



Algunas reflexiones acerca de los nuevos desafíos de la educación superior¹

Some thoughts on the new challenges of higher education

Algunas reflexões sobre os novos desafios do ensino superior

Alejandra Capocasale Bruno.
ORCID: 0000-0002-8538-5717¹

¹ Área Sociológica, Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública. Escuela Universitaria Centro de Diseño, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República.

Contacto:

alecapocasale@gmail.com

Recibido: 14-7-23

Aceptado: 22-2-23

Resumen

La educación superior es un eslabón clave en una sociedad que tiene entre sus fines últimos la educación como bien social y público en tanto derecho. En estas instituciones los sujetos educandos desarrollan pensamiento autónomo de forma crítica a partir de la construcción de un pensar problematizador ligado a las realidades en que viven y con las que conviven cotidianamente. Se brinda a los sujetos la oportunidad de plantear interrogantes antropológicas, sociales, culturales, artísticas, políticas, éticas y económicas vinculadas a su ser en el mundo. Desde inicios del siglo XXI, en América Latina se vienen cumpliendo estos procesos en las instituciones de educación superior. Nuevas generaciones de jóvenes latinoamericanos han ingresado a la educación superior por primera vez en su historia familiar. De esta forma, la educación superior se ha ido transformando en un espacio educativo donde se logra plasmar una nueva forma escolar democrática e inclusiva como proyecto social y colectivo. No obstante estas finalidades intrínsecas de la educación superior por las que se ha venido trabajando, a partir de los escenarios de pandemia que eclosionan en América Latina (y el mundo) a partir del año 2020, encuentran un nuevo desafío: ¿cómo continuar trabajando en clave de socialización inclusiva cuando las condiciones de los contextos socioeducativos parecen estar agudizando las inequidades? En este sentido, se presentan algunas categorías analíticas clave como eje del trabajo pedagógico en la educación superior en América Latina para continuar con el proceso democratizador de la socialización inclusiva aun en escenarios de pandemia.

Palabras clave: educación superior, socialización inclusiva, pandemia.

1 Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Abstract

Higher education is a key link in a society that has among its ultimate goals education as a social and public good as a right. In these institutions, students develop their autonomous thinking in a critical way from the construction of a problematic way of thinking linked to the realities in which they live and coexist on a daily basis. Subjects are given the opportunity to raise anthropological, social, cultural, artistic, political, ethical and economic questions related to their being in the world. Since the beginning of the 21st century, Latin America has been carrying out these processes in higher education institutions. New generations of young Latin Americans have entered higher education for the first time in their family history. In this way, higher education has been transformed into an educational space where a new democratic and inclusive form of schooling as a social and collective project can take shape. However, these intrinsic purposes of Higher Education for which we have been working, from the pandemic scenarios that are emerging in Latin America (and the world) since the year 2020, find a new challenge: how to continue working in the key of inclusive socialization when the conditions of socio-educational contexts seem to be exacerbating inequities? In this sense, some key analytical categories are presented as the axis of pedagogical work in higher education in Latin America to continue with the democratizing process of inclusive socialization even in pandemic scenarios.

Keywords: higher education, inclusive socialization, pandemic.

Resumo

O ensino superior é um elo fundamental numa sociedade cujo objetivo último é a educação como um bem social e público como um direito. Nestas instituições, os estudantes desenvolvem o seu pensamento crítico autónomo através da construção de uma forma de pensar problemática ligada às realidades em que vivem e coexistem no dia-a-dia. Os sujeitos têm a oportunidade de levantar questões antropológicas, sociais, culturais, artísticas, políticas, éticas e económicas ligadas ao seu estar no mundo. Desde o início do século XXI na América Latina, estes processos têm vindo a ter lugar em instituições de ensino superior. Novas gerações de jovens latino-americanos entraram no ensino superior pela primeira vez na sua história familiar. Desta forma, o ensino superior transformou-se num espaço educativo em que uma nova forma democrática e inclusiva de escolarização está a tomar forma como um projeto social e coletivo. No entanto, estes objetivos intrínsecos do ensino superior para os quais temos vindo a trabalhar, a partir dos cenários pandémicos que têm vindo a surgir na América Latina (e no mundo) desde 2020, enfrentam um novo desafio: como continuar a trabalhar em termos de socialização inclusiva quando as condições dos contextos socioeducativos parecem estar a agravar as desigualdades? Neste sentido, algumas categorias analíticas chave são apresentadas como um eixo de trabalho pedagógico no ensino superior na América Latina, a fim de continuar com o processo de democratização da socialização inclusiva mesmo em cenários pandémicos.

Palavras-chave: ensino superior, socialização inclusiva, pandemia.

