

Jornadas de Investigación en Educación Superior (JIES, 2021) -UDELAR

Conferencia inaugural

Axel Didriksson Takayanagui

Muy agradecido por la invitación para participar en estas jornadas sobre la Educación Superior en nuestra región. Considero, de entrada, que es muy importante y oportuno abrir el debate, sustentarlo y ampliarlo, hasta donde sea posible, en el contexto de la Conferencia Mundial de Educación Superior con el referente que tuvimos, multitudinario y cualitativo, de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES-2018), que tuvo como sede la emblemática Universidad Nacional de Córdoba. Con este antecedente, hemos podido refrendar una muy importante trayectoria unitaria y convergente que hemos tenido como región, y que ha demostrado que es posible construir una tenencia de pensamiento, de acuerdos en principios, estrategias de política pública y universitaria, en el contexto de los debates mundiales y, que, a diferencia de otras regiones del mundo, en la nuestra se pudo organizar, como ha sido una tradición de gran relevancia, una conferencia regional como en ninguna otra. Las otras regiones de los países Árabes, de los de África, de Asia o de Europa inclusive, no pudieron alcanzar, o no quisieron siquiera, lograr acuerdos como los que se han presentado en nuestra región y que han dado continuidad y una muy fuerte presencia en las dos conferencias mundiales (1999 y 2009) y así va a pasar, y ha ocurrido, por supuesto, en la III Conferencia Mundial de Educación Superior.

Saludo con mucho afecto al Rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Dr. Hugo Juri, al Rector de la Universidad de la República, Doctor Rodrigo Arim y al exRector de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Dr. Rui Oppermann, junto con todas y todos los presentes en esta jornada. Muy agradecido por la invitación y por considerarme para abrir puntos de reflexión y debate que son necesarios poner en la mesa de la discusión, en el marco de nuestro posicionamiento hacia líneas de acción estratégicas y fundamentales para la transformación de nuestras universidades del presente y hacia el porvenir.

Tomo como punto de partida, lo que ha dicho el Rector Rodrigo Arim, respecto del concepto dinámico de los actuales modelos universitarios, a pesar de ser una institución, la universidad, con cientos de años atrás y que sigue conservando una idea de organización socialmente determinada, algunas incluso que siguen teniendo los mismos edificios, los mismos claustros, la misma vida de siglos enraizada, pero que en el fondo esto que ahora se ha preservado, ya no es así. Mi punto de partida en esta presentación, es que los modelos clásicos de universidad han mutado de forma radical desde finales del pasado siglo, y tenemos que tener la perspectiva de las características a partir de las cuales los nuevos modelos universitarios se han venido reconfigurando, porque son estos los que imponen las tendencias sobre las cuales se están reconfigurando sus funciones, sus vínculos con la sociedad y el Estado, sus objetivos y misiones, se han reorganizado sus estructuras de gobernanza, sus currículums, sus nuevas plataformas de investigación, etc. Porque ahora ya no son como lo que eran, ni como lo serán en el futuro.

Las transformaciones que ocurren en los modelos que podríamos caracterizar como “clásicos”, por ejemplo el modelo Napoleónico, el Humboldtiano, el asiático, el anglo-americano o el latinoamericano, que en sus momentos fundacionales estuvieron fuertemente encontrados porque desde la naciente Universidad de Berlín, Humboldt propuso romper con la tradición que la universidad se concentrara exclusivamente en la docencia, en la formación de profesionales, y una estructura básicamente disciplinar o muy apegada a una currícula rígida, y puso en el centro de su ideario la relación con la investigación y la producción del conocimiento, concentrados en una idea de humanismo y de integralidad formativa muy apegada al debate sobre el cambio de su imaginario sobre el significado del saber y de la visión del mundo (Bildung).

Asimismo, el otro modelo tradicional, el anglosajón (en sus orígenes de tipo binario) de Inglaterra, fue establecido con una fuerte tradición elitista simbolizada en las universidades de Cambridge y Oxford y que se desarrollaron de manera paralela a los institutos técnicos, hasta que se conforma un modelo diversificado de privadas, públicas y técnicas que superó su dualidad institucional. Este modelo, junto con el de la Universidad de Berlín fue adoptado bajo una suerte de simbiosis liberal y federalizada (a partir de la implantación de la denominada Land Grant Act) en Estados Unidos, con el modelo anglo-americano. En su desarrollo, muy vinculado a la mecanización de la agricultura, después toma cuerpo en un modelo de diversificación con universidades de dos años, de cuatro años, colleges, community colleges, privadas y públicas y con las famosas universidades de la Ivy League que se presentan a sí mismas como “el” modelo de universidad de clase mundial, por mantenerse en la punta de los rankings internacionales más conocidos.

