

Aportes para pensar los futuros de la educación en contextos complejos. Una aproximación desde América Latina y el Caribe

Estela M. Miranda

Resumen:

América Latina y el Caribe presenta desigualdades estructurales desde su origen, tanto por la injusta distribución de las riquezas como por las desigualdades de género, étnicas y raciales y territoriales. Los sistemas educativos se conformaron a partir de la segunda mitad del siglo XIX bajo el rol principal del Estado en la provisión y financiamiento de la educación pública. Actualmente, la mayoría de los países alcanzaron la obligatoriedad legal de la educación secundaria y ampliaron derechos a la educación superior. No obstante, quedan deudas pendientes con los sectores más desprotegidos socialmente. Este artículo se propone identificar algunos rasgos de la situación actual de la educación en la región y aportar a una reflexión prospectiva sobre una educación inclusiva y emancipadora, desde una mirada latinoamericana y caribeña. En un momento particularmente sensible por la incertidumbre y crisis que acarrea la pandemia de la COVID-19, un debate mundial sobre la educación constituye un desafío y una oportunidad para visibilizar múltiples y diversas voces y realidades.

Palabras clave:

educación; estado; desigualdades; derechos; emancipación.

Contribuições para pensar o futuro da educação em contextos complexos. Uma abordagem da América Latina e do Caribe.

Resumo: América Latina e o Caribe apresentam desigualdades estruturais desde sua origem, tanto pela distribuição injusta da riqueza quanto pelas desigualdades de gênero, étnicas, raciais e territoriais. Os sistemas educacionais foram formados a partir da segunda metade do século XIX sob o papel principal do Estado na provisão e financiamento da educação pública. Atualmente, a maioria dos países tornou o ensino médio legalmente obrigatório e expandiu os direitos ao ensino superior. No entanto, existem dívidas pendentes com os setores mais desprotegidos socialmente. Este artigo tem como objetivo identificar algumas características da situação atual da educação na região e contribuir para uma reflexão prospectiva sobre uma educação inclusiva e emancipatória, a partir de uma perspectiva latino-americana e caribenha. Em um momento particularmente delicado devido à incerteza e crise provocada pela pandemia COVID-19, um debate global sobre a educação constitui um desafio e uma oportunidade de tornar visíveis as vozes e realidades múltiplas e diversas.

Palavras-chave: educação; estado; desigualdades; direitos; emancipação.

Contributions to think about the futures of education in complex contexts. An approach from Latin America and the Caribbean.

Abstract: Latin America and the Caribbean presents structural inequalities from its origin, both due to the unfair distribution of wealth and due to gender, ethnic, racial and territorial inequalities. Educational systems were formed from the second half of the 19th century under the main role of the State in the provision and financing of public education. Currently, most countries have made secondary education legally compulsory and have expanded rights to higher education. However, there are outstanding debts with the most socially unprotected sectors. This article aims to identify some features of the current situation of education in the region and contribute to a prospective reflection on an inclusive and emancipatory education, from a Latin American and Caribbean perspective. At a particularly sensitive time due to the uncertainty and crisis brought about by the COVID-19 pandemic, a global debate on education constitutes a challenge and an opportunity to make multiple and diverse voices and realities visible.

Keywords: education; state; inequalities; rights; emancipation.

Contributions à la réflexion sur l'avenir de l'éducation dans des contextes complexes. Une approche d'Amérique latine et des Caraïbes

Resumé: L'Amérique latine et les Caraïbes présentent des inégalités structurelles depuis son origine, à la fois en raison de la répartition injuste de la richesse et en raison des inégalités de genre, ethniques et raciales et territoriales. Les systèmes éducatifs se sont formés dans la seconde moitié du XIXe siècle sous le rôle principal de l'État dans la fourniture et le financement de l'enseignement public. La plupart des pays sont parvenus à l'universalisation de l'enseignement primaire, ont progressé dans l'obligation légale jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire et dans l'extension des droits à l'enseignement supérieur. Cependant, il existe des créances impayées auprès des secteurs les plus socialement non protégés. Cet article vise à identifier certaines caractéristiques qui caractérisent la situation actuelle de l'éducation dans la région, à partir des progrès réalisés et de ce qu'il reste à faire, qui contribuent à une réflexion prospective sur une éducation inclusive et émancipatrice, dans une perspective latino-américaine et caribéenne. À un moment particulièrement sensible en raison de l'incertitude et de la crise provoquées par la pandémie du COVID-19, une analyse mondiale sur l'éducation est l'occasion de rendre visibles les voix multiples et diverses de la région.