Introducción

Este artículo presenta la posibilidad de un enfoque de la educación superior en clave de socialización inclusiva en los escenarios de pandemia y pospandemia nacional, regional e internacional. Se puede hacer referencia a una pandemia a nivel contextualizado con carácter planetario que data de noviembre de 2019 por el coronavirus (coV) y que genera la enfermedad covid-19. Este gran desafío sanitario para todo el sistema social planetario se enmarca dentro de un modo de producción capitalista globalizado que continúa vigente como modelo

hegemónico a nivel económico, social, político y cultural. En la línea teórica de Beck (1998) se considera relevante la distinción entre globalismo y globalización como forma de desenmascarar la presentación de un enfoque del concepto de globalización en tanto unívoco y vinculado a lo estrictamente territorial político-social enmarcado en el proyecto del Estado nacional de la primera modernidad. En este sentido, se toma de Beck (1998) el concepto de globalismo en tanto una concepción que supone la sustitución de los intereses sociopolíticos del quehacer político estatal por los intereses económicos de un mercado mundial teñido por la ideología del liberalismo. En cuanto a

la globalización, Beck (1998) explica que esta implica los procesos por los cuales los Estados nacionales soberanos se interrelacionan con y a través de actores transnacionales de naturaleza variada, lo que da lugar a nuevos vínculos y espacios sociales transnacionales en los que emergen las culturas locales. Este es el actual contexto en el que América Latina y el Caribe están insertos. En este sentido, no se puede continuar pensando lo educativo, y específicamente la educación superior, desde las ciencias sociales dentro del marco de los Estados nacionales de la modernidad. Según Beck (2004), se requiere conceptualizar de forma cosmopolita desde un punto de vista teórico, metodológico

y organizativo. Cabe aclarar que esto no significa que los Estados nación hayan desaparecido. Lo que ocurre es que han cambiado su estructura, funciones y papeles a nivel micro- y macrosocial. A partir de esta nueva realidad social tiene total vigencia la categoría social de Castells (2009) de sociedad red:

... un enfoque más constructivo para comprender el proceso de cambio histórico consiste en conceptualizar una nueva forma de sociedad, la sociedad red, formada por configuraciones concretas de redes globales, nacionales y locales en un espacio multidimensional de interacción social. Propongo la hipótesis de que las configuraciones relativamente estables construidas en las intersecciones de estas redes pueden constituir los límites que podrían redefinir una nueva “sociedad”, teniendo en cuenta que dichos límites son altamente volátiles por el cambio constante de la geometría de las redes globales que estructuran las prácticas y organizaciones sociales. (p. 44)

Lo global del capitalismo tiene como característica central el trascender fronteras con una manifestación a nivel local de forma simultánea. Esto le posibilita al sistema de producción vigente su continua reproducción y fortalecimiento. De esta forma, iniciada la década del veinte del siglo XXI, dentro de cada contexto local, ubicado globalmente, está instalada una estructura social moderna occidental en permanente cambio —que se ha caracterizado como acelerado, cíclico e irrefrenable que tiñe tanto el contexto global como los contextos locales—. Lo local y lo global (*glolocal*) comienzan a reconstruirse desde estos nuevos escenarios que alcanzan sin lugar a dudas los sistemas educativos contextualizados.

La educación superior ante este nuevo escenario

En particular, el sistema educativo se encontró con esta nueva realidad

sociopolítica-económica producto de un proceso de globalización vigente que va tiñendo todas las políticas educativas nacionales y sus manifestaciones a nivel microinstitucional. No resulta suficiente dar cuenta de un proceso de adaptación a esta nueva realidad glolocal en las instituciones educativas. Los procesos de socialización tradicionalmente conceptualizados como socialización primaria y secundaria no están resultando adecuados para comprender lo que está ocurriendo en estos nuevos escenarios de pandemia y pospandemia. La crisis sanitaria ha teñido —sin pedir permiso— todas las instituciones educativas latinoamericanas. Ha alcanzado a la educación superior institucionalizada. La socialización, en su acepción tradicional, no logra dar cuenta y menos aún ser explicativa ni interpretativa de los procesos que hoy en día se viven cotidianamente en las instituciones educativas de educación superior de América Latina y el Caribe.

No cabe duda de que las instituciones son la base material y simbólica del entramado socioeducativo que se manifiesta en los sistemas educativos contextualizados. Las instituciones de educación superior no son ajenas a esto. Dentro de ellas se dan procesos de socialización que suponen vínculos de socialización y de sociabilidad que van entretejiendo las potenciales funciones sociales de los jóvenes en los distintos sistemas sociales locales. Estas posibles funciones sociales que se van construyendo entre y con los actores sociales vinculados a estas instituciones de educación superior van generando el gran entretejido de roles sociales que se van constituyendo en formas de expresión social de las relaciones humanas emergentes de las prácticas educativas institucionalizadas.