En el caso de Asia, la universidad surge con un fuerte componente de dominio de la política de Estado pero con basamentos histórico-filosóficos sustentados en el pensamiento de Confucio, y con una pedagogía de un fuerte contenido disciplinar-autoritario y de fomento en los valores morales, en el sentido de comunidad y de colaboración que se reproduce en las principales universidades nacionales de Japón, de China y de Corea, (particularmente porque son los polos de desarrollo más importantes) y que luego fueron adaptando de manera original rasgos de los modelos humboldtianos y luego estadounidenses.

En América Latina la universidad se estableció vinculada a la iglesia y luego adoptó, muy a su manera, el modelo napoleónico, profesionalizante y rígido. La tradición eclesiástica y de formación de elites fue rota por el movimiento estudiantil de 1918, para inaugurar el modelo sobre el cual (como ustedes

saben, después del movimiento reformista de Córdoba, Argentina), se expandió por toda América Latina y el Caribe, con principios como los de autonomía, el cogobierno, el extensionismo y con la obligatoriedad del Estado para garantizar el subsidio público, pero reproduciendo el modelo francés de formación de profesionales y de un currículo rígido y liberal.

Estos modelos fundacionales, se han reconfigurado, como se ha mencionado, desde los años noventa del pasado siglo, en sistemas de organización muy distinta a sus ejemplos clásicos. Así, por ejemplo, el modelo europeo, que es en su gran mayoría de tipo público y de Estado, con un fuerte componente de relación docencia-investigación-sociedad fue transformado, desde sus propias localidades y sus referentes de Estado-Nación, con la creación de Espacio Único Europeo de Educación Superior, también conocido como el proceso de Bolonia, a partir de 1999, después de los Tratados de Maastricht, que inauguran el paso de la Comunidad Económica Europea a la Unión Europea. El modelo anglosajón se adapta de manera genérica en esta misma perspectiva, y el modelo anglo-americano se vuelca de forma dominante en un modelo de capitalismo académico y de estratificación social y económica, y el modelo asiático adopta, a su manera, el corporativismo, la extrema mercantilización y sus cambios se orientan a reconstruir sus instituciones, otrora nacionales, en universidades de “clase mundial” (World Class Universities).

En el debate sobre los cambios actuales de las universidades, entonces, tenemos cuatro nuevos modelos que se encuentran en importantes procesos de reorganización. Así, en el caso del único modelo unitario que se ha conformado hasta la fecha, el de la Unión Europea, y que parte de los documentos signados en la Carta Magna de las principales universidades públicas de esa región, y que se empatan con los acuerdos interministeriales que fueron constituyendo los principales programas de convergencia e integración bajo el término de proceso Bolonia, se reconstituye el panorama universitario en un horizonte hacia el 2010 (Acuerdo de Lisboa). Esa sería la fecha en la que se consolidaría el modelo unitario y Europa como el centro de la producción del conocimiento científico mundial, pero no tuvo los resultados esperados, porque a partir de ese mismo año la región entra en una profunda crisis económica y financiera, pero también educativa y universitaria. La crisis que se manifestó en los acontecimientos políticos y económicos de Italia, de Grecia, en los movimientos separatistas en el País Vasco y sobre todo de Cataluña, en el referéndum en Escocia que casi ganan la autonomía por poco, en la crisis en España, de Portugal, en el cuestionamiento de la viabilidad de la zona euro y luego en la salida de Inglaterra (el famoso Brexit) de la Unión europea.

