

The logo for 'esal' is written in a bold, lowercase, sans-serif font. To the right of the text is a stylized graphic consisting of several overlapping triangles in shades of green, yellow, and orange, with the word 'esal' repeated in a smaller font within the triangles.

Revista de Educación Superior en América Latina

Número 12, julio-diciembre de 2022

ISSN: 2539-2522

esal@uninorte.edu.co

Universidad del Norte, Colombia
Center for International Higher Education (CIHE), Boston College

Editor

Iván F. Pacheco

Editor asociado

Juan David Parra

Asistente editorial

Isabella Rendón Barros

Comité Editorial

Gerardo Blanco

Guilherme Marback

Liliana Pedraja

Liz Reisberg

Una realización de
Editorial Universidad del Norte, 2022

Diagramación

Luz Miriam Giraldo Mejía

The logo for Universidad del Norte features a stylized star shape with the letters 'UN' in red and white, followed by the words 'UNIVERSIDAD DEL NORTE' in a bold, black, sans-serif font.

CONTENIDO

Presentación.....IV

Dossier: nueva normalidad en la educación superior

La educación superior de la pre y pospandemia en América Latina y el Caribe 1

Carolina Denes, Mónica Marquina

De la crisis a la oportunidad: internacionalización de la educación superior después de la covid-19..... 7

Santiago Castiello-Gutiérrez, Martín P. Pantoja Aguilar,
César Eduardo Gutiérrez Jurado

Liderazgo y oportunidades para la educación superior sostenible tras la pandemia.....12

Santiago Acosta

Filantropía

La necesidad de revolucionar el desarrollo institucional de las universidades latinoamericanas.....17

Matthew Rombalski, Gerardo L. Blanco

Reforma educativa y gobernanza

La autonomía universitaria bajo dos escenarios: una descripción del caso peruano21

Martin Benavides, Alejandro Saldarriaga

Ley universitaria y su evolución: debates alrededor de la regulación universitaria en el Perú.....25

Elena Casas

Más allá del cierre de universidades en Nicaragua.....30

Iván F. Pacheco

Docencia

Ventajas de la movilidad virtual estudiantil latinoamericana a través de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM)39

Natalia Castro, Yohad Zacarías

La Docencia Colaborativa Internacional Virtual (DOCIV) y su potencial en América Latina44

Alejandra Fabiola Flores-Zamora, Olisney De Luque Montaña,
Luisa F. Echeverría-King

Lo que será noticia.....50

PRESENTACIÓN

La pandemia, la pospandemia y la llamada “nueva normalidad” siguen atrayendo la atención de autores y expertos en educación superior. Se han producido incontables publicaciones al respecto, y el sector de la educación, como muchos otros, sigue tratando entender cómo ajustarse a la llamada “nueva normalidad”. Para celebrar el quinto aniversario de ESAL, la Universidad del Norte y la Asociación de Facultades de Educación (ACOFADE) convocaron un panel de vicerrectores académicos de Colombia para dialogar sobre los retos y oportunidades para la educación superior en el país.

En esta misma línea, el presente número de ESAL contiene un **dossier** sobre nueva normalidad en la educación superior. En él, Carolina Denes y Mónica Marquina, basándose en el Informe “Diagnóstico sobre la educación superior y ciencia post Covid-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro 2022” de la OEI, exploran en su artículo “**La educación superior de la pre y pospandemia en América Latina y el Caribe**” cómo la pandemia afectó las universidades de la región, dando una mirada tanto a la educación superior y la ciencia antes de la pandemia, como a lo que sería la universidad del futuro. En el artículo “**De la crisis a la oportunidad: Internacionalización de la educación superior después de la COVID-19**” Santiago Castiello, Martín Pantoja y César Eduardo Gutiérrez, basados en un capítulo de libro de su autoría, exploran algunos retos a los que deberá enfrentarse el liderazgo de la educación superior en este momento coyuntural. Y en “**Liderazgo y oportunidades para la educación superior sostenible tras la pandemia**”, Santiago Acosta presenta algunas sugerencias sobre acciones que las universidades y sus líderes han de plantearse ante la transición repentina hacia la digitalidad.

En la sección de **Filantropía**, Matthew Rombalski y Gerardo Blanco exploran en “**La necesidad de revolucionar el desarrollo institucional de las universidades latinoamericanas**” y sostienen que “la inversión filantrópica en la educación superior de América Latina es posible y necesaria”.

En la sección sobre **Reforma Educativa y gobernanza**, dos artículos defienden la reforma educativa en el Perú: En “**La autonomía universitaria bajo dos escenarios: una descripción del caso peruano**”, Martín Benavides y Alejandro Saldarriaga presentan un resumen de los logros de la SUNEDU y contradicen “la narrativa de la ‘autonomía’ como recurso ideológico” para atacar la reforma, mientras que en “**Ley Universitaria y su evolución: Debates alrededor de la regulación universitaria en el Perú**” Elena Casas, tomando como punto de partida el capítulo sobre Perú en el Informe de CINDA 2016, explora los avances y retrocesos de la reforma Universitaria y la SUNEDU. En el tercer artículo de la sección, Iván Pacheco ofrece una mirada a lo que está ocurriendo en Nicaragua que, en su opinión, va “más allá del cierre de universidades”, e incluye una puja por el poder en las universidades públicas y un avance hacia el fin de la autonomía universitaria.

En la sección de **Docencia**, Natalia Castro y Yohad Zacarías reflexionan sobre las “**Ventajas de la movilidad virtual estudiantil latinoamericana a través de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM)**”, observadas desde la experiencia en la Universidad de Chile. Y, a partir de una serie de entrevistas a miembros de oficinas de relaciones internacionales de Argentina, Colombia y México, Alejandra Fabiola Flores-Zamora, Olisney De Luque Montaña y Luisa F. Echeverría-King, exploran oportunidades y estrategias de “**La docencia colaborativa virtual (DOCIV) y su potencial en América Latina**”.

Finalmente, en “**Lo Que Será Noticia**”, destacamos tres eventos que merecen atención durante el segundo semestre de 2022: la posible reforma a la Constitución Política de Chile y su efecto en la educación superior, la llegada de Gustavo Petro a la presidencia de Colombia, y el proyecto de reforma educativa en Ecuador, con el posible impacto de la movilización indígena que tuvo lugar en junio. ¡Feliz lectura!

Iván F. Pacheco
Editor

Dossier: nueva normalidad en
la educación superior

LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA PRE Y POSPANDEMIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Carolina Denes

Universidad de Buenos Aires. Investigadora en formación,
estudiante del Departamento de Ciencias de la Educación de la
Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
carolina.denes@uba.ar

Mónica Marquina

Universidad Nacional de Tres de Febrero. Doctora en Educación
Superior. Profesora e investigadora en la Universidad Nacional
de Tres de Febrero (NIFEDE/CONICET) y Profesora de la Facultad
de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
mmarquina@untref.edu.ar

¿Cómo afectó la pandemia a las universidades de América Latina y el Caribe? Si bien no hay estadísticas actualizadas que permitan medir su impacto, es posible adelantar algunos resultados en la región a partir del informe de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), titulado “[Diagnóstico sobre la educación superior y ciencia post Covid-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro 2022](#)”.

Educación superior y ciencia antes de la Covid-19

A diferencia del mundo desarrollado, en América Latina y el Caribe (ALC) la pandemia llegó a una región con desigualdades estructurales, expresada en grandes diferencias entre y dentro de los países, y dos décadas de estancado crecimiento económico. Con excepción del período 2003-2008, las economías de la región no lograron tasas positivas de desarrollo desde comienzos del siglo XXI. Con caídas al -3% (2009) y una recuperación en 2010, la tasa promedio regional del Producto Interno Bruto (PBI) anual *per cápita* a precios constantes siguió cayendo, para llegar entre 2019 y 2020 a una disminución del 7,6%, según datos de CEPAL.

En este contexto, antes de la pandemia la región mostraba un aumento de la demanda por educación superior, con una tasa de matriculación bruta del 51%, según la OEI, por encima de la media global (38%), lo que representaba un desafío derivado del estancamiento económico.

La evolución del presupuesto en educación superior como porcentaje del PBI en la última década fue lenta, pues apenas pasó de 1,2%, en 2010, a 1,36% en 2018, según los datos de Red Índices. Estos datos no acompañaron el incremento de la matrícula y esconden una clara disparidad entre países, con algunos casos por encima del 2% del PBI (Bolivia, Colombia, Cuba y Chile) y otros por debajo del 1% (República Dominicana y Perú).

La creciente demanda de educación superior de la región fue absorbida principalmente por el sector privado. De acuerdo con los datos de la Red Índices, entre 2010 y 2019 el porcentaje promedio de estudiantes matriculados en instituciones pertenecientes al sector privado llegó al 55%, también con disparidades entre países, algunos por encima del promedio como Brasil (74%), Chile (84%), Paraguay (59%) y Puerto Rico (70%).

Siendo ALyC una de las regiones con más bajo porcentaje de movilidad estudiantil, entre 2012 y 2017 este porcentaje apenas creció del 1,09% a 1,14%, representando sólo el 3,5 % de la movilidad académica a nivel mundial en 2017, según datos de IESALC. El saldo mayoritariamente negativo entre las tasas de movilidad entrante y saliente presentaba disparidades entre países de la región, beneficiando a un número reducido de jóvenes, mayormente de sectores favorecidos, que elegían a Europa y Estados Unidos como destinos principales.

Hasta 2019 no se había considerado la brecha tecnológica existente. El índice de desarrollo del ecosistema digital (CAF) de la región era de 50% –en los países desarrollados llegaba al 80%– al tiempo que presentaba bajos niveles en competencias tecnológicas de la población, desigual financiamiento entre países y diferencias internas en el acceso a internet entre las áreas urbanas (56,2%) y las rurales (no alcanza el 30%), evidencia de una segregación territorial significativa.

En materia de investigación, pese al insuficiente financiamiento, se había registrado un notable crecimiento del 95% de publicaciones en revistas de alto impacto entre 2010-2019, principalmente desde las universidades. No obstante, la posesión de un título de doctorado no era una regla generalizada entre los docentes investigadores, con porcentajes inferiores al 40 % de ellos sin ese título.

Algunos efectos ya evidentes

Aún no es posible conocer la cantidad total de estudiantes de educación superior en la región luego de la pandemia. Según el informe de la OEI, si bien en algunos lugares se produjo un incremento masivo de nuevos estudiantes que aprovecharon la educación en línea, en zonas más desfavorecidas muchos estudiantes descontinuaron los estudios por dificultades o imposibilidad de acceso a la conectividad. El resultado de ese balance se corroborará en el futuro con estadísticas actualizadas.

Para enfrentar la pandemia, las universidades de la región establecieron mecanismos de educación remota de emergencia y se constituyeron como actores clave para los gobiernos en la ejecución de planes de contención epidemiológica. Produjeron conocimiento vinculado a la pandemia, crearon dispositivos tecnológicos de apoyo al sistema sanitario y cooperaron en la atención de efectos en los procesos psicosociales derivados.

Sin embargo, más que por acciones gubernamentales, fueron logros a expensas de los esfuerzos de estudiantes, docentes e instituciones, que demostraron capacidad de gestión eficiente en la reorientación de su financiamiento interno. Sólo aquellas instituciones que al momento del cierre contaban con recursos tecnológicos de calidad, adecuada conectividad y personal con competencias digitales, respondieron rápido mediante clases remotas manteniendo sus estándares de calidad.

La reorientación de investigaciones hacia la producción de conocimiento sobre Covid-19 y temas relacionados produjo la detención de investigaciones no vinculadas, lo que hace pensar que será difícil recuperar su continuidad por la escasez financiera. Asimismo, se han detectado desigualdades en el desarrollo de las carreras académicas, en particular para mujeres jóvenes, dado el cambio en horarios y rutinas asociado a las responsabilidades familiares asumidas mayormente por estas.

La internacionalización en la pandemia se focalizó en el formato de movilidad virtual y se reforzaron redes de cooperación global. Un desafío al respecto será asegurar condiciones de equidad para que estas experiencias no se fragmenten entre moviliidades físicas para minorías de estudiantes que pueden afrontarlas financieramente y virtuales para la gran mayoría que no está en condiciones de hacerlo. El informe de la OEI sugiere pensar la internacionalización de un modo amplio, bajo formatos híbridos y una visión de lo internacional incorporado al currículo y a la vida de las universidades.

Hacia la universidad del futuro en ALC

El informe de la OEI resalta que el principal desafío de la educación superior en la región será priorizar la inversión educativa para la reducción de brechas e inequidades generadas por la pandemia, que se agregaron a desigualdades estructurales preexistentes. Frente a esto, contar con bases de información actualizadas a nivel nacional y regional adquiere significativo valor para reconocer impactos en el aumento de las desigualdades y planificar acciones de mejora sobre la evidencia.