Un aspecto a subrayar es que el capitalismo, de la mano de la globalización del siglo XXI, poco a poco ha ido desdibujando al sujeto humano como tal en cuanto centro de las prácticas educativas. En los escenarios de pandemia y pospandemia actuales, las interacciones sociales producto de las prácticas educativas institu-

cionalizadas se han ido convirtiendo en expresión de un vacío que refleja los procesos de deshumanización. Su expresión extrema son las relaciones sociales exclusivamente mediante encuentros virtuales. La casi exclusiva mediación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como forma de contacto entre los sujetos ha ido desarticulando los procesos de socialización institucionales que se fortalecen en los encuentros cara a cara. A este proceso de cuasidestrucción vincular se le suman los procesos de fragmentación social y de exclusión que se han visto agudizados por los “encierros” generados con relación a las emergencias sanitarias nacionales. Se podría afirmar que las prácticas educativas se han ido vaciando lentamente de su razón de ser como espacio de reconocimiento de la condición humana. Las instituciones de educación superior no son ajenas a este proceso. En la actualidad han pasado a ser un espacio de reflejo de un proceso social de profundización de un amplio repertorio de desigualdades socioeconómicas, étnicas, territoriales y de género. A su vez, se ha generado un proceso de reproducción que se expresa en nuevos procesos de segmentación educativa visibles en el quehacer educativo cotidiano.

El resultado de lo antedicho: un sujeto de derecho al que poco a poco la educación superior latinoamericana desde fines del siglo XX le fue abriendo espacios de acceso a su derecho humano a este nivel educativo y que, desde el nuevo contexto de pandemia regional, comienza a encontrar instituciones que tienen nuevas exigencias vinculadas al acceso y manejo de las TIC.

Cabe recordar, en este contexto, que la democratización del acceso a la educación superior y el garantizar la permanencia de los estudiantes dentro de las instituciones de este nivel educativo es un derecho humano vigente. Esto exige casi de forma urgente repensar los formatos institucionalizados en la educación superior. Algunas interrogantes emergen fuer-

temente como guías de reflexión-acción en este contexto de pandemia y pospandemia regional: ¿todos pueden acceder a las instituciones de educación superior? Si lo hacen, ¿en qué condiciones educativas, sociales, económicas y culturales? Al ingresar, ¿cómo los reciben estas instituciones? ¿De forma igualitaria? ¿Les brindan garantías en cuanto a las posibilidades materiales y no materiales vinculadas a los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual? ¿Se abre para cada uno de los estudiantes un nuevo proceso de socialización vinculado a la educación superior como espacio socioeducativo de construcción de potenciales y futuras funciones sociales? ¿Hasta qué punto el acceso a la educación superior garantiza que el sujeto educando logre religar con el nuevo mundo que lo rodea? ¿De qué forma las prácticas educativas institucionalizadas en la educación superior lo conectan y vinculan con un mundo que da cabida a los conceptos que son la base de procesos de democratización: derechos humanos, inclusión y justicia social? ¿En la educación superior se abre el sentido de una solidaridad social acorde a los tiempos de pandemia que dan cuenta de un nuevo mundo mediado por las TIC?

Los Estados nacionales latinoamericanos, en tanto agentes sociales activos, tendrían que tener y sostener en el tiempo entre sus objetivos centrales las interrogantes planteadas como centrales en sus políticas educativas nacionales. La educación superior requiere una reconceptualización urgente de sus prácticas educativas, por lo tanto de los procesos de socialización que contienen y desarrollan. Se requiere comprender cabalmente lo que Operti (2019) señala como uno de los atributos centrales de sistemas educativos fortalecidos:

... la centralidad de la educación está configurada por las alumnas y los alumnos como protagonistas, reguladores y responsables de sus aprendizajes y por las y los docentes como efectivos orientadores y animadores del alumnado y de sus

procesos de aprendizaje. Sistemas educativos robustos se preocupan por que sus diferentes partes apoyen efectivamente a alumnos y docentes. Los organigramas de los ministerios de Educación deben partir de estos dos actores centrales y no tanto de entramados institucionales que muchas veces pueden hacer perder de vista lo medular de la educación, que es forjar el educar y el aprender bajo una visión unitaria y robusta. (p. 19)

Si se comprende este sentido y atributo que también compete a la educación superior, los Estados nacionales latinoamericanos pueden iniciar una configuración socioeducativa hacia políticas educativas en clave de socialización inclusiva en escenarios de pandemia. No resulta suficiente expresar el deseo colectivo de la vuelta a la presencialidad como herramienta para la recuperación del sentido humanizador-humanizante de la educación superior. Se requiere la construcción de una política educativa que vaya generando un entramado de inclusión y justicia social de una nueva democracia para este nuevo contexto socioeducativo global que requiere tener como eje de reflexión y de acción a los y las estudiantes, sus contextos socioeconómicos culturales y los nuevos escenarios locales de referencia.