En ese contexto, las universidades más importantes y líderes de la comunidad se repositionan en la adopción de nuevas funciones que privilegian la investigación e incluyen como un nuevo componente de organización académica y gobernanza a **la innovación** (la llamada “tercera misión”) con una directa relación con el mercado y la sociedad. Es un modelo que ellos denominan de “universidades de investigación” (Research Universities), que se ponen en la vanguardia de la transformación incluso por encima de los acuerdos de Bolonia y de otros acuerdos intergubernamentales definidos por el Consejo Europeo. Destacan en estas iniciativas, por ejemplo, las universidades de investigación de Suecia, Dinamarca y Noruega (el denominado modelo nórdico) que sostienen que la investigación tiene que estar vinculada a la perspectiva del bienestar de esta subregión europea y tiene connotaciones muy importantes en términos de la transferencia de conocimientos hacia sus países en términos locales o subregionales. También surge el gran conglomerado de las universidades de investigación que está representado en la Liga de Universidades de Investigación Europeas (LERU, por sus siglas en inglés), que son las poderosísimas

veintitantas universidades de investigación, y que tienen la perspectiva de romper el modelo estatista o unitario en una lógica de redefinición de nuevas estratégicas. Entonces, ya no son universidades de docencia ni tampoco de investigación, sino de innovación, es decir las que articulan sus nuevas estructuras desde la sociedad y desde el mercado en el marco europeo las que lideran en esta región, y que también redefinen los proyectos de investigación sobre los cambios en el mismo currículo hacia la inter y la transdisciplinariedad y la producción y transferencia de nuevos conocimientos.

Por ello, se considera que la innovación no es simplemente una tercera misión sumada (para nuestra región sería la “cuarta”, porque en la tradición de las universidades latinoamericanas las funciones sustantivas son: docencia, investigación extensión o difusión de la cultura y por ello la innovación sería la “cuarta”). Para las universidades de investigación, la innovación se ha ubicado ahora como la punta y la prioridad de sus procesos de cambio y con ello se están redefiniendo las connotaciones sobre las cuales el modelo europeo, el modelo unitario, el modelo cooperativo, el Proceso Bolonia, se ha venido desconfigurando con connotaciones distintas, porque sub-regionaliza la perspectiva unitaria y vuelve a poner en manos de los Estados nacionales o a las redes y asociaciones las grandes decisiones sobre las reformas o los cambios que ocurren en Europa. Esas son transformaciones que además van muy pegadas a lo que es una gran crítica hacia el Modelo Bolonia por su falta de implementación y éxito, y porque también los críticos europeos han señalado que la supuesta “consolidación” del proceso Bolonia ha estado orientado más hacia la mercantilización y a la “americanización” de las universidades que a favor de la unidad y la integración.

Por su parte, el Modelo Angloamericano, como ustedes saben, se ha venido diversificando y estratificando, pero esa diversificación no ha significado la atención a una demanda social cada vez más amplia, sino a la de los destinos de los actores y sus intereses (stakeholders), que diferencian el tipo de instituciones de investigación o técnicas de acuerdo a las decisiones de las corporaciones o de los estados de la Federación, pero en donde la tendencia predominante fluctúa alrededor las grandes universidades en un modelo de Capitalismo Académico.

Es también en esta perspectiva de mercantilización y estratificación hacia dónde se orientan los antiguos modelos de Estado en Asia, como es el caso de China en donde la Asamblea Popular y el Partido Comunista, que son los que dirigen, planifican, reorganizan y cambian las universidades chinas más importantes, como las de Beijing, Fudan, Shanghai, Tianging, Chengdu (en donde se está creando una de las más importante ciudades de la ciencia en ese país), y sus tradicionales y poderosos institutos nacionales de ciencia. Además, han establecido procesos de fusión entre sí y puesto en marcha procesos de transformación para la construcción de 100 “universidades de clase mundial” con la clara perspectiva de formar a los líderes del mundo. Así lo plantean con toda claridad: formar a los líderes para dirigir la economía y la geo-política del planeta.

Por ejemplo, Japón ha adoptado el mismo concepto de World Class University, y durante el periodo del Primer Ministro Abe (recién asesinado) se redujo anualmente, por ley, el 1% del presupuesto del Estado para las universidades otrora nacionales en una gran transformación que elimina en la práctica ese estatus y las definen ahora como “corporaciones”. Así las universidades imperiales como la de Tokio, las de Kioto, Tohoku, Hokkaido, Osaka, entre otras, antes universidades de gran prestigio en este país e, incluso referentes de estatus social por sus niveles de eficiencia, disciplina, de formación generalista de profesionales en Japón, se han mutado en empresas corporativas. Y desde su lógica, esto ha supuesto una mayor autonomía para ellas, es decir un concepto distinto al nuestro porque

para la política pública y universitaria japonesa autonomía significa de forma dominante “autonomía financiera”.