Mots-clés: éducation; état; inégalités; droits; émancipation.

Introducción

En septiembre de 2019 la UNESCO presentó la iniciativa «Los Futuros de la Educación» con vistas a analizar y debatir la situación de la educación a nivel mundial en un contexto altamente complejo. Una Comisión Internacional¹ conformada por reconocidos especialistas en educación, académicos, representantes de la cultura y de organizaciones sociales y ambientales de diferentes países serán los encargados de elaborar el Tercer Informe Mundial sobre Educación.

Anteriormente, Unesco produjo dos informes mundiales sobre la educación. En 1972 la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, bajo la presidencia de Edgar Faure, presentó el Informe titulado «Aprender a Ser» donde se alerta sobre las desigualdades educativas y se hace un llamamiento a la expansión continua de la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Faure, 1982)

El segundo Informe preparado por una Comisión Internacional bajo la coordinación de Jacques Delors, titulado «La Educación Encierra un Tesoro», definió cuatro pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

Ambos informes tuvieron como propósito principal orientar las agendas educativas de los gobiernos en los años siguientes. Sin embargo, esas voces no fueron suficientemente potentes para neutralizar las recomendaciones y presiones de los organismos de financiamiento internacional que desde los años ochenta vienen imponiendo reformas estructurales de los Estados-nación y sus economías. Las políticas neoliberales afectaron y afectan derechos básicos a la salud, a la vivienda, al trabajo, a la seguridad y a la educación, profundizando la pobreza, la vulnerabilidad, la desafiliación de amplios sectores sociales y la fragmentación social en América Latina y el Caribe.

La educación sufrió los embates de las reformas neoliberales, como variable de ajuste, a través de la reducción del financiamiento estatal, la descentralización, la municipalización y la privatización, agudizando aún más viejos problemas y generando otros nuevos en los sistemas educativos.

Martha Nussbaum advertía sobre la crisis mundial de la educación y sus efectos sobre las democracias:

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad mundial (...). Me refiero a una crisis que, con el tiempo puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia educativa (Nussbaum, 2020, pp. 19-20)

La crisis mundial en materia educativa, a la que refiere Nussbaum, es el resultado de un discurso hegemónico destinado a implantar soluciones “globales” a los

problemas de los sistemas educativos “nacionales”, orientado por las presiones económicas que impone el paradigma de la “educación para la obtención de la renta” (o de la educación para “el crecimiento económico”) y que ha llevado a priorizar los aspectos instrumentales de la formación en todos los niveles del sistema educativo, descuidando la “capacidad de reflexión y el pensamiento crítico” como condición para formar ciudadanos y sostener la democracia (Nussbaum, 2020, p. 28-29).

En las últimas dos décadas, los gobiernos progresistas de la región generaron políticas educativas que dieron como resultado avances sustanciales en la efectivización de derechos, aún cuando puede reconocerse como deuda pendiente el acceso igualitario a aprendizajes significativos, especialmente para los sectores sociales más desprotegidos.

Este artículo se plantea identificar algunos rasgos de la situación actual de la educación en la región y aportar a un debate mundial de ideas y propuestas, en clave de igualdad de derechos, condiciones y posibilidades, teniendo como horizonte una educación inclusiva y emancipadora, latinoamericana y caribeña.

En un momento particularmente sensible por la incertidumbre y crisis que vive la humanidad, un debate internacional sobre la educación constituye una gran oportunidad y un desafío. Una oportunidad para visibilizar múltiples y diversas voces que reclaman ser escuchadas y el desafío de proponer una agenda mundial para la educación que incluya realidades sociales, educativas, culturales y humanas tan diversas (Cunha; Ferreira & Souza, 2016)

1. Escenarios social y educativo en América Latina: (des)igualdad(es), diversidad(es) y avances alcanzados.

En los últimos casi cuarenta años los países latinoamericanos han recuperado, después de varias décadas de dictaduras militares, las instituciones de la democracia. La democratización política va en camino de fortalecerse, aunque no exenta de zozobras con gobiernos que restringen derechos y libertades. La democratización social y el “buen vivir”² de las grandes mayorías continua siendo una deuda de vieja data que lejos de atenuarse se ha profundizado escandalosamente como consecuencia de las políticas económicas neoliberales todavía vigentes en la región, aumentando la desigualdad distributiva y afectando derechos sociales básicos.

