podemos reconocer la existencia de autores y corrientes que reflejan diferentes puntos de vista o escuelas en el currículo. Hay posiciones, y la mayoría son muy claras, aunque ya se pueden distinguir grupos de algunas de estas corrientes de pensamiento, de la que no se tiene suficientes elementos para explorar más profundamente la riqueza conceptual del área. De hecho, podemos afirmar que, gracias a un buen análisis, se mantendrán la mayor parte de las vertientes por las que se desarrolla la trayectoria curricular en la región.

Quizás eliminar la visión dominante de los currículos como diseño, implementación o evaluación es el problema con muchos investigadores que se enfrentan a la necesidad institucional de obtener esta estructura (Goodson, 2003). Un tema donde hay demasiada evidencia, lo que no quiere decir que no tenga aportes en realidad importantes, especialmente en los cambios de los planes de estudios y programas realmente logran las metas definidas en él. De hecho, toda reforma curricular es una promesa utópica de logros que pueden alcanzarse gracias a ella, sin necesidad de cambiar las formas de relaciones pedagógicas que se establecen en el aula, de cambiar los contenidos, pero no de llegar a una confrontación. Entre una misma jerarquía, porque pasado cierto tiempo se confirma la necesidad de una nueva reforma, que logre lo que ninguna de las anteriores ha logrado.

Las reformas curriculares están vinculadas a un círculo vicioso permanente y ocupan un tiempo considerable en la metodología de la enseñanza de la región. Muchos investigadores han comenzado a imitar el campo de la investigación curricular, pero las estrategias para hacer estos cambios el tiempo y esfuerzo requerido para cada reforma consume grupos y procesos curriculares en sí mismos. Esta afirmación enmarca un problema epistémico a partir del cual debemos en algún momento cambiar el objeto de investigación del área, porque en esa dirección no solo domina, sino que

permanece en su mayor parte exclusivamente formal y volvemos a la necesidad de identificar grupos que tienen una línea fuerte, que se convierten en dificultades para explorar sobre el tema y sus vínculos.

La primera dificultad que encontramos en esta tarea es la forma colonizada que reproducimos en nuestro trabajo intelectual. Leemos más y buscamos el intercambio con los primeros académicos del mundo. Este tema en sí no es cuestionable, a menos que observe que no mostramos el mismo interés en la producción del área. Por ejemplo, cuando un investigador mexicano se le pregunta si había leído algo producido en México sobre este campo, dijo claramente que no le interesaba. A este desinterés hay que sumar las dificultades para conseguir libros producidos por editoriales de la región.

La mayoría tiene solo una circulación local limitada y muchas veces, especialmente para las publicaciones académicas universitarias, solo están disponibles en las librerías de cada institución. Esto hace que identificar un libro de un autor de la zona sea muy aleatorio. Respecto a los artículos, podemos decir que la situación ha mejorado, aunque con límites, si miramos al mundo global. Ciertamente es accesible a través de las principales bases de datos de publicaciones en revistas científicas en español (Redalyc, Scielo, Latindex, IRESIE). Pero las bases de datos españolas o portuguesas representan solo una pequeña parte de la producción mundial, basta con mirar el Informe Mundial de Ciencias Sociales de la UNESCO. (UNESCO, 2010). Aunque tienen la característica de proporcionar material disponible gratuitamente, lo que no ocurre con otras bases de datos EBSCO, Eric, Academic, Social que representan la producción de investigación global.

La influencia de las publicaciones en inglés ha convertido a este idioma en la lengua franca de la comunicación científica, lo que en ocasiones dificulta el intercambio entre científicos latinoamericanos y científicos de distintas partes del mundo. Esta es una realidad que no se puede ignorar, aunque bases de datos como Scielo fueron creadas originalmente para dar visibilidad internacional a la información importada al portugués y luego al español, han contribuido mucho a ello. Somos lo que Brunner y Zalazar (2001) exploran como la falta de visibilidad en la investigación educativa latinoamericana (2011). Estos autores entendieron la diferencia entre Google académico y bases de datos como SCOPUS, materiales ISI Thompson.

Esta situación deja en evidencia la actitud colonial que prevalece en algunas de nuestras comunidades académicas, ya sea en la consideración de esta posición, o en el rechazo de lo que se produce en otro idioma. Para algunos miembros de la comunidad académica, trabajar y escribir por intereses éticos y políticos requiere que los resultados de la investigación

incidan en la realidad educativa de la región, publicando en español o portugués, lo que está en conflicto con la visibilidad y el impacto del trabajo académico.

En este contexto, se puede argumentar que la falta de información se relaciona con el hecho de que no se han estudiado sistemáticamente las características que representan a los grupos de investigación de los planes de estudio más importantes de la región. En esta situación, se consideran tres antecedentes importantes que ahora pueden contribuir a la realización de esta tarea. Una de las primeras producciones que intentó documentar el estado del campo curricular en la región es la producción de Díaz-Barriga y García Garduño (2014)²⁰.

El libro es el resultado de un proyecto destinado a descubrir los mecanismos y funcionamiento del currículo. Se llevó al campo la pregunta curricular ¿cómo llegó la incorporación del currículo a la región? La investigación se desarrolló invitando a varios expertos latinoamericanos con experiencias de currículo en sus países en las décadas de los 60 y 70 del siglo pasado, denominado Carnoy (1977) lo nombró imperialismo cultural a los mecanismos que se dieron en la región para la difusión de esa disciplina como medida de colonización cultural.

Es interesante reconocer cómo se desarrolló el tema a principios del siglo XX, y en esos años se difundieron en América Latina otros temas pertenecientes a la pedagogía estadounidense, en especial la llamada teoría de los objetivos de aprendizaje. Lo primero que se descubrió fue documentar los diversos mecanismos utilizados en la zona. En algunos países enviaron académicos a Estados Unidos a capacitarse para que pudieran regresar a aplicar lo aprendido en sus propios países; otros optaron por contratar profesores estadounidenses para desarrollar seminarios para los Ministerios de Educación; aunque sabemos que, a principios de la década de 1990 del siglo pasado, Alicia de Alba (1995) coordinó la publicación del currículo universitario en México, Argentina, dentro del proyecto Curriculum y Siglo XXI. Díaz Barriga coordinó un grupo que trabajó con la Red Iberoamericana de Investigadores Curriculares (RIIC).

²⁰ Aunque sabemos que, a principios de la década de 1990 del siglo pasado, Alicia de Alba (1995) coordinó la publicación de los planes de estudio de las universidades de México y Argentina como parte del proyecto Curriculum y Siglo XXI. Díaz Barriga coordinó un grupo que trabajó con la Red Iberoamericana de Investigadores Curriculares (RIIC).

Fueron a los centros de formación de profesores universitarios para trabajar los conceptos de estas universidades. Se generalizó la perspectiva técnica del currículo, basándose esencialmente en las ideas de Bloom, Tyler y Mager. Si bien los modelos pedagógicos derivados de la teoría curricular han sido aplicados en varios países, la mezcla o cruce de teorías se desarrolló muy rápidamente en la región, surgiendo propuestas como el sistema modular (para problemas que se presentan en nuestro idioma) (Díaz Barriga et al 1986) fue construido sin referencia a esos autores.

La inclusión de esta visión pedagógica tuvo dos efectos en el campo: primero, cambió el currículo, que era una lista de materias en una estructura anual o semestral, hasta la creación de un documento curricular que lo especificaba. la explicación del proyecto educativo y sus fundamentos, el perfil de egreso y la descripción detallada de los contenidos de cada departamento, aunque también se ha convertido en un espacio para la formulación de propuestas curriculares integradas construidas a partir de módulos relacionados con un mismo problema (Díaz Barriga, 2020).

En segundo lugar, cuando se aplicó la teoría de los objetivos de aprendizaje, se inició la forma de pensar el trabajo realizado en clase, que se basa en lo que tiene que hacer el alumno, y no en el contenido que tiene que enseñar el profesor. Rechazar la visión enciclopédica de la enseñanza. Una batalla que, además, aún no ha sido ganada, pues desde la primera década del siglo XXI, el enfoque de trabajar profundamente las competencias ha vuelto a fortalecer la cuestión de aprender más que de enseñar. Otros trabajos en esta área son en realidad estudios comparativos de la situación educativa en algunos países. Hay dos obras de esta línea, Morelli, (2016) y De Alba y Casimiro (2014 y 2015). Iniciamos nuestra discusión con el trabajo de Morelli (2016), que compara la situación de la producción curricular en México y Argentina de una manera mucho más analítica. Un documento que parte de una rigurosa conceptualización, a partir de la cual se recoge una cantidad considerable de literatura específica sobre los currículos de ambos países. El autor comienza clasificando las posiciones de las obras identificadas en ambos países en dos direcciones principales: a) factores relacionados con el pensamiento moderno, donde se ubica particularmente el pensamiento de Díaz Barriga, b) frente a la posmodernidad, el pensamiento poscrítico, y una vuelta a la teoría del discurso de Laclau, donde pone las ideas de Pinar, Alba, Orozco, Gallardo, entre otros.

Quizás, y esto puede ser una afirmación superficial, hay un elemento de categorización, llamado colonización del dominio del currículo. Pues bien, si Morelli imagina como autores del pensamiento contemporáneo a aquellos

que se preocupan por lo que sucede en su sistema educativo, es decir, que han hecho un compromiso ético-político con su realidad pedagógica, una consecuencia sería que los involucrados en la posmodernidad y el pensamiento poscrítico en realidad reflejaran un interés (en el sentido habermasiano del término) por conversar intelectualmente con académicos de todo el mundo.

Goodson (2003), cuestiona el enfoque singular que ponen en el individuo (crítico, moderno, estructuralista), argumentando que representan un "retroceso del mundo académico a un mundo intelectualmente esotérico" que pierde la perspectiva anclada en la política curricular desarrollada a expensas del conocimiento político y social, "el narcisismo y la auto admiración que se afianzó en los debates curriculares" (Goodson 2003).

Por lo demás, la clasificación de Morelli (2016) es válida, aunque el autor no señala las diversas implicaciones involucradas. La pregunta que surge al leer los textos del pensamiento poscrítico y posmoderno requiere analizar en qué medida esta visión complica el lenguaje y su discurso para considerar fenómenos más fáciles de expresar. Básicamente, ambos grupos de escritores tratan de considerar la complejidad del momento social en el que vivimos y su impacto en diversos procesos educativos; la diversidad de intereses, oportunidades, formas de acceso, expresiones culturales y económicas de los diversos actores de la educación; con las presiones hegemónicas y contra hegemónicas experimentadas en el campo del currículo y la educación en general. En el momento actual cabe preguntarse hasta qué punto es necesario cuidar la disciplina conceptual, los documentos literarios, para insertarlos en la tradición moderna o posmoderna; para que podamos considerar la realidad a la que nos enfrentamos y que tenemos el deber de identificar, identificar, analizar y mejorar en lo posible. Morelli (2016) llama a otro debate sobre el concepto de internacionalización curricular.

Dice que Díaz Barriga afirma que este fenómeno ocurrió en la década de 1970, cuando se difundió el pensamiento curricular estadounidense, la traducción masiva y la distribución gratuita de ciertos autores. Para Pinar, la internacionalización del currículo parte del hecho de que ya en la década de 1990 del siglo pasado se pueden identificar grupos de diferentes partes del mundo que estudian el campo del currículo y crean una oportunidad para intercambiar y discutir sus aportes. La diferencia en el uso del término, que corresponde esencialmente a cómo se piensa en la internacionalización no se trata de negar el papel que jugó Pinar en el conjunto de su obra en el desarrollo del currículo, su concepto de currere, que le hace pensar que

Entonces, cabe preguntarse cuál fue el propósito de ampliar el área curricular de la región. La respuesta más clara quizás la ofrece el estudio de Tröhler (2017), donde afirma que el propósito de esta internacionalización era incluir el trabajo escolar, enseñar a través de una visión mediada por el mercado. Incluir la lógica de la eficacia escolar como eje del trabajo. Una escuela de vida, pero no para la vida de los alumnos, según su desarrollo y potencialidades personales, sino una escuela de vida social y productiva. Así, las teorías de liderazgo y productividad que acompañaron la discusión curricular cobran sentido ya sea a través de conceptos que ven el aprendizaje conductual o el desarrollo de competencias como habilidades para la vida.

América Latina puede no considerar todas estas perspectivas. Ciertamente, hay algunos factores que generalmente se tratan con más familiaridad, con los escritores del currículo oficial y los temas del currículo real teniendo prioridad sobre otras perspectivas. En ocasiones para Bachelard, desde su punto de vista, se convierte en un obstáculo epistemológico para transitar por otros caminos. Los autores del currículo crítico tienden a estar presentes en las discusiones del campo en cierta medida por varias razones. En algunos países ya es posible identificar grupos de académicos que se educan y estudian en algún currículo dominante, mientras que en la mayoría de los países latinoamericanos el surgimiento de estos grupos aún no es claramente distinguible, sino que avanza reflejan el proceso individual de algunos académicos. En América Latina es muy difícil promover intercambios entre investigadores que trabajan en currículos. Esto se debe a varios factores, el mayor de los cuales es la actitud colonizadora que lleva a buscar y leer autores básicamente desde cero en el mundo, para procurar intercambios con ellos, parte de esta situación se debe también al proceso de internacionalización y desarrollo cosmopolita del debate curricular.

Esto en sí mismo no sería cuestionado, si no fuera acompañado por la indiferencia hacia el producto de la región. Los escritores latinoamericanos no se cuentan entre los españoles, hecho que afecta a este campo de estudio y quizás a otros. A esta actitud se suma la dificultad de obtener publicaciones de texto en América Latina. Dado que las bases de datos permiten el acceso a publicaciones editadas en español o portugués, el problema es mucho más complicado para los libros que suelen publicar los periódicos universitarios, cuyo material sólo puede adquirirse en las librerías de sus instituciones.

Generalmente, la academia no tiene conocimiento de su publicación. Cabe agregar que las investigaciones que tratan de considerar la divulgación en América Latina están casi iniciadas. Se han logrado algunos avances en el

cambio del Congreso, pero no lo suficiente como para considerar este tema como un estudio sistemático. Aunque ya existen grupos e investigadores con una clara orientación investigadora en el área curricular, así como programas de posgrado específicamente relacionados con esta área, e incluso un número importante de cursos afines a nivel de posgrado. Este trabajo aún no es suficiente para trabajar de acuerdo con un currículo construido desde América Latina.

En el trabajo también mostramos la poca influencia e incluso la presencia vacía de algunos factores que ya han formado una línea de investigación en el campo del currículo en otros países, que otros factores tienen en este campo. Finalmente, el desafío es ampliar el análisis y la investigación relacionada con el currículo en América Latina, lo que requiere el fortalecimiento de los grupos existentes o emergentes en cada país. Adoptar una actitud diferente frente a la producción de América Latina, abriendo espacios de intercambio, transmisión y discusión de la producción de la región. Por supuesto, el pensamiento curricular latinoamericano no puede ni debe ser excluido de las escuelas de pensamiento vigentes y de las corrientes de pensamiento global. Escribir y distribuir en inglés sigue siendo un reto para la producción latinoamericana, pero sin olvidar cuidar y enfrentar la problemática educativa de nuestros países.

2.3. Reformas Universitarias en Latinoamérica

La universidad pública en América Latina fue intervenida y transformada en el siglo XX por la reforma de la autonomía y el cogobierno como un marco destacado que transformó la relación entre las universidades públicas y las sociedades. Esta macro reforma fue adoptada sucesivamente en varios países de la región, estrechamente relacionada con los cambios políticos y las luchas estudiantiles, con sus propios matices y aspectos de descentralización de los gobiernos y niveles de cogobernanza de las distintas formas de autonomía de los diversos sectores de la administración universitaria. (Rama, 2006; Krosch, 2001).

Desde entonces, ha estado marcado por sucesivas reformas de la autonomía y diferentes iniciativas que intentaron resolver y expresar los problemas que se presentaban en las acciones e ideas de la comunidad académica (Rama, 2011). La Universidad Latinoamericana representa el resultado histórico de esos diversos y sucesivos impulsos micro reformistas, que incluyen entre otros, el movimiento de reforma científica general de los

años 50, las propuestas de planificación institucional de las universidades de los años 60 con las reformas tecnocráticas de la administración universitaria la década, así como las reformas revolucionarias o reformas de regionalización en las décadas de 1960 y 1970.

Todo esto cambió el perfil del modelo arquetípico formado por las banderas de la reforma cordobesa, que establecía la autonomía y el cogobierno (Sánchez, 1949). Sin embargo, estos fueron intentos limitados de micro renovación. El cambio más importante se produjo en la reforma de la diferenciación institucional, que impulsó la expansión de la educación privada y la formación de modelos duales. No cambiaron las universidades, pero cambiaron la forma en que funcionaban los colegios.

2.3.1. Diferenciaciones institucionales

A medida que aumentaron las demandas desde la década de 1970, casi todos los países de la región se embarcaron en reformas universitarias caracterizadas por la diferenciación institucional. Este impulso, que abarcó a toda la región por un período de 20 años, cambió permanentemente la dinámica de la educación superior y creó un sistema universitario diferenciado. Esta diferenciación de universidades fue la respuesta tanto del gobierno como del mercado a varios desafíos que afectaban a todos los países, incluyendo la radicalización de la universidad revolucionaria que socavaba el liderazgo, la disminución de la calidad, el aumento de los requisitos de admisión como mayor diferenciación de competencias y tareas laborales.

En términos más generales, esto se debió a que los sistemas de educación superior tenían una tendencia innata a diferenciarse aumentando su diversidad (Parsons, 1999; Clark, 1983). Este proceso analizado por Durkheim, de especialización y diferenciación de tareas como sustentador e impulsor del desarrollo económico y social, es la base de cambios en los sistemas educativos que divergen para expresar nuevos conocimientos y traer ofertas académicas más diversas para cumplir con los requisitos del trabajo.

Según Merton (2002) la diferenciación de la oferta es un movimiento de acuerdo con las exigencias de la vida laboral, lo que hace las tareas más complejas y asociadas a una mayor densidad tecnológica. En este sentido, la reforma diferencial expresa tanto la dinámica de la presión por romper los monopolios públicos como la realidad del mercado de la información y del trabajo. Este amplio movimiento reformista se manifestó tanto en la

diferenciación pública como esencialmente en la expansión del sector privado, que difería en sus características de un país a otro y en cada caso formaba un sistema dicotómico y complejo en el que crecían tipologías e instituciones alentó un fuerte crecimiento del sector privado, la regionalización y una mayor cobertura.

Tal diferenciación en la mayoría de los casos no cambió significativamente la estructura pedagógica o curricular, porque en todos los casos se trataba principalmente de diferenciación institucional:

a) Diferenciación Pública.

La radicalización de las universidades en la década de 1970 y la necesidad de producir aún más propuestas fue la base para la diferencia de las instituciones públicas. Cada país tenía sus peculiaridades: en Venezuela esto se expresó en la Ley Universitaria de 1971, que creó nuevas formaciones a través de experiencias de universidades con menos recursos y autonomía. En Argentina, fue un proyecto denominado “*Taquini*” en un suburbio de Buenos Aires; en México, el tema dominante fue la expansión de las universidades públicas y el gran proyecto técnico y politécnico; en Brasil, se expresaron en universidades estatales y comunitarias. También se sumaron ofertas de educación a distancia en Costa Rica, Colombia y Venezuela. También se fundaron universidades pedagógicas en otros países (Venezuela, Colombia, México y Honduras).

En algunos países, las universidades públicas se dividieron en surgieron nuevas universidades de las sedes, como en Panamá, Nicaragua, Paraguay y Chile. En otros, los colegios se fusionaron en una universidad (UPEL-Venezuela) una universidad docente. En otros países la diferenciación se realizó en la forma de educación superior técnica superior universitaria, por ejemplo, en Costa Rica con la creación de la UTN.

Los intentos de crear nuevas universidades en unión con universidades existentes no siempre fueron tan fáciles como en Costa Rica. Algunos aspectos de la diferenciación de las universidades públicas tuvieron matices regionales debido a los diferentes niveles político-institucionales de países. Con eso, la universidad se volvió más nacional y menos de las capitales o de las ciudades grandes.

Sin embargo, muchas de las nuevas universidades también tenían menos autonomía, recursos financieros y niveles de calidad. En muchos de ellos, la política partidaria fue el eje dominante de su gestación, como en Argentina o Perú. Esta diferenciación pública no se dio en todos los países:

Uruguay, Haití, El Salvador, Guatemala o República Dominicana, mantuvieron un monopolio en el sector público.

En las macro universidades, con una dimensión muy concentrada de estudiantes, la dinámica fue inversamente proporcional al grado de diferenciación. Cuanto mayor es la diferenciación institucional y el peso del sector privado, menos macro universidades hay, por ejemplo, en Brasil, Colombia, Chile, Perú, Ecuador o Costa Rica. La diferenciación pública, manteniendo los ejes dominantes de autonomía y cogestión, provocó cambios en la actividad pública de manera lenta, gradual y unánime. Introdujo una serie de micro reformas que alejaron a las nuevas universidades del arquetipo universitario original y crearon una realidad más compleja y diferenciada que permitió el establecimiento de muchas "Universidades Latinoamericanas".

b) Segregación privada

La segregación a través de la expansión de la educación privada fue a menudo un proceso que siguió a la segregación pública, culminando a mediados de la década de 1980. A partir de la década de los 80, la educación superior privada, nacida en el marco de la educación de las élites religiosas, se diferenciaba para posibilitar y fomentar la aceptación de las insaciables demandas derivadas de las restricciones de acceso del sector público.

Esto varió entre las familias debido a las diferentes restricciones financieras, la selectividad pública y los estándares mínimos de calidad establecidos por las instituciones. El aumento de los requisitos de ingreso, provocado por la explosión de la educación secundaria y las crecientes limitaciones de recursos, alentó la expansión del sector privado y el surgimiento de un modelo dual público-privado resultante de la diferenciación institucional.

Se caracterizó por definirse como un aumento en la absorción del exceso de demanda que no llegaba al sector público a través de nuevas instituciones. Una parte importante de la expansión del sector privado se dio en el campo de la educación superior, en nuevas profesiones y estuvo siempre relacionado con la diferenciación o elección del sector público. Esta fue la reforma más grande y completa de la educación superior a nivel regional. No se limitó a influir en el poder y la administración de las universidades públicas, sino en la distribución del poder en el sistema de educación superior.

La expansión del sector privado aumentó la oferta, diversificó costos y precios, aumentó la diferenciación institucional y permitió un mayor reclutamiento. En concreto, fue un canal para ampliar la contratación de

mujeres incrementando la competencia en el mercado universitario y acercó la universidad a las demandas reales. Esto se manifestó en varios países en una nueva dinámica, ya no entre universidades laicas y religiosas, universidades regionales o nacionales, sino con nuevos tribunales como elitistas y absorbentes de demanda, lucrativos o no, presenciales o a distancia, luego entre universidades nacionales o extranjeras o fundaciones familiares o comerciales administradas. La diferenciación como proceso de reforma fue la base para la creación de sistemas universitarios y una importante presión económica sobre el sector privado.

2.3.2. Cambios en las Regulaciones

La amplia diferenciación institucional, tanto pública como privada, bajo la lógica de la autonomía y el mercado sin regulación, condujo a procesos de diferenciación de la calidad asociados a las distintas calificaciones docentes, infraestructuras docentes y ecuaciones de costos y estructuras de gestión. Esto condujo a un nuevo movimiento de reforma universitaria centrado en la regulación, que se centró en establecer estándares a través de niveles mínimos obligatorios de prestación de servicios educativos, establecer procesos de evaluación y acreditación de calidad, y monitorear mejor la apertura de nuevas instituciones privadas.