Lo mismo está pasando en Corea que ha adoptado el modelo de Universidad de Clase Mundial, pero con una estrategia distinta a la de China o Japón, porque parte de la redefinición de los modelos universitarios desde lo local para desarrollar innovaciones tecnológicas de mercado, para crear primero una capacidad de fuentes de trabajo, innovación, nuevos productos de impacto social, y con ello potenciar lo regional, lo nacional y después lo internacional. Esta estrategia ha sido muy exitosa para el posicionamiento mundial y competitivo de Corea, y también los ha colocado en los rankings universitarios, liderados por la emblemática Universidad Nacional de Seúl, pero mantiene la tendencia a la mercantilización, a la privatización, por la reducción de los recursos del Estado y la consecución de la innovación como tercera “misión” de la universidad, en la perspectiva de conseguir los recursos, que se eliminan del subsidio público, con la venta de servicios a las transnacionales, o a las compañías locales, regionales, nacionales o internacionales. Además, promueve con un gran desarrollo de la internacionalización, de captación de capital humano para sus universidades, tanto de estudiantes como de profesores.

A diferencia de estos modelos, los del modelo de investigación, o el modelo de capitalismo académico y de universidades de clase mundial, hay otros dos modelos que se destacan en América Latina: uno es el que hemos definido como de bien público social, de derecho humano y de alta responsabilidad y vinculación con la sociedad, que adoptan nuestras universidades públicas nacionales. El otro modelo, de creciente y muy destacado proceso de privatización y mercantilización, en su gran mayoría con fines de lucro y de una organización académica de muy baja calidad, tanto por su cobertura como de sus funciones sustantivas. Este último modelo no ha promovido, a pesar de sus enormes ganancias, la investigación y mucho menos la innovación o la extensión y difusión de la cultura. Estas últimas funciones predominaron durante el periodo napoleónico de universidad en la mayoría de nuestros países, bajo la cobertura de un sistema público de educación superior, por la enorme influencia democrática del movimiento reformista y de autonomía universitaria que prevaleció durante más de un siglo en la región, como se presenta en los sistemas de Argentina, Uruguay, México, Bolivia, Cuba, Centroamérica o Venezuela. Esto se expresa, sobre todo, en el conglomerado de lo que hemos caracterizado como de Macrouiversidades Públicas, en donde ha predominado la más alta concentración de la investigación nacional y regional, y porque son las instituciones que producen la gran mayoría del conocimiento de ciencias y tecnologías y que destacan por su contribución al conocimiento en redes y son el puntal de las más diversas asociaciones subregionales y regionales. Estas son las universidades que cuentan con el mayor nivel de acceso social, (con excepción de Brasil, Colombia, Ecuador o Perú en donde predominan las universidades privadas), y porque son, en su gran mayoría, las universidades que tienen el referente principal de las relaciones entre el Estado y la Sociedad por su contribución cultural y en la vida pública de nuestros países y del mundo. Son Macrouiversidades, porque cuentan con poblaciones estudiantiles de entre 60 mil y más de 300 mil estudiantes, con decenas de miles de académicos y de trabajadores no-docentes, en las que se han feminizado las matrículas y han desarrollado los más importantes proyectos de vinculación con las comunidades locales, con las poblaciones más marginadas y cuentan con la extensión de la cultura y de la protección del medio ambiente como ninguna otra.

En las macrouiversidades latinoamericanas, a diferencia de las de otras regiones del mundo, se cuenta con una gran cobertura, con el quehacer de una investigación comprometida, de gran vinculación con los problemas nacionales (no como lo quisiéramos) en donde se desarrolla una importante capacidad de protección del medio ambiente y de relación con la identidad nacional y regional, y porque también éstas universidades tienen centros de biodiversidad, institutos de meteorología, centros de sismología, de desastres naturales, de humanidades y ciencias sociales, de interculturalidad y sustentabilidad, y porque además son universidades muy complejas porque son copartícipes de la vida política y social de cada uno de nuestros países, y siempre de forma muy proactiva y propositiva, desde la plena vigencia de su autonomía institucional.