América Latina es considerado el continente más desigual del planeta. Tomando uno de los indicadores de la desigualdad estructural, el Informe de Seguimiento de la Educación elaborado por UNESCO (2020, p. 5) plantea que “el coeficiente Gini de desigualdad de ingreso bajó del 0,527 en 2008 a 0,456 en 2018, pero sigue siendo el más alto del mundo”. No obstante los esfuerzos de la mayoría de los gobiernos de la región³ por aumentar los presupuestos para ampliar derechos sociales y educativos,

la pandemia de COVID-19 ha modificado los avances alcanzados, profundizando la pobreza y las desigualdades territoriales. Para la CEPAL (2020a) los sectores más afectados son mujeres, estratos de ingresos bajos y medios-bajos, poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes, trabajadores informales, adultos mayores, poblaciones rurales, personas con discapacidad y, muy especialmente, los niños y niñas y adolescentes por el cierre de las escuelas y la suspensión de los programas alimentarios para los sectores más vulnerables⁴.

Algunos indicadores para entender la situación de los sistemas educativos y los problemas agudizados en contextos de pandemia:

- **Expansión de derechos en las legislaciones recientes.** En todos los países de la región se ampliaron los años de escolaridad convirtiendo en obligatoria la educación secundaria. Con marcadas diferencias entre los países, las legislaciones han generado avances para una educación más inclusiva, como el reconocimiento de la educación intercultural bilingüe y el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que preserve su lengua y su cultura; la extensión de la jornada escolar (doble escolaridad o jornadas extendida); la educación rural; el reconocimiento de la igualdad de género y la educación en contextos de privación de la libertad, entre otros. Para prevenir la discriminación por motivos de orientación sexual, identidad y expresión de género, unos pocos países incorporaron el tema en las leyes generales de educación o en normativas especiales. Por caso, Argentina sancionó la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley de Educación Sexual Integral (2006), Colombia y Uruguay establecieron regulaciones sobre la discriminación y los estereotipos por identidad de género y en Chile la Ley de Identidad de Género entró en vigencia en 2019. Los gobiernos actuales de Brasil y Ecuador cuestionan la diversidad de género. La sanción de leyes y normativas no es garantía de su rápida traslación a los currículos y a los textos escolares. Según el Informe de UNESCO (2020, p. 5) “Las personas lesbianas, gay, bisexuales, transgénero e intersexuales son ignoradas en los currículos. En Guatemala, no se las menciona en el currículo nacional”. Similar situación se plantea en los textos escolares ignorando a la población LGBTI y la resistencia al uso del lenguaje inclusivo.
- El Estado en la región “**líder en iniciativas de financiamiento centradas en quienes más lo necesitan**”. Los Estados en América Latina y el Caribe no solo dieron mayor prioridad al gasto en educación que los del resto del mundo, sino que reconociendo las desigualdades sociales fueron los primeros en complementar con ayudas sociales para sostener la inclusión educativa (UNESCO, 2020; Miranda, 2020a). Según el Informe de UNESCO (2020, p. 39) “El gasto en educación, medido como porcentaje del PIB, en América Latina y el Caribe aumentó del 3,9% en 2000 a 5,6% en 2017, superando el de las demás regiones. Se priorizó la educación dentro del gasto público más que en cualquier otra región: la participación de la educación subió de 13,1% en 2002 a 16,5% en 2017”. Para atender la inclusión educativa, los gobiernos implementaron programas de transferencias monetarias condicionadas: El Programa Asignación Universal por Hijos (AUH)(Argentina); Bolsa familia(Brasil); Asignación familiares y Plan de Equidad(Uruguay);

Programa Comunidades Solidarias(EI Salvador); Avancemos (Costa Rica); Subsistema de Seguridades y Oportunidades(Chile); “Mi Bono Seguro”(Guatemala); “Bono de Desarrollo Humano”(Ecuador); entre otros (UNESCO, 2020)