Así, desde mediados de la década de 1990 se ha impulsado la construcción de un sistema de aseguramiento de la calidad con el objetivo de limitar la diferenciación de niveles educativos resultante de la diferenciación institucional de mercados, gobiernos y universidades, fue construido con un eje bajo de regulación. La reforma normativa se basó en la comprensión de la educación superior como un bien público y de calidad, que resultó esencialmente del control del sector privado.

La reforma cambió la autonomía de las instituciones y debilitó su libertad institucional. La estructura de la regulación se basó en la tensión entre tipologías institucionales separadas o una estandarización relativamente simplista para todas las universidades y facultades. En general, se redactó la normativa en la región, especialmente para la tipología institucional y el sector universitario privado. En algunos países, la regulación se separó entre el estado, o provincia, y el nivel nacional: en Argentina, por ejemplo, en las provincias, como segundo nivel del estado comenzaron a regular la educación superior, y el nivel nacional le correspondería el nivel universitario.

La regulación de México se superpone a nivel estatal y federal, y Brasil y Colombia, como la mayoría de los países, han promulgado una regulación a nivel constitucional o estatutario de nivel estatal o federal. Ecuador, Perú y Venezuela han mantenido durante mucho tiempo la regulación soviética e industrial, que finalmente desapareció de manera paulatina en 2004, 2008 y en 2014. La separación de las actividades de investigación y docencia o licenciaturas y maestrías que se convirtió en un eje de tensión en la política regulatoria frente a la emergente diferenciación institucional y de mercado.

En general, las reformas regulatorias se han ido consolidando en casi todos los países de la región año tras año posterior a las sucesivas leyes, estableciendo estándares mínimos obligatorios, su seguimiento y relativa flexibilidad y la voluntad de altos estándares de calidad impulsados por incentivos de recursos, y disposiciones legales en algunos casos. La regulación y el control de la calidad fueron los ejes de tal política, el interés público, su marco conceptual y la creación de sistemas de aseguramiento de la calidad como herramientas de los insumos y procesos educativos.

Siguiendo el sistema de regulación de Trow, representó la convergencia de la regulación académica (sector público) y la regulación de mercado (sector privado) en una regulación nacional que es responsable o tiene más peso que los gobiernos. Este esfuerzo regulatorio ha marcado a toda la región desde fines de la década de 1990. Así, la mayoría de los países acordaron inicialmente la creación de organismos voluntarios de evaluación, acreditación y agencias reguladoras nacionales, y la concesión de licencias a programas e instituciones.

Para ello se crearon varios ministerios, viceministerios o instituciones administrativas de educación superior y varias instituciones de evaluación y acreditación. Cada uno de ellos con carácter nacional. En algunos casos, la reforma regulatoria incluyó el cierre de universidades y programas, la descalificación de nuevas instituciones educativas y la construcción de sistemas de información. En cuyo caso se podrían tomar decisiones basadas en información adicional sobre los sistemas universitarios. Los ministerios se convirtieron en centros generadores de conocimiento mientras se ampliaban los mecanismos regulatorios de información, licenciamiento, regulación, evaluación y acreditación enfocada en una reforma puntual y específica orientada a gestionar la oferta, generar conocimiento, reducir las asimetrías informativas e institucionales y sanear a los proveedores incumplidores de las normas establecidas.

La regulación se limitó a insumos y procesos educativos y no incluyó la certificación profesional ni la evaluación del aprendizaje real. En general, se buscó reducir las diferencias institucionales anteriores. Así, desde la década de 1970, la diferenciación institucional comenzó a limitarse en la década de 1990 a través de reformas regulatorias. Esto desaceleró la tasa de crecimiento de nuevas instituciones y en algunos casos como (El Salvador, Ecuador y Chile) el número de instituciones.

La provisión de programas también creció menos y estuvo controlada principalmente en el sector privado. Los instrumentos de esta norma pública fueron los requisitos más exigentes para los docentes, la carga docente y las infraestructuras educativas, la calidad desarrollada, la burocracia, menos competencia y menos diferenciación. La reforma estableció estándares y controles públicos de calidad cuando se ofrecieron licitaciones tan diversas y requirió información pública sobre el valor de los certificados (CINDA, 2005).

Si bien se intentó implementar sistemas de aseguramiento según una lógica sistemática o basada en la evaluación de aprendizajes de los colegios universitarios, debido a que no se logró un consenso político, finalmente se aceptó el marco legal en toda la región. Los gobiernos nacionales se convirtieron en productores de información y reguladores creando las condiciones básicas de operación de los sistemas de educación superior como proveedores de servicios educativos y de calificación profesional más complejos.

Sin embargo, esta dinámica llevó a la relativa desautorización de la Universidad Latinoamericana, principalmente por parte del sector privado, pero también por parte del sector público en varios países. En Bolivia, Argentina y México, estas universidades presentaron iniciativas a órganos judiciales o no aceptaron la evaluación externa. Estas políticas significaron presiones relativas para homogeneizar los sistemas universitarios, mientras que el aseguramiento de la calidad se manifestó en mayor regulación, restricciones a la diversidad y pérdida de capacidad de innovación, diferenciación y renovación institucional.

El concepto de calidad se ha formalizado y burocratizado en una regulación normativa que favorece la estructuración de modelos de enseñanza estandarizados con insumos y procesos de enseñanza mínimos. El alto nivel de regulación en algunos casos llevó a la gestión real de las agencias, porque solo tenían la autoridad para implementar la cantidad permitida por las regulaciones y no operaban dentro de los límites establecidos.

Ha habido varias etapas en la implementación de esta reforma regulatoria. En un principio se denominó “*cultura de la calidad*”, luego se aprobaron marcos legislativos y se inició su instrumentación. Posteriormente, se ampliaron los procesos de regulación, evaluación y acreditación para incluir formularios obligatorios. Así, en muchos países se consideró la presencia de sobrerregulación. En este sentido, la nueva reforma pretende encontrar políticas para flexibilizar la alta regulación, por ejemplo, en Ecuador, Brasil, Costa Rica, Panamá o Venezuela.

Independientemente de que se cumplan los pasos anteriores, todos los países han avanzado hacia sistemas más regulados y controlados. Los organismos voluntarios de evaluación y acreditación se establecieron inicialmente con el objetivo de instaurar posteriormente sistemas integrales de aseguramiento de la calidad con acreditación obligatoria directa o indirecta. A lo largo de este camino regulatorio, algunos países con matices propios (Colombia, Ecuador, Brasil o México) han implementado sistemas para evaluar aprendizajes o certificar competencias profesionales. La reforma normativa fue filosóficamente omnipresente y alcanzó a todas las instituciones, pero la autonomía legal o constitucional de las universidades y la preservación de sus marcos normativos dio como resultado que países como Guatemala, Chile, Uruguay, República Dominicana, Bolivia, Panamá, Costa Rica, en Honduras (solo UNAH) y en México, mantuvieron el modelo normativo dual y las universidades públicas su independencia luego de determinar los estándares de sus propuestas.

En otros países, como Brasil, Colombia o Argentina, y luego Ecuador, Paraguay y ahora Perú, se construyó una lógica de aseguramiento sistemático de la calidad. Podemos decir que, con el logro de la lógica sistemática de licenciamiento y los organismos de evaluación y acreditación, el ciclo de reforma regulatoria efectivamente ha terminado. Incluso en Uruguay, República Dominicana y Guatemala, no existen instituciones de evaluación que estén internamente vinculadas a mantener modelos de regulación dual.

El decreto fue el retorno del estado y formó el eje de esa reforma a largo plazo. Con esto, los países en la región también comenzaron a controlar más la educación internacional y transfronteriza, generalmente limitando el acceso directo de los proveedores de servicios globales. Los principales debates en la implementación de esta reforma fueron limitar el sector privado y los proveedores de servicios extranjeros originalmente representados en universidades de garaje al negarse a entrar en negociaciones en el sector de la educación en la Organización Mundial del Comercio (OMC).

En este sentido, ha habido varias regulaciones gubernamentales dinámicas en varios países y especialmente en el sector privado, pero también en el sector público, por ejemplo, en Ecuador o Colombia. En Venezuela se paradigmataron casos de uso excesivo de herramientas regulatorias. Allí, la drástica caída del sector privado fue provocada por la limitación de los aumentos salariales, la prohibición de apertura de nuevos programas de estudio, la fijación de aumentos salariales docentes y administrativos por decreto, y el establecimiento obligatorio de becas.

En el sector público, debido a las limitaciones financieras, ha habido un gran éxodo de docentes, especialmente en el sector autónomo. La regulación se expresa en el tercer sector, en la creación de un sector público controlado directamente por el gobierno. En Brasil, en cambio, no se han abierto nuevos centros.

2.3.3 Transformaciones del siglo XXI en la Diversidad.

Además de la diferenciación institucional, que facilitó la capacidad de respuesta a las nuevas demandas y la masificación, los sistemas universitarios tienen una tendencia estructural hacia una mayor diversidad curricular, pedagógica y de mercado, factor impulsor del enfoque de reformas institucionales. La diversidad se expresa en varias direcciones. Algunas enfocadas en aspectos curriculares, otras en aspectos de acceso, más en la diversidad pedagógica se representan las dinámicas precisas a nivel institucional, que forman la base de la "*universidad de la diversidad*" que es necesariamente pluralista y autónoma.

La "*reforma de la diversidad*" abarca la flexibilidad pedagógica y tecnológica y se articula como una expresión de políticas curriculares, pedagógicas, organizacionales con políticas tecnológicas que se enfocan en el aprendizaje individualizado y se especializan en nichos de mercado. Muchos de ellos incluso orientan la atención a la diversidad de personas y se identifican con políticas de acceso para personas marginadas y por lo tanto requieren cambios pedagógicos e incluso curriculares: braille para ciegos, rampas para discapacitados, capacitación virtual o a distancia, inclusión de reclusos, discapacitados, formación intercultural bilingüe para nativos, jornada extendida nocturna o sabatina para trabajadores, atención especial para mujeres embarazadas, flexibilización de documentos para inmigrantes o desplazados, cursos intensivos para estudiantes trabajadores o extranjeros, entre muchos otros.

Muchas de estas flexibilidades también están en tensión con marcos regulatorios basados en tendencias normativas. Sin embargo, el desafío de esta reforma no sólo está relacionado con la diversidad de los sujetos. Sino con la diversidad en la enseñanza, lo que incluye, diversidad en la estructura organizacional y la experiencia, pero también diversidad en el significado, articulación, egresados, planes de estudio y perfiles de egreso y carreras.

Aparecen así varios tipos de formación como formación teórica, formación dual, formación práctica, formación online, virtual, a distancia, formación combinada a través de paquetes MOOCs, formación internacional en todas sus formas contractuales o como parte de otras especiales capacitaciones crecientes diferencias curriculares y pedagógicas que empiezan a tensarse con la sencillez, la burocracia, los procedimientos de certificación, o tipologías reducidas para adaptarse a la nueva complejidad. "o la" reformas de diversidad en una dirección que se refieren a la formación de instituciones basadas en el diálogo de saberes, porque el saber nace del intercambio entre diferentes paradigmas. En algunos casos, el objetivo son instituciones que dialogan con el mercado, hablando con las empresas a través de incubadoras de empresas, parques tecnológicos o redes internacionales de investigación a nivel mundial, con universidades internacionales centradas en la investigación.

La expansión de la tecnología y los politécnicos en la región especialmente en México, representa no solo un nuevo tipo de universidad, sino también la base para una mayor diversidad institucional de los sistemas universitarios, lo que requiere nuevas formas no reglamentadas, no estandarizadas pero que sean diferenciadas. La diversidad es también una transición hacia nuevas formas de creación de conocimiento, que presupone diferentes alianzas entre el mercado, la academia, la sociedad y el estado, formatos interdisciplinarios o multidisciplinarios, articulación en la práctica y diversidad de competencias enfoques basados en la experiencia de las universidades interdisciplinarias de Brasil que da testimonio de este enfoque de los sistemas universitarios basados en la diversidad institucional.

Los esfuerzos para construir universidades internacionales en la región, y especialmente las nuevas universidades públicas de Ecuador, son un fiel reflejo de estas diferencias. Estas pueden ser para la investigación o la docencia, y hay otras organizaciones académicas diferentes. Esta es una dinámica compleja que crea múltiples combinaciones de reformas en las instituciones educativas y por ende en los sistemas de educación superior buscando sus propios nichos, mercados, campos o misiones.

Si bien pueden existir ciertos modelos a nivel universitario que promuevan la virtualización, la equidad, la investigación, la articulación comercial o social, la caracterización va a estar centrada por la diversidad institucional, curricular, académica y financiera. Por ejemplo, la expansión de la educación a distancia y virtual lleva a la presencia de la multimodalidad, que en la región ya supera en un diez por ciento de la matrícula promoviendo la flexibilidad y diversidad normativa.

Esto es parte de un movimiento sistémico más amplio que apunta a la diversidad de dinámicas universitarias más allá de las tipologías, donde también existe el riesgo de fragmentación de los modelos universitarios. Esta es una reforma que surge de la escala de los sistemas de educación superior con más de 56% de estudiantes en 2018, cuya escala y complejidad se acentúan en los países, cuyas formas de regulación se crearon cuando los sistemas eran mucho menos diferenciados y más pequeños.

Esta tensión entre homogeneidad y escala es lo que finalmente impulsa este nuevo movimiento reformista, que se supone con mayor diversidad en el funcionamiento de las dinámicas universitarias, no sólo institucionalmente, sino también a nivel de regímenes, pedagogías, ubicación, financiamiento, propiedad o niveles de sistemas de gobernanza entre otros. La diversidad social y las demandas de masificación conducen a nuevas articulaciones diferenciadas entre universidades y sociedades. Esto promueve inicialmente la expansión de tipologías universitarias, una mayor diferenciación institucional y sistemas de garantía de calidad más flexibles y particulares.

Pero, sobre todo, es un incentivo para una mayor autonomía de las universidades y de los sistemas educativos, que es la base para crear diversidad en los caminos educativos de las personas. Esto implica que conceptos dicotómicos como "*igualdad*" o "*libertad regulatoria*" se complejicen debido a las dificultades de gestionar la diversidad, la flexibilidad requerida por las crecientes presiones competitivas y la creciente complejidad y desigualdad del mercado laboral.

La amplitud y variedad de la fuerza laboral educativa (estudiantes, docentes y administradores) con una sobrecarga y pluralidad de campos de conocimiento, enfoques pedagógicos y mercados laborales es una característica dominante del siglo XXI. Esto conduce al reconocimiento de la diversidad, prácticas proactivas de recompensa, articulación del conocimiento, y la autonomía de los procesos de aprendizaje e investigación con un acceso cada vez mayor a las competencias profesionales en condiciones de gran competencia en el mercado laboral profesional. La reforma de la diversidad es la solución a través de una mayor flexibilidad

institucional, curricular y de oportunidades individuales en múltiples entornos de aprendizaje.

2.3.4. Los nuevos contextos en la Educación Superior, en un marco diverso.

La rápida renovación de los conocimientos y la complejidad de la educación en las sociedades actuales como parte de los grandes cambios sociales propician un nuevo contexto en la educación superior, pues las estructuras tradicionales de adquisición y transmisión de conocimientos no se corresponden con la nueva realidad. La velocidad del tiempo, le gana la carrera a los docentes que no tienen la capacidad suficiente para absorber la variedad actual de nueva información, su ritmo de renovación o los cambios en los perfiles laborales. En este sentido, las prácticas, programas y enseñanzas están desfasadas, lo que exige una rápida actualización de los currículos, conocimientos y habilidades.

Para ello, es necesario cambiar las dinámicas e instituciones de enseñanza y aprendizaje. Aquí, la burocracia regulatoria, los procedimientos de seguimiento y control, el control centralizado dificulta la innovación y la velocidad con la que las instituciones y, por lo tanto, las sociedades responden a los cambios necesarios. Esto lleva a una extensa reflexión sobre los nuevos roles no solo de los docentes, las instituciones, las tecnologías y la pedagogía, sino también de los gobiernos y la regulación.

Los sistemas educativos están intentando que las traducciones copernicanas se reconfiguren, pero los mecanismos de control y regulación son obsoletos e ineficaces. En este nuevo contexto informativo y tecnológico, el currículo debe ser más flexible y estructurado por competencias, incluir métodos pedagógicos y recursos de aprendizaje. El docente se convierte en un profesional actualizado con habilidades que ayudan a los estudiantes a encontrar y obtener información suficiente, procesar información diversa, investigar la realidad, buscar e incluso proponer nuevas hipótesis y teorías como parte del ejercicio del saber.

Y las instituciones dejan de ser meros transmisores de conocimientos pasados, centrándose en facilitar aprendizajes individuales diferenciados. Con esta lógica, las universidades tratan de diversificarse en diferentes nichos de mercado, tareas y tipologías. Es la diversidad de formas de educación y libertad, que también forma parte de la pluralidad de saberes. En

este punto, el reconocimiento de que las instituciones no pueden contener todo el conocimiento y por lo tanto no pueden ser transferidos, de allí la diversidad de métodos, así como la especialización institucional y la necesidad de articular y conectar dentro de una red globalizada, con énfasis en los mercados se debe enfatizar la versatilidad, y prácticas profesionales o estudios interdisciplinarios.

En este sentido, el involucramiento de otros sectores promueve la creación del diálogo necesario para que las universidades puedan ampliar sus límites competenciales. La investigación es un caso claro de disciplinas construidas y cierto tipo de universidades que tienen sus propias alianzas entre el mercado, la academia y la sociedad. Pero estas son solo unas pocas instituciones que se dedican a la investigación, mientras que las universidades de investigación definidas con más de 500 artículos en la base del índice internacional son solo veinte universidades, lo que representa menos del 3% del total.

Algunas instituciones también incluyen educación a distancia multicultural, o tecnología, entre otros. A diferencia de la regulación, tiende a estandarizar, acotar tipologías, crear parámetros y estándares comunes. Esta es una contradicción que limita la responsabilidad de los sistemas a los desafíos del capitalismo de la información en el contexto actual de la revolución digital.

En este sentido, la reforma de la diversidad implica una tipología amplia con muchas instituciones y actividades que se vuelven cada vez más diferenciadas y especializadas. La reforma de la diversidad amplía los escenarios institucionales, supera la existencia de sistemas institucionalmente diferenciados, pero académicamente homogéneos y promueve una lógica educativa diversa y deshomogeneizada adaptada a las personas, los mercados y la eficiencia de la especialización en un marco universal representados por sistemas lógicos y alianzas que posibilitan la movilidad y trayectorias entre instituciones.

Este nuevo enfoque reformista se centra en la diversidad como expresión social, pedagógica y epistemológica con su aporte a la construcción de espacios de conocimiento y la necesidad de integrar lo local, lo global, lo presencial y lo virtual, con lo teórico y práctico, con los públicos y privados, como base de currículos flexibles, libertad de cátedra, enfoques por competencias, diferenciación institucional y autonomía de gestión, y al menos estándares de igualdad y calidad muchos actores diferentes con su propio paradigma de calidad.

Es una reforma que se enfoca en los estudiantes como sujetos sociales e individuales, mucho más que otras reformas sobre instituciones, formas de educación o políticas, y es una forma de responder a las desigualdades en el acceso a la información. La educación individualizada, instituciones educativas diferenciadas y diversos sistemas son necesarios para posibilitar una mejor cobertura y equidad. Es más efectivo que el discurso de homogeneidad y estandarización en respuesta a la desigualdad educativa provocada por la reforma de desagregación en sistemas duales público-privados, pero la práctica normativa de la Tercera Reforma limitó relativamente poco a poco estos procesos. Los estándares mínimos y la acreditación cada vez más forzada limitaron el poder de distinción institucional y limitaron la diversidad y la libertad necesaria del liderazgo universitario.

La diversidad como factor que afecta la calidad requiere una mayor variedad de sistemas. Sin embargo, las tipologías de universidades como instrumentos de diversidad son limitadas, excepto en el caso de México, donde posibilitaron la expansión de nueve tipos de universidades (escuelas a distancia, virtual, tecnológica, politécnica, pedagógica, multicultural, entre otras). En Brasil, la oferta virtual se agregó recientemente a la tipología y, a fines de la década de 1990, incluía centros universitarios sin investigación obligatoria, continuando con la diferenciación de instituciones de investigación y enseñanza.

Argentina, si bien tiene la presencia de universidades internacionales y universidades provinciales está casi incluida en su tipología institucional con muchas restricciones, su función era más bien limitar el acceso. Las universidades requieren políticas nacionales que promuevan la diversidad y la diferenciación, para cumplir con todos sus fines y cubrir todos sus requerimientos. La creación de tipologías universitarias es uno de los mecanismos que promueven esta necesaria flexibilidad.

Además, sería necesaria una mayor movilidad académica de estudiantes y docentes, basada en sistemas de reconocimiento y crédito de aprendizaje, enfoques de competencia y trayectorias educativas individualizadas a través de diferentes instituciones educativas. La clave aquí parece ser la necesidad de equilibrar cuánto se necesita entre la libertad y la diversidad. Es un principio de creación de conocimiento y mejora de la calidad que requiere diversidad, especialización y posibilita trayectorias entre diferentes instituciones. Una solución al problema de la deserción sería que los sistemas se diversifiquen y permitan múltiples rutas entre instalaciones aisladas.

2.3.5 Diversidad de las universidades

La tendencia diferencial se basa en la división técnica y social del trabajo y la expansión del conocimiento. Los sistemas universitarios desarrollan una tendencia a diferenciar su oferta para satisfacer sus necesidades. Se manifiestan, entre otras cosas, según niveles, tipologías, ubicaciones, categorías, pedagogías y multiplicidad de departamentos. En este contexto, se propone la "diversidad" como expresión de un movimiento que pasó de universidades con un arquetipo limitado a las élites, se desarrolla a través de la diversidad académica y permite responder a múltiples y versátiles tareas en varios campos para diversos requerimientos sociales. En ese momento, representó un enfoque monopolístico asociado con grandes empresas estadounidenses. La diversidad se basa actualmente en múltiples instituciones con estándares mínimos y una lógica sistemática para agrupar la movilidad y las universidades para posibilitar múltiples rutas y trayectorias personales.

Los perfiles interinstitucionales de transferencia de créditos y egreso no son rígidos, aunque permiten la verificación de competencias profesionales por parte de terceros. Las reformas de la diversidad son muy diferenciadas y, por lo tanto, tienden a perder su unidad y coherencia como un movimiento de reforma. No nace desde dentro de una institución y no tiene un manifiesto inicial, sino desde una multiplicidad de actores, visiones y centros reproductivos.

Para algunos, puede reducirse y limitarse la diversidad a expensas de otros, o puede basarse en la diversidad sin mercados. Entre estas opciones, hay innovaciones que se relacionan con la diversidad curricular y típicamente incluyen flexibilidad en áreas de estudio y competencias. Asimismo, las reformas sobre diversidad pedagógica se refieren a cambios en los métodos de enseñanza, abandono del aula, incorporación de las TIC, aumento de prácticas o actividades duales entre universidad y empresa o formas afines internacionales, tecnológicas de mercados, entre otros.