La necesidad de generar una nueva socialización inclusiva

Cuando De Sousa Santos (2020) se pregunta: “¿Qué conocimiento potencial proviene de la pandemia de coronavirus?” (p. 19), lleva de la mano al educador a hacerse un sinnúmero de preguntas. No cabe duda alguna de que los contextos son condicionantes de la realidad socioeducativa tanto a nivel local como global. En la educación superior coexisten distintos tipos de currículos, dispositivos de enseñanza y de aprendizaje, estrategias didácticas y hasta un vocabulario que articula toda planificación didáctica. Los dispositivos materiales y simbó-

licos van gestando culturas escolares que son producto de hibridaciones entre el interior y el exterior de las instituciones. Todos estos dispositivos que se han ido cambiando y reconfigurando en lo espaciotemporal en los actuales escenarios de pandemia están dispuestos para su revisión. El mundo de las TIC y de la enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual como modelo hegemónico los cuestiona, los interpela y los critica con gran énfasis. Desde fuera de las instituciones de educación superior se cuestiona si quienes egresen realmente estarán formados para el mundo material real. Ahora bien, el objetivo central de este artículo no es este — si bien sin duda es de alta relevancia—, sino llegar a comprender que la educación superior ha sufrido un gran retroceso en cuanto al proceso de democratización de su formación como derecho humano. Al decir de De Sousa Santos (2020), parece que la pandemia nos ha cegado del sentido de ciertas instituciones:

Los debates culturales, políticos e ideológicos de nuestro tiempo tienen una extraña opacidad que se deriva de su distancia de la vida cotidiana de la gran mayoría de la población, los ciudadanos comunes, “la gente de a pie”, como dicen los latinoamericanos. En particular, la política, que debía mediar entre las ideologías y las necesidades y aspiraciones de los ciudadanos, ha renunciado a esta función. El único rastro de esa mediación se observa en las necesidades y aspiraciones del mercado, ese mega-ciudadano formidable y monstruoso que nadie jamás vio, tocó ni olió, un ciudadano extraño que solo tiene derechos y ningún deber. Es como si la luz que proyecta nos cegase. (p. 31)

Pareciera que el estudiante de educación superior solo ha pasado a ser parte de estadísticas nacionales y ya se ha olvidado la importancia de su papel social. Los jóvenes requieren la atención del mundo adulto y requieren de forma urgente la construcción de un proceso de socialización inclusiva vinculado a la educación supe-

rior. Se requiere continuar desarrollando la socialización tradicional que implica promover el desarrollo de la personalidad de los sujetos, colaborar a la adaptación individual al medio de pertenencia mediante la transmisión de conocimientos, valores, normas e incluso el buen manejo del lenguaje, entre otros. La educación que se presenta como un fenómeno histórico y situado requiere continuar en las instituciones de educación superior con esta socialización básica. No cabe duda alguna de que todo sistema educativo está conformado por instituciones educativas, legislación educativa, actores sociales involucrados y muchos componentes más que son de naturaleza real-abstracta. Lo educativo no tiene cualidad de entelequia. El sistema educativo forma parte de una estructura social que se reproduce y perdura en el tiempo. Si la etimología del término *pandemia* supone del griego πανδημία, de παν, *pan*, ‘todo’, y δῆμος, *demos*, ‘pueblo’, expresión que significa ‘conjunto del pueblo’, entonces se está haciendo un recorrido contrario a este sentido en la educación superior. Cuando Dewey (1971) expresa que la educación a través de la comunicación genera que la sociedad continúe existiendo pues es la que construye y reconstruye el todo social, cabe recordar (nuevamente) que todos los jóvenes tienen el derecho humano a la educación superior, y la modalidad presencial y/o virtual de enseñanza y aprendizaje con todas sus implicancias no tendría que ser un obstáculo. El medio no puede ser el obstáculo para el fin. El fin tiene que ser consistente con los medios y estos tienen que colaborar a su logro. La socialización inclusiva necesita de un proceso de reflexión profunda para que los requerimientos materiales y no materiales que suponen la enseñanza y el aprendizaje con las TIC estén disponibles para todos y todas en las instituciones de educación superior. No cabe duda alguna de que el aporte de Meirieu (2004) es aplicable a estos escenarios actuales de pandemia que llegan a los sistemas educativos. Él entiende que en las prácticas

educativas se da un proceso de transmisión de saberes esenciales para que los sujetos se integren a los mundos a los que pertenecen. Si esto se piensa en clave de educación superior se puede afirmar que los jóvenes se integran al mundo adulto interrogándolo, y de esa forma van desarrollando pensamiento autónomo y crítico. En las instituciones de educación superior los jóvenes se pueden llegar a religar consigo mismos, con sus interrogantes ontológicos y antropológicos, su ser-y-estar-en-el-mundo, entre otros aspectos. El acceso democrático a las instituciones de educación superior y la garantía de su permanencia en estas a partir de una socialización inclusiva son de mucha relevancia pues abren las puertas a nuevas oportunidades de ser-y-estar-en-el-mundo. A su vez, las interacciones sociales que tienen como base las relaciones sociales se van gestando intra- e extrainstitucionalmente pues se inscriben en flujos que ligan-desligan-religan a los sujetos con ellos mismos, sus contextos y los otros. De esta forma los sujetos se construyen y reconstruyen constantemente en una sociedad signada por una pandemia que les exige continuamente tomar decisiones sobre la base de la incertidumbre y el cambio constante y acelerado.