- La **discriminación, los estereotipos y la estigmatización** determinan las oportunidades educativas, inciden en el aprendizaje de los estudiantes y potencian los riesgos de exclusión. En Panamá, solamente el 21% de los indígenas varones de entre 20 y 24 años habían finalizado la escuela secundaria, mientras que para los varones no indígenas ese porcentaje ascendía al 61%, en 2016. En Paraguay y Honduras el 32% de los y las indígenas son analfabetos. En 2015, las personas afrodescendientes tenían un 14% menos de probabilidades de finalizar sus estudios secundarios que sus pares no afrodescendientes en el Perú y un 24% menos en el Uruguay. Los adolescentes de entre 12 y 17 años con discapacidad tenían, en promedio, un 10% menos de probabilidades de asistir a la escuela que los que no tenían ninguna discapacidad. Mientras que los niños y jóvenes de LGTBT (lesbianas, gay, bisexuales y transgénero) reconocen haber sufrido algún tipo de hostilidad en la escuela y los que padecían mayores niveles de victimización eran como mínimo dos veces más propensos a faltar a la escuela (UNESCO, 2020).
- **Inasistencia escolar, repitencia y abandono (temporario o definitivo)**, en la mayoría de los casos, lo antes señalado deriva en el retraso en los estudios para los sectores sociales más desfavorecidos, sobre todo en momentos críticos como la transición entre los niveles del sistema educativo o en el abandono sin cumplimentar la obligatoriedad legal de la escolaridad. La sobreedad en el nivel secundaria oscila entre el 13% en México y el 45% en Colombia, si bien la tendencia es a la disminución como resultado de las políticas de retención (disminución de la repitencia) implementadas en Argentina, Brasil y Perú, especialmente en el nivel primario, no así en los primeros años de la secundaria. En cuanto a la finalización de los estudios de secundaria, para el período 2000-2017 la región muestra un aumento sustantivo de los porcentajes de graduación, con excepción de México que presenta un nivel de terminalidad de los estudios de educación secundaria que ronda el 55%, el más bajo de los países de la región (Rivas & Scasso, 2020).
- **Desigualdades socio-económicas y de género condicionan los resultados en los aprendizajes**. En las pruebas Pisa 2017 y 2018 se constató que en promedio un 50% de las/os estudiantes de 15 años no alcanzan el nivel mínimo de competencia en lectura y “la proporción de jóvenes de 15 años con un dominio mínimo (nivel 2 o superior) de lectura osciló entre el 20% en la República Dominicana y el 70% en Chile” (UNESCO, 2020, p.12). Se observa una amplia disparidad según género y nivel socio-económico tanto en los resultados de las pruebas de lectura como en las de matemática. Las niñas obtuvieron mejores resultados que los niños en lectura y peores en matemáticas, mientras los resultados en general son muy bajos en los estudiantes con desventajas socio-económicas. Estudios realizados en Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú determinaron una estrecha relación entre los resultados del aprendizaje y la pertenencia a un grupo indígena (UNESCO, 2020, p. 13-15).

Respecto de la **educación superior** los gobiernos implementaron políticas orientadas a garantizar el derecho a la educación superior, acompañadas de un conjunto de planes y programas que habilitaron condiciones de posibilidad para amplios sectores sociales. Los resultados aunque significativos difieren según los países y los aspectos a los que estaban dirigidas las intervenciones:

- Sobre **el acceso a la educación superior** un estudio reciente del IESALC (2020) da cuenta de un aumento significativo de la matrícula en todo el mundo para el período 2000-2018, con un crecimiento de la tasa bruta de matriculación del 19% al 38%. América Latina y el Caribe presenta el segundo mejor resultado del mundo, la tasa bruta de matriculación en la educación superior aumentó del 24% al 52%. No obstante, en la región el acceso a la educación superior de estudiantes provenientes del estrato social y económico más pobre tuvo un crecimiento en la matrícula bruta considerablemente menor si la comparamos con la de los sectores sociales del estrato más alto: la tasa bruta de matriculación de los sectores más pobres de la región creció del 5% al 10%, mientras en los sectores pudientes el crecimiento fue del 22%. En Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador y Venezuela las políticas y estrategia de democratización de las universidades redundaron en una inclusión efectiva que se tradujo en el crecimiento de la matrícula, en el aumento de las tasas de egreso y en el descenso de las tasas de abandono de los estudios (IESALC, 2020; Miranda, 2020b).
- Con diferencias entre los países, las **políticas de inclusión** llevada a cabo por los gobiernos para asegurar la igualdad de género promovieron el aumento de la matrícula femenina en educación superior. La tasa bruta de matrícula femenina presenta diferencias notables en los países, mientras en Argentina y Chile alcanza el 80%, en Honduras y el Salvador el 23% y 25%, respectivamente (Brunner & Miranda, 2017). Desde los noventa, varios países de la región fueron ampliando las oportunidades de acceso a la educación superior de poblaciones indígenas y afrodescendientes. Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador, México, Nicaragua, entre otros países, crearon universidades interculturales con programas de formación que recuperan la lengua materna, los contenidos culturales de los grupos involucrados y los saberes ancestrales (Mato, 2018). Se podría decir que se avanzó, aunque no lo suficiente, en políticas de reconocimiento de las diferencias al incorporar en la agenda de las políticas universitarias cuestiones como la igualdad de género, estudiantes con capacidades diferentes, poblaciones indígenas y afrodescendientes y la identidad sexual autopercebida (Miranda, 2018).
- La expansión de la matrícula estuvo acompañada de una **ampliación de la base institucional** orientada a asegurar una distribución territorial equitativa para ampliar el acceso, garantizar la permanencia y la culminación exitosa de los estudios en la educación superior. En 2016 se registraban 4.220 universidades y más de 6.660 instituciones no universitarias de educación terciaria que ofrecen cursos de orientación vocacional, técnica y tecnológica. En total hay, pues, en la región alrededor de 11 mil instituciones terciarias, de las cuales dos de cada tres son privadas. (Brunner & Miranda, 2016; Miranda, 2018).