También podemos referirnos a reformas que muestran diversidad de importancia, considerando diferentes mercados laborales, diferentes niveles de demandas regionales, donde estructuras locales, nacionales o internacionales se mezclan de manera diferente con el plan de estudios. Se refiere también a renovar la diversidad de articulaciones con distintas opciones sociales, económicas, regionales o políticas. En relación con lo anterior, podemos referirnos a reformas que tengan en cuenta la diversidad

de materias docentes y la diversidad o especialización de los alumnos. Diversidad de acceso, a distancia, virtual, híbrido, presencial o paqueteado (MOOCs)²¹ es también una de las formas en que se expresa este objetivo de inclusión

2.3.6 Macrotendencias Universitarias

La reforma de la diversidad es mucho más que multiculturalismo multipedagogía, multiinstitucionalidad o multimodalidad. Esto se incluye en el contexto de cambios más amplios en los sistemas universitarios y las sociedades. Analizando las perspectivas de futuro de los sistemas universitarios, se identifican cambios de tendencia, los cuales se agrupan en seis macrotendencias, que tienen sus propias fuerzas motrices y que a su vez generan las correspondientes macro tensiones.

Estas fuerzas constituyen un escenario variable, conflictivo y contradictorio de tendencias de cambios que tienden a incrementar el nivel de entropía de los sistemas de educación superior de la región en el contexto de la globalización, comercialización, cambio tecnológico y expansión del conocimiento. (Rama, 2010). Entre esas Macrotendencias- Macro tensiones podemos referir a:

- Los binomios de la masificación. Desertización de la educación superior (generado por la tendencia a expansión de la cobertura, la diferenciación estudiantil y la diferenciación de los accesos).
- Deshomogenización (derivado de la diferenciación institucional, de la fragmentación, de la complejización de las universidades, y de la tendencia a la flexibilización de las estructuras curriculares).
- La regulación - desautonomización (originado por el aumento del rol del Estado como fiscalizador, del establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad, del nacimiento de las regulaciones internacionales).
- La internacionalización - desnacionalización (proveniente de la globalización de los flujos de conocimiento, de la expansión de nuevos proveedores y de la movilidad académica, de la especialización con los postgrados y de la tendencia a sistemas

²¹ Los MOOCs (Massive, Open, online, Courses) son cursos online gratuitos de las mejores universidades del mundo para mejorar el potencial de trabajo, mediante el fortalecimiento de las capacidades.

de acreditación internacionales o rankings como mecanismos de aumentar el valor de las certificaciones, con convergencia de los estándares).

- La virtualización - despresencialización (producto de la transformación de las industrias culturales en industrias educativas con la digitalización y la expansión de la educación a distancia, virtual y empaquetada (MOOCs).
- La mercantilización-desgratuitarización de la educación superior (resultado del aumento de los costos educativos, la diversificación de las fuentes financieras, el aumento de la cobertura privada y la propietarización de la investigación y del conocimiento).

Este conjunto de tendencias interactuando es un motor que contribuye a la diversidad de los sistemas y de la regulación, estas macro tendencias se están produciendo en todos los sistemas terciarios en América Latina, con sus propias especificidades locales, pero que convergen a nivel regional con relativa sintonía y marcan el contexto de “*las reformas de la diversidad*” como motores impulsores de esas macro tendencias.

Estas macro tendencias pautan los ejes de las reformas y transformaciones en curso, y son al mismo tiempo los espacios de tensiones políticas, de conflictos académicos e institucionales, por la travesía de los marcos de funcionamiento y paradigmas anteriores hacia nuevas dinámicas universitarias, con complejos escenarios políticos, y académicos, reingenierías y reformas organizacionales. Las transiciones en curso a nivel de las universidades y los sistemas de educación superior son múltiples, entendiéndose por transición el proceso mediante (y durante) el cual determinadas reglas de juego son transformadas hasta producir una nueva forma de funcionamiento de los sistemas de educación superior y de articulación a las cambiantes sociedades.

La transición se percibe como un tiempo complejo impulsado por múltiples propuestas de micro reformas, con diversas opciones y de difícil predictibilidad. Constituye tiempo regido por definición, establecimiento e instrumento de la creación de nuevas reglas de actuación institucional, incluyendo nuevas articulaciones sociales, académicas y normativas. El comportamiento de los actores políticos, económicos y académicos y su poder ideológico resultaron ser una dimensión importante de estos procesos de transición. Suelen depender de la actividad impulsiva y de la resistencia de sus diversos participantes. En este escenario, los actores actúan como

defensores de sus puntos de vista particulares sobre cómo responder a los contextos que fuerzan las macrotendencias mencionadas anteriormente. En este sentido, las reformas de la diversidad forman un paraguas que facilita y permite la promoción de varias fuerzas institucionales y esencialmente una macrotendencia hacia la deshomogeneización y la diferenciación.

La reforma de la diversidad es, por tanto, un mecanismo para facilitar legitimar y organizar la transición de las universidades, porque atañe a la base de la identidad universitaria, a saber, la libertad de las comunidades académicas, la autonomía de las instituciones y la construcción y respuesta de trayectorias individuales de desarrollo a los cambios en la sociedad, tecnologías, mercados y métodos de trabajo en el nuevo mundo de la información.

Las reformas de la diversidad no constituyen un camino claro, sino múltiples formas organizativas de los sistemas de educación superior a escala global, su propósito y tareas, la distribución del poder entre diferentes actores e instituciones para una nueva articulación institucional en donde los actores interactúan y producen formas cada vez más diferenciadas de distribución del poder y formación profesional.

Las variables operan de forma independiente, pero tienden a converger en las grandes macrotendencias que hemos indicado que también se contradicen entre sí, apuntando a un escenario inestable con fuerzas en conflicto en diferentes direcciones. Las reformas de la diversidad en este sentido tienen gran incertidumbre en el accionar político de los actores, en la medida en que pueden ser parte del proceso de redefinición y reestructuración de las instituciones, y en este contexto luchan contra la divulgación excesiva, la regulación buscando nichos y oportunidades.

Es un camino de diversidad e incertidumbre que no permite predefinir las estrategias y comportamientos de todos los actores universitarios, pues tienden a construir sus propios escenarios y perspectivas de futuro, más allá de estándares mínimos obligatorios y diferentes tipologías. La diversidad, como dinámica más compleja de diferenciación, tiende necesariamente a fomentar la especialización institucional que facilita la cooperación y las alianzas entre ellas. Si bien la variedad es infinita, limita la capacidad de las instituciones para realizar todas las expresiones y posibilidades posibles. Redes, alianzas, outsourcing o incluso fusiones son derivados de estas diferencias en objetivos, tareas o nichos. Esta es la dinámica por la cual los sistemas universitarios se vuelven institucional y educativamente diversos a medida que las universidades se especializan. Sin embargo, tal realidad sólo

es posible sobre la base de la autonomía y libertad de las instituciones para crear sus propios perfiles.

2.3.7 Reflexiones sobre las reformas en la educación superior

La reforma universitaria de las décadas de 1980 y 1990 tuvo como objetivo diferenciar las instituciones. Fue un movimiento limitado, generalmente reducido a instituciones educativas públicas y privadas, coexistiendo con los mismos modelos académicos (facultades, tipologías, organizaciones, estructuras de clases, pedagogía, planes de estudio, de carácter presencial o a distancia.) con la diferenciación derivada principalmente de la lógica de mercado basada en la calidad, los recursos financieros, el nivel de formación docente (talento humano) y la infraestructura universitaria (Recursos financieros).

Esa disparidad condujo a la posterior reforma del Reglamento, que estableció la concesión de licencias públicas de programas y agencias de evaluación y acreditación como base para el logro mínimo de igualdad de oportunidades educativas para los individuos y la sociedad. Esta reforma se basó en la visión de la educación como un bien público y la perspectiva homogeneizadora de los sistemas universitarios, aunque no siempre fue posible imponer la lógica sistémica de la educación superior, el modelo fragmentado público-privado continuó en muchos países debido a la autonomía del sector público y su financiamiento.

La reforma regulatoria estatal introdujo controles y estándares que redujeron lentamente la autonomía, el principio de libertad pública, privada e innovación y diversidad institucional y no favorecía una mayor tipología o diversidad de sistemas. También limitó la calidad y la relevancia en la medida en que reflejan diferentes roles las instituciones que cubren nichos de mercado y campos profesionales diferentes.

A medida que todos los programas e instituciones cumplen cada vez más los estándares mínimos de calidad requeridos por los programas y la acreditación de alta calidad cada vez más obligatoria (es decir, mínimos y máximos), existe el escenario de una universidad única con diferentes nombres, pero las mismas funciones y características. En este contexto, aparece la reivindicación de la diversidad, que es al mismo tiempo la eterna

búsqueda de la libertad y la autonomía de las instituciones y comunidades académicas que establecen sus propios planes de estudios y pedagógicos.

Como hace 100 años la excesiva regulación, la promoción de estándares más uniformes para todos los procesos educativos, la escasa diferenciación de tipologías institucionales crea una tensión entre libertad y autonomía como mecanismo para lograr la calidad a través de la diversidad o la calidad a través de la burocratización y regulación de los procesos educativos.

En consecuencia, diversidad y autonomía son la base para la construcción de un sistema de educación superior dinámico, amplio y diferenciado, que no solo atienda la complejidad de saberes, oportunidades laborales y de carrera personal, sino que también abra las puertas a la multiculturalidad, más libres con más currículos coherentes con la pedagogía específicos para cada institución, adaptados a los diferentes campos y sus tareas.

Sin embargo, la reforma de la diversidad es mucho más que el multiculturalismo y las políticas de impuestos de admisión. Incluye también múltiples: pedagogías, currículos, diversidad, múltiples insumos, informaciones, mercados, muchos estudiantes, instituciones, docentes y formas de gobierno, y autonomía académica a través de la flexibilidad, la innovación curricular y la libertad educativa. La complejidad como eje de universidades no la hace más compleja, sino un sistema universitario diverso y estructurado basado en la diversidad de tipologías universitarias.

CAPÍTULO III

Currículo Universitario Peruano y sus complejidades.

3.1 Contexto General

La problemática del currículo de las universidades peruanas refleja varios aspectos que, por su complejidad, deben ser analizados en función de la calidad de las instituciones de educación superior de acuerdo con el entorno educativo actual. De esta forma, abordar partes del currículo peruano se convierte en una oportunidad para generar respuestas y posibles alternativas a los cambios educativos y sociales.

Para mejorar la formación reflexiva, el marco normativo considera los aspectos sociales, culturales y económicos de los estudiantes como parte de la coyuntura actual, así como el reciente impacto de la Ley Universitaria N° 30220 y el quehacer de las instituciones de educación superior en el Perú. Paralelamente, el modelo de licencia establecido por la Autoridad Nacional de Control de la Educación Superior del Perú (SUNEDU), como requisito de primera clase para el reconocimiento de la calidad.

Este análisis también pretende examinar cómo se articula el currículo con las áreas y sectores estratégicos que requieren su atención, y examinar las tendencias en los modelos de acreditación que inciden en su definición y composición. Finalmente, el factor de la enseñanza se considera como un eje transversal que define la implementación del currículo de acuerdo con su práctica; se enfatiza cada vez más la importancia de convertirse en un docente reflexivo, entendiendo la importancia del proceso de reflexión como parte importante de su práctica pedagógica y su impacto en la implementación curricular, considerando la dimensión estratégica del diálogo reflexivo antes, durante y después de su actividad pedagógica (Medina y Deroncele, 2019).

La investigación desde la perspectiva dirigida al desarrollo productivo posibilita la exigencia de la empleabilidad, que supone la efectividad del currículo de acuerdo con los requerimientos del mercado de trabajo. En el mundo empresarial se puede observar la extensión de la formación profesional a las demandas del sector productivo, y desde el lado académico se tiende a pensar que la duración y extensión de la carrera profesional no se debe necesariamente a la importancia de la formación profesional, planes de estudios Hay que ver qué factores determinan la calidad de la educación en este sentido. En general, los colegios registran un cambio acelerado y

constante en sus planes de estudio, que muchas veces tiende a continuos cambios de perfil a nivel departamental y estructural, lo que requiere de especialistas docentes cada vez más activos que combinen la docencia con la investigación que exige “conocer los procesos pedagógicos y didácticos que les permitan actuar en el campo pedagógico con calidad, con un enfoque crítico y creativo basado en la investigación científica” (Ledo y Deroncele, 2017, p. 1).

En ocasiones, la evaluación docente se examina centrándose más en la eficacia del proceso que en la gestión y ejecución de los resultados (Escudero, 2007). Este problema se ve agravado por la falta de argumentos académicos para publicar los planes de estudio en entornos públicos como los sitios web; como resultado, muchas IES desarrollan campañas publicitarias y de reclutamiento que se limitan a brindar información descriptiva sobre redes de cursos y competencias profesionales (perfil de egreso).

En este sentido, las señales del currículo y su socialización se limitarían a la forma más que al contenido. Al respecto, Tobón (2013) destaca como los desafíos más importantes para las universidades son la baja participación de docentes, estudiantes y comunidad en la planificación curricular y la definición de una metodología que represente el apoyo y la orientación curricular. La oportuna integración teoría-práctica de las necesidades del entorno y los posibles aportes que pudieran estar involucrados desde los sectores estratégicos significa:

“(…) la necesidad de propiciar procesos educativos integrales y avanzados, cuyos ejes centrales son el aprendizaje profesional, el empoderamiento, el pensamiento estratégico, la capacidad de trabajo interdisciplinario y la versatilidad para enfrentar con éxito problemas complejos. Todo esto nos obliga a repensar la misión educativa de la universidad (…)” (Deroncele, Del Toro y Suárez, 2013; p 38).

En este sentido, la gestión curricular debe implementarse de acuerdo con fundamentos metodológicos y prácticos para mejorar la estructura curricular del programa y su impacto en el cambio continuo, las metas educativas y los perfiles de egreso. Esto, a su vez, posibilitaría la efectividad de los programas de estudio, la calidad de las carreras y el ranking de las universidades. El entorno educativo local en Perú tiene una serie de fortalezas que podrían explotarse y fortalecerse, incluida la voluntad de la mayoría de las instituciones universitarias de cumplir con las normas y procedimientos reglamentarios.

El proceso de renovación curricular y su reconocimiento en los estándares de acreditaciones nacionales e internacionales. Al mismo tiempo, sería una buena oportunidad para leer algunas referencias sobre buenas prácticas en la evaluación del diseño curricular a nivel local, nacional e internacional. La Descripción de un problema local presenta una posibilidad gráfica de los aspectos complejos de muchos problemas de cursos en las universidades peruanas. Todos ellos estarían sujetos a la misma regulación e influencia en los aspectos ya mencionados.

La complejidad del tema plantea así muchas preguntas: ¿Es posible expresar los aspectos complejos del currículo en su proceso de desarrollo? ¿Responde el currículo universitario peruano a las realidades sociales, culturales, económicas y necesidades laborales? ¿Qué están haciendo las universidades para integrar aspectos complejos en sus perfiles profesionales? ¿Es la regulación nacional suficiente para el desarrollo del currículo y está vinculada a la política nacional? ¿Cuánto afectan los modelos de acreditación a la estructura del currículo? y ¿cuál es el papel del docente en todo este proceso? Comprender la situación del currículo universitario peruano suele llevar a una reflexión interna desde la perspectiva de la historia.

3.2 Línea del tiempo y marco conceptual del Currículo

Línea histórica de contexto y marco conceptual de referencia conocer la definición de currículo permite comprender su alcance y dimensión. Según la Real Academia de España (RAE, 2020), el término “currículum” proviene del latín *currículum* que significa “carrera” y lo define como “Plan de Estudio” y “conjunto de estudios y prácticas encaminados a que un estudiante alcance plenamente su completo potencial”.

Este concepto permite determinar el alcance que se pretende en el diseño y desarrollo de sus componentes, representados en forma de cursos, contenidos, actividades de aprendizaje y planes de evaluación. Todo ello con el claro objetivo de contribuir al logro de las metas académicas y perfiles finales de una propuesta educativa específica. Considerando el aporte más histórico del contexto pedagógico a nivel nacional, es importante agregar una comprensión de algunas corrientes que han marcado el rumbo de la educación peruana en este nivel.

Los modelos de originalidad y alternativas han sido importantes durante un tiempo. Uno de ellos puede ilustrarse con la contribución de Peñaloza (2005). Creó las bases de un currículo integral desde una

perspectiva indígena y le dio una estructura multidisciplinaria que en general muestra el aporte de conocimientos de diferentes campos. Así, se enfatiza el valor de las prácticas profesionales, las actividades de investigación, de orientación y asesoramiento o liderazgo, indicando que el propósito del currículo sería principalmente su contribución al desarrollo humano, social y cultural de los estudiantes.

Asimismo, el constructivismo representaría una de las más influyentes corrientes pedagógicas modernas basadas en el humanismo, que concibe al hombre como un ser que busca su propia trascendencia y autorrealización. Siempre hago formación enfocada en valores y compromiso social. Con base en esto, la contribución general de las teorías del aprendizaje ha sido un camino importante para el desarrollo del currículo a lo largo del tiempo. Las contribuciones más típicas incluyen la teoría de Bruner y el "aprendizaje por descubrimiento" y la teoría de Ausubel y el "aprendizaje significativo" (Arancibia, 2008).

Ambas teorías formarían una base importante para un plan de estudios que se puede implementar a través de estrategias y actividades de aprendizaje efectivas. De igual forma, el aporte de Delors (1996) se enfoca en una educación más humanista sustentada en pilares y principios fundamentales:

- “*Aprender a conocer*” ubicados en ciertos cursos o departamentos del plan de estudios, para que los estudiantes profundicen sus conocimientos para aplicarlos en la vida.
- “*Aprender haciendo*” a través de actividades de comunicación con las diferentes realidades sociales y culturales de su entorno.
- “*Aprender a convivir*”, que complementa al anterior, porque se basa en el pleno respeto y tolerancia hacia los demás.
- “*Aprender a ser*”, que exige el autoconocimiento y la capacidad de autorregulación.

Estos cuatro pilares podrían distinguirse claramente en el contenido de aprendizaje de los currículos, de manera que el proceso curricular y su evaluación incluirían los elementos descriptivos de cada pilar definido por Delors. Pero ¿las instituciones educativas son conscientes de esto? Otra contribución importante a este análisis son las cuatro dimensiones de la competencia global descritas en el marco de competencia del estudio PISA (2018).

Si hacemos un cruce hermenéutico y observamos los aspectos comunes de estas dimensiones con los principios de Delors, podemos sugerir lo siguiente:

- "Aprender a conocer" (Delors, 1996) e "investigar temas local, global y culturalmente relevantes" (Pisa Global Competence, 2018) es compartir los conocimientos adquiridos aprendiendo y utilizando para aplicarlos en un contexto global. "Aprender a hacer" (Delors, 1996).
- "Participar en una comunicación intercultural abierta, significativa y efectiva" (Pisa Global Competence, 2018); estos principios están interconectados, porque en ambos casos es necesaria la participación y la oportunidad de trabajar juntos, teniendo en cuenta la singularidad del entorno social y cultural.
- "Aprender a vivir juntos" (Delors, 1996) "comprender y apreciar las perspectivas y cosmovisiones de otras personas" (Pisa Global Competence, 2018); respeta a los demás en todos los aspectos: diferentes perspectivas, historias, creencias, culturas, valores y prácticas.
- "Aprender a ser" (Delors, 1996) y "actuar para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible" (Pisa Global Competence, 2018) es una conciencia del bienestar propio y de los demás. un mundo justo y sostenible.

El precedente Delors es sin duda un hito en la historia del modelo curricular basado en competencias. Al respecto, García y Tobón (2008) sostienen que el enfoque basado en competencias logró un auge importante y se normalizó en poco tiempo. Muchas universidades siguieron un plan de estudios basado en este enfoque. Algunos casos corresponderían específicamente a países cuyas propuestas y modelos educativos son reconocidos.

Esta valoración refuerza la tendencia que siguen las instituciones en la gestión de la calidad de la educación, pero también revela la falta de investigaciones que orienten la construcción conceptual del modelo, lo que sin duda demuestra que hay muchas investigaciones en curso. En la búsqueda de una educación de calidad, no cabe duda de que el currículo es el instrumento principal, que junto con la labor docente constituye el medio estratégico para ello.

Al profundizar en el análisis de las disposiciones ya existentes en la política educativa del Perú, es pertinente mencionar el Proyecto Nacional de Educación 2021, documento que presenta un conjunto de objetivos estratégicos, resultados esperados y lineamientos políticos que enmarcan posibles acciones. En este análisis se establece que la política formulada en el primer objetivo estratégico apunta a promover el desarrollo humano desde la niñez y la universalidad de la educación secundaria, la cual es un puente que define las condiciones a partir de las cuales los estudiantes transitan de la educación básica a educación universitaria.

A tal fin, la política de Estado procuraría solucionar de manera integral la situación de pobreza de los grupos vulnerables de la población del interior del país. Dotar a las escuelas de infraestructura, equipamiento y tecnología adecuada, mejorar los niveles de alfabetización a través del apoyo y acceso a textos y recursos de aprendizaje. Todo esto está relacionado con la política de desarrollo productivo de las comunidades, para que los estudiantes no abandonen la escuela y dejen de evadirla.

Algunas formas de hacer esto posible serían los programas de incentivos y el deseo de superar la discriminación cultural; es decir, a través del respeto y la comprensión mutua en la comunidad (Delors, 1996). Quizás de esta manera obtengamos mejores egresados con mejores oportunidades de desarrollo humano y profesionalismo; pero ¿realmente sabemos hasta dónde hemos llegado para lograr estos objetivos?

Es así como llegamos al currículo universitario actual, un conjunto de elementos que han trascendido en el tiempo, que Julio Vargas resume en su ensayo “Navegando en aguas turbulentas” en Cuenca (2015), refiriéndose a los problemas universitarios planteados por el Ministerio de Educación en 2006. Aquí se subrayan varias cosas; algunos de ellos, como falta de suficiente oferta interdisciplinar, falta de planificación para la profesionalización docente, currículos no adaptados a las nuevas materias, exclusión; diversidad cultural en los planes de estudios y procesos de selección, admisión y certificación que responden únicamente a los estímulos económicos. Con ayuda del contexto identificado hasta el momento, es posible relacionar y analizar la influencia de los aspectos de intervención en la planificación del currículo universitario peruano.

Aspectos complejos del currículo el primer aspecto que describimos es la influencia del componente social, cultural y económico de los estudiantes en la realidad de la situación actual. Hace referencia al origen geográfico, al entorno social y por tanto también al económico, que se reflejan desde el momento en que los estudiantes se integran a la vida universitaria. Estos

elementos pueden afectar el éxito académico y la formación profesional. Por lo tanto, deben identificarse, así como una forma de formularlos en las diferentes etapas de la implementación del currículo.

Cómo las estrategias de aprendizaje decidieron resolver situaciones en general. El Proyecto Nacional de Educación hasta el 2021 (PEN) aborda en el Objetivo Estratégico 2 un currículo básico integrado con la diversidad intercultural en todos los niveles educativos y promueve importantes medidas basadas en los cuatro pilares de Delors, con énfasis en la igualdad y el diseño de currículos para reflejar aspectos sociales, la diversidad cultural y económica de las regiones del país.

A nivel universitario, también encontramos, según Vargas (2015), que la inclusión de los enfoques de género e interculturalidad se integró recientemente en el currículo universitario, pero se manifestaron solo administrativamente, no en la gestión universitaria. Esta afirmación muestra que el problema continúa y las universidades aún no han planteado una reforma curricular que integre estos y otros aspectos fundamentales.

El continuo desarrollo de la tecnología, las grandes cantidades de información y la rapidez con que cambian las cosas también afectaría la enseñanza-aprendizaje y sería un desafío creíble para los sistemas educativos. En la medida en que requiere constantemente, no solo un perfil diferente del docente, que apunta a la competencia global, sino también un currículo basado en el contexto y la realidad social, cultural y económica del estudiante.