En el contexto de una población que demográficamente envejece, es momento para repensar las propuestas universitarias. Se destaca la necesidad de promover programas cortos de formación profesional en articulación con gobiernos y empresas, que ofrezcan trayectos flexibles y atención a las características estudiantiles, que permitan la incorporación al mercado de trabajo y posibiliten continuidad en la formación. El informe permite reflexionar sobre la importancia de la universidad al frente de demandas de estudiantes cada vez más diversos que buscan educarse a lo largo de toda la vida, con propuestas de calidad y formación de base, para no relegar estas funciones al mercado como único ámbito para atender estas necesidades.

Además, la experiencia de virtualización de emergencia manifestó la necesidad de revisar los métodos de enseñanza tradicionales y de cambiar hacia un paradigma

centrado en el estudiante, con un rol pedagógico irremplazable del docente. El informe recomienda elaborar propuestas de formación a distancia bajo la idea de que es la pedagogía, y no la mera tecnología, la que hace exitosa la virtualidad educativa.

Otro desafío será repensar y diversificar los sistemas de aseguramiento de la calidad e innovación, de modo que las agencias externas acrediten los programas regulares y virtuales facilitando diversidad de ofertas flexibles para múltiples destinatarios. Es momento de que estas estructuras de más de dos décadas piensen la transición hacia los procesos de meta-evaluación institucional.

Finalmente, la experiencia de la gestión en la pandemia evidenció el rol clave que jugaron las autoridades en su liderazgo respecto al modo de enfrentar el riesgo en todas las dimensiones institucionales. Esto habilitó el replanteo de procesos y formas de gestión que habían funcionado por inercia durante años. En muchos casos, el contexto crítico potenció procesos horizontales y democráticos para la toma de decisiones mediante nuevas formas de comunicación institucional y convocatoria al diálogo, y la planificación conjunta de diversos actores. Hay resultados positivos sobre buenas prácticas para el trabajo en situación de crisis: la digitalización de expedientes, la constitución de comités de crisis, la revisión de procesos burocratizados. Es esperable que muchos de estos cambios permanezcan en la postpandemia y favorezcan la calidad de la gestión y de la gobernanza de las instituciones de educación superior en ALC.

La pandemia como oportunidad de cambio

El informe de la OEI, además de proveer información actualizada de la producción sobre el tema, las estadísticas más recientes y la opinión de referentes involucrados, constituye un buen punto de partida para la reflexión institucional, a fin de transformar lo padecido en oportunidad de cambio. Sin dudas, la disminución del financiamiento en educación superior e I+D condicionó la capacidad de reacción ante la pandemia, aspecto que debe revertirse desde los gobiernos.

No obstante, son muchas las lecciones aprendidas sobre la gestión institucional en emergencia, que permitirán aprovechar al máximo un necesario incremento del presupuesto. Han quedado claros cuáles son los aspectos que generan y profundizan disparidades en la educación superior en materia de enseñanza y aprendizaje, disponibilidad tecnológica, ciencia y tecnología e internacionalización. El informe co-

labora en asumir lo transitado como oportunidad para enfrentar las desigualdades de los sistemas de educación superior en ALC y, en tal sentido, aportar a reducir las desigualdades estructurales históricas de la región.

Dossier: nueva normalidad
en la educación superior

DE LA CRISIS A LA OPORTUNIDAD: INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESPUÉS DE LA COVID-19¹

Santiago Castiello-Gutiérrez

Seton Hall University, Estados Unidos

scg.highered@gmail.com

Martín P. Pantoja Aguilar

Universidad de Guanajuato, México

panaguim@gmail.com

César Eduardo Gutiérrez Jurado

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

cjurado@uach.mx

En este ensayo presentamos los principales resultados de un proyecto liderado por la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) con el que se logró documentar [en un libro](#) el sentir, pensar y actuar de diversos actores del ecosistema de internacionalización de la educación superior en torno a los efectos e impacto de la pandemia. Este proyecto convocó actores de diver-

¹ Este artículo se basa en el libro “Internacionalización de la Educación Superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos”, resultado de un proyecto de investigación coordinado por los autores.

las latitudes (principalmente en el continente americano) para establecer un marco de referencia global sobre el impacto causado por la pandemia, específicamente en relación a las expectativas de internacionalización de las instituciones de educación superior. Posteriormente, se generó una estructura metodológica que permitiera abordar el marco general de la internacionalización de la educación en el mundo durante y después de la pandemia. Mediante casos de estudio, reflexiones, y la opinión de líderes, este libro documenta las principales estrategias que han implementado tanto universidades como asociaciones internacionales en su afán por transformar sus políticas y prácticas de internacionalización ante los nuevos retos.

La pandemia de la COVID-19 ha sido, sin lugar a duda, el mayor reto que la sociedad global ha enfrentado en el siglo XXI. En el ámbito educativo, diversas han sido las reacciones y respuestas que la comunidad académica ha tenido frente a los múltiples desafíos de la pandemia. Muchas de las instituciones de educación superior (IES) han enfrentado los retos con actitud positiva y con la visión de aprovechar la crisis para generar ideas innovadoras que ayuden a iniciar el camino de la transformación que la sociedad ha estado demandando. Sin embargo, otras instituciones no han sabido entender la oportunidad de mejora y solamente se han adaptado y respondido de manera limitada a la temporalidad de cada etapa de la pandemia tratando de regresar a la acostumbrada “normalidad”. Según esto, es importante continuar analizando y documentando los impactos (positivos y negativos) de la pandemia en el desempeño de las IES, y descubrir verdaderamente cuál ha sido el impacto en el nivel de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y adquisición de habilidades en nuestros estudiantes para enfrentar una demanda actual de educación que reclama formas y esencia nuevas.

En lo que concierne a la internacionalización de la educación superior, el confinamiento como estrategia para contener la pandemia interrumpió en su totalidad la movilidad internacional presencial de estudiantes y docentes. Otras formas de colaboración internacional también se vieron disminuidas por la poca interacción entre profesores, poca negociación entre instituciones, y por la sobrecarga emocional y de trabajo que forzó una disminución de la creatividad colaborativa entre pares o instituciones. Sin embargo, esta parálisis ha forzado también una transformación necesaria, transformación que se ha venido gestando y demandando desde hace muchos años pero que desafortunadamente crecía limitadamente a la sombra de los programas tradicionales de movilidad. Esta transformación incluye establecer iniciativas

de internacionalización en casa y del currículo, así como la creación de programas híbridos que se apoyan en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Con el fin de construir una internacionalización más comprehensiva, inclusiva, e incluyente, estas expresiones de la internacionalización deben ser las principales, y no simplemente complementarias a la tradicional movilidad de personas.

El papel de las asociaciones internacionales

Una de las características que hacen única a la pandemia por COVID-19 es su universalidad. Al consultar con otras universidades y con un grupo de asociaciones que promueven la educación internacional, se evidenció que por primera vez en la historia todos los actores del ecosistema de educación se enfrentaron al mismo problema de manera simultánea. Por ello, la unión y la colaboración han sido piezas clave en la búsqueda de soluciones. Los trabajos recogidos en nuestro libro muestran que las asociaciones, redes, y consorcios tienen un rol fundamental como constructores de puentes entre diversas instituciones (incluyendo sus grupos académicos), así como con otros actores como los gobiernos. El trabajo de estas organizaciones coadyuva a mantener, ampliar, y crear nuevos espacios de colaboración, especialmente necesarios durante tiempos de crisis y de grandes retos. Estas asociaciones, a través de programas innovadores y de sus gestiones institucionales, nos han enseñado la importancia que tiene una actitud proactiva y de transformación para enfrentar los retos. En este sentido, el libro muestra como ejemplo la creación de la Iniciativa Latinoamericana para la Internacionalización de la Educación Superior (INILAT), en la que las principales asociaciones de educación internacional en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú se unieron para diseñar programas conjuntos que impulsen la movilidad virtual de docentes y estudiantes, así como el diseño de estrategias comunes de cooperación intrarregional. En otro caso, la Asociación de Administradores de Educación Internacional (AIEA) documenta en el libro la importancia de fungir como facilitador de encuentros e intercambio de experiencias para que de manera ágil los colegas responsables de internacionalización pudieran compartir y aprender de sus pares. Para ello, AIEA diseñó espacios y metodología para crear los ‘círculos de aprendizaje’ que permitieron a las universidades reaccionar de mejor manera durante los primeros meses de la pandemia. Así pues, con estos y otros ejemplos, el libro recalca la importancia de plantear la crisis como una oportunidad de mejora que permite consolidar estrategias de internacionalización equitativas para toda la comunidad. Se documenta, además, el papel central que pueden jugar

las redes y consorcios al multiplicar las posibilidades de interacción y búsqueda de colaboraciones innovadoras.

México, un caso de impacto

Al ser un proyecto coordinado por la AMPEI, era importante que este volumen tuviera una participación importante de instituciones de educación superior mexicanas. Pero el caso mexicano es relevante tanto por el tamaño y complejidad del sistema de educación superior en el país, como por un antecedente reciente. México es uno de los pocos países (junto con China) que previo a esta pandemia había tenido ya, en las últimas dos décadas, una experiencia más o menos similar. En la primavera del año 2009, la pandemia por la influenza A(H1N1) obligó a todas las instituciones de educación del país, de todos los niveles, a interrumpir totalmente sus actividades. Aunque la magnitud de ambas pandemias no es equivalente, la crisis por la pandemia de A(H1N1) representó en su momento una amenaza significativa a la continuidad del proceso educativo en las IES en México². Tomando como ejemplo seis casos de estudio de universidades mexicanas, el libro documenta algunas formas específicas de adaptación a la nueva normalidad de educación y de internacionalización como la implementación de programas de movilidad virtual, la inclusión de módulos compartidos utilizando la metodología COIL, o las llamadas clases espejo. La importancia de estos casos de estudio radica en dejar un testimonio de la capacidad de resiliencia e innovación que afloró con la crisis. El estudio también identifica algunas herramientas empíricas que pueden servir para validar y evaluar las nuevas formas de internacionalización en casa. A este respecto, se comprueba el papel central que tiene establecer una estrategia clara e intencional de internacionalización en casa a diferencia de una actitud reactiva que pareciera más una solución temporal a las restricciones de movilidad por la pandemia.

Internacionalización resiliente

Nuestro estudio ilustra, además, cómo con voluntad, creatividad, y un buen uso de las TIC, las IES pueden reinventar sus currículos y portafolios de programas con el fin de asegurar que la amplia mayoría de sus estudiantes desarrollen competencias globales e interculturales. Una crisis global como lo es la pandemia nos demuestra que la ciencia es uno de los principales instrumentos del trabajo internacional en pro del bien común y nos permitió evaluar el papel de las IES como actores para-

diplomáticos en un ecosistema de colaboración internacional que va más allá de la educación. En el mejor de los casos, la producción y difusión del conocimiento que realizan las IES es parte de agenda de política exterior de cualquier país. Pero en contraparte, y cómo lo hemos visto de manera reciente entre Estados Unidos y China, la cooperación internacional de las IES también puede ser un tema de tensiones geopolíticas. De ahí que en este transitar hacia nuevas formas de internacionalización, las universidades y los organismos y asociaciones internacionales deben tomar un rol de liderazgo mayor centrado en la idea del bien común.

Por último, el libro representa un llamado a no aspirar a un regreso a la “normalidad” pre-pandémica, sino a una nueva normalidad que se caracterice por su sensibilidad, humanidad, y enfoque en la justicia social. La pandemia ciertamente ha sido el reto más grande de nuestra generación, las 6.25 millones de muertes reportadas alrededor del mundo (hasta mayo del año 2022) así lo demuestran. Además, los efectos económicos y sociales de esta crisis continuarán por los próximos años. Sin embargo, la naturaleza nos mostró también el efecto positivo del confinamiento pues la pausa forzada transformó nuestro medio ambiente, mejoró significativamente la calidad del aire y de las aguas, y permitió el crecimiento del resto de las especies con las que compartimos este planeta. Si la propia naturaleza nos enseña la capacidad de transformación que nace con cada crisis, ¿por qué nuestras instituciones sociales serían la excepción? La educación superior, como uno de los principales bienes comunes globales, tiene la responsabilidad de aprender de los problemas y reinventarse para continuar con su labor transformadora de la sociedad. La pandemia hizo aún más evidentes las disparidades sociales. A pesar del estado del arte en las TICs, las universidades, sobre todo en regiones tan desiguales como América Latina y el Caribe, experimentaron de primera mano las dificultades de continuar con sus procesos de enseñanza-aprendizaje cuando sus propios estudiantes no cuentan con la infraestructura necesaria. Por lo tanto, en este transitar hacia una nueva normalidad, es imperante replantearse cómo podemos asegurar una educación que garantice mejores oportunidades para todas y todos; una educación superior y una internacionalización más incluyente, más estratégica y más intercultural. Confiamos en que el trabajo colaborativo recopilado en este libro sirva como punto de partida para la reflexión.