2. Voces y propuestas alternativas para pensar los futuros de la educación desde los nuevos contextos.

Después de décadas de globalización neoliberal que redujo “la política a lo económico y todo lo económico al libre mercado como solución a todos los problemas”, invalidando desde un discurso único el pensamiento crítico y reflexivo, otras voces vienen generando y articulando propuestas alternativas para “cambiar de vía”, como dice Edgar Morin (2020, p. 40), en momentos de tanta incertidumbre y crisis que vive la humanidad.

En contexto de pandemia, el «dogma neoliberal» quedó impugnado por la rápida reacción de la mayoría de los Estados para controlar la emergencia sanitaria, proteger las economías y compensar con políticas sociales el acuciante aumento de la pobreza. También la globalización entró en crisis. Los científicos han demostrado el impacto de la globalización en la deforestación, en la ecología, en el medio ambiente, en la soberanía económica de los Estados y en la circulación de las personas, todo lo cual incidió en la diseminación de la pandemia de COVID-19. Para el filósofo francés, “este cambio radical justifica las críticas de fondo al neoliberalismo y estimula las propuestas de un cambio radical de Vía, especialmente a través de un *new deal* ecológico-económico que recupere el empleo, el consumo y el nivel de vida” (Morin, 2020, p. 41).

Una de esas vías es la reforma del pensamiento, inseparable de una reforma de la educación. En una reforma de la educación, dice Morin (2011, p. 148), “Deberíamos sustituir el sistema actual por un nuevo sistema educativo basado en la relación entre las cosas, radicalmente diferente, así, del actual”. Desde una fuerte crítica a la especialización, como modo de conocimiento que limita comprender las complejidades, argumenta:

(...) nos han enseñado a separar lo que es inseparable y a reducir a un solo elemento lo que forma un todo al mismo tiempo único y múltiple, separamos y compartimentamos los saberes en vez de relacionarlos y nos limitamos a prever lo probable cuando surge sin cesar lo inesperado. Este modo de conocimiento es inadecuado para aprehender las complejidades. (Morin, 2020, p. 36)

Desde otra mirada, Boaventura de Sousa Santos en “La cruel pedagogía del virus” (2020) confronta con la idea de que no hay alternativas al “hipercapitalismo” que vivimos. La versión neoliberal dominada por el capital financiero global, señala, “está desacreditada social y políticamente ante la tragedia a la que condujo a la sociedad global y cuyas causas son evidente más que nunca en este momento de crisis humanitaria mundial” (Santos, 2020, p. 66). El capitalismo neoliberal de los últimos cuarenta años debilitó a los Estados, lo que queda evidenciado en las diferentes reacciones,

capacidades e incapacidades que los Estados mostraron frente a la situación de pandemia. El sociólogo portugués propone pensar en “alternativas reales”, definidas como “alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del siglo XXI” (Santos, 2020, p. 79). Para ello, operar con las herramientas de las “epistemologías del sur” permitirá diseñar “soluciones democráticas basadas en la democracia participativa a nivel de los vecindarios y las comunidades, y en la educación cívica orientada a la solidaridad y cooperación, y no hacia el emprendedurismo y la competitividad a toda costa” (Santos, 2020, p. 25).