Al describir el contexto local de universidades peruanas, se puede afirmar que los cambios curriculares enfatizarían la forma más que el contenido, lo que difiere de la inclusión de los aspectos sociales, culturales y económicos de los estudiantes. Esto permite plantear una nueva pregunta: ¿qué camino deben tomar las universidades para integrar estos aspectos en la planificación curricular? Otro aspecto por analizar es la Ley Universitaria N° 30220 y el efecto del modelo de licenciamiento en la estructura curricular.

Es importante la mención de Vargas (2015) cuando plantea que el sistema universitario peruano se encuentra en un marco legislativo desfavorable que existe desde hace tres décadas sin cambios, donde se evidencia el desarrollo y cambios del sistema de educación global, que requieren una revisión de la legislación. El diagnóstico de la educación superior del PEN 2021 ya reveló que la Ley Universitaria 23733 de 1983 requería un cambio porque no iba de la mano con la realidad de la universidad y no había un control de calidad de la educación.

Así, la meta estratégica cinco del PEN 2021 ya establece la necesidad de crear un ente rector que defina y controle las condiciones básicas de calidad de las instituciones y universidades de producto técnico y trate de fortalecer el sistema nacional de acreditación y certificación de la calidad de las instituciones de educación superior (SINEACE 2016) a través de los modelos de acreditación de instituciones educativas básicas y productivas, colegios, escuelas, y universidades.

En este contexto, Vargas (2015) señala que el objeto de la nueva Ley Universitaria 30220 es regular la calidad de la educación mediante la creación de la SUNEDU, entidad autónoma que tiene como objetivo crear las condiciones para garantizar la calidad básica de las instituciones de educación superior y por lo tanto de los colegios. También menciona que la nueva Ley Universitaria N° 30220 exige la reorganización del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace) para que los procesos de acreditación promuevan la calidad de los programas.

Estos dos marcos normativos influyen en la estructura del currículo; la primera de ellas, la Ley Universitaria 30220, en su artículo 40 define los requisitos previos del plan de estudios, teniendo en cuenta varios aspectos importantes. Entre ellos, atender las necesidades de la región para impulsar el desarrollo del país; su planificación se realiza al final de la carrera a través de los módulos de competencia profesional evaluados; que puede actualizarse cada 3 años de acuerdo con el progreso de la ciencia y la tecnología; que incluye aprender un segundo idioma; que incluya diversos estudios generales mínimo 35 y estudios especiales y especializados mínimo 165 y finalmente que la duración mínima del plan de estudios sea de cinco años. Otro marco regulatorio es el modelo de licenciamiento, donde el indicador 2 hace referencia a “currículums” solo establece condiciones formales, como el documento de aprobación del currículo, los objetivos académicos y un documento que contenga el perfil de egreso (competencias profesionales). También proporciona un plan de estudios que muestra los cursos y el número de créditos para cada uno. La forma en que la estructura curricular está regulada por la Ley Universitaria N° 30220 y el mismo modelo de licenciamiento demuestra en la práctica que solo se consideran aspectos estructurales, por lo que verificar su cumplimiento es en definitiva un proceso muy complejo, controvertido, pero a la vez porque obliga a que todos los planes de estudios se elaboren en base a los mismos parámetros de créditos y años. En la práctica, este plan de estudios se convierte en una simple actualización que contiene algunos de sus componentes: cursos y créditos, y no los incluye todos.

La reforma consultiva, que está integrada por representantes de diversos campos afines a la carrera y cuyo propósito es contribuir al mejoramiento del plan de estudios; otra estrategia son los programas de seguimiento de egresados que incluyen encuestas a empleadores para determinar su satisfacción con los egresados y las habilidades que adquieren. Estos esfuerzos están cada vez más integrados en muchas universidades del ramo, porque el modelo de licenciamiento y el modelo de acreditación de programas y calidad ya están establecidos en la normativa nacional, pero cuál es el impacto real de cada una de estas normativas en la implementación de la normativa del campo. ¿Plan de estudios? En cuanto al modelo de licenciamiento, la SUNEDU ha licenciado 81 facultades (79 universidades y 02 facultades) al 2019 (Requisitos Básicos de Calidad, 2015).

Por lo tanto, se ha avanzado significativamente en la conexión de la universidad con áreas y actores estratégicos. Como resultado del Modelo Nacional de Acreditación de Programas, ha crecido el interés y el deseo por la acreditación de programas, y muchas universidades públicas y privadas han elegido el proceso como un medio de mejora continua. La Norma 3 del Modelo de Acreditación enfatiza el seguimiento del egresado y el logro de metas educativas de manera que se evidencia la importancia de la práctica para el mercado, operadores y sectores estratégicos. Sin duda, son avances importantes, pero ¿por qué los empresarios siguen afirmando que no hay mayor conexión entre el fin de la universidad y el desarrollo del país? Cuenca (2015) plantea en este contexto que existen dos visiones sobre el papel de las universidades como resultado de la masificación de la formación universitaria.

Algunos señalan que el hacinamiento hace que la educación sea insegura, mientras que otros argumentan que promueve el desarrollo. Cuenca (2015) también cita a Abugatta (1996) cuando señala que antes de la liberalización del sistema universitario peruano en 1996 con el Decreto 882, que incentivaba la inversión en educación y por ende la creación de universidades privadas, se generó una brecha importante entre universidades y la sociedad, sin examinar la demanda y las necesidades del mercado laboral. Vargas (2015) también menciona a Piscoya (2006) para enfatizar que existe un desfase entre la oferta universitaria y el mercado laboral, que incluye los denominados “rankeados”, que tiene una demanda diferente.

El hecho de que haya más universidades y por ende estudiantes no significa sin duda que tengan oportunidades laborales, si no se construye la relación entre la universidad y el mercado laboral. Tal dicotomía de opiniones es reflejada en el sentir de los empresarios y también de las universidades

PEN 2021. La forma de cerrar la brecha o hacer más clara la redacción a través del currículo como se define en el objetivo estratégico 5, afirmando:

“La educación superior de calidad se convierte en un factor que promueve el desarrollo y la competitividad nacional” (p. 112) y establece como una de las políticas de Estado “la integración de la educación superior con las realidades económicas y culturales”. A nivel de diferentes modelos de acreditación, sabemos que el elemento común es el currículo o planes de estudio, los cuales pueden tener características dependiendo del modelo que los impulse.

Por eso es conveniente analizar algunos de ellos, a partir de ciertos encuadres relevantes en este contexto, que hemos priorizado para tal efecto. Entonces mencionamos primero los modelos Icacit (Perú) (Accreditation in Engineering, 2019) y ABET (Norteamérica) (Accreditation Criteria and Supporting Documents, 2019), que son equivalentes y están destinados a programas de ingeniería.

Estos modelos enfatizan la estructura curricular y el contenido temático, tratando de responder al mercado laboral, pero siempre basados en soluciones viables a problemas de ingeniería. A continuación, destacamos los modelos ACPHA (ACPHA, 2017) y ACFEF (Accreditation for Culinary Programs, 2019), ambos norteamericanos, enfocados en programas de formación culinaria; Sin duda el incremento de hoy que requiere de un currículo especial pero que puede no estar articulado de acuerdo con las necesidades y demandas de las industrias y actores estratégicos. Esta línea de asunto incluye el modelo de Certificación UNWTO Tedqual (España) (UNWTO ACADEMY, 2019), que está orientado a programas de hotelería y turismo y tiene como objetivo promover e integrar actividades relacionadas con la ética del turismo global en los planes de estudio también pueden estar sesgados y no adaptarse al mercado laboral.

Finalmente, mencionamos el modelo ACICS (North America) (ACICS, 2019), que corresponde al modelo nacional de Sineace; su alcance es institucional y enfatiza la estructura del plan de estudios en la composición de créditos de estudios generales y especiales, así como la definición de metas de aprendizaje y práctica de estudiantes estrechamente relacionados con sectores y actores estratégicos.

Hay muchos otros modelos de acreditación en el mundo académico, con estructuras y estándares que se están desarrollando para satisfacer las demandas de un mundo globalizado, pero es esta diversidad la que inevitablemente crea fragmentación y desarrollo curricular relacionados con

el mercado laboral. Finalmente, cuando se analizó el aspecto interno, el análisis se centró en la educación y el trabajo docente como factores claves en la implementación del currículo.

El docente es la herramienta clave en su implementación a través de la enseñanza-aprendizaje. Una práctica común en el proceso de desarrollo curricular es involucrar a varios actores en su desarrollo, donde se espera que el docente desempeñe el papel principal. Sin embargo, de todo el contexto descrito y de la misma experiencia, se puede observar que esto no siempre sucede, por el contrario, en su elaboración, el foco está en el cumplimiento de las normas y modelos de acreditación, dejando de lado la participación activa de la organización a un profesor Escudero (2007) afirma que para fortalecer su rol de liderazgo, el docente merece convertirse en una de las figuras centrales en la transformación de los cambios curriculares y las propuestas pedagógicas, porque el docente dirige la implementación del currículo en base a su información.

Santiváñez (2012) también explica que el desarrollo curricular involucra varios procesos sucesivos en los que el docente participa y en la formación de las competencias que se esperan de los estudiantes para que aplique las estrategias didácticas más adecuadas que el docente elige y planifica herramientas y materiales de aprendizaje apropiados y efectivos y que el docente define indicadores de éxito para evaluar el aprendizaje. Por tanto, la pregunta es, ¿las universidades priorizan la participación de los docentes en la planificación curricular?

Si no está completamente seguro acerca del papel del maestro en el desarrollo del currículo, es poco probable que su educación curricular se involucre conscientemente. Las prácticas de formación muestran que tiene un enfoque diferente y se implementa de acuerdo con los objetivos de cada institución educativa. De esta manera se capacitan con metodologías de enseñanza, uso de herramientas y tecnologías virtuales, herramientas de comunicación docente, estrategias didácticas y muchos otros temas relacionados con el rol pedagógico. No cabe duda de que a medida que avanzan las tendencias educativas, también cambia el papel del docente. Por eso es significativo, su conexión con el currículo desde su diseño hasta su implementación.

3.3 Reflexiones sobre el currículo peruano

El problema del currículo universitario peruano surge de la influencia histórica de las tendencias pedagógicas de las teorías del aprendizaje, las

tendencias mundiales en educación y su relación con las normas propias del país. Donde las políticas educativas globales se reflejan únicamente en los marcos teóricos de las políticas nacionales, como el PEN 2021. En este sentido, es necesario desarrollar estrategias para una mayor difusión y lograr los resultados de su implementación, y realizar investigaciones.

Esto permitirá a las instituciones educativas peruanas actuar en base a estos resultados y saber cuánto hemos avanzado para lograr estas metas. Porque la educación universitaria se sigue impartiendo en el país. Por lo tanto, las universidades deben tomar un rol más activo y ofrecer puentes para conectar los intereses y demandas de la formación profesional y los sectores y actores estratégicos. Así, el currículo atendería las necesidades laborales del país. Los modelos de acreditación deben ser vistos como herramientas de gestión y mejora continua, no como reguladores de la estructura y contenido curricular. Es justo investigar en qué medida se ve afectado este proceso y qué efectos se producen.

Es imperativo redefinir el papel del docente como una parte clave de la enseñanza-aprendizaje. Esto requiere asegurar la formación continua de este actor estratégico para implementar un adecuado currículo de propuestas formativas en las instituciones educativas. Por otro lado, las normas nacionales del Perú, como la Ley Universitaria N° 30220, Integración y Permeabilidad del Modelo de Licenciamiento y Modelo Nacional de Acreditación, aún carecen de complementos, los cuales tienen elementos comunes, pero se abordan desde diferentes perspectivas para lograr un mejor resultado equilibrio y regulación clara de sus procesos. En general los aspectos complejos entonces son los componentes del diseño curricular que las universidades deben incluir en sus ofertas educativas y currículos. Si esto sucede de manera continua, se puede asegurar su integridad y respuesta adecuada a las realidades sociales, culturales, económicas y de demanda laboral.

CAPÍTULO IV

Desafíos del currículo postpandemia.

4.1 Los desafíos de la educación ante la incertidumbre

La pandemia marcó un desafío sui generis a la formación de organizaciones y personas en derechos humanos. La velocidad y la novedad de los acontecimientos desafiaron las perspectivas y crearon una turbulencia epistémica sin precedentes. En los últimos años, se han ignorado muchas advertencias sobre un escenario como el covid-19, que tiene un profundo impacto en el avance científico-tecnológico de la educación. La masividad de la virtualidad y la progenie de las propuestas educativas digitales se presentan como lo opuesto a la presencialidad, más que como un agregado revolucionario al trabajo pedagógico que se realiza en las aulas. Esto, por supuesto, está relacionado con las nuevas formas de privatización y comercialización en curso, tendencias que amenazan con exacerbar la marginación y la segmentación.

Los docentes tuvieron que esperar el desarrollo de modelos de aprendizaje determinados por el acceso a la virtualidad o no. Sostener el vínculo pedagógico requería una renovación del vínculo entre docentes, familias y estudiantes, lo que debe ayudar a repensar la educación ante la incertidumbre de las crisis, tal como ha sido la pandemia y la situación postpandemia. En tal sentido, la asamblea general de la CLADE XI es la campaña latinoamericana por el derecho a la educación, es la reunión y convergencia de voluntades y experiencias para proteger el derecho a la educación, por lo que esta Asamblea General es fundamental para fortalecer y ampliar las relaciones de poder existentes en esa dirección.

La perspectiva que se debe mantener es la del derecho a la educación de carácter amplio y ve su pleno cumplimiento vinculado a la promoción de otros derechos; es decir, afirma la interseccionalidad, la interdependencia y la complementariedad. Se afirma el papel del Estado como garante de este derecho, del cual deriva el deber, donde los gobiernos deben asegurar la igualdad de condiciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje tendientes a reducir el impacto de numerosas asimetrías y exclusiones en la educación.

Si se quiere asegurar que un país respete el derecho humano a la educación, hay varios elementos y parámetros a considerar:

- Primero, un marco legal para regular el ejercicio de este derecho a nivel constitucional y orgánico, desarrollado en leyes y reglamentos especiales de conformidad con las disposiciones y definiciones de los convenios internacionales.
- Segundo, la capacidad institucional del país para implementar este marco legal. Su implementación suele estar a cargo de los Ministerios de Educación o entidades similares, para lo cual deben contar con organismos y dependencias que aseguren el desarrollo en las dimensiones de financiamiento, pedagogía, formación docente, infraestructura y equipamiento, planes y programas, seguimiento y gestión, perfiles, calidad e importancia del sistema escolar hasta la culminación profesional. La calidad de la educación debe realizarse con una práctica educativa emancipadora y liberadora, un pensamiento crítico que promueva un cambio radical de la sociedad, una perspectiva de género y anti patriarcal, ética ecológica y solidaria.
- Tercero, que cuente con un presupuesto estatal suficiente para asegurar la educación inclusiva, cuyo límite mínimo es el seis por ciento (6%) del producto interno bruto (PIB) del país. En este sentido, es importante compartir el destino del presupuesto educativo, para que su implementación y prioridades definidas sean el resultado de un amplio consenso social.
- Cuarto, la adecuación del presupuesto es obligatoria y se demuestra por:
 - a) la capacidad de crear y mantener tantas instituciones educativas como sean necesarias en cada región y adecuadamente dotadas de materiales y equipos para realizar diversas tareas pedagógicas.
 - b) Políticas de remuneración y programas que reduzcan y eliminen las desigualdades en el aprendizaje de los estudiantes por restricciones previas a otros derechos.
 - c) Un sistema de salarios y condiciones de trabajo para el personal docente acorde con su alta y valiosa labor.
 - d) Un sistema educativo que asegure la continuidad humana de la educación con expresiones claras tanto en la cobertura como en el futuro.

f) Una red de centros de formación docente (inicial y continua), que asegure la adecuada y actualizada calificación de docentes, y empleados y promueva otros elementos del proceso educativo.

- Quinto, el vínculo entre la educación y la calidad democrática del país, oportunidades para promover el buen vivir de los ciudadanos, la paz y la felicidad colectiva. En este sentido, son muy importantes las prácticas y culturas de gestión escolar orientadas a la transparencia, la toma conjunta de decisiones y el control social de los procesos pedagógicos y administrativos.
- Sexto, la contextualización de la educación, que pasa por la articulación entre saberes, enseñanza-aprendizaje y necesidades regionales. Esta contextualización no puede ser un localismo aislacionista, sino un proceso dialéctico entre lo local y lo global.
- Séptimo, oportunidades para el ingreso y permanencia de la población en edad escolar en las escuelas, instituciones educativas y universidades cercanas a la zona residencial. La proximidad de los centros educativos a las residencias de la población en edad escolar es un factor determinante de la accesibilidad.
- Octavo, la capacidad de los sistemas escolares para formar sujetos independientes, críticos, creativos y vivir la solidaridad y el encuentro como práctica cotidiana. En este sentido, un aprendizaje importante debe ser aquel que nos permita construir juntos una sociedad de justicia social, paz, inclusión y libertad de opinión.
- Noveno, apoyo institucional a la educación pública, ofertas educativas no convencionales que aseguren llegar a poblaciones en edad escolar con ofertas pedagógicas flexibles y contextualizadas que de otra manera no llegarían. La educación médica que se encuentra en la educación popular, comunitaria e indígena según sus prácticas y costumbres y diversidad se relaciona con el derecho a la educación.
- Décimo, qué se está haciendo para asegurar la democratización del saber, para que el saber más reciente sea controlado y utilizado no sólo por las clases burguesas en el poder. La

democratización del saber está relacionada con la memoria histórica y la cultura de los antepasados, así como con los elementos teóricos fundamentales de las ciencias, el desarrollo de la capacidad de construir un lugar común y las invenciones producto del avance científico-tecnológico. Nadie tiene derecho a decidir qué es "apropiado" enseñar o no, pero es una pedagogía emancipadora que posibilita el diseño de asignaturas independientes, críticas, que permiten a los estudiantes y egresados posicionarse críticamente en primer lugar. tanto tradicionales como nuevos.

4.2 El derecho humano a la educación y el neoliberalismo

Desde sus inicios, el neoliberalismo ha desarrollado un ataque sin precedentes al derecho humano a la educación. Los ataques al tamaño y compromiso del Estado con los objetivos sociales se han derramado en el nivel educativo en una versión manipulada del paradigma de la sociedad educativa, favoreciendo la transferencia de muchas responsabilidades y competencias a ciudadanos, familias, docentes y estudiantes considerados como mandatos gubernamentales.

El neoliberalismo desarrolló su propia versión de la responsabilidad colectiva de los ciudadanos e instaló la idea de que siendo la educación un bien común, todos teníamos que participar económicamente en su apoyo, lo que flexibilizó la obligación financiera y presupuestaria de los estados con derecho a la educación. Con discursos complejos que en muchos casos adoptaron y manipularon categorías y definiciones pertenecientes al dominio popular, el neoliberalismo lanzó iniciativas para destruir lo público en la educación.

La privatización, la comercialización, la estandarización, la cultura de la evaluación, la desfinanciación de la formación docente y la obsolescencia programada fueron manifestaciones de este ataque neoliberal. Un ataque que progresó de manera desigual en la región debido a la resistencia estudiantil, docente, comunitaria y de la sociedad civil en las décadas de 1980 y 1990. En las dos décadas del siglo XXI, el neoliberalismo usó la calidad y la importancia de la educación como caballos de Troya para destruir la educación pública, promover ideas comerciales en la educación y allanar el camino para modelos como la "educación en el hogar". Dado que el campo de la informática y la tecnología digital es uno de los sectores económicos de mayor crecimiento en el mundo, los grandes capitales se han dirigido a la

creación de un modelo híbrido de educación presencial y virtual, que fue el primer paso para presionar gobiernos para que sea más fácil para los estudiantes equiparse con computadoras y conexiones. Al mismo tiempo, las grandes empresas acaparan el desarrollo de plataformas virtuales de uso masivo, arquitectura en la nube, producción de contenidos digitales de quinta generación y propuestas formativas, herramientas informáticas, acceso a algoritmos y gestión de datos personales.

4.3 Educación en Post pandemia

La pandemia del covid-19 se ha convertido en una oportunidad para avanzar en la agenda lanzada por el neoliberalismo. La necesidad de la mayoría de los países del mundo de pasar a un modelo de cuarentena preventiva para proteger la vida de sus ciudadanos ha provocado una crisis en el sentido y orientación de los sistemas escolares. Era necesario asegurar la continuidad del vínculo pedagógico, y algunos países que subestimaron el impacto del avance científico y tecnológico en su sistema escolar, se rindieron al modelo de educación virtual de las grandes empresas tecnológicas.

Es completamente erróneo que los gobiernos no pudieran prever tal escenario. En 2015, en el contexto del foro Global de educación en Incheon, Corea del Sur, las principales empresas tecnológicas anunciaron el desembarco masivo de la virtualización con un horizonte de hasta diez años. Las cifras de inversión pública de estas empresas fueron suficientes para confirmar que están invirtiendo grandes sumas de dinero en esta dirección.

Y como el mundo de los negocios no invierte para perder, la realización de este anuncio era previsible. La mayoría de los gobiernos no crearon sus propias plataformas virtuales para sus sistemas escolares y no contaban con suficientes repositorios dinámicos, diversos y actualizados de contenido digital, lo que facilitó que las grandes empresas tecnológicas salieran impunes. Los escépticos señalaron que crear tal evento requeriría un acuerdo global para justificar el desmantelamiento global de este tipo de iniciativa.

El covid-19 ha permitido que surjan oportunidades para este ataque paradigmático. En las primeras semanas de la cuarentena, las grandes empresas abandonaron la nación al amparo de un paradigma neoliberal, que transfirió las facultades y responsabilidades del Estado nacional a las familias, estudiantes y docentes. En poco tiempo **se creó** un nuevo modelo de privatización de la educación. Las familias, los docentes y los estudiantes

tuvieron que comprar o actualizar equipos informáticos, pagar contratos de Internet y datos, encontrar y solicitar (incluso pagar) plataformas virtuales.

La mayoría de los estados nacionales han hecho caso omiso de su deber de garantizar condiciones mínimas para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje y la igualdad en la enseñanza. Esta repentina privatización fue impuesta y tuvo graves consecuencias para el derecho a la educación. Surgió una abominable e injusta estratificación, sobre todo, entre docentes que tuvieron o no la oportunidad de asegurar la continuidad del vínculo pedagógico en los escenarios virtuales; en segundo lugar, fue aún mayor entre los estudiantes, formando cuatro capas separadas entre quienes:

a) Tenían acceso a computadoras, Internet y familia educativa.

b) Incluso computadoras e Internet carecían de apoyo familiar porque su entorno estaba centrado en la supervivencia dada la situación económica tan difícil.

c) Solo les quedaba la televisión o la radio para aceptar el modelo educativo referido al pasado, lo que reforzaba la idea de estar al borde de la exclusión para muchos.

d) Finalmente, les resultaba difícil llegar a zonas donde la radio y la televisión no llegaban, pero en muchos casos permitían módulos de autoaprendizaje. Empiezan a surgir los números que muestran la devastación de este modelo de privatización provocado por la pandemia del covid-19. Mientras que, en Ecuador, la Unión Nacional de Educadores (UNE) denuncia que el 75% de los estudiantes no pudo utilizar el modelo de enseñanza virtual en casa, es decir, 3.250.000 niños, niñas y jóvenes.

En Panamá, por ejemplo, el sindicato de maestros de la República de Panamá (ASOPROF) y la Asociación de Educadores Veraguenses (AEVE) señalan que, en un país con menos de 800.000 estudiantes, casi 300.000 alumnos se quedaron sin la oportunidad de continuar con su vinculación pedagógica.