Sin duda, la forma escolar en la educación superior va generando una cartografía de lazos sociales producto de los encuentros y desencuentros sociales. Si no se logra el acceso y la permanencia en clave de socialización inclusiva, las instituciones de educación superior pueden llegar a convertirse en lo que Augé (1998) denominó *no lugares*: espacios de tránsito en los que el sujeto no siente compromiso ni ligazón alguna. La emergencia sanitaria global en pandemia puede llegar a ser el “golpe” negativo para que esto ocurra. En este sentido, y con esta misma preocupación, Korinfeld (2013) escribe: “Para dar cuenta de ese desafío, el de la Escuela por sostenerse como ‘un lugar’, proponíamos una suerte de ‘antídoto’: generar un espacio suficientemente subjetivizado y relativamente operativo, toman-

do una expresión acuñada por René Kaës (1989)” (p. 2). La subjetividad atravesada por lo histórico situado que supone a los sujetos y su relación con sus contextos. Las instituciones de educación superior tendrían que dar cuenta de esta salida al mundo desde una mirada aprendida de oportunidades presentadas, justicia social e integración social. No obstante, en los contextos de pandemia y pospandemia los jóvenes reciben de las instituciones de educación superior un mensaje confuso y que se confunde con una forma escolar que permanece desde el contexto de no pandemia. Si el estudiante no logra ligar con su cultura, con los otros y consigo, por más que sea consciente de su elección educativa, probablemente caiga en confusiones acerca de su elección de carrera o de opción laboral. A esta confusión se le suma el nuevo papel que las TIC tienen en su formación. Según Stiegler (2002), las técnicas han ido desarrollando su existencia e historia propias. Se presentan ante los sujetos como “con vida propia”, lo que lleva a la pérdida de la fase reflexiva de la acción. Esto puede llegar a tener consecuencias directas en la forma escolar y obviamente en las prácticas educativas cotidianas. Se podría afirmar que los sujetos educandos perciben la mediación por las TIC de la enseñanza y el aprendizaje como el eje de los procesos educativos. Más aún si tienen que abandonar sus estudios por el no acceso o el acceso insuficiente a lo material o inmaterial que las TIC requieren o por la brecha digital producto de las desigualdades estructurales y emergentes.

Ante esta realidad socioeducativa, el camino propuesto es volver a recordar el valor de lo colectivo a partir de una socialización inclusiva. Lo colectivo tiene un poder coercitivo sobre el sujeto educando que está presente en toda institución educativa. El estudiante que ingresa a una institución de educación superior ya tiene una trayectoria escolar primaria y secundaria. A través del trabajo escolar ha ido construyendo su identidad individual y colectiva. La educación como

práctica de mediación productora de sujetos por otros sujetos, “sujetos pedagógicos” (Puiggrós, 1990) producto del encuentro educador-educando en situaciones educativas diversas. A través de la socialización este encuentro es posible. Esta posibilidad abre las puertas a la apropiación cultural de los estudiantes, quienes van entretejiendo identidades individuales y colectivas. Esta es la base para que en estos nuevos escenarios de pandemia emerja la posibilidad de conjugar lo individual con lo colectivo a partir de una nueva forma de socializar, la socialización inclusiva. Este nuevo proceso de socialización acepta que estos nuevos escenarios de emergencia sanitaria nacional y regional dan cuenta de situaciones disruptivas que alteran, conmueven y desestabilizan al sujeto pedagógico. No resulta suficiente con dar herramientas teórico-prácticas para la adaptación social. Resulta imperioso comprender los contextos emergentes diversos y de desigualdades sociales de los que provienen los estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior latinoamericanas. Se requiere de proyectos educativos contextualizados que atiendan las situaciones sociohistóricas educativas nacionales dentro del marco regional. Proyectos educativos que articulen lo micro- y macroinstitucional de la educación superior a partir de prácticas educativas que consideren las situaciones de origen socioeconómico educativo y cultural de los estudiantes. Un proyecto para y desde la educación superior que se estructure desde una socialización inclusiva y que incorpore la solidaridad social de lo colectivo en y desde la práctica educativa institucionalizada.