En trabajos anteriores, Boaventura de Sousa Santos alertaba sobre el impacto causado por la globalización neoliberal en la “idea de universidad”, afectando su hegemonía, su legitimidad y su identidad institucional (Santos, 2005). Como modelo alternativo a la tendencia a la transnacionalización y al “capitalismo académico” propone pasar del conocimiento universitario, convencional, predominantemente disciplinar y descontextualizado de las necesidades sociales al “conocimiento pluriversitario” definido como:

(...) un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica (Santos, 2005, p. 25)

Reconoce que la universidad convencional por largo tiempo será una mixtura entre lo nuevo y lo viejo. Los pilares de una nueva institucionalidad se construyen sobre la ecología de saberes, la interculturalidad y la democratización interna y externa de las universidades, lo que ya está aconteciendo con el acceso a los sistemas de educación superior de grupos sociales históricamente excluidos (afrodescendientes, pueblos originarios, primera generación de universitarios). Sin embargo, advierte que “esta inclusión se revelará como una nueva y más insidiosa forma de exclusión si el currículo, la socialización en las aulas y la gestión escolar no se alteran para que los recién llegado se sientan parte de la misma y no en un territorio hostil”. (Santos, 2015, p. 208)

Como otros aportes al debate mundial sobre la educación se recuperan los consensos⁵ alcanzados en las tres Conferencias Regionales de la Educación Superior celebradas en la Habana (1996), en Cartagena de India (2008) y en Córdoba (2018), en tanto espacios de resistencia y propuestas alternativas al discurso de la privatización y mercantilización de la educación superior que afecta la “idea de universidad” (Santos, 2005), en diferentes escalas y modalidades.

Para pensar los futuros de la educación superior se sintetizan algunos de los principales acuerdos alcanzados en las conferencias regionales:

- **“La educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”** (CRES 2008, p.12). Las políticas y las instituciones de educación superior deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia y todas las formas de intolerancia y discriminación. El reto no es solo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes (CRES 2018, p. 53). Los gobiernos deben garantizar el cumplimiento del derecho a la educación asumiendo la responsabilidad de su financiamiento.
- **El conocimiento es un bien social que sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado en beneficio de la sociedad** (CRES, 1996, p. 125). El acceso, uso y democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña (CRES, 2018)⁶
- **Promover leyes y los mecanismos necesarios para regular la oferta académica transnacional.** La Educación superior como bien público social se enfrenta a poderosos intereses que promueven su mercantilización y privatización. La falta de control por parte de los Estados nacionales de la oferta de los proveedores transnacionales, favorece “una educación descontextualizada, amplía la exclusión social, fomenta la desigualdad y consolida el subdesarrollo” (CRES 2008, p.13).

A modo de cierre parcial de este apartado es importante recuperar otras voces y propuestas alternativas a ser escuchadas en un debate internacional sobre los futuros de la educación. Las luchas de los sindicatos docentes; las organizaciones de derechos humanos; las organizaciones de pueblos originarios y afrodescendientes; las organizaciones de estudiantes secundarios y universitarios; las movilizaciones sociales y estudiantiles en México, Chile, Brasil, Nicaragua, Colombia en defensa de la educación y de la universidad pública; los movimientos campesinos; las organizaciones LGBTI; los movimientos feministas, entre otras manifestaciones y luchas por derechos sociales, educativos y ciudadanía plena.

3. Para seguir pensando. Qué educación para realidades complejas y futuros cada vez más inciertos?

En el ejercicio de imaginar la educación con una visión prospectiva es preciso retomar temas y problemas que no pueden estar ausentes en una agenda de debate mundial sobre la educación:

- **La reafirmación de derechos y generación de condiciones** para una educación inclusiva para todas, reafirmando que la educación es un bien público social, un derecho humano y un deber de los Estados, como establecen las Declaraciones de las CRES 2008 y 2018. La inversión estatal es prioritaria para la atención a las diversidades sexuales, étnicas, raciales, de género, poblaciones con capacidades y necesidades diferentes, entre otros.
- **El acceso a internet como un derecho universal** y el desarrollo de plataformas nacionales que faciliten el acceso a toda la población. Los maestros, profesores, alumnos, alumnas enfrentan un «nuevo formato escolar» en el que la alternancia virtualidad-presencialidad se impone a futuro.
- **El diseño de la arquitectura de un nuevo formato escolar.** El esfuerzo de los docentes para sostener experiencias y estrategias pedagógicas en la virtualidad en 2020 precisan ser recuperadas. La nueva normalidad reclama reformular los métodos de enseñanza-aprendizaje y superar la fragmentación disciplinar del currículo, desde perspectivas integradoras ubicando los objetos en sus contextos y en su complejidad para alcanzar un conocimiento multidimensional (Morin, 2020). La escuela debe también promover el pensamiento crítico, el interés genuino por el otro para contrarrestar la discriminación, la estigmatización y los estereotipos frente al diferente.
- **Fortalecer el trabajo docente y de las escuelas:** Es imperioso valorizar el trabajo de maestros y profesores que en contexto de pandemia han dado muestras de creatividad y compromiso para pasar de un día para el otro y sin preparación previa a las clases virtuales. Los padres y las familias reconocen ahora la tarea de los docentes y han tomado conciencia de las múltiples actividades que diariamente se realiza en las escuelas para atender no solamente el aprendizaje de las niñas, niños y las/los jóvenes, sino también de ocuparse de la alimentación y de la salud en muchos casos. El compromiso del Estado en más recursos destinados a mejorar los salarios docentes y las condiciones de trabajo en las escuelas aportará a una mejor y efectiva educación de calidad (Nóvoa, 2020).
- **Universidad, investigación, formación y compromiso social para un desarrollo distributivo y sostenible.**

Las universidades y la función de investigación adquieren hoy una relevancia estratégica por ser los principales espacios de producción de conocimiento, en América latina y el Caribe. A partir de la pandemia, se visibilizó una articulación virtuosa entre Estado, sistema científico-tecnológico, organizaciones sociales

y sectores de la producción. Las universidades están cumpliendo un rol estratégico en el asesoramiento, diseño y desarrollo de políticas públicas en salud a los Estados nacionales, subnacionales y locales, con investigaciones para producir insumos, medicamentos y vacunas, en la atención de problemáticas sociales y psico-emocionales, violencia de género y crisis alimentaria, poniendo al servicio de la sociedad todo el capital académico y de conocimientos acumulados en múltiples y variadas prácticas académicas y científicas (Miranda, 2020b). Además de muchas formas de articulación con el mundo del trabajo, de la producción y con organizaciones sociales y políticas, la universidad tiene un papel fundamental en la articulación con los demás niveles del sistema educativo. Esa articulación puede adoptar múltiples modalidades, como aportes de conocimientos disciplinares para los cambios curriculares, estudios, investigaciones y experiencias que contribuyan a mejorar los aprendizajes de los alumnos, estrategias conjuntas con docentes para el uso de las tecnologías, plataformas y otros formatos digitales y, fundamentalmente, la formación inicial y en actividad de profesores y docentes para los nuevos desafíos de alcanzar una educación para todas y todos.

Notas

- ¹ Disponible en <https://es.unesco.org/futuroseducation/comision-internacional>.
- ² La Constitución de Ecuador, en 2008, incorpora el Buen Vivir/Sumak Kawsay como expresión de las culturas ancestrales. Remite a un pensamiento fundado en una forma de vida en armonía y equilibrio con la naturaleza y con otros seres humanos. Como mandato constitucional refiere también a derechos, justicia e igualdad.
- ³ El inicio del nuevo siglo estuvo marcado por un notable crecimiento económico que incidió en la reducción de la pobreza. “Entre 2002 y 2014, un total de 66 millones de personas salieron de la pobreza en América Latina, una reducción del 45 % al 27 % de la población total. Al mismo tiempo, la pobreza extrema se redujo del 12 % al 7 %” (Rivas; Scasso, 2020). A partir de 2015, aumentaron los índices de pobreza y la extrema pobreza, la persistencia de las desigualdades y el descontento social en la región, coincidiendo con gobiernos de derecha y pro-mercado en algunos países como Brasil y Argentina (UNESCO, 2020, p. 5).
- ⁴ Según datos de la CEPAL “Al 27 de abril de 2020, 35 países de la región habían decidido suspender las clases en todos los niveles educativos, lo que ha afectado a más de 115 millones de alumnos desde el nivel preescolar hasta el terciario (UNESCO, 2020). Si bien 21 de esos países han establecido formas de continuidad de los estudios a distancia, esto puede acentuar las brechas de aprendizaje entre los alumnos de las escuelas públicas y las privadas, en detrimento de la población de menores recursos. Dicho sector tiene un acceso limitado o nulo a dispositivos tecnológicos e Internet, vive en condiciones de hacinamiento y los adultos presentan menores niveles educativos. (...)” (CEPAL, 2020a, p. 6-7).
- ⁵ Las Conferencias Regionales contaron con una amplia participación de ministros y funcionarios del área, rectores, profesores, estudiantes, funcionarios-administrativos universitarios, consejos de rectores, asociaciones de universidades, redes universitarias, sindicatos y gremiales docentes, gremios de funcionarios administrativos, federaciones y asociaciones estudiantiles, organizaciones sociales y de comunidades originarias y afrodescendientes.
- ⁶ Según datos del Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la OEI (OCTS-OEI) (2018, p. 6-7), en la última década, las universidades han tenido un papel preponderante en la expansión de la actividad científico-tecnológica en América Latina y el Caribe (ALyC). Se estima que 62% de los investigadores de ALyC se desempeña en universidades, mientras en Europa ese índice es inferior a 40%. La inversión en educación superior tuvo un aumento en términos reales de 41% entre 2010 y 2015.