La evidencia empírica muestra las dimensiones alarmantes de este fenómeno en otros países de la región. Datos extraoficiales del sector universitario muestran una caída significativa en el número de estudiantes durante la pandemia. Todo esto se produce en medio de la creciente demanda de alfabetización digital crítica, la capacidad de leer los algoritmos necesarios para crear un mundo digital. El nuevo modelo de reproducción de la información está en la oscuridad, apoyándose en el consumo de materiales y plataformas producidos por las grandes empresas tecnológicas. Este último

está muy relacionado con la producción de un modelo de capacitación en banca virtual, porque el factor de complicación es que en muchos casos el modelo presencial se traslada a herramientas técnicas.

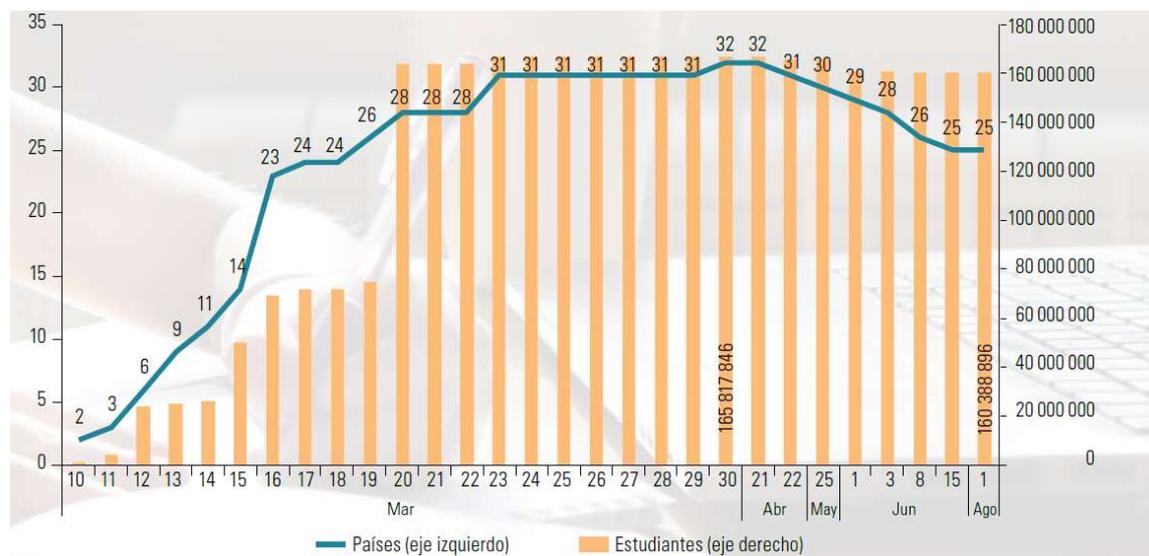
Con la ayuda de los datos recopilados de 33 países de América Latina y el Caribe hasta el 2020, podemos confirmar que gran parte de las medidas tomadas en el sector educativo están relacionadas con la enseñanza presencial en todos los niveles de la educación. De esos países, 32 suspendieron clases presenciales y 29 mantuvieron la suspensión a nivel nacional (para la fecha Nicaragua no tenía clases suspendidas). En Uruguay, el regreso a clases en zonas rurales comenzó el 22 de abril y otras escuelas regresaron el 29 de junio.

En San Vicente y las granadinas, inició un retorno parcial el 25 de mayo, y en Ecuador, regresó presencialmente a partir del 1 de junio. En Belice, Granada y Santa Lucía, los estudiantes regresaron parcialmente a clases presenciales en junio. Hasta la fecha de revisión, los estudiantes afectados por estas medidas en 32 países superaban los 165 millones de estudiantes según los datos oficiales de la UNESCO (ver Figura 1)

Figura 1.

33 países de América Latina y el Caribe que suspendieron clases a nivel nacional y estudiantes afectados por fecha. Inicio de marzo 2020, inicio agosto 2020.

(En número de países y de estudiantes)



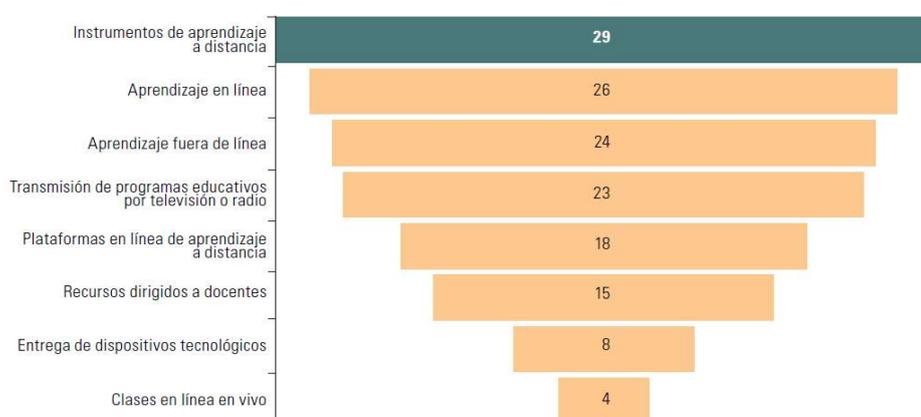
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de COVID-19?” [en línea] <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Además de cortar los caminos educativos, el cierre de escuelas afecta la alimentación y nutrición de estudiantes, especialmente en los sectores más vulnerables. Para el mes de julio de 2020 (principios de julio), se pudo observar que 21 de los 33 países que mantuvieron programas de alimentación escolar de diversas formas. El más utilizado en (13 países) fue la entrega a domicilio de paquetes de alimentos, seguido del almuerzo (3 países) y en menor medida la transferencia de efectivo y el vale de alimentación.

Además, muchos estudiantes tienen acceso a otros servicios a través de las escuelas que también estuvieron suspendidas, como suministros anticonceptivos, servicios de salud mental o recreación. En la mayoría de los países (29 de 33 países), los formularios de examen de continuidad se configuraron por varios métodos remotos. De estos 26 países han introducido métodos de enseñanza en línea y 2 estrategias establecidas de aprendizaje a distancia en formato fuera de línea, incluidos de los 22 países que ofrecen aprendizaje a distancia en ambos formatos (fuera de línea y en línea), solo en formato en línea y 2 solo en métodos fuera de línea. Los métodos de aprendizaje a distancia en línea se distinguen por el uso de una plataforma virtual para el aprendizaje asincrónico, que se utiliza en 18 países, mientras que solo países ofrecieron clases en vivo (Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá). En contraste, entre formas de aprendizaje a distancia fuera de línea, 23 países transmiten programas educativos a través de medios tradicionales como la radio o la televisión (ver Figura 2).

Figura 2.

Relación de estrategias de estudios en modalidad a distancia de América Latina y el Caribe (29 países).
(En número de países).



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), “Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19”, 2020

[en línea] https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19.

En el año 2020, solo 8 de los 33 países incluían la provisión de recursos técnicos (Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Jamaica, Perú, San Vicente y las granadinas y Uruguay) entre las medidas aprobado para realizar actividades de aprendizaje a distancia. Uruguay poseía desde hace varios años una política nacional de dotación de dispositivos (laptops o tabletas) a la población escolar (según el plan Ceibal). Además, algunos países están considerando destinar recursos para la formación de docentes, especialmente herramientas para el uso y manejo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entre estrategias de implementación de la educación a distancia.

4.4 Impacto curricular de la educación en casa

En relación con la interrupción del aprendizaje presencial, se presentaron desafíos por la necesidad de mantener la continuidad de la educación, ante este escenario los países respondieron con alternativas y soluciones relacionadas con diversos calendarios escolares y métodos de implementación curricular, como los medios no presenciales y diversas formas de adaptación, priorización y personalización.

Para realizar cambios es necesario tomar en cuenta las características de los currículos nacionales o los subsiguientes, los recursos y oportunidades del país para generar procesos de educación a distancia, el nivel de diferenciación y desigualdad educativa del país y el tiempo de escolarización. Si bien algunos países, como México y República Dominicana, así como partes de Ecuador y Brasil, estaban en medio del año escolar, cuando comenzó la pandemia. Sin embargo, la mayoría estaba al principio del año escolar.

Gran parte de los países cuentan con recursos y plataformas digitales para la comunicación a distancia, que los ministerios de educación han ampliado sin precedentes a través de recursos en línea y la implementación de programas en televisión o radio abierta. Sin embargo, pocos son los países de la región que cuentan con estrategias nacionales para la educación a través

de medios digitales con modelos que utilizan las TIC (Álvarez Marinelli et al., 2020).

A esto se suma la desigual disponibilidad de acceso a internet, lo que conduce a una desigual distribución de recursos y estrategias, lo que afecta principalmente a los sectores con menores ingresos o posiciones más vulnerables (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020). Tal situación requiere, por un lado, una priorización encaminada a mantener la comunicación y la continuidad educativa de aquellos grupos poblacionales con mayores dificultades de comunicación condiciones sociales y económicas desfavorables, para que los procesos educativos se mantengan dentro y fuera del hogar. Por otro lado, los procesos de proyecto para la restauración y continuidad de la educación durante la reapertura de las escuelas que, considerando este período, exacerbaban las diferencias y desigualdades.

La pandemia ha cambiado los contextos en los que se implementa el currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar circunstancias diferentes a aquellas para las que se creó el currículo, sino también porque hay aprendizajes y habilidades que son más relevantes en la situación actual. Se deben tomar muchas decisiones y asignar recursos que desafían los sistemas escolares, escuelas y docentes.

Tales son las adaptaciones y priorización del currículo y la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de los contenidos a la crisis percibida con base en el consentimiento de todos los actores involucrados. Igualmente, importante, estas acciones adaptativas priorizan aquellas habilidades y valores que han emergido como prioritarios en la coyuntura actual: solidaridad, aprendizaje autónomo, cuidado de sí mismo y de los demás, habilidades socioemocionales, salud y resiliencia, entre otros.

El aspecto controvertido y complejo está relacionado con los criterios de decisión y los enfoques del aprendizaje primario y la adaptación. Una alternativa es una lógica donde se selecciona el contenido más importante y se prioriza sobre los demás. Otra perspectiva es integrar los contenidos y objetivos de aprendizaje a ejes temáticos interdisciplinarios, que permitan abordar varios temas diferentes a la vez a través de asignaturas separadas e importantes para los estudiantes en el contexto actual, a través de un proyecto o metodologías de proyectos de investigación que permite un enfoque integrado del aprendizaje.

Este enfoque requiere la evaluación de la autonomía docente y el desarrollo de competencias avanzadas entre los docentes mujeres y hombres. Algunos países han producido propuestas de prioridades curriculares que

incluyen un conjunto reducido de aprendizajes esenciales en todos los dominios, pasando de priorizar el currículo al currículo actual y modular el contenido según los niveles, a nuevos aprendizajes esenciales vinculados a objetivos integrados o currículos esenciales divididos por materias.

La adecuación, flexibilidad y contextualización de la enseñanza deben considerar elementos prioritarios de los objetivos y contenidos de aprendizaje, que permitan una mejor comprensión y respuesta a la crisis, incluyendo los aspectos relacionados con el cuidado y la salud pensamiento crítico y reflexivo sobre la información y las noticias, comprensión de las dinámicas sociales y económicas y fortalecimiento de la empatía, la tolerancia y el comportamiento no discriminatorio.

Por otro lado, se debe encontrar un equilibrio entre identificar las competencias básicas necesarias para seguir aprendiendo y profundizar en la integridad el carácter humanista de la educación, sin ceder a la presión de fortalecer únicamente las competencias instrumentales de aprendizaje, asimismo, los planes de estudios y recursos pedagógicos desarrollados deben tener en cuenta las necesidades de los grupos con requerimientos especiales. Por ejemplo, es necesario hacer cambios y brindar el apoyo necesario a personas con discapacidad o en diferentes situaciones que les dificultaban continuar sus estudios.

También debe tenerse en cuenta la diversidad lingüística y cultural de los inmigrantes y los pueblos indígenas. Asimismo, es necesario incluir un enfoque de género, que permita visualizar y eliminar situaciones de desigualdad o violencia de género, que pueden agravarse en el contexto de la prisión. Hasta el momento, no es posible evaluar de manera confiable el impacto de la crisis en la implementación de los planes de estudio en varias clases de educación primaria y secundaria, pero se espera un deterioro de las diferencias en los resultados de aprendizaje.

Dado que la mayoría de los países han optado por continuar el proceso educativo a través de medios en línea, el uso de Internet ofrece una oportunidad única: el número de fuentes de información y pedagógicas y los diferentes medios de comunicación que brindan las plataformas son privilegiados, acercar la escuela y los procesos educativos a los hogares y estudiantes en condiciones de aislamiento.

En las últimas décadas, las inversiones en infraestructura digital por parte de los sistemas escolares han sido significativas en muchos países de América Latina. Las políticas de educación digital se implementaron en varios países de la región a fines de la década de 1980. Hasta mediados de la

década de 1990, el objetivo general de estas estrategias era mejorar los resultados del aprendizaje y la enseñanza escolar.

Después de eso, se priorizó como meta dar acceso a los dispositivos a los estudiantes, con un enfoque especial en las áreas socioeconómicas más bajas y buscando la equidad como estrategia de justicia. En los últimos años, con el aumento de las conexiones a internet móvil y los dispositivos digitales accesibles, constituyen políticas que han centrado sus esfuerzos en estudiantes formando habilidades digitales (Trucco y Palma, 2020).

A pesar de estos esfuerzos, como ocurre con muchos procesos de transformación, los países de América Latina y el Caribe están desigualmente preparados para enfrentar esta crisis a través de la digitalización. Si bien la región ha logrado avances significativos en el cierre de brechas de acceso digital en los últimos años, particularmente a través del uso generalizado de comunicaciones móviles, aún existen brechas significativas en el acceso efectivo al mundo digital.

Esto tiene profundas implicaciones sobre oportunidades y participación de las nuevas generaciones (CEPAL, 2019; Trucco y Palma, 2020). En 2016, según datos de 14 países de América Latina, en promedio alrededor de 2 residentes urbanos tenían acceso a internet en el hogar, en comparación con personas que viven en zonas rurales (CEPAL, 2019). Estas cifras aumentan significativamente cuando se considera el acceso a Internet móvil, pero pocos países cuentan con este dato.

En 2018, aproximadamente 80% estudiantes de 15 años que tomaron la prueba del Programa Distrital para la Evaluación de Estudiantes Internacionales (PISA) tenían conexión a Internet en casa, y solo 61 por ciento tenían acceso a una computadora (ver Figura 3). Solo un tercio de los estudiantes tenían software educativo en casa, mientras que en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) eran más de 61% estudiantes en promedio.

En general, los estudiantes de la región tienen menos dispositivos que los estudiantes de los países de la OCDE, y aunque la mayoría están conectados, los estudiantes quedan completamente excluidos, especialmente en los países con menos recursos. Se debe tener en cuenta que los jóvenes tienen mejor acceso a internet y teléfonos móviles que los niños en edad escolar primaria, tal como lo muestran los datos recogidos por la encuesta regional Kids Online (Trucco y Palma, 2020). Además, en varios de estos países, una proporción significativa de jóvenes de 15 años ya no asisten a la

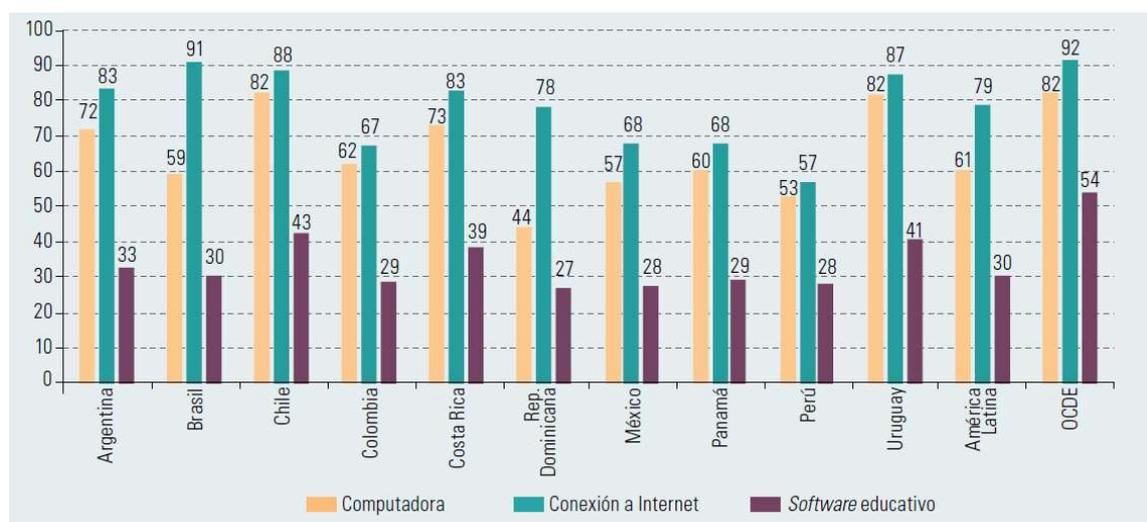
escuela, ya que las tasas de educación secundaria siguen siendo altas en la región.

Por otro lado, en los países de la región, la disponibilidad de este tipo de equipos en el hogar es muy desigual. Además del teléfono móvil, el portátil es el dispositivo más habitual en hogares. En promedio, alrededor de 57 estudiantes de siete de los países analizados tienen este tipo de dispositivo en casa, como se puede concluir de los números que se muestran en la Figura 3.

Pero las diferencias según las condiciones socioeconómicas y culturales son bastante significativas para cada dispositivo. El 70-80% de los estudiantes en el cuartil socioeconómico y cultural más alto (cuartil cuartil) tiene computadoras portátiles en casa, mientras que solo el 10% o el 20% de los estudiantes en el cuartil superior las tienen (ver tabla diagrama). Las excepciones son Chile y Uruguay, que tienen mayor acceso a este tipo de dispositivos, en parte debido a programas públicos para dispositivos móviles. La posibilidad de usar computadoras de escritorio y tabletas es menor. Hay que pensar qué significan estos niveles de acceso en la situación actual, porque es muy probable que varios hogares necesiten acceder a un mismo dispositivo para continuar con sus actividades de estudio o trabajo.

Figura 3.

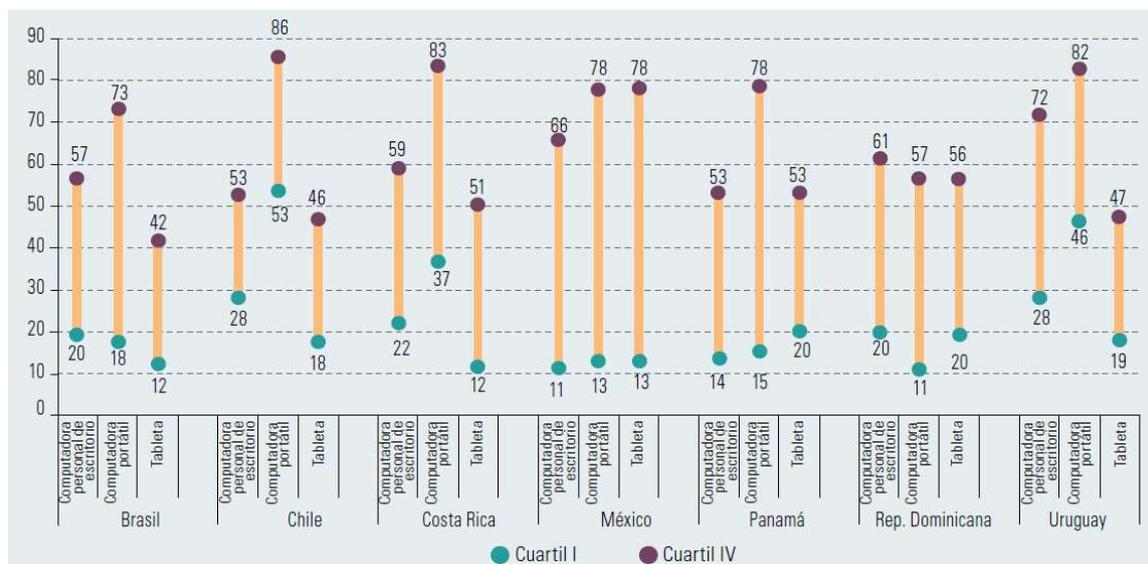
Promedio de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE): estudiantes de 15 años que tienen acceso a equipamiento digital en el hogar, 2018 en América Latina (10 países). (En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2018

Figura 4.

Estudiantes de 15 años que tienen acceso a dispositivos digitales en el hogar, según tipo de dispositivo y cuartil socioeconómico y cultural, 2018 en América Latina (7 países) (En porcentajes)



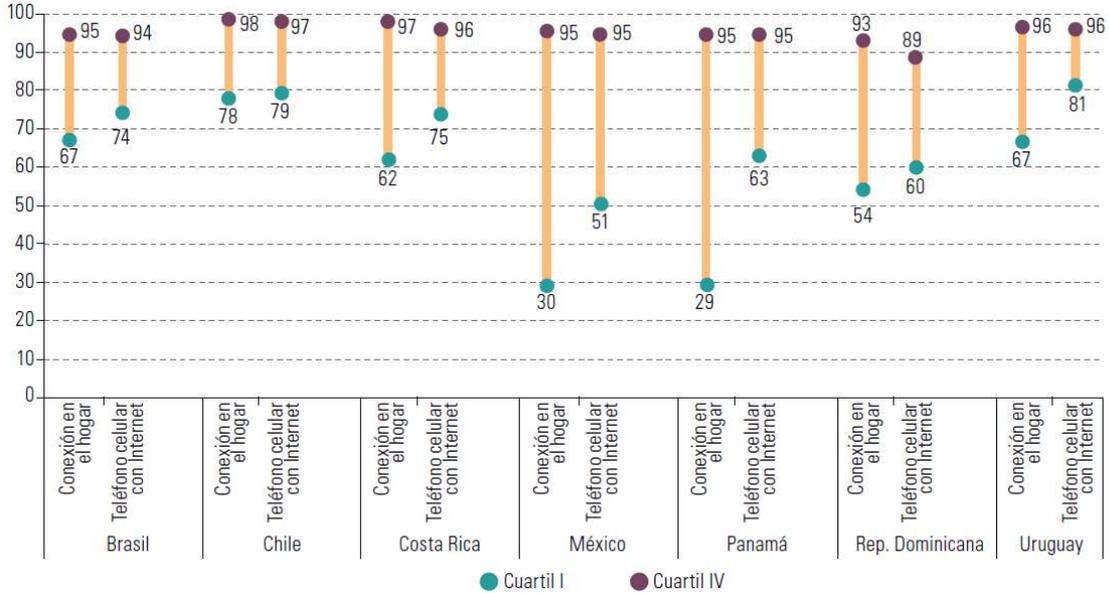
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2018.

El acceso a Internet es mucho más común y, con la excepción de México y Panamá, las desigualdades socioeconómicas y culturales son menores (ver Figura 5). Se evidencia el papel que juega la conectividad móvil en la expansión de estas posibilidades. El resultado de este y otros análisis anteriores muestran que las formas de acceso disponibles son diversas y complejas, lo que significa que usar internet no es suficiente, porque no todos los métodos brindan el mismo acceso y usabilidad porque también dependen mucho de la calidad de la conexión y del tipo de dispositivo (Trucco y Palma, 2020).

Por eso es importante fortalecer el acceso real a las poblaciones desfavorecidas porque el acceso a internet móvil muchas veces es prepago con contratos que ofrecen pocos minutos gratis para navegar o acceder a plataformas educativas y otros canales, que se utilizan para garantizar la continuidad de los estudios.