Pero ahora las compañías, los proveedores transnacionales y los procesos de privatización y mercantilización, han conmocionado a este modelo y lo han reducido en sus capacidades, teniendo en contra a los gobiernos que atacan la autonomía como en Brasil, de manera fascitoide, brutal, con increíbles y repulsivas acciones de designar rectores, de contraer recursos, de reducir las capacidades de posgrado y de alterar la vida autonómica de las comunidades, inclusive con sanciones legales insólitas. En contraste, en otros países, como en Argentina o en México, se presentan iniciativas en donde se están generando nuevas perspectivas, en un ambiente progresista, con una nueva Ley Federal o en su iniciativa, que propone la universalización de la educación superior, su obligatoriedad y gratuidad y su contenido de bien social. Asimismo, se controla o regula la tendencia hacia la mercantilización, con las llamadas “universidades de garaje”, que son la máxima expresión de la visión de una educación como mercancía, de lucro desmedido, con una muy negativa deformación en las perspectivas y en los proyectos de vida de las/los estudiantes, porque otorgan títulos sin calidad o ni siquiera otorgan títulos con reconocimiento social, porque su tarea es sólo venderlos.

Esta transformación en nuestro modelo es sobre lo que debemos reflexionar, con la lógica de preservar la orientación fundamental de las macrouiversidades públicas, las que a pesar de sus muchos problemas financieros, de crecimiento, de saturación, conforman el liderazgo social e interinstitucional en nuestra región. Para poder realizar las transformaciones que requerimos y necesitamos de manera urgente, por encima del aún vigente modelo napoleónico, muy profesionalizante, y para hacer frente a ese modelo que se reproduce de manera muy alarmante de universidades privadas y públicas de docencia, en donde no se hace investigación, no hay difusión de la cultura y se reproduce el profesor que dicta cátedra y que es parte de la muy extendida precarización laboral del magisterio.

Tenemos así este espectro complejo de tendencias que han sido profusamente analizadas en la cantidad y calidad de documentos que fueron editados y presentados desde antes y durante la CRES-2008 y luego en la III Conferencia Regional de Educación Superior de 2018, con sede en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

En lo que ha sido parte de este debate, que lleva más de una década, se ha puesto como referencia la idea de que el modelo unitario cooperativo o integracionista europeo es la pauta para seguir, porque ciertamente se presenta como un modelo intergubernamental que pudo desarrollar programas unitarios de integración muy exitosos. Sin embargo, por más que se ha intentado imponer la copia de ese modelo europeo, en América Latina tenemos un proceso de integración poco comprendido, de perspectivas de integración que no ocurren en ninguna otra región. Acá, tenemos modelos de integración con redes, asociaciones, eventos de gran participación y de gran calado, como

las jornadas de reflexión sobre educación superior donde participan la gran mayoría de representaciones universitarias de todos los países de la región, y que se han llevado a cabo durante años, con la participación de redes de colaboración, de cooperación solidaria, de integración, de articulación de buenas prácticas o de experiencias colegiadas con un alto nivel de responsabilidad social y que, de repente, no los vemos como procesos de integración, cuando sí lo son y los tenemos que defender porque sí nos hemos metido al “tú por tú” con regiones que tienen estas perspectivas, pero que las nuestras alcanzan niveles de producción de conocimiento y de transformación e innovación muy importantes. Como ejemplos, podemos dar cuenta de lo que ha sido la creación de decenas de nuevas universidades en Argentina y de las universidades creadas durante el gobierno de Lula en Brasil; las tres universidades bolivianas de los tres grandes polos indígenas interculturales; las cincuenta y tantas universidades politécnicas y tecnológicas, así como otras públicas locales en México; las cuatro nuevas universidades emblemáticas que se crearon en Ecuador durante el gobierno de Correa, y otras más en Colombia, en Perú, en Uruguay o en Paraguay, así como de otras universidades que se han transformado, que han innovado y redefinido sus propias plataformas organizativas desde marcos de colaboración o de curriculum que pusieron en el centro su responsabilidad social y comunitaria, la interdisciplina, la transdisciplina o la interculturalidad. Entonces, estas iniciativas tan importantes no las valoramos como debiéramos, cuando se han desarrollado en universidades públicas con un claro sentido de transformación social, de cobertura amplia hacia sectores de bajos ingresos desplazados, y en donde hay que hacer un gran esfuerzo todavía por ampliar los niveles de incidencia social de los conocimientos que producimos, y porque tenemos que discutir aún más respecto de una agenda de transformación e integración que no ha sido lograda.