Dossier: nueva normalidad
en la educación superior

LIDERAZGO Y OPORTUNIDADES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR SOSTENIBLE TRAS LA PANDEMIA¹

Santiago Acosta

Doctor en Filología y profesor principal de Literatura Hispanoamericana en la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). Su área de trabajo académico es la literatura hispanoamericana. Es rector de la UTPL y director ejecutivo de CALED (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia).

sacosta@utpl.edu.ec

Muchos profesores emprendieron innovaciones didácticas, y en general los docentes universitarios tuvieron que utilizar herramientas digitales y desenvolverse en entornos virtuales que nunca antes habían formado parte de su ejercicio profesional de forma tan predominante. Los gestores académicos, a su vez, se han dado cuenta de que la educación virtual, en la medida en que lo decidan, tendrá que desempeñar un papel cada vez más significativo en la enseñanza y el aprendizaje; esto se dará, seguramente, y de forma inicial, en formatos híbridos, y todo ello redundará en un crecimiento impetuoso de las modalidades no presenciales de educación. En las páginas que siguen se propo-

¹ Este artículo está basado en un capítulo de mayor extensión escrito por el autor: Leadership and opportunities for sustainable higher education vis-à-vis the pandemic. In S. Bergan, T. Gallagher, I. Harkavy, R. Munck, & H. van't Land (Eds.), Higher education's response to the COVID-19 pandemic: Building a sustainable and democratic future (pp. 67–78). Council of Europe.

ne reflexionar sobre el papel que el liderazgo, la sostenibilidad, la vinculación social y los valores tendrán en la educación post-COVID, no sin antes perfilar brevemente factores adversos y favorables.

Algunos perjuicios de la pandemia

Entre las consecuencias desfavorables que la emergencia trajo a la educación superior, dos parecen las más relevantes: el desconcierto educativo y el peligro de desprestigio de la educación virtual.

Respecto al desorden que la pandemia ha provocado en las actividades educativas, resulta relevante destacar que la crisis ha exacerbado la brecha digital y ha dejado en evidencia la escasa conectividad de las comunidades marginales. Los Estados deberán tomar medidas inmediatas para paliar esta situación. Según UNESCO-IESALC (2020), 23.4 millones de universitarios de América Latina se vieron obligados a seguir estudiando en casa, en condiciones a veces muy primarias y con secuelas de orden psicológico.

Mucho más preocupante, por duradera, parece la segunda consecuencia: la desvirtuación que ante los docentes y estudiantes han sufrido las modalidades no presenciales, a las que se referirá indistintamente como “a distancia”, “virtual”, “digital” o “en línea”, sin detenerse en los matices semánticos que las diferencian. El traslado a entornos digitales de la enseñanza presencial se hizo sin planificación ni diseño pedagógico mínimo, sin recursos adaptados al ámbito virtual, ni enfoques pedagógicos y estrategias de evaluación pensados para la virtualidad. La herramienta básica fue la videoconferencia, en la que la clase virtual sustituyó, con todos los inconvenientes, a la presencial, de forma expositiva y unidireccional. Los estudiantes y profesores han podido asumir, erróneamente, que esta abrupta experiencia educativa es la educación en línea. Es fácil colegir que todos los inconvenientes y dificultades que docentes y educandos han sufrido en esta educación de emergencia se los endosen, indebidamente, a la educación a distancia.

Si, por otro lado, esta limitada experiencia de educación remota la tomaran los académicos como referente para, con algunos retoques, elaborar futuros proyectos de educación a distancia, se puede deducir que la calidad de esa posible oferta y el prestigio de la educación virtual quedarán, en mayor o menor medida, lesionados.

Factores de oportunidad

No obstante los inconvenientes provocados por la emergencia sanitaria, no cabe duda de que se han abierto espacios de oportunidad. La crisis ha proporcionado la coyuntura ideal para repensar la educación con centro en la persona humana, ya que la emergencia ha evidenciado una crisis de valores, a la que se referirá más adelante.

Además, la universidad se ha reivindicado ante la sociedad con la generación de conocimiento científico sobre la enfermedad, así como con acciones de ayuda social que partieron de la comunidad académica. La opinión pública y los gobiernos han revalorizado la investigación en las universidades; y tanto la sociedad como los gestores universitarios han tomado conciencia de la necesidad de avanzar en la digitalización de la educación.

La clave está en los liderazgos universitarios

Si se espera que las adversidades educativas provocadas por la pandemia dejen algún saldo positivo, son los líderes universitarios los que deben marcar la diferencia. Por eso, es inevitable partir de una apelación a los líderes. Es imprescindible tomar la iniciativa para configurar la nueva educación superior tras la pandemia, en un marco de sostenibilidad que se ha vuelto más dramático tras la crisis. Los líderes no pueden permanecer indiferentes ante la necesidad de transformar sus instituciones. Resulta sintomático que la preocupación de no pocos dirigentes universitarios quede cifrada únicamente en recuperar la presencialidad, como si la pandemia hubiera sido un paréntesis superado para siempre.

Un líder debe combinar las siguientes acciones: reflexionar, dialogar, movilizar, tomar decisiones, todo ello sin apresuramientos, pero sin perder el sentido de urgencia. ¿Qué planteamientos deben hacerse los dirigentes universitarios en estos tiempos de superación de la crisis? Se apuntan algunos a continuación, derivados de las reflexiones realizadas:

- *Rehumanizar la educación y rearmarse éticamente:* La crisis ha puesto al descubierto anomalías de raíz ética: falta de transparencia en la gestión de la pandemia, fanatismo, manipulación de la información, corruptelas, entre otras. La educación tiene que abordar la formación integral del ser humano

como persona, como ciudadano local y global. Se trata de enseñar a vivir y convivir, de humanizar la sociedad.

- *Tomar partido frente a la transformación digital:* Durante la emergencia sanitaria hubo una inmersión completa en el aprendizaje digital. El futuro de la educación, aún de la presencial, no puede ser el mismo. La hibridación de modos de aprendizaje es el futuro. La innovación educativa ha de institucionalizarse, poniendo como centro al estudiante.
- *Optar por la calidad:* La transición brusca al aprendizaje remoto de emergencia ha dejado al descubierto un déficit de calidad educativa, una falta de habilidad en el ámbito digital, un bajo perfil competencial en las destrezas digitales por parte de los profesores. Las universidades han de invertir en la formación pedagógica de los docentes. Las agencias de calidad deben actualizarse y profesionalizarse en el aseguramiento de calidad enfocado en la educación a distancia. Que el aseguramiento de la calidad no ahogue la innovación y la transformación educativas.
- *Impactar en el territorio:* Las respuestas dadas por las universidades en la situación de excepción educativa han estado marcadas por las necesidades y características de cada contexto social y geográfico. El compromiso social universitario pasa por ayudar al desarrollo de los territorios, para lo cual resultan claves los proyectos enmarcados en la gestión de ciudades y territorios inteligentes.
- *Decidirse por la sostenibilidad:* Educar para el desarrollo sostenible es garantizar el futuro. El enfoque de sostenibilidad ayuda a la propia sostenibilidad institucional, porque la universidad debe educar para el compromiso, el cambio y la transformación de la realidad, sin los cuales pierde parte de su razón de ser.
- *Influir en políticas públicas:* La hiperregulación de los marcos educativos es un obstáculo para la gestión de los riesgos, cada vez más frecuentes. Urge flexibilizar la normativa y articular políticas públicas que impulsen la diversidad institucional y la autonomía universitaria.

- *Consolidar alianzas interuniversitarias:* La misma cooperación que ha sido fundamental para la conformación de redes de acción en la lucha contra la pandemia o el apoyo a la educación debe mantenerse e incrementarse. Las universidades son instituciones indispensables en la tarea de crear tejido social, fomentar la confianza y el compromiso por el desarrollo sostenible.
- *Alcanzar a públicos cada vez mayores:* Las herramientas digitales han creado grandes foros de debate y discusión, que han convocado a públicos de todos los rincones del mundo. La voz de los académicos tiene que seguir escuchándose para orientar a la sociedad. Los universitarios tienen la tarea de forjar opinión pública, fomentar la innovación social y trazar caminos de cooperación con el mundo empresarial.
- *Fomentar el liderazgo compartido:* Han surgido nuevos liderazgos en las comunidades universitarias. Los líderes forjados en la crisis no pueden desaparecer cuando se recupere la normalidad completa. Se necesita un liderazgo compartido, un protagonismo más amplio de profesores y estudiantes comprometidos por el cambio.
- *Apostar por el emprendimiento y la innovación:* Una universidad que haga suya la innovación institucional, educativa, social y productiva, estará preparada para sobreponerse a las adversidades. La que no, caerá en la irrelevancia.

En su conjunto, las ideas expuestas arriba sugieren que las universidades deben elegir si quedan al margen o ayudan, más bien, a forjar el futuro. Tienen la masa crítica para hacer lo segundo, y de las filas de sus profesores y gestores han de constituirse los líderes que, con su determinación y visión prospectiva, exploten el enorme potencial que las universidades tienen para ofrecer una educación que contribuya al bien público en sociedades más libres, tolerantes y democráticas.

Filantropía

LA NECESIDAD DE REVOLUCIONAR EL DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

Matthew Rombalski

Egresado de la maestría en Educación Superior Internacional en Boston College donde fue asistente de investigación en el Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE). Es también profesional de desarrollo institucional en Northeastern University (EE.UU.)

rombalsm@bc.edu

Gerardo L. Blanco

Profesor asociado y director académico del Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) en Boston College, especialista Fulbright y asesor de programas e iniciativas globales en el American Council on Education (ACE).

gerardo.blanco@bc.edu

Llenando los huecos presupuestales y las brechas globales

Incluso antes del inicio de la pandemia, la educación superior en Latinoamérica recibía una inversión pública y privada relativamente menor que en otras regiones. La crisis sanitaria ha dado lugar a una severa crisis económica y a una serie de convulsiones sociales dentro de la región. Además de estos hechos recientes, se pueden observar dos realidades dentro de la educación superior en

la región, las cuales, sin buscar establecer una relación de causa y efecto, pensamos pueden estar relacionadas. Por una parte, hay pocas universidades consideradas “de clase mundial” y por otra, las instituciones de educación superior de la región reciben una cantidad de recursos menor con respecto a los países del norte global por parte de fuentes filantrópicas, y también menor a la inversión filantrópica en Asia y África. Un nivel adecuado de financiamiento podría resolver este problema. Mientras más prestigiosa es una universidad, existen más fondos disponibles para ésta y viceversa. En ciertos países del mundo, las donaciones filantrópicas y de fundaciones privadas han hecho posible este círculo virtuoso.

Aunque no existen datos dentro de la región que permitan replicar el estudio, realizamos un análisis de la cantidad de recursos económicos obtenidos a través de donaciones y puestos en *rankings* nacionales en los Estados Unidos que demuestra una fuerte correlación. Mientras más alto es el puesto en el ranking, la institución tiene más recursos económicos en reservas. En los Estados Unidos, las universidades en los 10 puestos más altos en el ranking de US News & World Report tienen 3 veces las reservas financieras de las 10 siguientes y este grupo casi el triple de las siguientes 10. Si ampliamos el análisis y comparamos entre los primeros 100 puestos y los siguientes 100, el efecto aumenta. Esto nos permite hablar de una desigualdad exponencial y de una correlación entre prestigio y recaudación de fondos que se refuerza mutuamente.

Para presentar un panorama más global de la realidad de las donaciones a la educación superior, vale la pena mencionar que en el año 2020 las instituciones de educación superior alrededor del mundo recibieron casi un billón de dólares, lo que constituye un incremento muy importante y un récord a nivel histórico. Las fundaciones y los donantes individuales están otorgando donaciones a un paso enorme y la educación es un área privilegiada. De acuerdo con datos de la OCDE (<https://data.oecd.org/eduresource/spending-on-tertiary-education.htm>), los países miembros en Latinoamérica (Chile, Colombia y México) tienen los niveles más bajos de inversión por parte de entidades privadas, lo que incluye a las fundaciones, a pesar de que este tipo de inversión ha aumentado significativamente en otros países.