Figura 5.

América Latina (7 países): estudiantes de 15 años que tienen acceso a Internet en el hogar, según tipo de conexión y cuartil socioeconómico y cultural, 2018 (En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2018.

La desigualdad en el acceso a oportunidades educativas a través de medios digitales aumenta las brechas existentes en la disponibilidad de información y conocimiento, lo que sumado al proceso de aprendizaje que promueve la educación a distancia dificulta la socialización e inclusión en general. Estas brechas deben entenderse desde una perspectiva multidimensional porque no se trata solo de diferencias en el acceso a los dispositivos, sino también de las habilidades necesarias para aprovechar esta oportunidad, que son desiguales entre estudiantes, docentes y familias.

Miembros que son los responsables del mantenimiento y transmisión de este proceso de aprendizaje que se llevó por casi dos años en casa. Por lo tanto, es importante que las políticas que promuevan un acceso más equitativo a la tecnología comiencen por reconocer las diversas dimensiones que estructuran la desigualdad social en la región y busquen deliberadamente revertirlas.

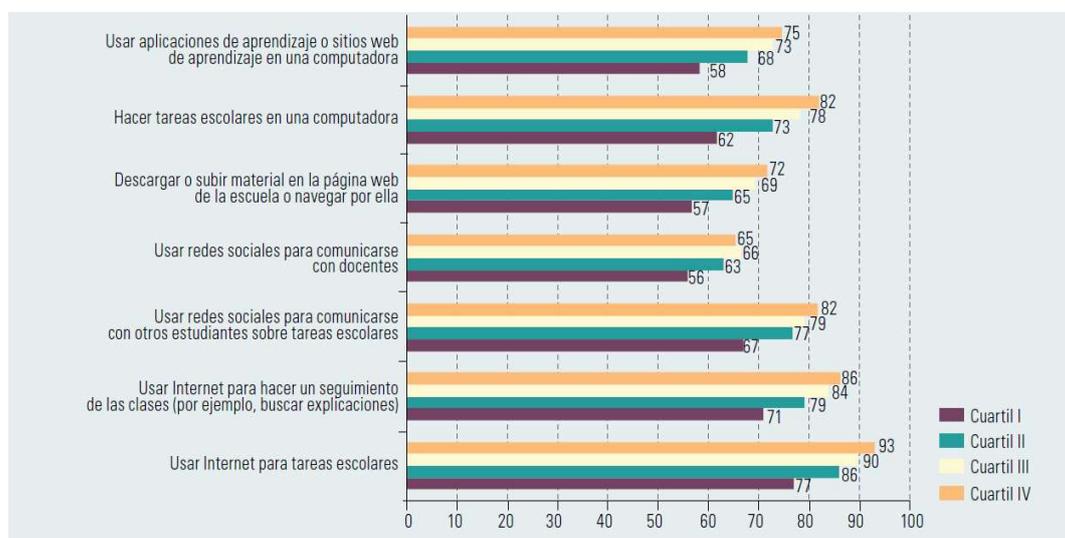
La Figura 6 muestra que ya en 2018, la mayoría de los estudiantes de 15 años que participaron en la prueba PISA de siete países de la región utilizaban las TIC para actividades escolares: para comunicación, hacer los deberes junto con los profesores y buscar materiales en internet como parte

de la investigación o seguir el contenido de aprendizaje, etc. Esto significa que, entre estos jóvenes, tenían un camino avanzado en el proceso, que se aceleró rápidamente en el contexto de la pandemia de covid-19. Sin embargo, no todos los estudiantes tienen esta experiencia previa, y, además, las diferencias según el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes son visibles en el desempeño de todas las actividades: a mayor nivel socioeconómico y cultural, mayor es la proporción de estudiantes que tienen experiencia en la actividad (ver Figura 6).

Además de las diferencias socioeconómicas y culturales, también está el hecho de que la actividad en internet varía según la edad y aumenta significativamente durante la adolescencia. Es en la adolescencia que se inicia el acceso a Internet con actividades sociales y recreativas, por lo que probablemente los alumnos de primaria se encontraron en desventaja a la hora de continuar sus estudios a través de Internet (Trucco y Palma, 2020).

Figura 6.

Estudiantes de 15 años que realizan actividades con internet, según tipo de actividad y cuartil socioeconómico y cultural, 2018 de América Latina (7 países)a:(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2018.a Promedio simple de los valores del Brasil, Chile, Costa Rica, México, Panamá, la República Dominicana y el Uruguay.

En el mediano y largo plazo, prepararse para reducir la brecha digital en este sentido más profundo desencadena una sinergia beneficiosa de inclusión social y cultural de niños y jóvenes, creando oportunidades para vivir y enfrentar futuras crisis. Además de las habilidades cognitivas de

aprendizaje y actividades, es muy importante capacitar el autocuidado y desarrollo efectivo de estrategias de gestión de riesgos y capacitar a los estudiantes para protegerse como usuarios de internet, especialmente considerando las condiciones actuales de los usuarios de Internet. Tiempo de conexión extendido para niños y jóvenes. No todos ellos están igualmente equipados con el conocimiento específico, las actitudes y el aprendizaje necesario para desarrollar e implementar estrategias de autocuidado que les permitan aprovechar las oportunidades de Internet y reducir los riesgos o saber oponerse a ellos (Trucco y Palma, 2020).

Además, no todos los docentes están preparados para realizar y promover la continuidad de estudios en esta categoría. En este sentido, ya en 2008, la UNESCO desarrolló estándares para ayudar a los responsables de la planificación de políticas y el desarrollo curricular a identificar las habilidades que los docentes necesitan para poner la tecnología al servicio de la educación. Los estándares se actualizaron en 2011 y luego en 2018 en respuesta a los desarrollos tecnológicos y la nueva visión de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que incluye los principios de igualdad e inclusión.

Denominado Marco de competencias TIC para docentes, el documento contiene 18 competencias organizadas en torno a seis áreas de la práctica profesional docente (Comprender el papel de las TIC en la política educativa, el currículo y la evaluación, la pedagogía, la aplicación de habilidades digitales, la organización y la gestión, y aprendizaje profesional para docentes) y TIC para docentes uso pedagógico en 3 niveles: adquisición de conocimientos, profundización y creación (UNESCO, 2019a).

Esto se basa en la idea de que los docentes que tienen las habilidades para usar las TIC en sus actividades profesionales están mejor equipados para brindar una educación de calidad y guiar efectivamente el desarrollo de las habilidades de los estudiantes en TIC. Si bien estos estándares existen, son pocos casos en los que las instituciones los hayan adoptado para transformar sus procesos iniciales de formación docente a fin de preparar a las futuras generaciones de maestros con las habilidades necesarias para la educación del siglo XXI.

CAPÍTULO V

El futuro de la educación de América Latina.

5.1 Los retos que impone la Globalización y la Educación en América Latina

Las altas expectativas expresadas no parecen coincidir con los desarrollos negativos en el entorno de la globalización. Se trata de analizar la globalización como contexto, recordando la tesis de que es la causa directa o indirecta de muchos efectos diferentes, a menudo negativos, en el desarrollo educativo de las naciones. El objetivo es asegurar la explicabilidad de esta tesis a la luz del enfoque de "susceptibilidad a los efectos de la conectividad global", que distingue analíticamente cuatro efectos diferentes de la globalización:

1. Decisivo.
2. Institucional.
3. Distributivo.
4. Estructural.

Sin embargo, con base en tales análisis, la tesis del "gran efecto" no parece estar justificada. Más bien, se sugiere aquí que la sobrerrepresentación de tales efectos puede deberse al uso de herramientas hermenéuticas que los exageran o contextualizan, una causa próxima de muchas de las mismas consecuencias.

Se plantea así mismo la hipótesis de que la globalización como fenómeno de fondo afecta los contextos inmediatos o cercanos en los que se desarrolla la educación, modificándolos significativamente. Partiendo del contexto denso y pertinente de la educación, se proponen cinco dimensiones en las que se están produciendo grandes cambios que representan los desafíos de la educación en el siglo XXI:

1. Acceso a la información.
2. Base de datos.
3. Mercado laboral.
4. Acceso a las nuevas tecnologías educativas

5. Mundos vivos para la socialización.

El aspecto fundamental de cómo los países desarrollados tratan de adaptar sus sistemas educativos a los cambios en su entorno inmediato. Se propusieron tres estrategias principales, que combinadas son las siguientes:

- A. Aprendizaje permanente para todos.
- B. Educación a distancia.
- C. Aprendizaje distribuido.
- D. Institucionalización de redes.

Por otra parte, debe atender los problemas vigentes del siglo XXI, como son la cobertura de preescolar, primaria y secundaria; incluir a los pueblos indígenas en el sistema escolar; para mejorar la calidad y los resultados de la educación en habilidades básicas, especialmente en los sectores más pobres de los niños, jóvenes y adultos; modernizar la educación técnica en los niveles medio y superior; educación masiva a nivel avanzado.

Por otra parte, debe dar el salto al siglo XXI y asumir nuevas tareas de las que depende el crecimiento económico, la igualdad social y la integración cultural, adecuar sus estructuras, procesos y resultados y su política educativa a los cambios que, debido al impacto de la globalización-conocimiento experiencial, conocimiento, trabajo, los contextos de tecnología y significados culturales en los que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La agenda del siglo XXI es extremadamente exigentes y costosas Su implementación simultánea es una tarea que requiere un enorme esfuerzo. Hacer coincidir estos objetivos y los ritmos de su implementación será la clave para la política educativa del futuro. Los riesgos que aparecen en estas circunstancias son proporcionales a la escala de los desafíos.

5.2 Perspectivas, realidades, expectativas y conjeturas de la educación

A pesar del progreso de la región en la segunda mitad del siglo XX, la pregunta sigue siendo si América Latina alguna vez se convertirá en un continente desarrollado. Actualmente, las palabras que mejor captan el estado de ánimo de los líderes e intelectuales latinoamericanos con respecto al futuro son "duda", "confusión", o "ambigüedad". De hecho, no es una

pregunta con una respuesta simple, en analogía la respuesta está representada por la incertidumbre para todos.

Todo esto en medio de una democracia que no se asienta, mercados que operan excluyendo a grandes poblaciones, la identidad cultural que se considera amenazada por sectores como: la economía sumergida, los mercados ilegales y la cultura criminal (narcotráfico, guerrilla, delincuencia urbana)²² cuyo perverso desarrollo no parece detenerse. De hecho, no hay por qué ser optimistas en América Latina, y no se puede exagerar la sensación de confusión y peligro futuro²³.

Bueno, la educación está en una encrucijada entre resultados mediocres y grandes desafíos; en la tensión entre los problemas no resueltos del siglo XX y los nuevos retos del siglo XXI. A pesar de los esfuerzos de reforma en las últimas dos décadas (Gajardo, 2000; Navarro et al., 2000) y del aumento del gasto público en educación, que creció 22% entre 1990 y 1996 (Birdsall y Londoño, 1998) y siguió creciendo hasta fines de la década - la educación es regionalmente atrasada, subdesarrollada, en el mejor de los casos semi desarrollada.

La cobertura inadecuada y niveles significativos de marginación en algunos países; baja capacidad para compensar la falta de capital cultural de los niños y jóvenes de los hogares más pobres; altas tasas de repetición y deserción, lo que hace que sea una gran pérdida (UNESCO, 1998); resultados de aprendizaje insatisfactorios (UNESCO, 1998a); recursos humanos y materiales limitados y generalmente mal administrados y/o utilizados en el sistema educativo; débil articulación entre los niveles del sistema y entre éste y el entorno, especialmente el mercado de trabajo; bajo nivel educativo de la fuerza laboral mayor de 25 años (en promedio 5 años) y el 14 % de la población está en riesgo de analfabetismo; diferencias claras en años escolares entre el 10% más rico (al menos 11 años) y el 30% más pobre (menos de años) de la población ; producir conocimientos escasos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y promover políticas públicas en esta materia, entre otros.

Por otra parte, las opiniones de los principales actores sobre el estado de la educación configuran un cuadro complejo en el que diagnósticos y expectativas son elementos convergentes y divergentes. Desde el punto de

²² Sobre el “cuarto sector” y la “global criminal economy” ver, respectivamente, Rifkin (2000), especialmente el capítulo 12, y Castells (1998).

²³ Para un alegato fundamentado de esta percepción véase Brunner (1999).

vista del sector dirigente, intelectuales y medios de comunicación, la educación parece estar en el centro del debate del desarrollo nacional; casi como una respuesta -aparentemente ajena a la ideología, aunque en realidad funcionará como una nueva ideología "neutral" y "consensuada"- a los grandes interrogantes del siglo XXI.

Hasta ahora, desde la década de 1980, gobiernos, grupos ejecutivos, intelectuales y medios de comunicación -así como organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo- han llegado a definir la educación.

Como factor clave en el desarrollo nacional, el crecimiento económico, la productividad y la erradicación de la pobreza interna y de los países desarrollados como el principal medio para salvar o al menos reducir la brecha externa entre el conocimiento y la tecnología que separa el desarrollo de los países.

Además, la educación es vista como un (o) ingrediente principal para restaurar la cohesión social, prevenir la anomia juvenil, el crimen y la drogadicción, fortalecer los valores de la sociedad, percepción de las personas y de la sociedad civil, la educación, por su parte, aparece como uno de los bienes sociales más valiosos, si no el medio más eficaz para alcanzar el bienestar individual y colectivo²⁴.

De hecho, la gente expresa cada vez más su fe en el papel de la educación para lograr el éxito material y la movilidad social en las condiciones sociales actuales. Así, por ejemplo, la última versión del Latinobarómetro (2000) muestra que en América Latina (17 países), el 60% de la población creía que "lo más importante para triunfar en la vida es la educación", para el 19%; eligieron "trabajo" en su lugar 12% "conexiones" y 8% "fortuna". Asimismo, diversos grupos civiles, organizaciones culturales

²⁴ Para la visión educativa de los gobiernos latinoamericanos, ver los acuerdos y resoluciones en la página web de la Organización Educativa Iberoamericana <http://www.oei.es/cumbres.htm>. Véase Tedesco (1995) y Hopenhayn y Ottone (2000) como representantes de la intelectualidad. Visión de los organismos internacionales: ver BID (2000), OCDE (2000, 1996), Banco Mundial (1999 y 1999a), UNESCO (1998b), Comisión (1996) y CEPAL-UNESCO (1992). Véase también Gajardo (2000).

y movimientos sociales de la región - así como segmentos políticos progresistas y conservadores, aunque a veces por razones ideas opuestas afirman que la educación juega un papel importante en la formación de nueva ciudadanía, cohesión comunitaria, difusión de valores prosociales, preservación de la identidad local y nacional, formación de sentimientos de protección frente a la sociedad. Sensibilización en derechos humanos y cuidado del medio ambiente, etc.

Desde el punto de vista de los expertos en educación (dentro y fuera de la región) y de aquellos que influyen en las decisiones públicas en el campo de la educación, el panorama futuro de la educación en América Latina no está claro. Según un estudio de Schwartzman (2000), ambos segmentos esperan un "ambiente claramente negativo" en los próximos 15 años, en los que deben operar los sistemas educativos:

- Primero, "*política económica desfavorable*" caracterizada por estancamiento o bajo crecimiento y falta de recursos públicos para la política social, incluyendo el presupuesto de educación básica.

- En segundo lugar, el "contexto social negativo" caracterizado por la creciente marginación y la injusticia social resultantes de la reestructuración de la sociedad bajo la presión de la globalización y el uso cada vez más intensivo de la información y la tecnología.

Al mismo tiempo, los representantes de ambos grupos esperan que durante este tiempo:

- Aumente el interés de la sociedad civil por la educación y al mismo tiempo aumente la movilización de recursos. Su popularidad, que tiene un efecto positivo en el desarrollo del sistema; la educación juega un papel importante en la promoción de la ciudadanía, creando un orden social más justo y asegurando las habilidades básicas necesarias para la vida.

- También juega - un papel muy positivo - en la reducción de la desigualdad entre los países de la región. ¿Cómo imaginan expertos e influyentes políticos que pueda haber resultados tan positivos en una situación que el mismo caracteriza como tan negativa? Las respuestas registradas por Schwartzman (2000) nos responde de manera satisfactoria a esta pregunta.

Ciertamente no se espera cambiar este contexto negativo - neutralizar sus efectos o hacerlo favorable - ni pensar que es posible aprovechar las oportunidades que ofrece para el avance de la educación. Aunque ambos grupos han escuchado a expertos e influyentes evaluar que las nuevas

tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen un papel transformador en la educación, no creen que ayuden a cerrar la brecha regional que nos separa de los países desarrollados. Tampoco supera las diferencias educativas internas entre los sectores urbano y rural. Los expertos tampoco están de acuerdo en que la continuación de la educación podría ser un vector de cambio en la situación actual, porque abriría nuevas oportunidades de aprendizaje para los residentes y llevaría a una redefinición del sistema escolar.

Ni siquiera aprecian que, debido a los cambios esperados en el contexto, la educación y organización de la profesión docente experimentará cambios profundos en el futuro. Más bien, los únicos elementos que expertos e influenciadores comparten sobre la futura organización y operación de las instituciones educativas son:

- Una mayor descentralización organizacional y administrativa de los sistemas educativos, incluyendo la autonomía de la clase alta en la base y la participación comunitaria todos ellos considerados muy positivos.

- Una tendencia hacia un uso más intensivo de métodos cuantitativos en la evaluación del desempeño de docentes y estudiantes como medio de política pública de liderazgo, y.

- Una tendencia hacia la universalidad de los programas de educación infantil, que esperamos ayude a mejorar significativamente la educación primaria y secundaria.

En resumen, desde el punto de vista de expertos e influenciadores, los cambios en el entorno operativo de la educación en el futuro cercano son vistos con escepticismo, pero no así a cualquier dinámica de cambio en la educación. -como la descentralización- y menos sobre sus efectos esperados, donde prevalece el optimismo directo. De hecho, se espera que la educación tenga efectos políticos (efecto de ciudadanía) y sociales (efecto de igualdad) positivos. Pero, en general, el panorama que surgió de este ejercicio sobre el futuro de la educación en América Latina parece ser fundamentalmente contradictorio.

Tabla 5.1.

Perspectivas sobre el futuro de la Educación en América Latina.

Desde el punto de vista de	Cuadro que se obtiene
El sector dirigente, la <i>intelligentsia</i> y los medios de comunicación	Educación como bien crucial, principal instrumento desarrollo, de crecimiento económico, para aumento productividad y para superar o, al menos estrechar, el abismo interno de la pobreza y el externo de conocimiento y tecnologías.
La percepción de la gente y las asociaciones civiles	Educación clave para prosperar materialmente y ganar movilidad social, al mismo tiempo que fundamental para nueva ciudadanía, cohesión comunitaria, difusión de valores pro-sociales, preservación de identidades locales y nacionales, desarrollo y protección colectiva frente al mercado, auto-conciencia de derechos humanos y del cuidado medio ambiental.
Los expertos e influyentes consultados	Escepticismo en relación a cambios del contexto en que operará la educación, mas no así en cuanto a dinámicas de transformación del sistema como la descentralización y, menos aún, en relación a efectos esperados como son un positivo impacto político (efecto ciudadanía) y social (efecto equidad) de la educación.
A su turno, los esfuerzos de reforma de las últimas dos décadas arrojan resultados magros de equidad, baja calidad de procesos, malos resultados de desempeño y prevalencia de una baja escolarización en la población.	
En suma: la trayectoria de resultados hasta aquí es mala, el contexto futuro se percibe adverso pero, aún en medio de eso, se proclama una gran esperanza en el poder de la educación y se esperan benéficos resultados sociales y políticos de ella.	

5.3 Globalización y educación

En cuanto al entorno en el que se desarrolla la educación, la literatura²⁵ de las últimas décadas converge para mostrar al menos: que está cambiando-rápida y profundamente- de tal manera que pronto se volverá un sistema irreconocible en el siglo XXI. La tesis más común presentada en esta sección afirma que la globalización afectaría de varias maneras el medio ambiente en cuestión, cambiándolo de maneras contundentes.

A pesar de la amplia difusión y repetición, esta no es una tesis clara y definitiva. Más bien, se acostumbra a formularla sin especificar el significado

²⁵ Brunner (2000, 2000a), Carnoy 1999, Visser (1999), Papadopoulos 1998, Comisión (1996), Tedesco (1995).

de "globalización" ni la mediación y extensión de los supuestos efectos (generalmente negativos). La globalización se define generalmente como la creciente integración de las economías nacionales; el núcleo de la economía mundial incluiría la globalización de los mercados financieros, "cuyo comportamiento determina el movimiento de capitales, divisas, crédito y, por ende, las economías de todos los países" (Castells, 1999).

Pero también estamos hablando de globalización de la ciencia, la tecnología y el conocimiento; globalización de la comunicación y la cultura globalización de la política; incluso sobre la globalización del crimen organizado. Después de eso, primero es necesario aclarar el alcance del término utilizado y examinar cómo la globalización afecta la educación. Una pregunta interesante aquí es ¿cuáles son los efectos (sustanciales) de la globalización y qué efecto tienen en los sistemas y políticas educativas? Una definición "común" y conveniente de globalización, más construida a partir de sus efectos, es Held et al. (2000), según el cual el mencionado fenómeno puede entenderse como "procesos que manifiestan un cambio en la organización espacial de las relaciones y transacciones. Los factores sociales que generan flujos intercontinentales e interregionales redes de actividad, interacción y ejercicio del poder..."²⁶⁷.

Estos autores proponen que la forma y velocidad de la globalización se puede describir y comparar en términos de cuatro dimensiones espaciotemporales:

1. El "alcance" de una red global en términos de conexiones y relaciones.
2. La "intensidad" de flujos y niveles de actividad dentro de estas redes.
3. La "velocidad" de intercambio.
4. El "efecto" de tales fenómenos en comunidades especiales.

Es esta última dimensión donde Held y otros (2000) argumentan que es posible "medir" lo que llaman la "propensión al impacto de la interconexión

²⁶ Concepto similar al expresado por Castells (1999): "En sentido estricto [globalización] es el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria. Es un fenómeno nuevo porque sólo en las dos últimas décadas del siglo XX se ha constituido un sistema tecnológico de sistemas de información, telecomunicaciones y transporte, que ha articulado todo el planeta en una red de flujos en las que confluyen las funciones y unidades estratégicamente dominantes en todos los ámbitos de la actividad humana".

global" (la propensión al impacto de la conectividad global) distinguiendo cuatro tipos analíticamente distintos de efectos de la globalización:

1. Efectos decisivos.
2. Institucionales,
3. Distributivos y estructurales más bien operar indirectamente.
4. Brevemente, los "efectos de decisión" se refieren a la medida en que los procesos de globalización cambian los costos y beneficios relativos de diferentes opciones de políticas aceptadas por gobiernos, empresas, comunidades u hogares.

Los "efectos institucionales", por otro lado, se refieren a cómo las fuerzas y condiciones de la globalización dan forma a la agenda de opciones disponibles para los políticos.

Por otro lado, los "efectos distributivos" se refieren a cómo la globalización afecta la configuración de las fuerzas sociales (grupos, clases, colectivos) dentro de las sociedades y entre países.

Finalmente, los "efectos estructurales" de la globalización son los que determinan los patrones organizativos de las sociedades a corto, mediano o largo plazo, y el comportamiento político, económico y social debido a la adaptación a los conflictos surgidos en torno a ella, la adaptación y resistencia a las fuerzas de la globalización.