La educación superior como derecho humano contextualizado

Dentro del marco conceptual propuesto de construcción de una nueva socialización inclusiva que abra la “caja negra” de la institucionalidad generada a partir de los distintos escenarios de pandemia latinoameri-

canos, tiene un lugar central la pedagogía del siglo XXI. En la educación superior se constituye como articuladora *práxica* de lo colectivo social. Se presenta la urgente necesidad de construcción de un sentido inclusivo del sistema educativo superior latinoamericano en los escenarios locales de pandemia. Lo *práxico* exige la revisión del concepto de práctica educativa. Gimeno Sacristán (1997) nos presenta una multidimensionalidad de la práctica educativa que vale la pena considerar. Entre sus reflexiones sobresalen especialmente dos aspectos: que la práctica educativa tiene un sentido cultural general y que es sustancialmente un producto social con origen sociohistórico que “se enraíza en la experiencia de la colectividad” (p. 18). Ambos aspectos dan cuenta de la práctica educativa como abierta a la comunidad extraescolar. Una continua sinergia está presente entre la cultura escolar y la extraescolar. Gimeno Sacristán (1997) lo expresa con claridad meridiana:

Y no solo se puede hablar de una cultura a nivel antropológico que se expresa en prácticas educativas referidas al trato entre personas o a la dirección que los adultos ejercen sobre los jóvenes, sino que en esa cultura exterior a la escuela existen, por ejemplo formas de regular las organizaciones sociales y empresariales que se trasladan a la forma de entender las organizaciones educativas... (p. 14)

Las influencias, los procesos de retroalimentación, de hibridación cultural se dan en ambos sentidos entre las instituciones educativas y la sociedad glocal. Las prácticas educativas enmarcadas en estos procesos mencionados son altamente complejas y multidimensionales. Han trascendido la concepción tradicional de que las prácticas educativas estaban circunscritas al aula y al centro escolar. En este sentido, las instituciones de educación superior no están ajenas a estos procesos que van construyendo nuevas formas de prácticas educativas.

A partir de lo antedicho cobra relevancia volver a considerar el ya mencionado derecho humano de la educación superior como principio articulador de la relación pedagógica institucionalizada en América Latina y el Caribe. Tal como lo señala Gándara Carballido (2019): “El concepto de derechos humanos ha de asumirse siempre en proceso de construcción y necesitado de contextualización e historicización, de complejización y de atención a la pluralidad humana” (p. 170). Esto supone necesariamente que los derechos humanos requieren de una producción contextualizada continua en la que lo local tenga una presencia sustantivamente atendida. El carácter *práxico* de la relación pedagógica en las instituciones de educación superior latinoamericanas y caribeñas está vinculado al proceso del origen sociohistórico de la educación superior como derecho humano que merece ser recordado por su vigencia. En consonancia, si se toma como punto de partida el hito sociohistórico de la reforma universitaria de Córdoba de 1918 como “... el primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional...” (Dias, 2016, p. 24), se puede establecer que de allí partieron los principales principios universitarios vigentes. Entre ellos, en el marco de las reflexiones planteadas y de los escenarios actuales de pandemia en la educación superior, vale recordar: la consolidación de la autonomía, la formación integral del ser humano vinculada al cogobierno, la relevancia de generar y atender los vínculos con la sociedad y la necesidad de transferencia de los conocimientos a la sociedad, entre otros. Desde este momento histórico quedó claro que la educación superior es un bien público y, en cuanto tal, tiene que adaptarse a las realidades contextuales cambiantes. Esto no implica que sus principios caduquen; todo lo contrario, permanecen. La Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) de 1998, con su declaración, fue una demostración histórica internacional de que los principios seguían vigen-

tes a fines del siglo XX. Dias (1999) en la conferencia inaugural ya en ese momento plantea y fundamenta la importancia de la universalización de la educación superior relacionada con el derecho al acceso abierto y a la educación a lo largo de la vida. “La educación superior pasa a ser el lugar donde todos tienen que ir, y durante todo el tiempo” (Dias, 1999, p. 79). Es decir que expresa la importancia de que las prácticas educativas en la educación superior no se centren en el modelo academicista tradicional ajeno a lo que está acaeciendo en la sociedad de referencia. La necesaria sinergia sociedad-educación superior da cuenta de instituciones contextualizadas, situadas y comprometidas con las sociedades. En 2008, en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) en Cartagena se continuó trabajando y profundizando en los mismos principios y sus implicancias contextualizadas (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2008). Y en la CRES en Buenos Aires en 2018 se continuó una vez más reflexionando y trabajando sobre los mismos principios (Suasnábar, et al., 2018). Didriksson (2018) lo plantea con claridad de la siguiente manera:

Durante las dos últimas décadas fueron organizadas dos Conferencias Regionales sobre Educación Superior y, también, dos mundiales por parte de la UNESCO, en donde se buscó proyectar un escenario de transformación de la universidad, que quedó plasmado en sendos documentos y planes de acción que aún están por hacerse realidad, y aún más por convertirlos en estrategias de cambios para las universidades de la región y a nivel mundial. (p. 49)