En un análisis de la actividad filantrópica de las fundaciones que más aportan a la educación (<https://www.universityphilanthropy.com/whynotlatam>), los autores encontraron que, a pesar de donar cientos de millones de dólares en educación su-

perior, las fundaciones filantrópicas como Carnegie no hicieron donaciones en América Latina, pero sí contribuyeron con más de 20 millones de dólares en Asia y casi 250 millones en el norte global. Las fundaciones Hewlett y Rockefeller dieron una proporción minúscula en la región, aproximadamente 3 millones de dólares entre ambas, a pesar de haber donado casi 50 millones en África y 8 en Asia. Incluso fundaciones de más reciente origen, como Gates y Silicon Valley City, que han dado miles de millones de dólares en la última década a la educación superior, han otorgado una proporción muy pequeña a proyectos e instituciones en Latinoamérica. Los autores se preguntan si la región ha sido olvidada o malquerida.

El reto en Latinoamérica

Diferentes organismos multilaterales predicen que el rezago educativo causado por la pandemia se extenderá a largo plazo. El sector educativo privado en la región no recibió los ingresos provenientes de colegiaturas y las apropiaciones gubernamentales disminuyeron afectando al sector público. El rescate económico de ciertos países no siempre incluyó a las universidades, aunado con el hecho de que la región tiene menor actividad filantrópica que la mayoría del resto del mundo. Aunque no se cuenta con datos suficientes, ciertos retos se notan claramente.

No existe una cultura de recaudación de fondos en América Latina e incluso las fundaciones internacionales dudan en donar a las instituciones de educación superior en la región. Mientras esta es la realidad regional, en otras partes del mundo la recaudación de fondos entre individuos y organizaciones filantrópicas para las universidades ha creado nuevas áreas de oportunidad y crecimiento. La paradoja es que ciertas formas de filantropía, como la existencia de fundaciones de asistencia privada, no son ajenas a la región. Ciertos estudios y análisis ya han demostrado que la brecha entre instituciones con recursos financieros y las que no los tienen se está profundizando. Alrededor del mundo, e incluso en ciertos países de Latinoamérica, durante la pandemia, las contribuciones filantrópicas aumentaron. Por ejemplo, en Chile, las donaciones aumentaron de manera muy importante, pero las donaciones a las universidades disminuyeron, como indica un reporte del Centro de Filantropía e Inversiones Sociales de la Universidad Adolfo Ibáñez (<https://cefis.uai.cl/assets/uploads/2022/01/estudio-filantropa-en-pandemia--serie-barmetro-de-filantropa.pdf>). La anterior es una paradoja que todos los miembros de las comunidades universitarias de la región deberían analizar.

La necesidad de nuevas estructuras y cambios culturales a largo plazo

Los datos que hemos presentado indican claramente que la inversión filantrópica en la educación superior de América Latina es posible y necesaria. Sin embargo, para lograrla se necesitan nuevas ideas que lleven a nuevos sistemas que permitan expandir las inversiones que existen actualmente. Una base financiera apoyada por donaciones haría a las IES menos vulnerables a las fluctuaciones de inversión pública como las que originó la pandemia, así como la causada por la inestabilidad política que se vive en muchos países de la región. Este tipo de inversiones también tienen el potencial de incrementar la calidad, prestigio y posicionamiento de las instituciones latinoamericanas, un tema recurrente cuando se habla de la educación superior en la región. En otras palabras, en vez de lamentar año tras año la ausencia de las universidades de la región en los rankings globales, deberíamos preguntarnos ¿Cómo se pueden atraer recursos de fundaciones nacionales e internacionales hacia la educación superior y cómo reinvertir en la región en el periodo post-pandemia?

Un estudio de caso en una universidad privada católica de la región, que está modestamente posicionada en los rankings regionales, ha informado el análisis presentado en este artículo. Después de analizar documentos institucionales y entrevistar a los líderes de la universidad, concluimos que, si esperamos a que la cultura filantrópica en la región cambie por sí misma, nos quedaremos esperando para siempre. Así como las universidades latinoamericanas lideran en la toma de conciencia social y política, es también necesario que impulsen una transformación cultural en relación a la donación de fondos. Esto sería no sólo el interés propio de las IES, sino también un servicio más amplio hacia la sociedad. La desigualdad que se ha agravado en años recientes en la región nos habla también de una generación de riqueza sin precedentes y es importante educar a los posibles donantes. La recaudación indirecta de fondos es el mejor método para llenar el vacío antes de que la filantropía en la región se ponga al día. Estos cambios deben iniciar con prácticas que sean consistentes con la cultura local. Un ejemplo sería contactar a empresas locales y ofrecer servicios de desarrollo profesional, clases de educación continua e investigación aplicada a cambio de recursos, descuentos, infraestructura y otras aportaciones en especie. Estas alianzas agregarán un impulso muy necesario a la financiación de la universidad y pueden con el tiempo decantarse en una cultura de donación. Los anteriores cambios generarán no solamente recursos para las universidades sino también promoverán flexibilidad, innovación y mejoramiento de la calidad.

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA BAJO DOS ESCENARIOS: UNA DESCRIPCIÓN DEL CASO PERUANO

Martin Benavides

Director de Umbral, Observatorio de Educación Superior del Consorcio de Universidades y Profesor Principal de la PUCP. Fue ministro de Educación (2020) y Superintendente de la SUNEDU (2018-2020).

cbenavides@pucp.edu.pe

Alejandro Saldarriaga

Egresado de la especialidad de Ciencia Política y Gobierno de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es bachiller en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Actualmente se desempeña como analista de políticas en Umbral, Observatorio de Educación Superior del Consorcio de Universidades.

saldarriaga.alejandro19@gmail.com

A inicios de la década del 2010, el escenario en materia de educación universitaria en el Perú era el siguiente: según un reporte del [British Council](#), al 2015, el 30% de los egresados universitarios peruanos tenían trabajos informales y 40% de los profesionales se encontraban subempleados. Asimismo, en el periodo 2000-2016, el Perú se encontraba “muy rezagado” en el World University Ranking (2015-2016), sin ninguna universidad peruana entre los 400 primeros puestos y, según [estudios](#), solo nueve de diez universidades podían ser catalo-

gadas como “Universidades puramente docentes” o “Universidades con investigación esporádica”. Las mejores universidades peruanas solo llegaban a ser calificadas como “Universidades emergentes”. Finalmente, según el reporte del British Council, el 44% de egresados no recomendaría su universidad y el 48% no se encontraba satisfecho con la infraestructura de la misma. El sistema universitario atravesaba, como menciona Julio Vargas en un [estudio](#) sobre la educación superior en el Perú, una crisis determinada por la reducción de presupuesto, la corrupción en el manejo de recursos y la privatización de bienes y servicios públicos. Esta crisis, a su vez, fue sustentada mediante la [declaración](#) de un estado de cosas inconstitucional en el sistema universitario peruano, por parte del Tribunal Constitucional, al considerar que el sistema no garantizaba el derecho a una educación universitaria de calidad.

En ese período, las universidades gozaban de autonomía y de un régimen de autorregulación regido por la Asamblea Nacional de Rectores (ANR). A pesar del uso de recursos públicos de parte de universidades estatales y privadas (a través de exoneraciones tributarias), dicho régimen no logró garantizar que la autonomía de las universidades se orientara ni siquiera a garantizar condiciones mínimas de calidad y, menos aún, una producción importante de investigaciones.

Es así que en julio de 2014 se promulga la [Ley Universitaria N.º 30220](#), la cual tuvo, entre algunos de sus objetivos, otorgar al Ministerio de Educación del Perú la rectoría de la “Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria”. Si bien con esta reforma se incorpora al Estado como un actor relevante en materia de educación superior, esta no buscaba vulnerar los niveles de autonomía de las universidades, pues, tal como la misma ley menciona en su artículo ocho, el Estado no solo reconoce la autonomía universitaria, sino que esta es inherente a las universidades y se ejerce en función a lo establecido en la Constitución, la misma Ley Universitaria y las demás normas correspondientes. Por otro lado, esta autonomía es aplicable en términos normativos, de gobierno, académicos, administrativos y económicos.

Autonomía universitaria en el nuevo escenario

¿Cómo quedó entonces la autonomía universitaria en el nuevo modelo peruano? Según un [estudio académico](#) realizado en 2019, la reforma universitaria peruana constituyó un nuevo acuerdo entre el Poder Ejecutivo, el sector privado y demás actores relevantes de las propias universidades. Este acuerdo, sin embargo, no buscó afectar

los [niveles de autonomía substantiva ni procedimental universitaria](#). Por el contrario, se buscó establecer unos mínimos de calidad en la provisión del servicio educativo de este nivel, garantizados por un regulador autónomo (la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria [SUNEDU]) tanto de las propias universidades como del Ejecutivo. Según [algunas investigaciones](#), el regulador peruano es de los que más autonomía tiene del Ejecutivo, cumpliéndose con ello unos de los [requisitos](#) para ese tipo de control.

Como parte del trabajo de [SUNEDU](#) se logró, por ejemplo, el cierre de 13 “universidades” ilegales; el licenciamiento de 94 universidades que demostraron cumplir con condiciones básicas de calidad (46 públicas, 46 privadas y dos escuelas de posgrado); la denegación del licenciamiento a 49 universidades por no cumplir con condiciones básicas de calidad (47 privadas y dos públicas); la duplicación de fondos invertidos en investigación por parte de las universidades privadas en comparación al 2015; el incremento en 208% del número de publicaciones en Scopus respecto del 2014, la duplicación de los docentes universitarios con posgrado y la sanción a siete universidades que no cumplían con un uso adecuado de sus recursos, al orientarlos a fines diferentes de los universitarios.

Queda claro, entonces, que bajo un escenario donde el Estado ha pasado a ser un actor relevante por el lado de las garantías, en contraste con aquel que existía bajo la administración de la Asamblea Nacional de Rectores, las universidades se han alineado más a sus fines de producción de conocimiento y han dejado de ser escenarios donde se producen desvíos de recursos o mal uso de los mismos.

La narrativa de la “autonomía” como recurso ideológico

A pesar de los evidentes logros que se han venido dando desde la promulgación de la ley universitaria, ha habido desde 2014 cuestionamientos de actores en su mayoría relacionados directa o indirectamente con universidades que tenían problemas para cumplir con las condiciones de calidad, que luego perdieron la autorización de funcionamiento o fueron sancionadas. Desde el inicio estos han apelado a “la defensa de la autonomía” o al “[retorno a la autonomía](#)” como estrategias para, simbólicamente, dar el mensaje que, por ejemplo, la libertad de cátedra está en riesgo y poder legitimar sus iniciativas. A nivel internacional, incluso la propia [UDUAL](#) se ha pronunciado recientemente a favor de la ley que propone en sus términos “resta-

blecer la autonomía y la institucionalidad de las universidades peruanas” aprobada finalmente en mayo de 2022.

Esta última iniciativa legal busca, entre otras modificaciones a la ley universitaria del 2014, cambiar la composición del Consejo Directivo de SUNEDU (eliminando su independencia al pretender que algunos de sus miembros no sean elegidos ya por concurso público abierto)¹ y quitarle la rectoría al Ministerio de Educación. Sin embargo, si bien existen algunos actores con fuertes motivaciones para defender estas iniciativas legislativas, gran parte de las [universidades peruanas](#) ha señalado que la autonomía, en realidad, no ha sido vulnerada, por lo que han cuestionado fuertemente dicho proyecto, junto con organizaciones de investigadores, el Consejo Nacional de Educación, la propia [Defensoría del Pueblo](#), entre otros.

Queda claro entonces que estamos en una situación donde se están confrontando dos posturas: una mayoritaria que reconoce el esfuerzo de mejora del sistema universitario y el rol importante de la SUNEDU en aislar proveedores informales y otros que no cumplían con garantizar el derecho a una educación de calidad (al menos a condiciones básicas); y otra que más bien busca cambiar reglas de juego, promovida fundamentalmente a través de una alianza entre grupos particulares de universidades sin autorización y/o sancionadas por SUNEDU, congresistas vinculados a ellas o muy ideologizados, y algunas pocas universidades importantes que se resisten a asumir que la regulación y la autonomía pueden convivir en la búsqueda de la mejora de calidad.