Este marco analítico proporciona un buen punto de partida para la discusión. En la práctica, esto permite comprender que la mayoría de los estudios y ensayos atribuyen a la globalización los cuatro tipos de efectos mencionados anteriormente, mientras que la argumentación utilizada en los estudios y ensayos actualmente citados no muestra cómo la toma de decisiones, institucional, distributiva se prevén los efectos estructurales en cada caso.

De acuerdo con el diagrama de abajo casi todo lo que ocurre actualmente en el entorno educativo, así como la dirección e implementación de políticas y procesos de reforma educativa, parece ser condenado por algunos autores en relación con el fenómeno de la globalización, aunque la relación causa/efecto sólo ocasionalmente parece justificada. Sin embargo, esta aparentemente alta "tendencia a afectar la conectividad global" no parece muy creíble en términos de políticas y sistemas educativos.

En la mayoría de los casos, no se establece la causalidad indirecta, ni se presta atención a la posibilidad de que los efectos previstos sí lo hagan.

Más bien, se puede argumentar que este impacto significativo de la globalización en la educación se debe principalmente al uso de "dispositivos hermenéuticos" que exageran su impacto o lo atribuyen a la globalización. Una de esas herramientas más utilizadas es la "sobre la definición ideológica de la globalización", que consiste en definir una orientación ideológica inequívoca (neoliberal) y a su vez, define el impacto en la educación y la política educativa.

Por ejemplo, como en este pasaje: "Argumento que la globalización tiene un efecto profundo en la educación en muchos niveles. Estoy de acuerdo en que la descentralización de la educación es una manifestación importante, si no de la globalización en sí misma, ciertamente de una ideología que es estrechamente identificada con el desarrollo de la economía global y la orienta en una determinada dirección. Entonces, tenemos que preguntarnos ¿cómo ese paquete ideológico más amplio, que incluye, pero no se limita a la descentralización, afecta a la educación?" (Carnoy, 1999).

Otra herramienta típica es la 'causalidad vinculada', ya que se ha argumentado que la globalización 'tendía a socavar los estados de bienestar de los que dependían las universidades para obtener la mayor parte de sus ingresos' (ACE/CHET, 2000), el objetivo es mostrar; que la globalización es, en última instancia, la culpable sobre la disminución de los ingresos fiscales para las universidades públicas, el mismo argumento se ha utilizado para "explicar" la supuesta disminución de los recursos generalmente asignados a la educación.

Un tercer tipo de dispositivo consiste en utilizar la globalización como "causa general e inmediata", considerando que ella misma funciona y es la causa directa de fenómenos (normalmente nocivos) que afectan a la educación. Por ejemplo: "las oportunidades económicas resultantes de la globalización hacen que la profesión docente sea aún menos atractiva en términos relativos: la calidad de los docentes disminuye, pero las exigencias de la globalización aumentan.

Tabla 5.2

Impactos y efectos de la Globalización

Tipo de impactos	Efectos sobre la educación
<i>Decisionales</i> alteran costos y beneficios relativos de diversas opciones de políticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ortodoxia global de políticas macroeconómicas disciplina gasto fiscal y presiona hacia la reducción del gasto público en educación (consiguiendo deterioro condiciones laborales del profesorado). 2. Restricción del gasto público fuerza a “privatizar” o “mercantilizar” la educación. 3. Comparaciones internacionales de resultados educacionales generan presión (restricciones) sobre decisiones públicas. 4. Reformas tienden a centrarse en la competitividad / productividad como indicador externo y a adoptar un sesgo eficientista con énfasis en gestión e indicadores de desempeño hacia dentro. 5. Globalización, al premiar destrezas superiores e imponer restricciones al financiamiento educacional, aleja a gobiernos de reformas educativas orientadas hacia la equidad.
<i>Institucionales</i> Configuran la agenda de opciones disponibles para los decisores de políticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumenta presión por dar prioridad político-presupuestaria a la educación (en contradicción con presión para bajar gasto público en el sector). 2. Aumenta legitimidad de la presión por invertir en conocimiento (R & D). 3. Se produce convergencia internacional de preocupaciones educativas que favorece los intercambios en materia de políticas y comparaciones de resultados. 4. Globalización obliga a gastar en y uso de NTIC en escuelas. 5. Agenda incorpora como riesgo el de la “fractura” o “abismo” digital.
<i>Distributivos</i> Inciden en la configuración de las fuerzas sociales (grupos, clases, colectividades) dentro de la sociedades y entre países	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacia dentro disminuye poder central del Estado sobre educación mediante procesos de descentralización. 2. Hacia fuera disminuye “soberanía educacional” de los Estados. 3. Mayor descentralización genera demanda de <i>accountability</i> y presión evaluativa. 4. Debilitamiento consiguiente del cuerpo docente y su poder. 5. Aumenta poder organismos multilaterales en modelamiento de las políticas educativas. 6. Empresas sector telecomunicaciones e informática ingresan al sistema educacional. 7. Internacionalización mercado académico fomenta <i>brain drain</i>. 8. Identidades culturales nacionales se ven amenazadas.
<i>Estructurales</i> Condicionan los patrones de organización y comportamiento políticos, económicos y sociales de una sociedad como producto de los conflictos en torno a la adaptación / resistencia a fuerzas globalización	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disminuye poder y capacidad de acción de Estado-nacional. 2. En la medida que sociedad global se vuelve más competitiva, fragmentada, individualista y aumenta inseguridad y riesgos, educación está forzada a “reparar daños”. 3. Competencia internacional por inversiones obliga a invertir en educación fuerza trabajo para elevar sus niveles escolarización. 4. Aumenta retorno privado a los altos niveles de educación estimulando demanda por educación superior y obliga gobiernos a invertir más en ese nivel del sistema. 5. Se crea la necesidad de que sistema escolar se haga cargo de acoger / favorecer el multiculturalismo. 6. Mundo es reconceptualizado en términos de flujos de información; hay compresión espaciotemporal. Predominio de imágenes, peso de la TV. 7. Se desarrolla una industria educacional de programas, bienes y servicios.

Fuente: Brunner (2000, 2000a), Pereyra y otros (2000), Carnoy (1999), Merryl Lynch (1999), The World Bank (1999a), Papadopoulos (1998), Heyeneman (1998), Comisión (1996), UNESCO (1998b).

5.4 Contexto de Globalización

La tesis de los contextos cercanos es la mayor voz política: de creciente desigualdad y segregación en la escolarización. La violencia, la inestabilidad

y los conflictos políticos van en aumento, con un impacto negativo en el sistema educativo: docentes y estudiantes desplazados (caso de Colombia), el nivel de financiación de la educación es inestable y existen dificultades para adoptar planes a largo plazo. En la administración en general, la herramienta más utilizada es ciertamente la globalización, las ideas neoliberales y ciertos efectos equivalentes, correlación, proximidad, similitud, conexión, paralelismo o armonía en el sistema educativo como (por mencionar algunos ya destacados en el cuadro anterior): productividad educativa, deterioro de las condiciones laborales de los docentes, privatización, presión de evaluación, comparaciones internacionales de desempeño, descentralización, etc. Por ejemplo, Pereira et al. (1996) introduce en su libro señalando que "la globalización y la descentralización son dos conceptos que se construyeron o reforzaron en el discurso y el debate público de las ciencias sociales en la década de 1980.

Conceptos controvertidos, políticamente muy activos y no temporales, reflejan la creación de una sociedad mundial que define el cambio que estamos experimentando hoy. Teniendo en cuenta todo lo anterior, no es raro que un gran problema o debilidad de la tesis de los "grandes efectos" se atribuya a la globalización -el trasfondo- como una causa inmediata de las diversas consecuencias de la educación o política educativa son sin duda muy diferentes.

Así, por ejemplo, la descentralización de la educación puede obedecer a causas muy diferentes y seguir varias trayectorias de desarrollo nacional en las sociedades (Weiler, 1996), sin que el proceso de globalización subyacente sea una manifestación relevante. Lo mismo sucede con la disminución o aumento del gasto financiero de la educación, la mayor o menor presencia de factores competitivos en el sistema, la privatización de la educación (Bray, 1998).

En todo caso, lo más seguro es que el análisis empírico muestre que estos son fenómenos aún regidos por lo que un autor llama "la regla del nacionalismo metodológico" (Beck 1998); es decir, los contornos de la sociedad coinciden con el estado nacional y actúa como un "reservorio" de ciertos fenómenos explicables. Evaluar los efectos de la globalización en el medio ambiente en el que se educa y luego evaluar las consecuencias del cambio ambiental, privacidad del sistema educativo; es decir de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Pero incluso Carnoy (1999), uno de los desarrolladores más inteligentes de la tesis de los "grandes efectos", asume la responsabilidad de esta insuficiencia cuando afirma: "Es cierto que la educación aparentemente ha cambiado poco en el aula en la mayoría de los

países". Incluyendo los países más involucrados en la economía global y la era de la información aparte del uso ocasional de computadoras en el salón de clases, los métodos de enseñanza y los planes de estudios nacionales permanecen prácticamente sin cambios. Es decir, la descentralización del financiamiento y la administración de la educación parece tener poco o ningún efecto. Ese salón de clases aparece intacto en sectores muy importantes. Pero eso es solo una parte del proceso de producción de conocimiento e incluso, como argumento, cambiando la fuerza de la globalización de manera sutil".

5.5 Estructura ocupacional, educación e ingresos

Durante las décadas de 1980 y 1990, la mayoría de los países latinoamericanos mantuvieron o desmejoraron las distribuciones del ingreso históricamente bastante concentradas. Una de las causas fundamentales de esta distribución de ocupaciones y las diferencias de ingresos ocupacionales, reflejan la gran heterogeneidad de la manufactura latinoamericana.

En los antecedentes para estudiar sobre el importante debate en América Latina acerca de la creación de "sociedades de clase media" en al menos algunos países de la región. Los estudios previos de la CEPAL sobre situaciones en las décadas de 1970 y 1980 examinaron la viabilidad de asociaciones de este tipo. En la década de 1970, la consideración de algunos países como Argentina y Uruguay despertó esperanzas para que apareciera mejoras en este sector. Sin embargo, ya en 1980 se constató la incompatibilidad entre la expansión de la abundante oferta de mano de obra altamente calificada y la incapacidad de las economías para absorberla adecuadamente, lo que provocó una creciente "devaluación de la educación" y una tendencia a la baja de los ingresos del trabajo. El estudio de la estratificación laboral en América Latina a fines de la década de 1990 es retomado. Como en estudios anteriores, se utilizan las siguientes nueve ocupaciones (empleadores, gerentes y ejecutivos, profesionales, técnicos, administrativos, oficios, obreros, artesanos y operadores, servicios personales, trabajadores agrícolas) y se clasifican por sus funciones. Es posible agrupar el nivel de ingresos profesionales en tres niveles relativamente homogéneos: alto, medio y bajo. El sector laboral emplea a poco más del 9% de la fuerza laboral de y tiene un ingreso significativamente mayor.

Ahora bien, los otros dos niveles; intermedios, cuya expansión fue uno de los símbolos de movilidad ascendente en algunos países de la región, sólo agrupó 14% de la población en edad de trabajar; integrado por una numerosa y heterogénea clase trabajadoras, que gana un ingreso promedio que por sí solo no alcanza para sacar de la pobreza a una típica familia hispana, y conforman las tres cuartas partes del asalariado. Por la naturaleza de las ocupaciones, en este último nivel, podemos distinguir artesanos y obreros, choferes en servicio particular y trabajadores agrícolas (ver cuadro No. 2).

Tabla 5.2

Algunas características de los estratos ocupacionales, 1997 América latina (8 países):

	Estratos ocupacionales	Porcentaje de la fuerza de trabajo ocupada	Ingreso medio ¹	Promedio de años de estudio
02	EMPLEADORES	4.3	15.8	8.9
03	DIRECTORES, GERENTES	2.0	11.6	11.5
04	PROFESIONALES	3.1	12.1	14.9
02+03+04		9.4	13.7	11.4
05	TECNICOS	6.0	5.3	12.1
06	EMPLEADOS ADMINISTRATIVOS	7.9	4.8	10.6
05+06		13.9	5.0	11.2
07	TRABAJADORES EN EL COMERCIO	13.4	3.6	7.3
08	OBRREROS, ARTESANOS, CONDUCTORES	25.3	3.4	6.1
07+08		38.7	3.5	6.5
09	TRABAJADORES DE LOS SERVICIOS PERSONALES	14.8	2.2	5.5
10	TRABAJADORES AGRICOLAS	19.6	1.8	2.9
09+10		34.5	2.0	4.0
07+08+09+10		73.2	2.8	5.3
11	NO CLASIFICADOS	3.5	4.0	6.8
12	TOTAL	100.0	4.1	6.8

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los países.

¹ promedio ponderado de ocho países (Brasil 1996, Chile 1998, Colombia 1997, Costa Rica 1997, El Salvador 1997, México 1998, Panamá 1997 y Venezuela 1997). ² En equivalentes de líneas de pobreza.

Los ingresos de las diferentes ocupaciones alcanzaron niveles muy diferentes en la forma actual de desarrollo. El nivel superior consta de tres niveles de trabajo no físicas: empleadores, independientemente del número

de empleados; líderes, gerentes y altos funcionarios públicos y privados, así como especialistas claves. En los países mencionados en el estudio, cubren el 9, por ciento de la fuerza laboral empleada y tienen un ingreso promedio de 13,7% por debajo de la línea de pobreza especialistas, técnicos y trabajadores administrativos de nivel inferior se desempeñaban en el nivel de ingreso profesional promedio; tienen dos ocupaciones no manuales que conforman el 13.9 por ciento de la fuerza laboral, y un ingreso laboral promedio de 5.0 de la línea de pobreza. Finalmente, el nivel más bajo de ingreso laboral incluye un grupo heterogéneo que constituye el 73,2 por ciento de la fuerza laboral empleada y tiene un ingreso promedio de 2,8 de la línea de pobreza.

Estos niveles incluyen industrias diferentes, ocupaciones manuales y no manuales, y niveles de calificación diferentes, pero son similares porque todos tienen ingresos laborales promedio por debajo de la línea de pobreza. Por lo tanto, la mayoría de las personas que trabajaron en este nivel no ganaron suficientes ingresos para sacar al hogar hispano promedio de la pobreza. Al mismo tiempo, este estudio puede utilizarse para saber qué ocupaciones aumentan y disminuyen su participación a medida que aumentan los ingresos.

Aparte de las características específicas que muestran varios países, se pueden extraer algunas conclusiones generales. La primera es el aumento del número de profesionales altamente formados en los países de mayores ingresos, que en los últimos años se ha relacionado directamente con el aumento de presencia de medianas y grandes empresas privadas y en menor medida de asientos del marco burocrático y profesional en el aparato estatal. El segundo es el porcentaje más bajo de personas que trabajan en negocios en los países de ingresos más altos. En los países con el ingreso laboral promedio más alto, es alrededor del 10 por ciento, y en los países con el ingreso más bajo, alrededor de es el 15 por ciento.

En el primero, la participación de asalariados es mayor, que es casi el 50 por ciento, mientras que, en el segundo, es considerablemente menor. En tercer lugar, los trabajadores están más involucrados en servicios personales en los países con mayores ingresos, pero sus características profesionales no difieren, porque en ambos países solo se pagaba un tercio en medianas y grandes empresas, trabajo de ocio en micro y pequeñas empresas solo o como trabajador doméstico. Finalmente, el cuarto es que los países con ingresos altos tienen relativamente menos trabajadores agrícolas que los países con ingresos más bajos (15% y 20%, respectivamente) pero una mayor proporción

de asalariados (60% y 40%). Las mismas que para las medianas y grandes son utilizadas por las empresas.

La estructura allí se desarrolló como se esperaba: aumentaron las ocupaciones no manuales y disminuyó el trabajo agrícola. La participación de empleadores y directores ejecutivos alcanzó aproximadamente el % en las ocupaciones. La participación de profesionales fue 8% y técnicos 7,5%. Trabajadores administrativos c. 9.5D (ver tabla N.º 3).

Cabe recordar que por país estas ocupaciones de nivel medio y superior ascendieron respectivamente al 3, 2, 6 y 8 por ciento. En tanto, las ocupaciones de nivel inferior concentraron el 9,5% de trabajadores comerciales, el 27,5% de obreros, artesanos y constructores, el 16,5% de sirvientes personales y el 12,5% de trabajadores agrícolas, frente a 14, 25, 15 y 20 trabajadores promedios regionales.

Sin embargo, estos importantes cambios estructurales no condujeron a una distribución más equitativa del ingreso laboral. Algunas ocupaciones no artesanales de alta calificación se destacaron del resto y aumentaron considerablemente sus ingresos, enriqueciendo al nivel superior; (los empresarios alcanzan unos 35 umbrales de pobreza y los directores generales y los profesionales unos 16); la industria promedio no puede aumentar su participación, lo que se debe principalmente a que el ingreso de los trabajadores administrativos (5.4 línea de pobreza) no difiere del ingreso de los trabajadores (5 línea de pobreza), lo que los obliga a vivir.

En un nivel inferior; este último es también, que se compone de las tres cuartas partes de la población activa, cuyos ingresos estuvieron muy por debajo de la media nacional de personas (7, línea de pobreza), aunque más de tres cuartas partes son ya ocupaciones intelectuales, cuyos ingresos son muy similares que las ocupaciones con oficios determinados (por ejemplo: barberos, panaderos, pintores, entre otros), y una proporción cada vez mayor de trabajadores de servicios personales ganó ingresos laborales, menores que la de los trabajadores agrícolas.

Por supuesto, este desarrollo permitió reducir significativamente la pobreza en Chile. Entonces surge un resultado paradójico; Por un lado, se ha configurado una estructura desigual, que parece avanzar hacia una polarización de los ingresos ocupacionales, y, por otro lado, muchas ocupaciones de nivel inferior, manuales y no físicas, proporcionan ingresos suficientes para muchas personas realizar un consumo que les haga sentirse clase media. También es importante mirar las relaciones entre las ocupaciones, sus ingresos y el nivel de educación. Como indicador del nivel

de educación, aquí se utilizan los años de educación, que se sabe que no reflejan las ocupaciones que incluyen toda la fuerza laboral de los países se pueden dividir en tres niveles según el nivel de Educación del mismo tipo: bueno, regular y malo conforman aproximadamente el 3%, 20% y 7 % de los empleados.

Los supervisores son especialistas cuyo nivel educativo, de casi 15 años, es claramente superior al de los otros niveles. El grupo medio incluye gerentes y directores, técnicos, trabajadores administrativos y empresarios, cuya educación promedio varía entre un mínimo de 8.9 y un máximo de 12.1 años en áreas de estudio. En el fondo, sin embargo, hay trabajadores comerciales, jornaleros, artesanos y conductores, en servicios de personal y agricultura. En este segmento, el nivel educativo promedio de los estratos urbanos es más alto, variando entre 5,5 y 7,3 años de estudio, mientras que en la agricultura es solo de 2,9.

Otra diferencia importante es que, en la distribución de la educación, las ocupaciones no físicas están orientadas de manera diferente al ingreso; en este último, hay un diferencia básica entre los mejores, con un ingreso promedio de 13 y el resto, donde el nivel de ingreso promedio más alto es técnico, cuyo ingreso corresponde a solo 5.3 la línea de pobreza. En la estratificación educativa, existe una división básica entre los no calificados y otros.

La diferencia en las dos estructuras cercanas al nivel alto muestra que los técnicos y administrativos son los que más sufren, porque tienen el mismo nivel de preparación que los gerentes y supervisores, y mucho más que los empleadores, pero su nivel de ingresos es considerablemente más bajo que los dos anteriores y está bastante cerca de los negocios y el trabajo.

Las cifras también confirman lo dicho anteriormente sobre las diferencias en niveles educativos e ingresos que caracterizan las ocupaciones no físicas de menor calificación. Los patrones de distribución nacional de ocupaciones según el nivel de educación difieren principalmente porque el nivel de educación promedio entre países es bastante desigual, variando de 10, años en el estudio de Chile a 6,1 años en Brasil (ver Tabla 5.2). Una comparación de la estructura de ambos países muestra que, si se compara la misma clase trabajadora de los dos países, la diferencia en años de educación tiende a aumentar cuando se calcula los niveles de clases.

Estos profesionales tienen los mismos niveles educativos en los dos países, técnicos y administrativos aproximadamente dos años, y obreros de taller y todos los trabajadores manuales con cuatro años. Así, al aumentar el

número de años escolares en las clasificaciones profesionales inferiores de Chile, el aumento de la educación contribuyó significativamente a la reducción de la desigualdad educativa entre ellas.

En Brasil, por ejemplo, un profesional tiene once años más de educación que un trabajador y 13 años más que un trabajador agrícola, mientras que en Chile las diferencias son menores y llegan a siete y diez años. Todo esto sin considerar la calidad de la educación. Sin embargo, esa mayor igualdad educativa no significa mayor igualdad de ingresos entre los estratos de un mismo país; más bien, por el contrario, para grupos importantes, el efecto de elevar el nivel educativo sobre el crecimiento de los ingresos laborales disminuye. En realidad, como se dijo, la educación promedio en Chile se consideró en el estudio mejor que en Brasil, y el ingreso laboral promedio también fue más alto (7, contra 4,5 de la línea de pobreza).

Tabla 5.3

Comparativa Brasil y Chile Estratos ocupacionales

ESTRATOS OCUPACIONALES	BRASIL			CHILE		
	% de la fuerza de trabajo	Ingreso medio	Años de estudio	% de la fuerza de trabajo	Ingreso medio	Años de estudio
EMPLEADORES	3.8	18.4	9.0	4.1	34.6	12.4
DIRECTORES/GERENTES	2.2	12.3	10.7	4.0	16.2	11.4
PROFESIONALES	2.0	20.5	15.0	8.1	15.4	16.3
TECNICOS	6.1	5.6	11.2	7.5	9.1	13.4
EMPLEADOS						
ADMINISTRATIVOS	7.4	5.7	10.1	9.6	5.4	12.5
TRABAJADORES EN EL COMERCIO	12.1	4.4	7.0	9.5	4.5	10.2
OBREROS/ARTESANOS/ CONDUCTORES	22.6	4.0	5.3	27.4	5.0	9.5
SERVICIOS PERSONALES	15.0	2.2	4.8	16.4	3.2	9.0
TRABAJADORES AGRICOLAS	22.1	1.5	2.5	12.6	3.9	6.4
NO CLASIFICADOS	1.0	6.7
TOTAL	100.0	4.5	6.1	100.0	7.4	10.4

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los países.

En el entrenamiento de los dos países en un mismo nivel, se demostró que los niveles inferiores de Chile tenían una gran diferencia a su favor. A pesar de estas ventajas, los trabajadores administrativos, los trabajadores

comerciales y una gran proporción de los trabajadores chilenos no pudieron obtener ingresos laborales superiores a sus contrapartes brasileñas. En síntesis, el aumento en el nivel educativo de los trabajadores administrativos, comerciales y manuales de las ciudades de Chile no produjo los resultados esperados, pues el ingreso de los trabajadores es muy inferior al promedio de los de sus países de origen y, como quienes obtienen estas ocupaciones en países con niveles de educación mucho más bajos y cuyo ingreso laboral es promedio.

Esto no significa que un aumento en el nivel de educación no afecte la mejora de los salarios profesionales, pero es una advertencia a aquellas direcciones políticas que consideran este incremento como condición suficiente para elevar el nivel educativo e ingresos de los estratos bajos.

Reflexión final sobre el futuro de las políticas educativas

Exclusivamente se puede decir que uno de los elementos más importantes de la educación es la formación de ciudadanos que participen de manera especializada en la industria, economía, política, ciencia, cultura y salud. Cuando los sistemas educativos no son de calidad, suele haber consecuencias de déficits, o irregularidades en los sectores sociales mencionados y en la contribución de campos cruciales para la vida social. Sin embargo, la educación debe construir estrategias con la perspectiva histórica actual.