En todos estos eventos, la educación superior aparece como un derecho humano que tiene que ser garantizado por un Estado que está enmarcado (como ya se discutió) en un proceso de globalización que no se detiene en la profundización de desigualdades

sociales. El mismo Didriksson (2018) menciona la pregunta clave de la CRES 2018: “¿cómo está avanzando la universidad en el mundo y qué tenemos que decir los latinoamericanos en la perspectiva de los modelos que estamos defendiendo como propios?” (p. 56). A este interrogante, Didriksson (2020), a partir del contexto de pandemia, agrega con actitud propositiva:

Aquí estamos, pisando terrenos muy delicados, y nuestra responsabilidad es repensar la universidad, su papel en la región, repensar lo que construimos en la CRES 2018 y plantearnos las nuevas realidades en la perspectiva de redefinir una política pública muy propositiva, muy flexible, de gran altura y que requiere ser consensuada con una muy amplia gama de actores e instituciones, para poder lograr políticas de Estado de corto, mediano y largo plazos. (p. 111)

Desde esta perspectiva, Didriksson (2020) señala cinco dimensiones sustantivas para una reinstitucionalización de la educación superior: Una reformulación de la forma de producción de conocimiento, de la investigación y de la innovación se impone como necesaria desde los formatos de la educación superior. Un replanteo de la perspectiva y el abordaje temático desde lo disciplinar, pues la pandemia ha dejado en evidencia lo interdisciplinario y lo complejo de los problemas de conocimiento, lo que supone el requerimiento de una nueva organización institucional para su abordaje. Atender la realidad de la actualización de la formación del docente de la educación superior que, en muchos casos, entiende que la enseñanza en la modalidad virtual es trasladar su clase presencial. Si a lo mencionado se le suma que la segmentación institucional se ha agudizado y se han perdido oportunidades de acceso a la educación superior, que hay sectores de la población que, pospandemia, no piensan regresar a la universidad, y la crítica situación financiera institucional, entonces se puede hacer referencia una “univer-

sidad infectada”. Dentro de un contexto de pospandemia, la prioridad presupuestal estatal ha pasado a ser la salud, y la educación superior requiere una nueva institucionalización según Didriksson (2020):

Una política pública distinta, que vaya hacia la transformación efectiva, en la que tenemos que aprovechar la crisis desde la lógica de uno o varios escenarios, romper con los sistemas rígidos de las viejas estructuras institucionales y plantearnos alternativas de toda índole para avanzar hacia sistemas híbridos e innovadores, aunque sea, en principio como de buenas prácticas o experimentales, pero que sean factores multiplicadores que vayan teniendo influencia en la perspectiva de la transformación de nuestras universidades. No bastará con seguir con las mismas estructuras que tenemos y simplemente plantearnos el bien público y el bien social. Es necesario plantearnos que ante la crisis hay oportunidades para aprovechar, para desarrollar nuevas capacidades en el terreno de lo organizativo, de la gestión del conocimiento, de la investigación y la innovación, de la producción científica desde la trans y la interdisciplinariedad, desde la complejidad y desde una nueva docencia en la perspectiva de los nuevos paradigmas de aprendizaje. (p. 117)

Tensiones que se transforman en nuevos desafíos

Parece muy sencillo enunciar que es necesario reconfigurar las instituciones de la educación superior a partir de la socialización inclusiva. Sin embargo, la realidad socioeducativa da cuenta de que estas instituciones educativas tienen su historia, materialidad, su cultura escolar que han perdurado en el tiempo. Su estructura burocrático-administrativa va generando relaciones pedagógicas y sociales que han permanecido y se reproducen. La tensión y al mismo tiempo el desafío actual es cómo reconfigurar las relaciones sociales y pedagógicas en los escenarios emergentes de

incertidumbre sin que estas pierdan su naturaleza histórica de formación académica y profesional.

Resulta imprescindible que las instituciones de educación superior, con el respaldo de políticas educativas nacionales, se fortalezcan brindando oportunidades a todo aquel sujeto que aspire a recorrer el camino de formación dentro de ellas. El fin último de la educación superior como derecho humano tiene que ser considerado como parte de toda sociedad que se precie de ser democrática en el siglo XXI. Lo colectivo se tendría que ir construyendo como proyecto social y político en el que estas instituciones educativas cobren un papel fundamental. Estas instituciones latinoamericanas tendrían que reconfigurarse como espacio público y abierto en el cual los sujetos aprehendan el sentido de lo colectivo-individual.