LEY UNIVERSITARIA Y SU EVOLUCIÓN: DEBATES ALREDEDOR DE LA REGULACIÓN UNIVERSITARIA EN EL PERÚ

Elena Casas

Licenciada en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Tiene experiencia en investigación para el sector privado en temas de reforma universitaria, mapeo de actores políticos y sistemas de educación superior. Ha asistido en la reforma de modelos y currículos educativos de universidades nacionales.

elena.casas@pucp.pe

Avances y retrocesos en la Reforma Universitaria

La Ley Universitaria en el Perú se aprobó en el 2014, tras lo cual la nueva Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) materializó el proceso de licenciamiento de universidades, uno de los procedimientos de regulación de la educación superior más severos de la región, y a partir del cual se denegaron licencias de funcionamiento a cerca de un tercio de las universidades existentes en el territorio nacional. Esta denominada Reforma Universitaria tuvo elementos claves que apoyaron su exitosa implementación tales como la figura de Martín Benavides, un superintendente [académicamente respetado](#), y el apoyo de una opinión pública consciente de la baja calidad de muchas universidades masivamente populares. El poder blando y credibilidad

de la SUNEDU continuaron siendo cruciales durante el 2020. Benavides, ya posicionado como un símbolo de la Reforma Universitaria, fue designado como Ministro de Educación, y sobrevivió numerosos [ataques del Congreso](#) con el apoyo del Poder Ejecutivo y gran parte de la opinión pública. Tanto así que cuando ocurrió el Golpe de Estado legislativo en noviembre del 2020, la población levantó entre sus banderas democráticas comunes, la [defensa de la SUNEDU](#).

A partir de la crisis política del 2020 y el cambio de gobierno en el 2021, la SUNEDU ha pasado al asiento posterior en la agenda pública. Por otro lado, con la pandemia y la finalización del primer proceso de licenciamiento, su visibilidad como institución disminuyó considerablemente. En este contexto, los ataques a la reforma han encontrado un nuevo espacio, obligando a la SUNEDU a contestar [múltiples demandas de las Instituciones de Educación Superior \(IES\)](#), y a [lidar con nuevas arremetidas legislativas](#). Finalmente, en mayo de 2022, el Congreso aprobó un proyecto de ley que recompone [el Consejo Directivo de la SUNEDU](#) para incluir representantes de las universidades, retornando al viejo esquema de la autorregulación¹.

Desde la aprobación de la Ley se han implementado dos modelos de licenciamiento de universidades. El primero en 2015 y el segundo aprobado en 2021. Ambos modelos fueron elaborados por la SUNEDU y detallan una serie de Condiciones Básicas de Calidad (CBC) que las universidades deben cumplir para continuar operando.

Cuatro decisiones

En el capítulo sobre Perú del [Informe Educación Superior en Iberoamérica \(2016\)](#), (en adelante el Informe) se planteó que la Ley Universitaria tomó cuatro decisiones controversiales dentro del debate contemporáneo en la educación superior. A continuación se presentan esas cuatro decisiones y se amplían en su contextualización.

En primer lugar, el informe sugiere que con la reforma se asumió una perspectiva de élite al dictaminar que la admisión a las universidades se ofertara obligatoriamente a través de un concurso público que constara principalmente de un examen de conocimientos. De esta manera, la Ley Universitaria valoró positivamente la selectividad y los filtros de admisión. El modelo de licenciamiento inicial de la SUNEDU desarrolló esta exigencia haciendo además que las universidades fueran más transparentes sobre los tipos de evaluación requeridos para la admisión, los puntajes a ser obtenidos y las vacantes a ser ofertadas.

Parte de las críticas de la opinión pública en contra de la Reforma Universitaria se basaron en el perfil sociodemográfico de los estudiantes desplazados. Algunos sostienen que las universidades cuya licencia fue denegada ofrecían carreras de baja calidad por bajos costos y sin filtros de selectividad, convirtiéndose así en las únicas opciones de miles de jóvenes de bajos recursos y egresados de educación básica con mínimas competencias académicas. En este sentido, [se reporta que hasta diciembre del 2021](#), solo alrededor de 22% de estudiantes de universidades no licenciadas habían logrado trasladarse a instituciones licenciadas, a pesar de una serie de medidas de financiamiento e información promovidas por la SUNEDU ([1](#) y [2](#)). Esto podría ser un indicio del bajo nivel de formación de los estudiantes de las universidades no licenciadas. Por ello, es importante continuar debatiendo la forma en que los mecanismos de admisión podrían considerar el origen social de postulantes sin afectar su calidad académica².

El modelo de renovación de licencia incrementó el énfasis en inclusión social fundamentándose en legislación pertinente. Así, por ejemplo, la Ley Universitaria determina que las personas con discapacidad tienen derecho a una reserva del 5 % de las vacantes ofrecidas. Adicionalmente, se reconoce que los [Planes de Gestión de Calidad de las universidades interculturales](#) establecen criterios pertinentes a su misión universitaria que complementan los estándares generales para todo el sistema. Asimismo, el nuevo modelo dispone que las universidades no interculturales ubicadas en zonas con predominio de lenguas originarias también deben cumplir con garantizar derechos lingüísticos de sus estudiantes. Por otro lado, se señala que los procesos de admisión pueden tomar en cuenta evaluaciones específicas para certificar aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida de las personas en el desarrollo de actividades productivas y formas no tradicionales de aprendizaje. Consideraciones de este tipo hacia poblaciones que históricamente han sido excluidas de sistemas de educación superior serían clave para continuar evaluando cómo las universidades sirven a las comunidades que las rodean en el Perú, y cómo ello se podría incorporar en el concepto institucional de calidad.

La segunda crítica planteada a la Ley Universitaria fue que optó por priorizar un modelo de universidad de investigación por sobre uno que incentivara la existencia de universidades centradas en la enseñanza. Este punto es claramente visible en el primer modelo de licenciamiento inicial en el cual una CBC fue la presencia de líneas de Investigación y la existencia de protocolos, registro de profesores investigadores y

un órgano de investigación universitaria presidido por un funcionario administrativo con grado de doctor. El nuevo modelo reafirma esta CBC ahora con el nombre: Investigación, Innovación y Producción Artístico-Cultural. Nuevamente se encuentra el requisito de profesores investigadores, específicamente 3% del total deben estar inscritos en Registro Nacional Científico, Tecnológico y de Innovación Tecnológica (RENACYT). Este grupo debe “liderar las líneas y grupos de investigación de la universidad” y “ser fortalecido de forma institucional a través de la implementación de instrumentos normativos y de gestión”. Esfuerzos públicos se han tomado en esta dirección en forma de bonificaciones a docentes investigadores, llegando a cuadruplicar el número de investigadores en universidades públicas entre el 2017 y 2022. Estaría abierto al debate, sin embargo, que la investigación continúe siendo un requisito indispensable y aún más, que los Rankings que la misma SUNEDU produce se basen casi completamente en métricas de número de publicaciones, su impacto y patentes.

Según la tercera crítica planteada, la Ley Universitaria priorizó el carácter académico antes que profesional en las universidades. El Informe resalta que la Ley exige a los docentes el grado mínimo de magíster para la enseñanza de pregrado, lo cual puede plantear dificultades para la contratación de personal con destacadas trayectorias laborales en programas tales como las ingenierías y las artes. Asimismo, se ha criticado que este requisito ha abierto un enorme mercado de posgrados en educación asemejado a “[inmensas fábricas productoras de títulos](#)”. [Se encuentra](#) por ejemplo, que en el año 2014, cuando se promulgó la Ley Universitaria, hubo alrededor de 17.200 ingresantes a posgrados de educación, 10.500 de los cuales se registraron en una sola institución, la Universidad César Vallejo, la cual ha estado constantemente envuelta en escándalos políticos y de [plagio de tesis](#).

Finalmente, la cuarta y última crítica planteada fue que dentro del debate entre educación presencial y a distancia, la Ley Universitaria limitó el desarrollo de la educación a distancia. Inicialmente se requirió que los programas de pregrado no excedieran 50% de sus créditos en modalidad virtual, y que los programas de posgrado no se impartieran en su totalidad en esta modalidad. Esto respondió a que históricamente la educación virtual ha estado asociada a [mala calidad, recorte de costos y falta de materiales especializados](#). Críticos de la medida se han manifestado argumentando que esta restricción limita el acceso a la educación para personas que habitan dis-

tintos lugares geográficos a los que concentran la oferta educativa, o que no pueden asistir en los horarios establecidos.

En respuesta a la pandemia, tanto la Ley como las universidades tuvieron que adaptarse a la educación virtual, formando un experimento de ocurrencia natural en el que se encontró que la educación a distancia no es sinónimo de baja calidad educativa. Asimismo, como consecuencia no buscada, se encontró que estudiantes de una diversidad de regiones del país pudieron conectarse a sus clases sin la necesidad de migrar a las capitales educativas. En este contexto, cabría preguntarse cómo podríamos cada vez más plantear modalidades híbridas que promuevan inclusión social y enriquecedores intercambios inter geográficos.

Conclusiones

Según el Informe, la Ley Universitaria “parece mirar hacia un pasado de universidades de investigación, prestigioso e inexistente”. El carácter académico y de investigación del modelo de calidad universitaria de la SUNEDU es innegable y evoca lo que el sociólogo François Dubet describió como la figura de la escuela como un [santuario](#): una institución que debe protegerse de los desórdenes y pasiones del mundo, rechazando así la presencia de padres, empresarios y actores de la sociedad civil. El triángulo de coordinación de Burton Clark plantea tres actores principales que disputan el control de las universidades: la autoridad estatal, el mercado y la oligarquía académica. La Reforma Universitaria peruana efectivamente fortalece la posición de la oligarquía académica mientras debilita las fuerzas del mercado. Sin embargo, al mismo tiempo también se exige un nivel de vinculación con el mundo exterior (Estado y Mercado) a través del desarrollo de innovación tecnológica y patentes, e indicadores de empleabilidad. Así, pese a sus avances y retrocesos, se encuentra en la SUNEDU un esfuerzo por mejorar la calidad de la educación superior nacional, por lo que es imperativo continuar monitoreando su actividad frente a la anacrónica amenaza del esquema de autorregulación.

MÁS ALLÁ DEL CIERRE DE UNIVERSIDADES EN NICARAGUA

Iván F. Pacheco

Research Fellow del CIHE de Boston College. Como consultor en temas de educación superior, ha trabajado para el Banco Mundial en proyectos de rediseño de varios sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina. Fue director de Aseguramiento para la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

ivanfpacheco@gmail.com

El gobierno de Daniel Ortega, con el apoyo de la Asamblea Nacional de Nicaragua, cerró, entre muchas otras entidades, siete universidades privadas y siete internacionales entre diciembre de 2021 y enero de 2022. La noticia logró titular en muchos diarios internacionales, pero en la actualidad, quizás desplazado por el interés en la invasión de Rusia sobre Ucrania, o quizás porque la comunidad internacional parece ser indiferente a lo que ocurre en Nicaragua, es poco lo que se menciona. Sin embargo, la prensa local sigue reportando cómo universidades y otras asociaciones continúan bajo el asedio del gobierno Ortega. Este artículo presenta un breve resumen de dicha situación.

La Rebelión de Abril

Para entender mejor lo que está pasando, es necesario remontarse al 18 de abril de 2018, cuando ocurrieron [protestas masivas](#) contra la reforma del sistema de seguridad social que reducía el valor de las pensiones. La protesta fue reprimida con brutalidad por policías y partidarios del presidente Ortega. Como con-

trarréplica, hubo mayores protestas, que se extendieron a otras ciudades, generando lo que habría de conocerse como la Rebelión de Abril. [Miles de estudiantes](#) se tomaron universidades públicas y privadas en repudio al régimen y lideraron masivas manifestaciones en todo el país.

Grupos de estudiantes se atrincheraron en la Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI) (privada), y las universidades Nacional de Ingeniería (UNI), Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN) Managua, y la UNAN-León (públicas). La más extendida de estas tomas fue la de la UPOLI, sostenida entre el 19 de abril y el 9 de junio de 2019.

Luego de retomar por la fuerza el control de las universidades, vino la expulsión de aquellos que participaron en las tomas. Según la revista [NIÚ](#), solamente de los diferentes recintos de la UNAN, 110 estudiantes fueron expulsados, a los que se suman decenas de académicos y trabajadores administrativos [despedidos](#) por haber apoyado las protestas. La Coordinadora Universitaria por la Democracia y la Justicia (CUDJ) estima que, al 30 de enero de 2022, el número total de [estudiantes expulsado era 144](#). Este número podría ser mucho mayor, si se tiene en cuenta a quienes, sin haber sido expulsados, sufrieron acoso, amenazas de autoridades académicas, policías y paramilitares, que se tradujeron en restricciones para su ingreso a los recintos universitarios. Adicionalmente, a la mayoría de estudiantes expulsados les borraron sus expedientes académicos y les negaron certificados de notas, tal como ha sido documentado por la [prensa](#) y en entrevistas a estudiantes [refugiados en Costa Rica](#). A diez meses de la Revolución de Abril, de los 767 presos políticos, más de [30 eran estudiantes universitarios](#).