No puede permanecer en la nostalgia del pasado y saltar de proporción con las expectativas, porque el pasado y el futuro no existen de manera física y formal, sino que juntos son una referencia fundamental para el futuro, y presente hoy en día, no es de extrañar que la tecnología digital esté en el centro de todas las tendencias educativas.

Se ha convertido en la base de todos los desarrollos en la industria, el entretenimiento, la educación, la política, la economía, la salud, la cultura y otros campos. El papel de la tecnología en todos estos sectores sociales es fundamental para construir un ecosistema de conocimiento y una sociedad del aprendizaje. Es importante entender esto porque la sociedad moderna está estrechamente estructurada en torno a la revolución científica que comenzó en el siglo XVIII.

Estas revoluciones son cada vez más complejas en el manejo de la información que se mueve en la sociedad, la información que ésta produce y el aprendizaje, lo que exige una constante actualización en aspectos

asistenciales. Entonces no estamos hablando de ciencia ficción cuando se menciona que un ciudadano del siglo XXI debe ser educado en la lógica compleja de la ciencia moderna.

En este contexto, hay consenso que hoy el lenguaje dominante es la Industria 2.0 o el diálogo entre la Revolución Industrial y la Sociedad 5.0. Pero este tipo de lenguaje plantea diferentes tipos de relaciones sociales. Entre otras cosas; las personas ya no son un actor social exclusivo, se está produciendo la diversificación de las relaciones laborales y los cambios comerciales, el creciente fenómeno de la tercerización está convergiendo en el ecosistema de servicios, cada vez más evidente en el ecosistema de servicios.

Diagnosticar el futuro siempre ha sido difícil. Pero más aún lo son los tiempos de hoy, cuando la sociedad está cambiando drásticamente (lo pudimos evaluar en el apartado anterior con la relación educación, trabajo y salario de países como Chile y Brasil). Sin embargo, es posible ver rasgos que previsiblemente caracterizarán a la sociedad y la educación en la próxima década. Describir estas características, sus contradicciones y el escenario futuro deseado para América Latina es el propósito de este apartado. Las propuestas que en él se presentan enfrentan enormes desigualdades en las condiciones económicas, culturales, sociales y educativas

Empresas de tecnología, así como la importante apertura de unidades y departamentos científicos, tecnológicos y de innovación en organizaciones, reconociendo que el mundo empresarial del siglo XXI ya no puede funcionar sin múltiples núcleos de entusiasmo por la investigación interna. Siempre hay varias perspectivas al resolver tareas; la educación, sin embargo, debe integrarse a una aventura, donde se intenta y no se petrifica, a riesgo de cometer a veces muchos errores (Cano, et. al, 2020).

Fortalecer el futuro de la educación significa resolver problemas del pasado y fortalecer procesos de aprendizaje con el objetivo de avanzar en cambiar los conocimientos actuales hacia el futuro.

Educación para el futuro - personas y sociedades del futuro pensar en el futuro siempre ha sido necesario para los sistemas sociales humanos, "predicción de eventos futuros importantes para moverse con eficacia es sin duda fundamental y la más importante función cerebral común" (Llinás, 2002, p. 25). La pregunta es ¿cómo pensar el futuro en un sector específico como el educativo?, que está íntimamente relacionado con la educación.

En primer lugar, es interesante destacar la historia que nos dio la oportunidad de reflexionar sobre la educación actual y sus perspectivas futuras. El escenario estuvo marcado por tres metáforas que sobresalen de las tendencias: Primero, la ya popular categoría de "sociedades del conocimiento" (Misión Internacional de Sabios, 2019; UNESCO, 2005) luego las basadas en el conocimiento y basado complementado con la noción de sociedades del aprendizaje. Segundo, la "cuarta revolución industrial". (Nahón, 2018; Schwab, 2016), que nació cuando nuestro optimismo creció y se desbordó sobre las posibilidades de las TIC y la transformación digital como actor clave para mejorar el sector social, la ciencia, la política, la economía y la educación Tercero, "Sociedad 5.0". (Consejo de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2015; Gallardo, 20- 20), se centró en el análisis de vivir en una sociedad altamente digitalizada, sus efectos en el desarrollo y futuro de la ciencia, tecnología e innovación. y el papel que debe jugar la educación en la formación de ciudadanos en este contexto en torno a estas tres metáforas surgieron otros análisis y postulados

Las revoluciones científicas que comenzaron en el siglo XVIII y lo que está ocurriendo ahora son convenientemente consideradas no como una, sino como varias revoluciones tecnológicas en constante cambio. Pero sobre todo Harari nos obliga a pensar en cuestiones como: ¿estamos satisfechos con el curso de la historia? ¿Podemos hacer algo para influir en los siglos futuros ¿Qué hemos aprendido de las revoluciones anteriores? Según su opinión, cada revolución era un ecosistema independiente que constaba de representaciones simbólicas que creaban una secuencia de comunidades imaginadas.

La serie en la revolución digital actual parece no ser una excepción. En este extraño y revolucionario proceso, Harari plantea la hipótesis de que habrá cambios radicales en la forma de definir a las personas. Estamos cada vez más acostumbrados a vernos menos como unidades de "cuerpo y alma" y más como "una colección de mecanismos bioquímicos constantemente monitoreados y controlados por una red de algoritmos electrónicos" (Harari, 2015a).

Hay varias experiencias en el campo de la medicina que pueden servir de referencia para esta transición, y rápidamente se pasó al mundo del Fitness con aplicaciones móviles (Nike, 2021). Harari llama a este proceso dataísmo; datos muy detallados almacenados en diversos sistemas de información para cada persona, cuya tarea principal es retroalimentar los distintos sistemas algorítmicos que se mueven día a día en la tarea de ganarse la confianza de las personas.

En la batalla del Trofeo, crea una perspectiva para tomar decisiones sobre su existencia humana cotidiana, que se expresa en actividades en el ámbito familiar de, trabajo, entretenimiento, educación de compacto, salud, financiero, etc. ¿El sistema educativo universitario entrena las habilidades para analizar, comprender y proteger el uso y procesamiento de datos? ¿Qué puede reemplazar a los deseos y experiencias como origen de todo sentido y autoridad? En 2016, solo uno de cada 10 solicitantes está sentado en la sala de espera de la historia esperando entrevistas de trabajo. Este candidato es el dato. La religión emergente más interesante es el dataísmo, que no rinde culto ni a dioses ni a humanos: adora datos (Harari, 2015a). Estos dos autores coinciden en los cambios profundos que la tecnología digital ha provocado en el mundo y su integración en los ecosistemas sociales, educativos, políticos, científicos, económicos y culturales.

Bibliografía

ACE / CHET (2000) Seminar on Globalisation: Durban, August 2000: Globalisation and the University: Challenges for the Twenty-First Century <http://www.chet.org.za/debates/scott.html>

Álvarez Marinelli, H. y otros (2020), “La educación en tiempos de coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19”, *Documento para Discusión*, N° IDB-DP-00768, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID) [en línea] <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latinay-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>

Alba, A. de (1991) *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México. CESU-UNAM.

Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educativa* (Sexta). Recuperado de <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/manual-de-psicologc3ada-educacional-arancibia-v-herrera-p-strasser-k.pdf>.

Birdsall, N. y Londoño, J.L. (1998), citado en Birdsall, N. y de la Torre, A. (2000) “Economic reform in unequal Latin American Societies”; Carnegie Endowment for International Peace–Inter American Dialogue.

Bray, M. (1998) “Privatization of secondary education: issues and policy implications”. En la UNESCO (1998b).

Brunner, J. F. Salazar (2011) *La investigación educativa en Iberoamérica: entre la invisibilidad y la medición*, en *Revisita Magis*, Bogotá, no 4, Vol9 Universidad Javeriana pp 559-575. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/search>

Cano, S., Collazos, C., Flórez-Aristizabal, L., Moreira, F., y Ramírez, M. (2020). Experiencia del aprendizaje de la Educación Superior ante los cambios a nivel mundial a causa del COVID-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 51-59.

Castells, M. (1999) *Globalización, Identidad y Estado en América Latina*; Santiago de Chile: PNUD.

Carnoy, M. (1999) “Globalization and Educational Restructuring” (manuscript), Stanford: Stanford University.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020a), “América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales”, *Informe Especial COVID-19*, N° 1, Santiago, 3 de abril.

CEPAL/UNICEF (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2020), “La ciudad y los derechos de niñas, niños y adolescentes”, *Desafíos*, N° 23, Santiago, enero.

Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

CINDA -IESALC (2005). *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades*. Santiago de Chile: CINDA.

Carnoy, M., (1977) *La educación como imperialismo cultural*. México, Siglo XXI.

Cuenca, R. (Ed.). (2015). *La educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades*. Lima: IEP, Instituto de Estudios Peruanos.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/Unesco.

Díaz-Barriga, A. (2009), “A avaliação na educação mexicana. Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica”, *Sisifo, Revista de Ciências da Educação*, núm. 9, mayo-agosto, en [isifo.fpce.ul.pt/pdfs/Re-vista 9 PT d2.pdf], consultado el 25 de mayo de 2012.

Díaz, A., García, J., (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina*. Buenos Aires. Miño y Dávila-Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Madrid: Ediciones AKAL.

El-Kalwas, E. (2001). *Accreditation in USA: Origins, Developments and Future Prospects*, París, UNESCO/International Institute for Educational Planning. [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129295>].

Escudero, J. (2007). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis Educación.

Escudero, A. (2018). Redefinición del “aprendizaje en red” en la cuarta revolución industrial. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(1), 149-163.

García, J., Tobón, S., López, N., y Rodríguez, J. (2008). *Gestión del Currículum por Competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima: A.B. REPRESENTACIONES GENERALES S.R.L.

Gallardo, V., Carrera, K., y Castillo, D., (2020). *Perspectivas a la producción científica del Ecuador*. Tsafiqui: *Revista científica en ciencias sociales*, (14), 117-129.

Gajardo, M. (2000) Reformas educativas en América Latina. Balance de una Década; Santiago: PREAL <http://www.preal.cl/>.

Goodson, I. (2003) *Estudio del currículum: casos y métodos*. Buenos Aires, Amorrortu.

Harari, Y. N., & Genç, E. (2015). *Hayvanlardan Tanrılara: Sapiens: İnsan türünün kısa bir tarihi*.

Held, D. *et al.* (2000) “Rethinking Globalization”. En Held, D. & McGrew A. (2000) *The Global Transformations Reader*; Cambridge: Polity Press.

Horlacher, R (2015) *Bildung, la formación*. Octaedro, Barcelona IEU (Instituto de Estadística de la UNESCO) (2018), “Education: percentage of female teachers by teaching level of education”, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) [en línea] <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=178>

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) (2006): *América Latina: Estrategias para la inclusión en la educación secundaria*. Vol. XXIV, n°. 2, abril.

Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América latina y el caribe (IESALC)-cinda (2006): *Repitencia y Deserción Universitaria en américa latina*. Santiago de Chile: IESALC-CINDA. ONU, (2007). Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008. Madrid, España.

Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes.

Ledo, C., y Deroncele, A. (2017). *El diplomado de Educación Superior para Jóvenes docentes y su impacto en los procesos universitarios*. Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación, 8(7), 1-10. Recuperado de <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/didascalía/article/view/1833>

Ley Universitaria 30220. (2014). Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/>

Lewy, A (Coord) (1976) *Manual para la evaluación formativa del Currículo*. Bogotá. Voluntad-UNESCO.

Llinás, R. (2002). El cerebro y la mente según Rodolfo R. Llinás.

Navarro, J.C., Carnoy, M. y Moura Castro, C. (2000) “La reforma educativa en América Latina: temas, componentes e instrumentos”. En Navarro J.C. y otros (editores) (2000).

Medina, P., y Deroncele A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Revista Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610. Recuperado de <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4979>

Merton, R. (2002). *La división del Trabajo Social de Durkheim*. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 99, 201-212.

Morelli, S., (2016) *Las tensiones del curriculum Debates político-educativos en México y Argentina*. Buenos Aires, Miña y Dávila.

Morán, E. (2014). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*- 1ª ed. –Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión, 2015.

OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos) (2019), *TALIS 2018 Results (volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, París, OECD Publishing.

Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.

Pereyra *et al.* (2000) “Introducción”. En Pereyra, M.A. y otros (comps.)

PISA 2018. *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=20372.

Proyecto Educativo Nacional al 2021. (s.f.). Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>

Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rama, Claudio (2008-2009): *La tendencia de la educación superior en América Latina*. Lima: Asamblea Nacional de Rectores.

Rama, C., (2009). *La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina*.
<https://www.researchgate.net/publication/28318994>.

Rama, C., (2011). *La universidad pública latinoamericana: entre el cambio y la continuidad ante las nuevas realidades*. Ponencia presentada en el Foro Mundial: La Universidad Pública: Retrospectiva y Prospectiva hacia el 2025. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. México, DF, 12-13 de mayo del 2011.

Reimers, F. (2000), aporte citado en Schwartzman (2000).

Rieble-Aubourg, S. y A. Viteri (2020), “COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?”, *Nota CIMA*, N° 20, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID) [en línea]

<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA--20-COVID-19-Estamos-preparadospara-el-aprendizaje-en-linea.pdf>

Ruíz, E. (2001) *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Orientación cualitativa*. En Cuadernos del CESU, México, Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.

Sánchez, L., (1949). *La universidad latinoamericana. Estudio comparativo Compendio*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.

Santiváñez, V. (2012). *Diseño Curricular a partir de competencias*. Lima-Perú: IMPRESORES MCP COLORES E.I.R.L.

Schwartzman, S. (2000) “*The future of education in Latin America and the Caribbean: first results*” (documento presentado al Seminario UNESCO sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe), Santiago de Chile.

Sineace | Sistema Nacional de Evaluación – Acreditación y Certificación de Calidad Educativa. (2016). Recuperado de <https://www.sineace.gob.pe/>

Tardif, M. (2010). *Teaching Knowledge and the Professional Qualification* (11a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. <https://www.scirp.org/%28S%28czeh2tfqw2orz553k1w0r45%29%29/refere/nc/referencespapers.aspx?referenceid=1893725>.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento Complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Tröhler, D (2017) “*La historia del currículum como camino real a la Investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades*” en revista *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 21, no 1, Universidad de Granada, Granada. pp 202-232

Trow, Martín (1974): «*Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*», en OCDE (comp.), *Policies for higher education. General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education*. París: OCDE. pp. 51-101.

Trucco, D. y A. Palma (eds.) (2020), “Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay”, *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2020/18), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020), “Nuevas publicaciones cubanas para enfrentar efectos de la COVID-19 sobre la educación”, Oficina de la UNESCO en La Habana [en línea] <https://es.unesco.org/news/nuevas-publicaciones-cubanas-enfrentar-efectos-covid-19-educacion> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].

(2019a), *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*, París [en línea] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

Misión Internacional de Sabios, (2019), UNESCO, 2005.

Vargas, J., Ramírez, A., y Garfías, M. (2015). *La educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades*. Lima: IEP, Instituto de Estudios Peruanos.

Valenzuela, A., (2005) *Diseño y validez de una propuesta de evaluación curricular en la educación superior*. México, Universidad Anáhuac. Tesis de doctorado en educación.

UNESCO Forum Occasional Paper. Series Paper No. 4/5, Paris, p. 4. Ulrike, F. (2005). *Las Universidades Autónomas en las sociedades del Conocimiento: sus efectos sobre la investigación: Austria, Alemania, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Italia, Los Países Bajos, España y el Reino Unido*. Asamblea Nacional de Rectores del Perú, Lima, Perú.

Weiler, H. (1996) “Enfoques comparados en descentralización educativa”. En: Pereyra, M.A. y otros (comps.) (2000) *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos*; Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Currículo de los autores

QUELBIN TOLEDO ESPINOZA CARBAJAL

Natural de Huánuco. Licenciado en Educación, especialidad Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales (UNHEVAL); Mg. En Educación con mención Investigación y Docencia Superior (UNHEVAL); estudios culminados de doctorado en Educación. Docente auxiliar en pregrado de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia y de otras universidades peruanas, ex docente de posgrado de la Universidad Nacional de Ucayali. Diplomado en investigación cuantitativa y acompañamiento a docente y directivos. Curso en formación para docentes universitarios en la Universidad Internacional de La Rioja-España y Laspau institución Adscrita a la University Harvard. Me desempeño como capacitador de directivos y docentes del Ministerio de Educación del Perú. Ex director de Escuela de Educación Secundaria y jefe de departamento de la Universidad Nacional de Ucayali. Asesor de tesis pre y posgrado. Autor de Artículos publicados en revistas indizadas, entre ellos, Inclusive Higher Education in Latin America: A Vision of UNESCO Generic Frameworks; desempeño docente y hábitos de estudio en estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales.



JOSÉ DARIO CEDEÑO LEÓN

Natural de Trujillo, Licenciado en Educación, egresado de la Universidad Nacional de Trujillo. Magíster en Docencia Universitaria. Doctor Honoris Causa por la Universidad de Cotopaxi, Ecuador. Máster en Innovación y Desarrollo de Competencias, UNIVERSIDAD DE COTOPAXI, Ecuador. Doctor en Educación, UNIVERSIDAD ANTENOR ORREGO. Diplomado en Investigación Universitaria, UNIVERSIDAD ANTENOR ORREGO. Diplomado en Investigación Educativa, UNIVERSIDAD DE COTOPAXI, Ecuador. Diplomado en Gestión Pública, COLEGIO DE LICENCIADOS EN ADMINISTRACIÓN-CONSEJO REGIONAL DE DECANOS DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES DE JUNÍN. Diplomado en Gestión de salud ocupacional y riesgos laborales, COLEGIO DE LICENCIADOS EN ADMINISTRACIÓN-CONSEJO REGIONAL DE DECANOS DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES DE JUNÍN. Docente Principal de la Cátedras de Deontología e Investigación en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, donde es titular de la Dirección de Responsabilidad Universitaria; anteriormente presidió el Tribunal de Honor; además de ocupar el cargo de Decano de la Facultad de Educación; además fue Docente de la Universidad Nacional de Trujillo (Posgrado), de la Universidad Católica de Trujillo (Posgrado), de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo y de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Ucayali. Columnista del diario Correo-Chimbote y de Radio Santo Domingo, Chimbote. Exasesor de la Subgerencia de Capacitación del Poder Judicial, encargándose, además de organizar, dirigir y ejecutar cursos presenciales, así como del Aula Virtual. Docente de Historia Crítica del Perú en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Santa. Conferencista en Ecuador (U. de Cotopaxi), Universidad de Texas A&M, en Universidad de San José de Costa Rica. Desarrollo permanente de proyectos de investigación científica.



HUGO CONDORI MELÉNDEZ

Docente universitario e investigador en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle y en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú. Magister en Docencia e Investigación en Educación Superior por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Exasesor en el Congreso de la República del Perú. Autor de artículos sobre educación superior universitaria. Investigador en la Universidad Complutense de Madrid. En el 2017 fue becario Docente Universitario MINEDU. Asimismo, en el 2017 y 2021, fue ganador del Concurso del Programa de Proyectos de Investigación para Grupos de Investigación (GI) en la UNMSM.



ÁNGEL HÉCTOR GÓMEZ LANDEO

Natural de Huancayo, Licenciado en Educación, Magister en Didáctica de la Comunicación (Universidad “Enrique Guzmán y Valle” - La Cantuta). Capacitador del Ministerio de Educación – MINEDU. Autor y coautor de “Literatura Amazónica Peruana” (2006), “Reflexiones sobre literatura peruana y amazónica, una aproximación desde la cosmovisión andino-amazónica” (2010), “Mi pueblo verde” (2013), “El arte indígena, un lenguaje por aprender” (2017), Literatura indígena peruana (2018), “La tradición oral (cuentos, mitos y leyendas) y su relación con la producción escrita en estudiantes de la comunidad Shipibo – Conibo” (2020). Autor de los ensayos “La tradición oral y su relación con la producción escrita de los estudiantes shipibo-konibo en el área de Comunicación Integral” (Italia, 2013), “Ayllus urbanos” (Alemania, 2015), “Sangama, una utopía andina en la selva” (Alemania, 2015), “Periodificación de la literatura peruana” (Colombia). Autor de los poemas Compañera (España), Mujer (España), entre otros. Ponente nacional e internacional en Congresos y Coloquios en la UNMSM, PCP, UNE – “Enrique Guzmán y Valle”, Universidad Faustino Sánchez Carrión, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana - UNAP (Iquitos), Universidad Nacional “Hermilio Valdizán”, Universidad Nacional Federico Villareal, Pontificia Universidad Católica del Ecuador (2014), La Mirada Malva- Universidad Complutense, Universidad del Valle y Nariño (Colombia), Universidad de Guanajuato (México), etc.



ATANACIA SANTACRUZ ESPINOZA

Natural del distrito de Cayna, provincia de Ambo, departamento de Huánuco. Sus primeros estudios los realizó en la Institución Educativa Manuel Gonzáles Prada de Cayna. Estudios de Educación Secundaria en la Institución Educativa Emblemática Juan José Crespo y Castillo de Ambo. Estudios de Pregrado y Posgrado en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Actualmente labora en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía. Docente Universitario en la categoría de principal, con amplia experiencia en proyectos de investigación y gestión pública. Posdoctor en Ciencias. Doctor en Ciencias de la Educación. Maestría en Investigación y Docencia Superior. Título Profesional de la especialidad de Lengua y Literatura; segunda especialización en Educación Inicial. Ponente en diversos eventos nacionales e internacionales. Ha publicado libros de Fundamentos de la investigación científica (2018), métodos y técnicas de la investigación cualitativa (2018). Ha realizado diplomados en temas de interculturalidad crítica. Comprensión lectora. Métodos y técnicas de investigación, entre otros.



JUAN CARLOS LÁZARO GUILLERMO

Natural de Lima, titulado en Formación Didáctica Online para Docentes Universitarios por la Universidad Internacional de La Rioja. Bachiller en Computación y Administración de Negocios, Licenciado en Computación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Maestría en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa por la Universidad César Vallejo. Actualmente egresado del Doctorado en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan. Docente universitario con más de 21 años de experiencia profesional y de investigación en Ciencias e Ingeniería. Ha trabajado en diferentes universidades públicas y privadas, ahora es Docente Ordinario del Departamento Académico de Ciencias Básicas de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia – UNIA. Actualmente tiene el cargo de director nacional de Desarrollo Profesional del Colegio de Matemáticos del Perú (COMAP). Cuenta con membresía IT-DATA, SPC, ITED, Editorial Mar Caribe. Sus líneas de investigación son: Python para Ciencia e Ingeniería de Datos, Big Data, Data Analytics, BPM, DBA, algoritmos bioinspirados, Bioinformática, Metodología Six Sigma, Cloud Computing, Transformación Digital, R Studio, LMS, Herramientas online. Con capacitaciones y diplomados actualizados del área de Computación, Sistemas, Gestión y Educación. Tiene diversos artículos publicados en Latindex y Scopus. Conferencista nacional 2015-2022 (UNHEVAL, UNMSM, COMAP, UNF, UNIA, UNU) e internacional 2022 (Costa Rica, México, Uruguay y Chile).



Depósito Legal N°: 2022-08863

ISBN: 978-612-49052-4-7



Editorial Mar Caribe

www.editorialmarcaribe.es

Jr. Leoncio Prado, 1355. Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Contacto: +51932557744 / +51932604538 / contacto@editorialmarcaribe.es