Y ésta ha sido nuestra daga clavada en la espalda: logramos declaraciones de gran impacto y muy representativas, pero cuando tratamos de concretar el asunto en un plan de acción unitario y de reflexión colaborativa e integracionista nos salimos de las conferencias y de los grandes acuerdos y se nos olvida que tenemos que empezar a articular todo lo que se ha suscrito. Lo máximo que se logró después de la CRES-2008 fue la creación del Espacio de Encuentro Latinoamericano de la Educación Superior (ENLACES) que sigue funcionando, afortunadamente, aunque creo que hay que reforzar su visión con una mayor representación unitaria e integracionista, con todo y que de por sí ya concentra una gran cantidad de redes y asociaciones.

Está claramente definido que nuestro trabajo académico debe tener una incidencia social directamente relacionada con los actores comunitarios, indígenas, con una visión intercultural de amplia vinculación para la superación de los grandes problemas nacionales. Ahí tenemos un conjunto de elementos que hay que empezar a redefinir en el marco de nuestro plan de acción que después de la Conferencia Mundial tenemos que seguir reflexionando y construyendo. Por ejemplo, ¿qué entendemos por innovación?. En la perspectiva de otros modelos, que ya he señalado, la innovación está directamente relacionada con el mercado. Este es un paradigma sobre el cual se han volcado las universidades de investigación y sobre todo el Modelo Asiático de Universidades de Clase Mundial, pero para nosotros la innovación significa directamente involucrarse con las problemáticas nacionales y regionales fundamentales, mucho más alejadas de una simple relación mercantilista o sujeta a valoración de los rankings internacionales. En cuanto a la transdisciplina seguimos teniendo modelos muy vinculados a esquemas tradicionales disciplinares de fragmentación del conocimiento. Es preciso avanzar hacia estructuras curriculares de complejidad y de transdisciplinariedad, porque la complejidad social, económica, cultural y artística, que hoy se requiere en los procesos formativos

y cognitivos, precisa de visiones mucho más articuladas para la construcción y desarrollo de proyectos de gran calado, de estrategias nacionales sostenidas en la colaboración solidaria y la articulación de saberes y de relacionamiento de nuevas visiones metodológicas, epistémicas e interculturales para orientar nuevas perspectivas de transformación social, económica, científica, humanística y tecnológica.

Otro tema vigente es qué vamos a hacer con el cambio de los modelos presenciales hacia el uso de nuevas tecnologías, que se nos presentó durante el confinamiento de la pandemia. En las universidades de los modelos asiático, europeo y norteamericano no fue igual el impacto que tuvo la relación de aulas o de ciclos escolares con las nuevas tecnologías institucionales. No es lo mismo el impacto del COVID en las universidades de estos países, con lo que se presentó en las nuestras. En otros países no se produjo tanta desigualdad como sí se vio en nuestra región. Aquí los niveles de ampliación de la brecha de desigualdad e inequidad, con la aplicación generalizada de los modelos mixtos-institucionales ha sido muchísimo más grande, cuando de por sí ya lo era la inequidad dentro de la educación superior. No ocurrió lo mismo en otros países donde la capacidad para tener tablets, mayor conectividad, cursos de manejo de tecnologías, o computadoras para todos, no tuvo tantos problemas como aquí, por lo que hay que reflexionar al respecto. La tecnología llegó para quedarse en nuestras universidades, así como las plataformas a distancia y los esquemas de aula virtuales, invertidos o híbridos. Pero estos tienen que ser redefinidos desde el bien público y social y no quedarnos solo apoyando a las grandes transnacionales a las que estamos comprando plataformas de uso y manejo de muy alto costo. Los latinoamericanos podemos ponernos de acuerdo, de forma cooperativa, para hacer un software o plataformas regionales con las capacidades de ciencia y tecnología que ya contamos para generar un software gratuito y de acceso abierto, de acceso a la información de forma abierta, de combinación de acceso a bibliotecas, de macrodatos para todas las universidades de bien público, con dispositivos que podamos hacer desde la perspectiva más conveniente y más adaptable a los requerimientos sociales, y con las posibilidades que nos puede permitir la educación a distancia para llegar a sectores desplazados.