La Universidad Paulo Freire (UPF) adelantó el Programa de Continuación de Estudios Superiores (PROCES) que permite a estudiantes expulsados injustamente de las universidades públicas, continuar sus estudios en esa institución, como lo [documentó](#) la Relatoría Especial sobre Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (REDESCA) de la Comisión Internacional de Derechos Humanos, en febrero de 2022.

Cierre de Universidades

Dieciocho universidades, entre privadas e internacionales¹ fueron cerradas por la Asamblea Nacional a petición del gobierno Ortega, o directamente por el Ministerio de Gobierno (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Listado de Universidades con Personería Jurídica Cancelada

| Universidad | Tipo | Fecha cierre | Autoridad que Cancela |
|--|-------------|---------------------|------------------------------|
| Universidad Hispanoamericana (Uhispan) | Privada | 13-12-2011 | Asamblea Nacional |
| Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI) | Privada | 02/02/20 | Asamblea Nacional |
| Universidad Católica del Trópico Seco (UCATSE) | Privada | 02/02/20 | Asamblea Nacional |
| Universidad Popular de Nicaragua (UPO-NIC) | Privada | 02/02/20 | Asamblea Nacional |
| Universidad Nicaragüense de Estudios Humanísticos (UNEH) | Privada | 02/02/20 | Asamblea Nacional |
| Universidad Paulo Freire (UPF) | Privada | 02/02/20 | Asamblea Nacional |
| Asociación Universidad Tecnológica Nicaragüense (UTN) | Privada | 23-02-2022 | Asamblea Nacional |
| Asociación Universidad Santo Tomás de Oriente y Mediodía (USTON) | Privada | 23-02-2022 | Asamblea Nacional |
| Asociación Pro Universidad Agropecuaria de la Quinta Región | Privada | 19/01/2022 | Asamblea Nacional |
| Asociación Pro Universidad de Jinotega | Privada | 19/01/2022 | Asamblea Nacional |
| Fundación Universitaria de Mobile Latinoamérica Campus (FUMLAC) | Privada | 19/01/2022 | Asamblea Nacional |

¹ Algunas de las asociaciones extranjeras parecen no haber estado en funcionamiento al momento del cierre.

| | | | |
|--|---------------|----------|---------------------------|
| Asociación Universidad Centroamericana de Ciencias Empresariales (UCEM) (Costa Rica) | Internacional | 03/02/22 | Ministerio de Gobernación |
| Asociación Universidad Thomas More (UTM) (Costa Rica) | Internacional | 03/02/22 | Ministerio de Gobernación |
| Corporación Universidad de Mobile (USA) | Internacional | 03/02/22 | Ministerio de Gobernación |
| Fundación Universidad Particular en Ciencias del Mercado (Panamá) | Internacional | 03/02/22 | Ministerio de Gobernación |
| Universidad Estatal de Michigan (USA) | Internacional | 03/02/22 | Ministerio de Gobernación |
| Universidad Internacional de la Florida (USA) | Internacional | 03/02/22 | Ministerio de Gobernación |
| Wake Forest University (USA) | Internacional | 03/02/22 | Ministerio de Gobernación |

Los cierres fueron justificados arguyendo violaciones a la Ley Contra el Lavado de Activos, el Financiamiento al Terrorismo y el Financiamiento a la Proliferación de Armas de Destrucción Masiva, y su reglamento. En particular, se les acusó de no haber reportado los estados financieros correspondientes al año 2020, no presentar los convenios con donantes, o información sobre sus proyectos y actividades que definan claramente su fuente de financiamiento, con lo cual habrían obstaculizado la labor de control y vigilancia del Departamento de Registro y Control de Asociaciones del Ministerio de Gobernación, según se expresa en la Exposición de Motivos para la cancelación de las personerías. En algunos casos, además, se señala que la junta directiva se encontraba “acéfala”. En el caso de las asociaciones extranjeras, se dijo que no habían reportado por más de 10 años sus estados financieros, no habían informado sobre composición de las Juntas Directivas del país de origen, no habían reportado donaciones provenientes del exterior, y que carecían de documentos de identidad de sus directivos, representante legal en Nicaragua y proveedores de fondos.

Representantes de las universidades señalaron que su documentación se encontraba en regla o el Ministerio de Gobernación se [negó a recibir](#) los documentos correspondientes, un mecanismo que también [se usó con otras asociaciones](#) canceladas.

Estos cierres fueron interpretados como un esfuerzo por tomar el [control de las universidades](#) de Nicaragua y como una represalia contra aquellas que jugaron un papel activo en las protestas de abril de 2018 (como la UPOLI), que de alguna manera apoyaron a los manifestantes (como la UPF), o que eran propiedad de contradictores del gobierno. Por ejemplo, la UCATSE estaba vinculada a la Diócesis de Estelí (norte), [una de las más críticas](#) del gobierno Ortega, y la Uhispan y otras asociaciones canceladas estaban [ligadas a Leonardo Torres](#), quien fuera “aliado incondicional del régimen” pero a quien, tras caer en desgracia, también se le aplicó retención migratoria cuando intentó salir del país junto con su esposa.

El impacto de estos cierres es significativo tanto por el número de instituciones como por el número de estudiantes afectados, estimado en [18 mil](#). El Consejo Nacional Universitario (CNU), en [comunicado público](#), garantizó continuidad académica a los estudiantes de varias de dichas universidades. Para lograrlo, con los bienes de las seis universidades privadas canceladas, el gobierno creó [tres universidades públicas](#) (ver Tabla 2), que entraron a hacer parte del CNU. Los rectores y decanos de estas universidades son ahora nombrados por el gobierno.

Tabla 2. Universidades públicas creadas a partir de universidades privadas canceladas

| Universidad Cancelada | | Universidad Creada |
|--|---|--|
| Universidad Hispanoamericana (Uhispan) | → | Universidad Nacional Multidisciplinaria Ricardo Morales Avilés |
| Universidad Politécnica de Nicaragua (Upoli) | → | Universidad Nacional Politécnica (UNP) |
| Universidad Católica del Trópico Seco (UCATSE) | → | Universidad Nacional Francisco Luis Espinoza Pineda |
| Universidad Popular de Nicaragua (UPONIC) | → | Universidad Nacional Multidisciplinaria Ricardo Morales Avilés |
| Universidad Nicaragüense de Estudios Humanísticos (UNEH) | → | |
| Universidad Paulo Freire (UPF) | → | |

La asfixia de la UCA

La relación entre la Universidad Centroamericana (UCA) (privada) y el gobierno de Nicaragua ha sido tensa. Desde su creación, durante el gobierno de Anastasio So-

mosa, ha sido bastión de la oposición contra la dictadura. También fue alma mater del mismo Daniel Ortega, sus hijos, y miembros de su gobierno. Sin embargo, según José Idiaquez, su rector, desde 2014 el gobierno sandinista la tacha de “universidad opositora”.

Hoy la UCA es considerada cuna de las protestas y “bastión para los estudiantes que protestaban contra el régimen de Daniel Ortega”. De hecho, fue uno de los principales puntos de reunión de los estudiantes que organizaron recientes marchas, protestas y plantones. La noche del 18 de abril de 2018 ocurrió una manifestación en su portón principal, que pronto desencadenó en una confrontación entre manifestantes y fuerzas progubernamentales. La UCA fue atacada por miembros de la juventud sandinista y policías. El 27 de mayo del mismo año fue atacada con morteros, a raíz de lo cual su rector expidió un comunicado en el que dijo que la universidad continuaría exigiendo “justicia para las decenas de asesinados en la masacre de abril, que continúan en mayo; y una democracia que garantice a toda la ciudadanía de nuestro país la verdadera paz y el desarrollo, hoy en grave riesgo por la irresponsabilidad del desgobierno actual”. El rector ha sido víctima de numerosas amenazas contra su vida.

Un diputado sandinista amenazó con cancelar a la UCA, alegando que no estaba al día con sus estados financieros y calificando a la universidad como “centro de terrorismo”, responsable de “promoción de violencia y desinformación”. La universidad respondió poniendo a disposición de las autoridades toda la información que requirieran. La Unión Nacional de Estudiantes (UNEN), considerada un brazo político del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) (partido del gobierno), pidió a Ortega excluir a la UCA de los recursos de los que era beneficiaria por concepto de 6% del presupuesto nacional que, por Constitución, se distribuye entre las universidades.

La cancelación de la UCA no ocurrió, pero el gobierno la sometió a un acoso constante, incluyendo el cierre del Instituto Histórico Centroamericano, frecuentes auditorías del Consejo Nacional de Universidades (CNU), dominado por universidades públicas, reducción progresiva de los recursos del 6% y, finalmente, su exclusión del CNU, con lo que se le retiró todo acceso a dichos recursos.

Control sobre las Universidades públicas

Para lograr el control sobre las [universidades públicas](#) se expulsó a estudiantes que participaron en las protestas y, en muchos casos, se eliminaron sus registros académicos. Adicionalmente, se despidió a quienes se considerase miembros de la disidencia; se restringió el acceso a las sedes, y se limitó el derecho de reunión, prohibiendo la conglomeración en grupos grandes. El FSLN ha colocado militantes en cargos como el rectorado y el decanato, y la UNEN mantiene un monopolio sobre la representación estudiantil. Al interior de las universidades públicas existe [tensión](#) entre los miembros de la UNEN y estudiantes pertenecientes a organizaciones opositoras al gobierno de Ortega.

El poder de la UNEN es significativo, al punto que, para muchos, [controla las universidades públicas](#). Según la [Ley de Autonomía](#), el presidente de la UNEN es miembro de la Asamblea General Universitaria y del Consejo Nacional de Universidades (CNU), y el presidente de la UNEN en cada universidad es miembro de su Consejo Universitario.

De hecho, uno de los motivos de las protestas estudiantiles de 2018 fue el [inconformismo](#) contra la [dirigencia](#) de la UNEN, cuestionada por no haber apoyado las recientes manifestaciones antigubernamentales. Los manifestantes solicitaban, entre otras cosas, la [reestructuración](#) de la dirigencia y comités directivos de la UNEN. Esta organización ha sido acusada de haber [señalado a los estudiantes](#) que debían ser expulsados por su participación en las protestas.

El fin de la Autonomía

El 29 de marzo de 2022, la Asamblea Nacional aprobó una [reforma a la Ley General de Educación y a la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior](#). Estos son algunos de los cambios introducidos:

- Se modificó la integración del CNU incluyendo a las tres universidades públicas recién creadas y reduciendo la participación de las universidades privadas de tres a una, designada por el mismo CNU, excluyendo de hecho a la UCA.
- Las IES deben someter a la aprobación del CNU los perfiles y planes de estudio de las carreras o programas académicos de pregrado, grado y posgrado.

- El CNU pasa a aprobar las normas y reglamentos que regulen la vida académica, administrativa, financiera y orgánica de los institutos y centros académicos y de investigación de sus universidades miembro, así como la de supervisar, en coordinación con el Consejo Nacional de Acreditación, la gestión de las IES autorizadas.
- El CNU quedó facultado para revocar la autorización de apertura de nuevas universidades, exigir a las IES que brinden la información necesaria para su mejor desempeño e intervenir y supervisar la gestión de las universidades, junto con el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA).

Estas medidas han sido condenadas por organizaciones de [derechos humanos](#), la prensa (ver [aquí](#), [aquí](#)) y voceros de algunas de las [universidades canceladas](#).

Reacción de la Comunidad Internacional

La Organización de Estados Americanos (OEA) rechazó las elecciones de noviembre de 2021 en las que Daniel Ortega resultó reelegido para un cuarto período presidencial. En respuesta, Ortega expulsó a la OEA de Nicaragua y retiró a sus diplomáticos de dicha organización. Esta medida fue [respaldada](#) por la Secretaría Ejecutiva del ALBA -TCP, que la calificó como “digna, soberana y coherente”.

Organismos vinculados a la OEA se habían pronunciado con anterioridad sobre la situación de las universidades y otras organizaciones civiles. El 10 de febrero de 2022, la REDESCA [condenó la cancelación](#) de la personería de 26 universidades y asociaciones de fines académicos y sociales por la Asamblea de Nicaragua.

Hubo otras declaraciones. Un grupo de más [250 estudiantes y académicos](#) del mundo condenó la embestida contra las universidades en Nicaragua. La organización Scholars at Risk emitió un [comunicado](#) expresando su “profunda preocupación” por dichas medidas, y la Academia de Ciencias de América Latina (ACAL) [declaró](#) que tales acciones “atentan contra la autonomía de Instituciones de Educación Superior y la libertad académica en varias universidades”.