En este contexto actual de pospandemia, las oportunidades de acceso y el apoyo a la permanencia dentro del sistema educativo superior para los estu-

diantes son clave. En este sentido, los componentes materiales se presentan como relevantes como base de todo proceso de socialización inclusiva. Al decir de Díaz-Barriga y Barrón-Tirado (2020): “las estructuras curriculares en particular, operan en nuestro contexto de manera inequitativa, no inclusiva, contraviniendo los preceptos de la justicia social y curricular” (p. 7). Por este motivo, y otros tantos mencionados, es de alta relevancia el planteo de nuevos formatos escolares asociados a nuevas modalidades a partir de la mediación con las TIC de la enseñanza y el aprendizaje. La posibilidad de generar nuevos dispositivos que estructuren las relaciones y las interacciones sociales y pedagógicas dentro de las instituciones de educación superior latinoamericanas abre las puertas de acceso en contextos con condiciones socioeconómicas adversas.

En definitiva, es necesario que se configuren nuevas prácticas educativas en las instituciones de educación supe-

rior. Tal como lo plantea Cala Peguero (2023), la experiencia educativa tanto en el contexto de pandemia y como en el escenario actual pospandemia conduce a repensar el papel del docente como parte sustantiva de las prácticas educativas en educación superior. Los desafíos actuales de la educación superior obligan a reflexionar sobre qué formación de académicos y profesionales se quiere y se requiere para contribuir a transformar la sociedad de manera sostenible. Al decir de Román (2020), la educación superior tiene que asumir que “los retos a los que se ven sometidos los estudiantes, los docentes y la parte administrativa en el contexto actual” (p. 39) implican un enfoque complejo de las prácticas educativas. Estas prácticas educativas representan un gran desafío vinculado a las demandas sociales de un nuevo proceso democratizador que emerge en los escenarios de Nuestra América del siglo XXI en contextos de riesgo pospandemia.

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (1998). *Los no lugares: Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global: La nueva economía política mundial*. Barcelona: Paidós.
- Cala Peguero, T. (2023). Desafíos docentes ante los nuevos rumbos de la educación superior postpandemia. *Mendive. Revista de Educación*, 21(1), e3235. Recuperado de <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3235>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Días, M. A. (1999). Los desafíos para la educación superior de Córdoba (1918) a París (1998). En Brovetto, J., Rojas-Mix, M. A. (eds.), y Universidad Iberoamericana, *Globalización e identidad* (pp. 71-86). Madrid: Madrid Universidad Iberoamericana.
- Días, M. A. (2016). Desafíos de la educación superior a la luz de la Reforma de Córdoba. *Integración y conocimiento*, 2(5), 24-34.
- Díaz-Barriga, F., y Barrón-Tirado, M. C. (2020). Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disruptiva. *Revista Electrónica Educare*, 24(Supl. 1), 7-11, ISSN 1409-4258. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000400007
- Didriksson, A. (2018). De la conciencia crítica a la producción de un conocimiento sustentable y de bien social: Entre La Habana (1996) y Cartagena (2008) a Córdoba (2018), el debate sobre la Universidad en América Latina y el Caribe. En Suasnabar, C., Del Valle, D., Didriksson A., y Korsunsky, L. (coords.), *Balance y desafíos hacia la CRES 2018*. Cuaderno 1. Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana (49-59). Buenos Aires: IEC-CONADU. CLACSO. UNA. PRIU. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180518125923/Balances_y_desafios.pdf
- Didriksson, A. (2020). La universidad infectada. En Del Valle, D. (coord.), *La universidad latinoamericana hoy: A dos años de la CRES 2018 y frente a los desafíos de la pandemia* (109-118). Buenos Aires: IEC-CONADU. Recuperado de https://www.academia.edu/49445997/Libro_La_Universidad_Latinoamericana_hoy_A_dos_a%C3%B1os_de_la_CRES_2018_y_frente_a_los_desaf%C3%ADos_de_la_pandemia

- Gándara Carballido, M. E. (2019). *Los derechos humanos en el siglo XXI: Una mirada desde el pensamiento crítico*. Buenos Aires: Instituto Joaquín Herrera Torres, CLACSO. Recuperado de https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?campo=autor&texto=G%20E1ndara%20Carballido&id_libro=1571
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar: Reformas y modelos educativos*. Buenos Aires: Lugar.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf>
- Korinfeld, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En Korinfeld, D., Levy, D., y Rascovan, S., *Entre adolescentes y adultos en la escuela: Puntuaciones de época*. Barcelona: Paidós.
- Meirieu, Ph. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Opertti, R. (2019). *Miradas educativas desde la comarca y el mundo*. Montevideo: EDU21-UCU.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Román, J. A. M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: Una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(núm. Esp.), 13-40. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. Recuperado de <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/95/364>
- Stiegler, B. (2002). *La técnica y el tiempo I: El pecado de Epimeteo (pensar)*. Fuenterrabía: Hiru Argitaletxea.
- Suasnábar, C., Del Valle, D., Didriksson, A., y Korsunsky, L. (coords.) (2018). *Balance y desafíos hacia la CRES 2018*. Cuaderno 1. Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana. Buenos Aires: IEC-CONADU, CLACSO, UNA. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180518125923/Balances_y_desafios.pdf

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo de la autora.