Referencias

- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (mayo 2020a). *El desafío social en tiempos del Covid-19*. Informe Especial n° 3. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45527/5/S2000325_es.pdf, consultado el 22/12/2020 .
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (agosto 2020b). *La educación en tiempos de la pandemia COVID-19*. Informe COVID-19. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf, consultado el 20/12/2020 .
- Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe (1996). La Habana, Cuba.
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008). *Declaración y Plan de Acción*. IESALC-UNESCO.
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2018). *Declaración y Plan de Acción*. Universidad Nacional de Córdoba-IESALC-UNESCO.
- Cunha, C.; Jesus, W. & Souza, M. (Orgs.) (2016). *Políticas de educação: cenários globais e locais*. Liber Livro.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Faure, E. (1982). *Aprender a ser*. Alianza/UNESCO.
- IESALC-UNESCO (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior. Tendencias internacionales*. IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (Coord.). (2018). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Miranda, E. (2020a). La política educativa como negocio. Ajuste presupuestario, discurso meritocrático y el “davos” de la educación en Argentina (2015-2019). *Espaço Pedagógico*, 27, 1, 9-29. www.upf.br/seer/index.php/rep, consultado 20/12/2020 .
- Miranda, E. (2020b). Políticas de educación superior en Argentina. Entre la COVID-19 y la deuda externa heredada. *Universidades*, 85, 193-213.
- Miranda, E. (2018). El derecho a la universidad en Argentina. Una mirada desde la igualdad y el reconocimiento del otro. *Sisyphus Journal of Education*, 6 (1), 79-96.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Paidós.
- Morin, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad*. Paidós
- Nóvoa, A. (4 de Abril de 2020). *Los futuros frente a los futurismos*. LAB de Ideas de Los Futuros de la Educación de la UNESCO. <https://es.unesco.org/futuresofeducation/novoa-futuros-frente-futurismos>, consultado el 20/12/2020 .
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Ediciones.

- Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la OEI (OCTS-OEI) (2018). *Las universidades, pilares de la ciencia y la tecnología en América latina*. OEI.
- Rivas, A. & Scasso, M. et al (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Fundación Santillana.
- Santos, B. de S. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Clacso.
- Santos, B. de S. (2015). Da universidades à pluriversidade: Reflexoes sobre o presente e o futuro do ensino superior. (Entrevista de Manuela Guilherme & Gunther Dietz). *Revista Lusófona de Educação*, 31, 201-212. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5388>, consultado 20/12/2020 .
- Santos, B. de S. (2005). *La universidad en el discurso del Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- UNESCO (2019). Miembros de la Comisión Internacional. <https://es.unesco.org/futuresofeducation/comision-internacional>, consultado el 12/11/2020 .

Estela M. Miranda

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y
Humanidades(CIFFYH).
Universidad Nacional de Córdoba.
E-mail: estelam@ffyh.unc.edu.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8499-8888>

Correspondência

Estela M. Miranda
Pabellón Agustín Tosco
Ciudad Universitaria
Córdoba, Argentina

Data de submissão: Dezembro 2020

Data de avaliação: Março 2021

Data de publicação: Setembro 2021