Internacionalización

Los recientes eventos imponen retos para los procesos de internacionalización de la educación superior de Nicaragua, los cuales, probablemente, se concentrarán en países miembros del ALBA, pues este país se está aislando cada vez más de la comunidad internacional, y las universidades no son excepción. En enero de 2022, el gobierno le prohibió salir del país a los rectores y directores de universidades públicas. Días antes, el Departamento de Estado de los Estados Unidos había cancelado la visa a 116 funcionarios del gobierno Ortega, incluyendo administradores universitarios.

En contraste, desde 2018 se ha registrado un aumento en el número de nicaragüenses, con presencia creciente de estudiantes, que cruzan la frontera y piden asilo en Costa Rica y otros países. Sólo en la Universidad de Costa Rica (UCR), el número de estudiantes nicaragüenses aumentó de 62, en 2018, a 118 en 2021. La UCR ha otorgado importantes ayudas, tales como becas socioeconómicas y el beneficio del pago como nacional. Estos estudiantes han tenido que sortear las barreras burocráticas propias del proceso de reconocimiento de títulos y, algunos de ellos, además, han tenido que enfrentar la supresión de expedientes académicos como represalia a su participación en las protestas.

El reto para la comunidad académica internacional es saber cómo abordar los efectos de esta crisis ¿Cómo ayudar a los estudiantes y académicos en el exilio? ¿Cómo ayudar a quienes siguen en el país? ¿Cómo interactuar con las universidades creadas sobre los activos de universidades privadas canceladas? Aunque la atención de los medios internacionales se ha volcado a otras regiones, para las IES de América Latina este es un tema que no puede perder vigencia.

Docencia

VENTAJAS DE LA MOVILIDAD VIRTUAL ESTUDIANTIL LATINOAMERICANA A TRAVÉS DE LA ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES DEL GRUPO DE MONTEVIDEO (AUGM)

Natalia Castro

Historiadora. Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Psicología Social, Universidad Diego Portales, Chile. Coordinadora proyecto de Movilidad con Equidad. Programa de Movilidad Estudiantil. Dirección de Relaciones Internacionales. Universidad de Chile.

nataliacastro@uchile.cl

Yohad Zacarías

Historiadora y Magíster en Historia. Pontificia Universidad Católica de Chile. Coordinadora de Movilidad Estudiantil. Programa de Movilidad Estudiantil. Dirección de Relaciones Internacionales. Universidad de Chile.

yzacarias@uchile.cl

La pandemia desatada por el COVID-19 hizo necesario reimaginar la movilidad estudiantil presencial en la gestión universitaria, estableciendo el desafío de garantizar una experiencia internacional para las y los estudiantes en el ámbito académico. Por ello, desde el 2020, el Programa de Movilidad Estudiantil (PME), perteneciente a la Dirección de Relaciones Internacionales de la Uni-

versidad de Chile (UChile), amplió su oferta internacional incluyendo la movilidad virtual estudiantil. Dicha modalidad se ha ido fortaleciendo como una opción para ampliar las posibilidades de internacionalización estudiantil, consolidando lo virtual como la alternativa predominante en términos de intercambios académicos durante este período.

Durante los años 2021 y 2022, el PME gestionó dos llamados para que estudiantes de pregrado realizaran un curso virtual gratuito en español y/o portugués, paralelo a su malla curricular, a través del Programa de Movilidad Virtual de Estudiantes de Grado de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM). Dicha red, integrada por 25 instituciones públicas de educación superior latinoamericanas, permitió que en el [2021 participaran 6 países](#). Para el año 2022, específicamente en primer semestre, [5 países fueron parte con un total de 21 universidades](#). Las/os estudiantes participantes de este programa mantuvieron su condición de estudiantes regulares de la UChile y fueron eximidos de pagar arancel y matrícula en la universidad de destino, permitiendo al término de la movilidad virtual, la convalidación de los cursos virtuales mediante una certificación final.

Desde una perspectiva metodológica cuantitativa, a partir de la recopilación de los datos obtenidos de dos semestres continuos de postulaciones de movilidad virtual a través AUGM, sumado a la información extraída desde las dos encuestas estudiantiles realizadas a finales de cada semestre, proponemos que la movilidad estudiantil virtual desarrollada bajo la red AUGM es una alternativa que amplía las posibilidades de acceso a estudiantes con menor participación y que refuerza las necesidades de cursos virtuales disciplinares en la región, así como de asignaturas que potencien el desarrollo idiomático de una segunda lengua.

Siguiendo la concepción teórica de la internacionalización en casa, nos enfocaremos en tres aspectos que nos parecen fundamentales para comprender la gestión de la movilidad virtual. Asimismo, daremos luces de los beneficios que esta alternativa provee a las/os estudiantes, considerando una mirada latinoamericana y que impulsa las conexiones sur-sur entre los países de la región. Primero, el incremento de la representación femenina en la movilidad estudiantil virtual. Segundo, los grados de especialización disciplinar que ofrece esta modalidad virtual en la región versus la movilidad tradicional presencial. Y, tercero, las oportunidades idiomáticas que ofrece este tipo de movilidad virtual para las y los estudiantes.

Incremento de la participación femenina en movilidad virtual

Vinculado al primer aspecto, es relevante resaltar el incremento de la representación femenina. De esta forma, se evidencia la ampliación de oportunidades internacionales para estudiantes mujeres a través de la modalidad virtual. En los años previos a la pandemia, la participación femenina en modalidades presenciales fue menor que la masculina. Por ejemplo, si tomamos sólo como referencia el año [2019](#), la participación femenina correspondió a un 44,4%.

En contraste, durante el segundo semestre de 2021, las postulaciones y ejecuciones de movilidad virtual de mujeres representaron un 60,9% del total versus un 34,8% de postulaciones masculinas. Para el primer semestre de 2022, las postulaciones y ejecuciones de movilidad virtual de mujeres corresponden a un 86,7% versus un 13,3% de estudiantes de género masculino. Los datos anteriores sugieren el interés de las mujeres por participar en instancias de movilidad virtual.

En este sentido, también es una invitación a investigar de manera más profunda desde la gestión universitaria internacional, los motivos que permiten una mayor participación femenina en la movilidad virtual en contraposición con lo que sucede con la modalidad presencial, razones como, por ejemplo, porque permitiría compatibilizar los estudios académicos con otras responsabilidades históricamente asociadas a las mujeres. Al mismo tiempo, en términos concretos plantea la necesidad de incluir la paridad como criterio de selección en la movilidad presencial, y de esta forma ampliar las oportunidades de las estudiantes en este tipo de instancias.

Incorporación de nuevas facultades y especialización académica

En segundo lugar, queremos destacar la incorporación de nuevas unidades académicas (facultades/institutos) en la movilidad virtual, las cuales, tradicionalmente no habían tenido los mayores números de intercambios en modalidad presencial debido a lo específico de sus disciplinas y las dificultades de convalidación de experiencias prácticas de presencialidad. Por ejemplo, a través de la red AUGM, las facultades con mayor representación han sido Artes, Medicina y Ciencias. Estas unidades académicas, en años previos a la pandemia, han sido las que han presentado dificultades para movilizar estudiantes presencialmente debido a sus características disciplinares basales, como son los cursos prácticos en el área de la salud, arte y ciencias.

Estas unidades académicas, con la mayor representación en la movilidad virtual, también destacan porque al momento de elegir los cursos, sus estudiantes apuntan a la búsqueda de profundización de carácter disciplinar. Por ejemplo, las y los estudiantes de la Facultad de Artes eligieron cursos de Patrimonio y Talleres de Arte Sonoro en Uruguay y Argentina; las y los estudiantes de la Facultad de Medicina escogieron cursos virtuales en Brasil y Argentina, enfocados en los estudios del Cáncer, Enfermería y Genética. Por último, las y los estudiantes de la Facultad de Ciencias escogieron cursos en Argentina especializados en Genética y Educación. Lo anterior nos lleva a reflexionar en que las y los estudiantes no sólo eligen los cursos virtuales como una experiencia internacional en la región, sino también como una alternativa de profundización en áreas disciplinares específicas, entregando un valor agregado a la movilidad virtual en la región versus la movilidad tradicional presencial. Esto también refleja una mayor adaptabilidad de estas áreas disciplinares ligadas a necesidades básicas de la población, como la salud, durante los momentos más álgidos de la pandemia cuando se desarrollaron las movildades virtuales.

Desarrollo idiomático de una segunda lengua: Potencialidades de las conexiones sur-sur

En tercer lugar, a partir de las postulaciones de las y los estudiantes, como de los resultados de las encuestas a finales de cada semestre, se advierte un importante interés en adquirir conocimientos de un segundo idioma. A través de AUGM se ofrecieron cursos de idioma portugués, observándose que un 20% de las y los postulantes, tomó dichas asignaturas para iniciar y/o perfeccionar este idioma. Por una parte, esto es reflejo de la creciente necesidad de adquirir una segunda lengua en vista de los desafíos de un mundo global, y, por otro lado, del interés por parte de las y los estudiantes por ser parte de los intercambios culturales en Latinoamérica, fenómeno que desde la gestión universitaria internacional debe fomentarse en el mediano y corto plazo. Esto último, a partir de una ampliación de la oferta de cursos en un segundo idioma diferente al español, con muchos más niveles y también aplicados a conocimientos disciplinares específicos, aprovechando los beneficios mencionados en el segundo punto.

Reflexiones finales

La movilidad virtual latinoamericana estudiantil de la Red AUGM, integrada por una serie de instituciones de educación superior públicas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile y Uruguay, ha revelado una serie de ventajas para las y los estudiantes. Entre ellas, como hemos mencionado en estas líneas, el incremento de la participación femenina y el aumento de cursos disciplinares en la región. Asimismo, la presencia de unidades académicas que, en convocatorias tradicionales presenciales previas a la pandemia, no contaban con mayor representación en este tipo de modalidades. Sumado a lo anterior, el interés por parte de las y los estudiantes por adquirir competencias idiomáticas en una segunda lengua. De esta forma, se ha evidenciado una serie de ventanas de oportunidades en lo que respecta a la gestión internacional en movilidad virtual estudiantil en América Latina. Es de esperar que en el futuro puedan convivir —e institucionalizarse— ambas modalidades de movilidad a nivel universitario, ampliando de esta manera las posibilidades de internacionalización para las y los estudiantes.

Docencia

LA DOCENCIA COLABORATIVA INTERNACIONAL VIRTUAL (DOCIV) Y SU POTENCIAL EN AMÉRICA LATINA

Alejandra Fabiola Flores-Zamora

Maestra en Educación Superior Internacional por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Responsable administrativa de actualización curricular en el Programa de Innovación e Internacionalización de Ambientes de Aprendizaje (PIIAA) del CUCEA (UdeG).

afabiola fz@gmail.com

Olisney De Luque Montaña

Magíster en Cooperación Internacional y Gestión de Proyectos de la Universidad del Norte. Directora de la Oficina de Relaciones Internacionales, docente e investigadora de la Universidad de La Guajira.

odeluquemo@gmail.com

Luisa F. Echeverría-King

Doctora en Educación. Docente e Investigadora de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). Es igualmente consultora en Educación Superior Internacional y Diplomacia científica.

lecheverriaking@gmail.com

Introducción

La docencia colaborativa internacional virtual (DOCIV) se ha consolidado como un mecanismo que impacta la internacionalización integral del currículo

y permite la interacción entre dos o más docentes con el fin de cumplir con los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y organizar actividades conjuntas a partir del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Asimismo, brinda la posibilidad de evaluar tanto la experiencia de apropiación de los contenidos disciplinares como el desarrollo de los resultados de aprendizaje, favoreciendo el desempeño de los estudiantes en contextos globales.

Desde la óptica del docente, la DOCIV permite compartir los contenidos que son propios de un área de conocimiento y, a la vez, aprovechar otras metodologías como los estudios de casos, el aprendizaje basado en problemas o en proyectos, la gamificación y el design thinking, los cuales coadyuvan a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se aborde en términos de trabajo colectivo.

La DOCIV se genera por medio de un ejercicio sincrónico, mediante la interacción en un canal digital, espacios de interacción, y colaboraciones colectivas en tiempo real. Asimismo, tiene en cuenta elementos asincrónicos como aulas virtuales que brindan autonomía a los participantes en la construcción de ejercicios offline. El concepto de DOCIV es polifacético, ya que se puede abordar desde diferentes perspectivas sin perder la esencia de los contenidos disciplinares, los elementos de aprendizaje y el desarrollo de competencias interculturales tanto en docentes como estudiantes.