Hay un tema de definición de currícula, sobre el que no voy a profundizar, y sobre el que necesitamos reflexionar: el paso de nuestra educación tradicional libresca, muy metida en la copia, la repetición, hacia modelos de aprendizaje para toda la vida y sobre todo de conciencia crítica, de capacidades integrales, de investigación colaborativa y de desarrollo de mejores posgrados y de investigación con incidencia social. Obviamente, todo esto tiene que ver con la formación de nuestros profesores, de nuestros investigadores y con la redefinición de la gobernanza, de la democratización, de la legitimidad comunitaria y de la autonomía en el marco de los procesos de transformación que deben ser dirigidos fundamentalmente por los actores de nuestras universidades. Nosotros sabemos que en la universidad hay gobernabilidad muy restringida para fines de democratización. Las transformaciones en las universidades tienen que ver con procesos de democratización y de empoderamiento de actores como, por ejemplo, las mujeres, que ha sido muy fuerte en América Latina, y de los actores que hoy están apareciendo como profesores de medio tiempo o tiempo parcial que se han reorganizado desde su precariedad laboral. Esto redefine los marcos sobre los cuales los gobiernos, desde la perspectiva de la autonomía, tienen que resolver con la más amplia participación de nosotros mismos.

Preveo que vamos a tener una avalancha en los próximos años de conceptos y políticas que van a defender la idea de que la Universidad es un “bien público global”, tal y como se presentó en la III CMES de la UNESCO, celebrada el pasado mes de mayo de 2022 en la ciudad de Barcelona, Cataluña. Lo que quiera que ese significado medio ambiguo signifique, nosotros decimos: la educación superior es un bien público, es un derecho humano, una responsabilidad de los estados garantizar este derecho, aunque también hay que mostrar las perspectivas de investigación, de conocimientos unitarios de redes y su pertinencia, y porque como nunca antes tenemos que mantenernos lo más unidos posibles porque vamos a tener una avalancha de posicionamientos de otras regiones y gobiernos a favor de la privatización y la mercantilización, que es un modelo ya dominante a nivel mundial, y porque nosotros estamos en la otra cara de la moneda.

Tenemos que mantener nuestro principios y tareas y mantener nuestras declaraciones, posicionamientos y reclamos diciendo que no hay regiones que se deban quedar atrás; que tenemos que abrir los conocimientos, las patentes, la propiedad intelectual para el conocimiento mundial frente a problemas mundiales como el calentamiento global, la destrucción del planeta, en contra de las grandes corporaciones que concentran las vacunas en contra de millones de personas por una ganancia brutal y absurda. Tenemos que redefinir los marcos financieros y que los ricos siempre paguen más, porque se llevan ganancias extraordinarias y esto tiene que volcarse hacia la población y su bienestar, y hay que redefinir los marcos políticos y económicos para un desarrollo sostenible y a favor de las comunidades más marginadas y de países que estamos haciendo grandes esfuerzos por transformar nuestros sistemas educativos, y que debemos, por supuesto, hacer los reclamos necesarios para que la gobernabilidad y la división internacional de conocimiento sea revertida en contra de la mercantilización y a favor del bien público.

Muchas gracias.

Sobre el autor

Axel Didriksson Takayanagui es Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Universidad Nacional Autónoma de México. Presidente para América Latina y el Caribe de la Global University Network for Innovation (GUNI). Coordinador de la Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional” (desde 1995 la fecha). Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC). Director del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-ISSUE). Miembro del Consejo Consultivo de la Universidad para la Integración Latinoamericana (UNILA, Foz de Iguazú, Brasil). Fundador y Coordinador de la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe (1999-2007). Fue investigador invitado por el Institute for Developing Economies (IDE) de Japón, por la Universidad de Barcelona, España, y por la Universidad de Leuven, Bélgica, y realizó estancias de trabajo académico en China, Corea, Suecia, Dinamarca, Noruega, Argentina, Ecuador, Brasil y Costa Rica. Investigador invitado y becario del Instituto Sueco en la Universidad de Estocolmo, del Programa Fulbright, en la Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY), y de la Sociedad Japonesa para la Promoción de la Ciencia, en el Instituto de Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación de Japón.

ORCID: orcid.org/0000-0002-0766-9829