Para explorar la temática se realizaron entrevistas a actores con experiencia en el tema y miembros de las oficinas de relaciones internacionales de Instituciones de Educación Superior (IES) en México, Colombia y Argentina.

Categorías de DOCIV

Son varias las estrategias propuestas por Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina para promover la DOCIV. Algunas tienen implicación directa en el currículo, como cuando se utilizan para una materia; otras son extra curriculares, pero cada una responde a las características y necesidades específicas de las instituciones. A partir de las entrevistas realizadas, se identificaron distintas estrategias utilizadas en la región, las cuales se pueden considerar de corta o larga duración, o de mayor o menor complejidad, según el trabajo que implican.

Entre las de larga duración se destacan:

- **Collaborative Online International Learning (COIL):** Esta herramienta conecta a docentes en distintos países y permite a sus estudiantes desarrollar proyectos colaborativos, superando barreras tales como diferencias de idioma, zonas horarias y distancias geográficas, usando herramientas en línea. Conlleva a colaborar desde el diseño, seguimiento, y evaluación del curso, incluyendo las dinámicas de grupo, las interacciones y la forma de involucrar a los estudiantes. Entre los [beneficios de COIL](#) se identifican: el establecimiento de redes internacionales no solo entre docentes sino también entre estudiantes, el desarrollo de competencias interculturales como resultado del trabajo desarrollado entre los miembros de las universidades que colaboran, entre otros.
- **Clases espejo:** Forma de colaboración en la que los docentes participantes imparten la asignatura en su respectiva universidad, utilizando contenidos comunes y seleccionando, de manera conjunta, las estrategias a utilizar en ambos grupos. Tiene como ventaja la diversificación de temas y actividades, así como la [vinculación con profesionales de otros contextos](#) y permite hacer comparaciones respecto a la manera en la que se abordan determinadas temáticas para así identificar áreas de mejora.
- **Comunidades RIZOMA:** Constituyen un espacio de [aprendizaje dialógico y colaborativo](#), en el cual profesores de distintas regiones comparten recursos y sus estudiantes trabajan de manera colaborativa, sincrónica o asincrónicamente, en la producción de videos, podcast, entre otros, siendo una de las características principales la interdisciplinariedad de la colaboración.

Ejemplos de colaboraciones de **corta duración** son la invitación de profesores a dar una clase o complementar un tema visto, encuentros culturales, eventos como webinarios o charlas. Estas colaboraciones son encuentros puntuales y no implican, por tanto, arreglos institucionales más complejos.

Seguimiento y evaluación de la DOCIV

Para la implementación de la DOCIV se han establecido guías y plataformas a nivel institucional y en red, con directrices sobre cómo ejecutar este tipo de estrategias. En su mayoría, se trata de planificar un número de sesiones sincrónicas articuladas

y trabajo asincrónico, cuya profundidad depende de la temática abordada por los docentes. Asimismo, se realiza un reconocimiento de buenas prácticas entre instituciones, se desarrollan actividades de formación en aspectos curriculares que aporten a la construcción de resultados de aprendizaje internacionales, y se fomenta el análisis de problemáticas locales y globales a través de un escenario de colaboración virtual.

En ese sentido, se establecen tres momentos importantes durante el proceso de seguimiento y evaluación de la DOCIV, los cuales aportan a la construcción de comunidades académicas internacionales y permiten el desarrollo del perfil global de docentes y estudiantes:

- 1. Planeación previa a la actividad**, en procura de la armonización de los contenidos, objetivos de formación, alcances, planteamiento de actividades conjuntas y procesos de evaluación. Lo anterior, articulado a la importancia de sistematizar las experiencias, teniendo en cuenta los factores de éxito, fortalezas y oportunidades de mejora;
- 2. Desarrollo de los encuentros** virtuales en modalidad sincrónica y asincrónica, a través de un canal de comunicación previamente convenido, que posibilite la integración de los participantes para que ellos puedan comunicarse e interactuar. Son muy importantes dos componentes: el estricto manejo del tiempo para abordar las actividades disciplinares e interculturales y la armonización de los aspectos interculturales con el ejercicio académico, es decir, cuando se hace una contextualización sobre el país o la institución par;
- 3. Evaluación**, que se puede dar en dos niveles: el primero, cuando los docentes que desarrollaron la colaboración hacen un ejercicio de retroalimentación, que permita medir el cumplimiento de los objetivos planteados; y un segundo nivel, que posibilite evaluar si el ejercicio de DOCIV enriquece la internacionalización de todo el programa académico y la institución. Se recomienda crear un repositorio con los resultados o productos de las sesiones, videos, podcast y blogs que promuevan la multiplicación del ejercicio en otras instituciones de educación superior.

Beneficios de la DOCIV

Entre los beneficios de participar en acciones de DOCIV, las personas consultadas resaltaron la posibilidad de interacción entre docentes, de cara a la construcción conjunta de objetivos comunes para la formación. Esto es importante pues los docentes desarrollan habilidades de negociación y concertación, así [como competencias interculturales y comprensión de las situaciones de otros](#), en la interacción con sus pares. Igualmente, no solo se comparten contenidos, sino también metodologías docentes, que podría ser el mayor beneficio de esta estrategia, pues pueden tener un impacto positivo en la calidad de la formación. También puede apoyar al desarrollo de la interdisciplinariedad en las clases, en especial para actividades coordinadas entre docentes de diferentes áreas del conocimiento. Por otra parte, dinamizan las actividades de internacionalización más allá de la movilidad y acciones presenciales, ampliando el marco de acción para alianzas internacionales. Para los estudiantes, el mayor beneficio, más allá del cultural, es la oportunidad de colaborar e interactuar con pares; comprendiendo sus formas de trabajo y abordaje frente a proyectos en clase. Asimismo, se observa que la motivación del estudiante incrementa al vincularse a clases colaborativas internacionales.

Retos y recomendaciones

Lograr que la DOCIV se asuma como una tarea central en las actividades docentes implica un cambio a nivel institucional y el reconocimiento de las distintas estrategias que se desarrollan, así como la necesaria participación de distintos actores, no solo de los docentes, sino también de directivos y estudiantes, a fin de lograr iniciativas que sean sostenibles a largo plazo.

Es necesario generar sinergias internas institucionales, particularmente entre las instancias encargadas de las relaciones internacionales y la docencia. Dichas sinergias deben enfocarse en la orientación en cuanto a la selección de la(s) categoría(s) de DOCIV más pertinentes para las necesidades de la institución, el respaldo en cuanto a la vinculación con otras IES o docentes para el desarrollo, y la apropiación de los tomadores de decisiones sobre la relevancia que estas iniciativas tienen no solo para la institución sino también para la formación de los futuros profesionales. Asimismo, para lograr un mayor aprovechamiento, la DOCIV debe convertirse en una estrategia institucional para el potenciamiento de la calidad en la docencia.

Se requiere generar una oferta de formación docente que responda a las necesidades que la virtualidad ha traído consigo. Es importante formar a los docentes en cómo planificar, realizar seguimiento y evaluar acciones de DOCIV. Igualmente, las instituciones deben realizar un mayor seguimiento o apoyo a aquellos que lo soliciten, pues el desconocimiento sobre las iniciativas desarrolladas es otro de los retos a los que se enfrentan las instituciones y el personal. Por lo anterior, es clave que desde los niveles directivos se tenga claridad de lo que implica la docencia colaborativa internacional a fin de promoverla y generar los mecanismos adecuados para su seguimiento.

Como se ha evidenciado, la DOCIV requiere de una planeación que permita establecer los objetivos de la formación, los acuerdos sobre el abordaje de la interculturalidad en clase y la armonización de contenidos; un seguimiento y acompañamiento por parte de la instancia institucional encargada de los docentes y un apoyo en el relacionamiento e identificación de los socios estratégicos para esta actividad por parte de la Oficina de Relaciones Internacionales.

Por último, la evaluación es clave para poder mejorar la calidad de la experiencia. Puede dirigirse a los estudiantes para conocer sus percepciones, realizar una autoevaluación por parte del docente participante o evaluar el acompañamiento recibido por las instancias de docencia y relaciones internacionales. En síntesis, la implementación exitosa de la DOCIV dependerá del nivel de apoyo institucional que se le otorgue a la iniciativa y de la efectividad del acompañamiento al docente en su implementación.

LO QUE SERÁ NOTICIA

*Chile: ¿Hacia una nueva Constitución?

En el 2021, Chile aprobó redactar una nueva Constitución. La Convención que la escribió quedó integrada en 2021 y el 4 de septiembre de 2022 el país decidirá, mediante plebiscito, si se aprueba o no la nueva Constitución.

Varios de sus artículos se ocupan tanto de la educación en general, considerada “de acceso universal en todos sus niveles y obligatoria desde el nivel básico hasta la educación media inclusive”, como de la educación superior particular. El Art. 37 se ocupa en detalle de este último nivel educativo, define la conformación del “Sistema de Educación Superior” a partir de los diferentes tipos de instituciones y prohíbe “toda forma de lucro”. El mismo artículo define como misión de las instituciones de educación superior la de “enseñar, producir y socializar el conocimiento” y “protege la libertad de cátedra, la investigación y la libre discusión de las ideas de las académicas y los académicos de las universidades creadas o reconocidas por el Estado”. Una novedad interesante es la disposición según la cual “en cada región existirá, al menos, una universidad estatal y una institución de formación técnico profesional de nivel superior estatal”.

La actividad académica en torno a la reforma ha sido intensa, e incluye cursos y [blogs especializados](#). Al menos dos rectores ([Ignacio Sánchez](#) de la Universidad Católica y [Cristhian Mellado Cid](#) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción) han utilizado la palabra “incertidumbre” para referirse a los cambios que traería la nueva Constitución. Para Mellado, la reducción a un sistema

de educación binario Estatal-privado es forzada e ignora la innegable vocación pública de las Instituciones del G-9, consideradas “públicas no estatales”.

La aprobación de la nueva Constitución en el referendo no está garantizada. Según encuesta de la [Consultora Cadem](#), publicada el 12 de junio, es mayor el porcentaje de quienes votarán “rechazo” (43%), mientras 39% se inclina por “apruebo”. Sin embargo, el número de indecisos ha aumentado y ahora está por el orden del 18%. Aun si la reforma es aprobada, la implementación de los cambios previstos para la educación superior podría tomar años, como lo advierte [Andrés Bernasconi](#).

***Colombia: Posesión de Gustavo Petro**

Colombia eligió, el 19 de junio de 2022, a Gustavo Petro como su nuevo presidente y el primer presidente de izquierda en la historia del país. La [plataforma política](#) de Petro incluye “Educación superior pública, gratuita y de calidad”, recogiendo la consigna del movimiento estudiantil. Para ello propone, entre otras cosas, elevar el presupuesto público “para todo el sistema educativo, en particular para la educación superior”. También ofreció “matrícula gratuita” y, en consecuencia, ofreció transformar “la lógica bancaria del ICETEX” (entidad bancaria estatal dedicada al crédito estudiantil), el cual se enfocaría en promover estudios en el exterior. Unido a esto ofreció un Plan de Salvamento para liberar de las deudas a todos sus usuarios.

Poco después de conocerse los resultados de la votación en la que resultó ganador, Petro publicó un mensaje en [twitter](#) en el que solicitó “a los alcaldes y gobernadores del país alistar lotes con títulos saneados para construir las sedes universitarias y colegios universidades que sustentarán la infraestructura de una sociedad del conocimiento” (junio 22). La solicitud fue [bien recibida](#) por los alcaldes, quienes también le recordaron que no basta con los lotes, sino que se requiere [inversión](#).

Posteriormente, Petro anunció el nombre de Alejandro Gaviria como su ministro de educación. Gaviria fue rector de la Universidad de los Andes (una de las más prestigiosas del país) y su designación ha sido también bien recibida por algunos actores del sector, entre ellos la Asociación Colombiana de Universidades - [ASCUN](#), pero con [recelo](#) por otros.

***Ecuador: Reforma Educativa, Movimientos sociales**

La reforma educativa en Ecuador sigue en suspenso y los universitarios han protestado con [plantones](#) en respuesta a que la Asamblea Nacional no haya abordado la reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).

Entre el 13 y 30 de junio tuvo lugar un paro nacional convocado por la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE). Uno de los [diez temas](#) incluidos en las exigencias era “que se garantice el acceso de la juventud a la educación superior y que se mejore la infraestructura en escuelas, colegios y universidades”. La Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador ([FEUE](#)) se unió al paro nacional buscando que se realicen las reformas a la LOES. La [respuesta de las universidades](#) ante la protesta social ha sido variada, mientras tanto, la expectativa por la suerte de la reforma continúa.